

HACIA UN MODELO COGNITIVO DE EDUCACIÓN MUSICAL

Manuela Guerra Martín

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Francisco Quintana Guerra

RESUMEN

Para conseguir un modelo educativo capaz de cumplir los objetivos dictados por la Reforma, en lo concerniente a la Expresión Artística y Musical, es necesario conocer los procesos de aprendizaje y enseñanza que esta conlleva. Para ello se han de tener en cuenta aspectos tales como el desarrollo musical. Las investigaciones sobre este aspecto son las causantes de las diferentes variantes de los modelos educativos. Además, estos estudios han señalado a la educación musical como un punto clave en la educación integral del niño.

ABSTRACT

In order to achieve an educational model able to fulfil the goals issued by The Reform –as regards the Artistic and Musical Expression–, it is necessary to know the process of musical learning and teaching. Therefore, it must be taken into account terms such as Musical Development. Researchs on this term are the causes of the differents varieties of musical educative models. On top of that, those researchs have pointed up the importance of the musical education in the children's whole learnig.

INTRODUCCIÓN

De todos es conocida la importancia que la Reforma Educativa otorga a la formación artística y musical en el ámbito de las enseñanzas Infantil y Primaria.

No nos detendremos aquí a analizar con profundidad las razones que justifican este hecho. Basta decir que la formación y el aprendizaje musical constituyen, por sí mismos, un válido recurso pedagógico y didáctico en el desarrollo de aptitudes y capacidades referidas a las distintas áreas educativas, en particular en el campo de la educación psicomotriz y de la expresión autónoma y original del niño.

La creación de la especialidad de Música, cuyos docentes actuarán en el marco de la Educación Primaria, y la importancia del área de expresión artística y musical en la Educación Infantil, precisan la formulación de un modelo de educación musical, psicológica y pedagógicamente contrastado, que permita la consecución de los objetivos educativos que propugna la Reforma: contribuir a la formación integral y a la maduración física y psicológica del niño en el ámbito de su propia realidad sociocultural.

Con este fin, presentamos a continuación un breve análisis de algunas de las teorías psicológicas más importantes sobre el aprendizaje y la enseñanza musical con la esperanza de aportar algunas ideas al necesario debate sobre el modelo de educación musical que pretendemos para nuestros alumnos.

LOS MODELOS EDUCATIVOS

Uno de los conceptos fundamentales que se dirime al intentar establecer un modelo educativo es el de desarrollo y, en este caso, de desarrollo musical. En la práctica educativa actual (Kohlberg y Mayer, 1972) pueden distinguirse tres orientaciones diferentes sobre este concepto. Estas tendencias determinan en gran medida el diseño de los procesos, procedimientos y evaluaciones educativas que forman el substrato de los currículos actuales. Intentaremos abordar, de un modo sintético, las características de cada una de estas perspectivas, resaltando su importancia en cada caso para el campo de la enseñanza y aprendizaje musical y, en especial, sobre la idea de desarrollo musical.

A.- La teoría de la maduración concibe el desarrollo a partir del conjunto de rasgos deseables de que dispone el niño y que la educación debe promover. En cuanto al aprendizaje se tiende a evitar las prácticas rutinarias y muy estructuradas, proponiendo que el niño sea capaz de expresar la propia comprensión y controlar la propia conducta.

En el terreno de la educación musical, esta perspectiva inspira diseños curriculares que permitan al alumno la máxima oportunidad para expresar su creatividad, siendo los objetivos fundamentales en este tipo de práctica educativo-musical el desarrollo de la creatividad y la capacidad expresiva.

B.- Desde la perspectiva del modelo de transmisión cultural, el aprendizaje se basa, por contra, en la práctica de ejercicios y métodos muy estructurados, producidos en la escuela y que suponen la continua acumulación de informaciones o habilidades culturales.

C.- Por último, la teoría cognitivo-evolutiva entiende el aprendizaje como la puesta en marcha de estrategias cognitivas con objeto de solucionar los conflictos cognitivos que generan las interacciones del individuo con su medio.

Para ilustrar las diferencias entre estos enfoques veamos por ejemplo como se resuelven en cada caso los modelos para la enseñanza de la notación musical:

- En el caso de la teoría de la maduración, se establecen modelos que estimulan a los alumnos para crear sus propios modos de notación permitiendo que puedan adoptar en algún momento de su aprendizaje la notación convencional, culturalmente aceptada.
- Según el modelo de transmisión cultural, los alumnos han de comenzar a incorporar los elementos gráficos convencionales, añadiendo nuevos símbolos hasta completar el sistema para considerarse alfabetizados desde el punto de vista musical.
- Los modelos que se inspiran en la teoría cognitivo-evolutiva suponen un planteamiento muy diferente. Se trata de que el niño resuelva los problemas musicales mediante procedimientos inventivos, encontrándonos así con currículos que permiten a los niños utilizar su capacidad para inventar notaciones a través de la presentación de los conceptos y de la práctica en el orden de separación identificado mediante la observación sistemática.

INVESTIGACIONES SOBRE LOS MODELOS EDUCATIVOS

A continuación, destacamos algunos resultados de las investigaciones cognitivas que relacionan el desarrollo musical con los sistemas de notación musical empleados por los niños en diferentes edades y con el aprendizaje de las canciones, y que constituyen las bases del modelo cognitivo de educación musical que explicaremos al final.

La teoría de Bruner sobre el desarrollo cognitivo presenta tres tipos de procesos representacionales basados en las acciones motoras, imágenes y sistemas de lenguaje que expresan tipos de conocimiento diferentes, desde las primeras respuestas sensoriomotrices hasta los sistemas simbólicos funcionales, de modo que las representaciones simbólicas más complejas no reemplazan a las iniciales sino que las enriquecen y completan. En el terreno del aprendizaje musical, Bruner distingue tres fases, que demuestran las importantes implicaciones entre ejecución musical y notación, ya apuntadas por Davidson y Scripp.

- 1ª Fase: empleo de garabatos inactivos (o respuestas motrices) que captan la acción de la obra para delinear las características de estructura y ritmo de la canción.
- 2ª Fase: se comprueba una mayor aptitud para usar márgenes representativas de la canción.
- 3ª Fase: invención o adopción de sistemas simbólicos para cifrar las dimensiones rítmicas y/o fonales de la melodía.

Fisher (1980) propone en su teoría de la habilidad un concepto de desarrollo cognitivo basado en la habilidad para regular o coordinar uno o dos conjuntos de dimensiones de una tarea en un campo concreto y distingue las siguientes fases en cuanto a la evolución del niño en la notación musical:

- 1.- (4 y 5 años): las notaciones inactivas de los niños reflejan hechos concretos de una frase musical, por ejemplo el pulso rítmico de la frase. Más adelante pueden representar más de una dimensión de la frase al mismo tiempo.
- 2.- (hacia 7 años): se puede producir la creación de sistemas que relacionan distintos elementos musicales en la notación de la frase; mediante representaciones inactivas, icónicas o simbólicas puede reflejar gráficamente al mismo tiempo los aspectos del ritmo y el relieve de la línea melódica.

En el campo de las investigaciones cognitivas que relacionan el desarrollo musical con el aprendizaje de las canciones, Davidson (1985) observa que los niños construyen su propia comprensión de los materiales melódicos de la música, realizando "esquemas melódicos" que se expanden y completan a través del desarrollo. Se observa, además un proceso de integración de las habilidades musicales, parecido a lo apuntado en cuanto a las notaciones.

- A los 2 años, el aprendizaje de la canción se centra en una sola dimensión: las palabras; no se observa diferenciación en cuanto a la ejecución musical entre el ritmo y los gestos melódicos propios del habla.
- A los 4 ó 5 años, los niños pueden manejar más de una dimensión musical (combinación de ritmo y melodía, dimensión rítmica, intervalos melódicos aislados y sin apoyo de la letra).
- A los 7 años, se combina el sentido del compás con esquemas melódicos con intervalos y ciertos matices expresivos. Se produce la integración de los esquemas melódicos, usándose de modo espontáneo el sistema de escalas propio de su cultura para coordinar los múltiples sistemas necesarios en la interpretación vocal.

CONCLUSIONES

Uno de los resultados más importantes de estas investigaciones es que muestran que los niños progresivamente van siendo capaces de centrarse en aspectos musicales de la melodía. En este sentido, no son distintas estas habilidades de otras que se adquieren en distintas áreas (dibujo de mapas, narración de cuentos, conceptos de cantidad, etc.).

Veamos, por último, algunas conclusiones importantes en cuanto a las interacciones entre desarrollo y preparación musical.

En un período que abarca de los 3 a los 15 años, es posible observar cuatro niveles, con dos etapas diferenciadas en cada uno, del desarrollo musical de los niños:

1. Manipulación sensorial: la composición sirve para explorar aspectos sensoriales de la interpretación y de la manipulación de notas y ritmos.
2. Imitación: se producen obras expresivas, utilizándose materiales del habla común.
3. Interpretación imaginativa: se interpretan las obras, desarrollándose la sensibilidad musical.
4. Reflexión: toma de conciencia de la obra en cuanto a su inserción en unas coordenadas culturales determinadas. Proceso de reflexión sobre los procedimientos de pensamiento propios y de otros, reestructurando su pensamiento musical a la para que se realicen representaciones más compleja y formales de los hechos musicales.

Este pensamiento reflexivo se desarrolla en virtud de las interacciones entre las habilidades motoras y las de alfabetización, permitiendo relacionar la ejecución, el pensamiento y la percepción. Se trata de una dimensión muy importante del desarrollo musical que han de determinar en gran modo los modelos educativo-musicales en sus distintos niveles.

Así, un modelo cognitivo de educación musical ha de estimular al niño en todas las manifestaciones musicales de nuestra cultura. Este modelo debe permitir la expresión musical del niño de forma máxima, contribuyendo a las metas de desarrollo intrapersonal e integración social que persigue la Reforma Educativa.

De un modo sintético, el modelo cognitivo habría de presentar las siguientes características:

- Representaciones múltiples de la cultura musical;
- Dimensiones ordenadas de formas de expresión musical;
- Propuestas de tareas sucesivas en orden de complejidad;
- Aspectos de la sucesión pedagógica en función de la edad.

(Como conclusión final), la propuesta de un modelo cognitivo de educación musical ha de insertarse siempre en unas coordenadas pedagógicas y

didácticas que permitan el papel activo del niño en su aprendizaje, la relación de la percepción musical con la productividad y el pensamiento reflexivo y, por último, la consecución de una "expresión musical" libre.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBADIE, M. (1976). **El niño en el universo del sonido**. Buenos Aires: Kappelusz.
- AGOSTI-GHERBAN, C., & RAPP-HESS, C. (1988). **El niño, el mundo sonoro y la música**. Alcoy: Marfil.
- ALVIN, J. (1984). **Musicoterapia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BENEZON, R.O. (1985). **Manual de musicoterapia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BENTLEY, A. (1967). **La aptitud musical de los niños y cómo determinarla**. Buenos Aires: Víctor Lerú.
- CATEURA, M. (1983). **Música. Preescolar, 1, 2 y 3**. Barcelona: Daimon.
- CATEURA MATEU, M. (1992). **Por una educación musical en España, Estudio comparativo con otros países**. Barcelona: PPU.
- CHAILLEY, J., & CHALIAN, H. **Teoría Completa de la Música, 2 vols.** París: Alphonse Leduc.
- DUTOIT-CARLIER, C. (1965). **Émile Jacques-Dalcroze, createur de la rythmique**. Neuchatel: Editions de la Baconnière.
- ESCODERO, P. (1983). **Educación musical y II**. Madrid: Escuela Española.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). **Juego y desarrollo infantil**. Madrid: Seco Olea.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1977). **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LABUSSIÈRE, A. (1991). Pedagogía y educación musical. J. CHAILLEY, **Compendio de musicología**. Madrid: Alianza.
- MARTENOT, M. (1990). **Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application**. París: Editions Magnard.
- ONTORIA, A. (1992). **Mapas conceptuales. Una técnica para aprender**. Madrid: Narcea.
- OSSONA, P. (1985). **El lenguaje del cuerpo. Método de Expresión Corporal**. Buenos Aires: Hachette.
- PAHLEN, K. (1978). **La música en la educación moderna**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SAENZ, O.D. (1988). **Didáctica General**. Madrid: Anaya.
- TÉLLEZ, J.L. (1981). **Para acercarse a la música**. Pamplona: Salvat.
- WILLENS, E. (1981). **El valor humano de la educación musical**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- WILLENS, E. (1979). **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Eudeba.
- WUYTACK, J. (1980). **Chansons à chanter et à mimer**. Van del Velde.