

La interpretación musical como conductora educativa en la etapa infantil y la evaluación de su repercusión emocional

Eugènia Arús Leita
Universidad de Barcelona

Susana Pérez Testor
Universitat Ramon Llull,
Barcelona

¿Puede la interpretación de una secuencia musical conducirnos educativa-mente y promover facultades específicas activando nuestro desarrollo emocional? En este artículo exponemos una experiencia educativa con niños y niñas de cinco años, de un barrio marginal del sur de España, en la cual la interpretación musical contribuye al desarrollo global de su educación. La incidencia que la música tiene en su percepción adquiere diversas connotaciones educativas. Las ideas expuestas convergen presentando y evaluando una sesión de música donde la secuencia de los contenidos que se van a trabajar adquiere la misma importancia que la secuencia musical que los niños y niñas escuchan o interpretan.

Palabras claves: *interpretación musical, educación, repercusión emocional.*

Music performance as an educational link at the pre-school stage and an evaluation of its emotional repercussion

Can performing a musical sequence lead us educationally and promote specific abilities by activating our emotional development? In this article, we describe an educational experience with boys and girls aged 5 in an impoverished neighbourhood in the south of Spain, in which playing music helps foster their overall educational development. The role of music in their perception takes on a range of educational connotations. The ideas set out are summarised by presenting and evaluating a music session where the sequence of the contents to be worked on acquires the same importance as the music sequence the children listen to or play.

Keywords: *playing music, education, emotional repercussion.*

En educación desde una perspectiva madurativa, el niño dispone de un conjunto de rasgos deseables cuyo desarrollo debe promoverse y de otros rasgos indeseables que deben someterse a control. Desde el punto de vista de la transmisión cultural el niño, cada vez más socializado, recibe habilidades, valoradas convencionalmente, y conocimientos, tal como los ofrece la cultura. Por último, si se adopta un enfoque cognitivo evolutivo, se considera que el niño que va madurando interactúa con un ambiente estructurado.

Hace tres años que participamos en el proyecto de educación musical que en Sevilla lleva a cabo la Fundación Barenboim-Said. Inicialmente nuestra colaboración consistía en ampliar la formación a los especialistas que impartirían clases de música, en horario lectivo en cinco centros públicos. ¿Nuestra intención? Favorecer la preparación artística y pedagógica de los maestros y las maestras consecuente con los

objetivos del proyecto: una contribución educativa a la etapa infantil a través de la música. Pero la verdadera filosofía de Daniel Barenboim es acercar al músico profesional y/o formador a los niños, brindándonos la oportunidad de impartir clases en un barrio marginal del sur de España, para permitirnos reflexionar sobre cuál es nuestra aportación educativa y humanística.

Un lugar en ninguna parte

«Estamos llegando. Preparen el dinero que yo salgo de aquí pitando», nos dijo el taxista. Adentrarnos por primera vez en aquel barrio del sur de España supuso para nosotros un verdadero impacto. No creo que nos sea fácil olvidar la impresión que nos produjo el contemplar, en aquel suburbio marginal de una ciudad europea del siglo XXI, burros atados en el exterior de las casas, el abandono y la dejadez que mostraban las calles que suelen limpiarse una vez al mes, una muñeca rota y sin cabeza en la acera, y una estética en los coches familiar para nosotros sólo a través del cine. No todo el barrio es así, pero sí la zona específica a la que nos dirigíamos. El recibimiento fue hostil, sobre todo el de las niñas. Los pequeños viven en un matriarcado, ya que los padres suelen estar en la cárcel o se dedican a la venta ambulante o a actividades de dudosa legalidad, por lo que es común que sean las mujeres las que saquen la familia adelante. De entrada las pequeñas nos obsequiaron con una serie de calificativos despectivos cuchicheando entre ellas que, dedicados a un profesor, hubieran sido calificados de intolerables en cualquier colegio de mi ciudad: «japestosa, piojosa, qué fea!». Intentamos por todos los medios ganarnos la simpatía y el afecto de los pequeños esgrimiendo todo el atractivo musical que pudimos, añadiendo grandes dosis de humor y autocritica y haciendo caso omiso de lo que oíamos. No quisimos forzar de ninguna manera su negativa inicial a participar en la clase pero, poco a poco, fueron respondiendo de una manera positiva, aunque dos de ellos tardaran en incorporarse. Poco después pudimos sentir el aprecio, comedido pero sincero, de la mayoría. Somos buenos fisonomistas y estamos acostumbrados a recordar los nombres de nuestros alumnos pero nunca nos ha sido tan fácil como esta vez. Sus caras y su personalidad aparente hacen que, aunque los hayamos visitado periódicamente, podamos recordarlos desde el primer día. Tal vez fue debido al grado de tensión o tal vez al impacto que causaron en nosotros al mostrarse tal y como son. En nuestras posteriores visitas hemos mejorado muchísimo nuestra relación, son grandes observadores y sus críticas o halagos hacia nuestra vestimenta o acciones –hasta he llegado a estar guapa el día que llevé falda– nos han ayudado a entender cuáles son los rasgos culturales que nos separan, cómo convivir y poder apor-

tarles algo positivo. ¡Algo positivo!, concepto que nos hace dudar con fuerza, ya que nuestro egocentrismo a veces nos lleva a pensar que nuestro entorno es el idóneo o nuestra manera de actuar la apropiada. ¿Es siempre «lo nuestro» lo mejor? Nos planteamos: ¿qué puede aportarles la interpretación musical como conductora educativa? Nos referimos exclusivamente a efectos educativos ya que estamos seguros que la música, como expresión ya está muy presente en su día a día.

La música, un lenguaje entre el arte y la ciencia

La literatura nos ha mostrado el poder de la música desde tiempo inmemorial: las trompetas de Jericó, los cantos hipnóticos de las sirenas de Ulises, Orfeo encantando a las fieras... La descripción de su influencia en el ser humano ha oscilado entre la filosofía, la fantasía y la ciencia. Dalcroze (1942) percibió el poder de la música mostrándola como instrumento necesario para evadirnos de nosotros mismos, para dar alas a nuestros pensamientos o deseos mal definidos, así como para dar cuerpo a las aspiraciones de un ser nuevo que se escapa de nuestro yo habitual, acercándose, sin pretenderlo, a la terapia. ¿Puede la música influenciar nuestro comportamiento? Este primer aspecto es importante ya que en la interpretación musical y corporal debemos plantearnos el grado de evasión o fantasía que nos gustaría provocar. No es lo mismo trabajar la pulsación de una música mediante la marcha o el picar de manos y exigir únicamente una precisión con concentración, que proponer que ideen diferentes maneras de desplazarse o picar a partir de la escucha musical. Por lo tanto decimos musicalmente, a través del discurso que improvisamos o escuchamos en audio, lo justo en cada momento como si se tratase de una conversación que mantenemos con nuestros alumnos. La música inspira y activa nuestra imaginación, hay que tener en cuenta el grado de evasión que queremos o imaginamos provocar en nuestros alumnos (Dalcroze, 1921, p.5):

Indudablemente, no hace falta que los niños estén estimulados y entusiasmados durante una clase entera por una música que les priva de su libre control y facilita demasiado su tarea personal (...). Al maestro le corresponde saber dosificar el empleo de los medios musicales de una música apropiada a edad y carácter.

Somos sensibles en mayor o menor grado a los estímulos que se nos presentan, la creatividad que desarrollamos está en función del mayor o menor número de respuestas que somos capaces de elaborar.

Es cierto que la audición musical (Pujas y Ungar, 1999) incide directamente en nuestro sistema nervioso y por tanto puede llegar a favorecer la adquisición de habilidades motrices. Hoy sabemos que el

nervio auditivo conecta el oído interno con todos los músculos del cuerpo a través del sistema nervioso. No podemos olvidar que la función vestibular auditiva controla el balance, la coordinación, verticalidad, tono muscular... así como el desarrollo de nuestra imagen corporal en el espacio. Como estímulo, los sonidos influyen en nuestras respuestas corporales sin apenas percibirlo conscientemente: suavizan, desinhiben, conducen la acción con energía contenida, recolocan nuestro cuerpo... todo sin mediar palabra. Por tanto, consideramos tan importante secuenciar bien los contenidos procedimentales que utilizaremos como la secuencia musical que escucharemos y/o interpretaremos: los cambios de tesituras, intensidad, timbres, ritmos o tempos estimularán la percepción y activarán la comprensión de los más pequeños, convirtiéndose en un agente educativo que nos permitirá explorar nuevos lenguajes expresivos sin la ayuda de las palabras.

Asimismo, como forma organizada, la música juega constantemente con el concepto de proporción para equilibrar los contrastes, siempre sometido a épocas y estéticas. La interpretación rítmica (Dalcroze, 1942; Bachmann, 1998 y Brice, 2003) es especialmente sensible a esta cualidad utilizando la interpretación corporal del ritmo para sentir y organizar las diferentes acciones que realizamos mental y físicamente.

¿Qué nivel de motivación o interés debe despertar la música? ¿Hasta qué punto pretendemos activar la imaginación empleando los sonidos? ¿Qué grado de organización interpretativa? La música es un estímulo, activa la imaginación y se organiza ordenándose en el tiempo; por tanto activa, inspira y canaliza el pensamiento y/o la acción (Arús, 2007). La combinación o relevancia de estos tres conceptos estará en función de los objetivos educativos que nos marquemos, sean musicales o no.

Una sesión de música

La presentación de una clase puede aclarar las ideas expuestas en este artículo. Las sesiones son de aproximadamente 50 minutos. Se realizan en el aula donde los niños trabajan habitualmente. Mesas y sillas son apartadas y se nos proporciona un teclado y un aparato de audio. A continuación describimos una de las clases que pudimos impartir y en la que se valoró la repercusión emocional mediante el test del dibujo de la figura humana de Koppitz (2000). Si íbamos a valorar aspectos cualitativos musicales debíamos utilizar un instrumento artístico igualmente cualitativo como es el caso del dibujo.

1. Para establecer un primer contacto visual nos decantamos por un ejercicio de puesta a punto con música grabada que realizamos juntos en círculo. Optamos por movimientos regulares con diferentes partes del cuerpo que,

poco a poco, fueron cambiando de energía o grado de esfuerzo provocando contrastes e intercambios entre momentos de actividad rápida y reposo. La música escogida fue modificada en último momento. El tema que definitivamente escuchamos fue *Gwezboell* de Ondara¹, un tema en compás compuesto que permite trabajar regularidad y dinámicas con impulsos bien conducidos y que conozco bien. Reconozco que me gusta mucho. Nos acogemos a la idea de que el educador debe transmitir seguridad y motivación, y dicha música aumentaba mi autoestima.

2. El siguiente contenido que se iba a trabajar era la pulsación. Picando y marchando aún sin desplazamiento con *Marcha enérgica*², para, posteriormente, caminar al ritmo de la música con *Paseamos por el bosque*³, introduciendo como variante y reacción intervalos de silencio súbito, asociándolos a parada corporal muy expresiva y poco organizada o previsible para captar su atención.
3. En fila detrás del maestro seguimos una pulsación rápida recorriendo, en carrera, trayectorias diversas del aula y haciendo partícipes los obstáculos que en ella se encontraban a modo de aventura. Primeramente pusimos la música en audio *Platform Nine-and Three-Quarters*⁴ y posteriormente, cediendo el liderazgo al niño que se prestaba voluntario, la tocamos en directo. Para aprovechar lo aprendido acabamos interpretando una pulsación lenta *Los duendes*⁵ que nos acompañó en un desplazamiento libre y sigiloso. ¡Nadie debía oírnos...!
4. Improvisamos al teclado con la colaboración de otro instrumento o ruido alejado tímbricamente: una cortina o *bar chimes*. La música inducía a caracteres específicos y preguntamos cómo picaríamos el ritmo o nos moveríamos. Seguimos algunas propuestas de los niños, tímidas pero ocurrentes.
5. Propusimos la célula rítmica dos negras blanca introduciendo un clásico desconocido para ellos: el cuarto movimiento de la *Sinfonía de la sorpresa de Haydn*⁶. Mientras sonaba, experimentamos diferentes posibilidades: formas de picar diversas, desplazamientos varios y paradas que permitían que el ritmo en cuestión resonase interiormente. Una vez interpretado formamos parejas (un niño y una puerta) los niños y niñas saltarían con música improvisada al teclado, las puertas tendrían una posición estática. Al oír el ritmo iríamos a picar a nuestra puerta hasta que ésta se abriera, *glissando*, para fundirnos en un abrazo y ¡cambio de rol!
6. Sentados hicimos un giro ambiental espectacular para reanimar su escucha y observación, presentamos dos pequeñas flautas, o *cucuts*, de diferente tesitura y muy vistosas, que suenan a intervalos de tercera descendente. Debíamos reconocerlas.
7. Aprendimos la canción *¿Dónde está mi Juanin?*, que contiene el ritmo e intervalo melódico trabajado. Añadimos expresiones corporales obtenidas por los alumnos en los ejercicios anteriores, siempre combinadas con des-

plazamiento, exagerando el inicio y parada que nos da el ritmo. Finalmente, y ya fuera de tiempo, rescatamos la utilización de las parejas, el texto habla de un niño que se escapa: en la parte B incorporamos el desplazamiento rítmico; el que hace de niño se escapa para esconderse en algún obstáculo, la repetición del tema A para irlo a encontrar y ¡encontrado! La clase tocaba a su fin y entraron el maestro tutor y el maestro en prácticas, aprovechamos para que todos los niños hicieran de Juanín y los maestros de papás. Ése fue el momento más apreciado por ellos.

Los contenidos trabajados (pulsación, combinaciones rítmicas, agudo y grave, combinaciones interválicas, de tercera descendente, melodía, canción, fraseo, improvisación rítmica y corporal...) en realidad nunca fueron nuestra prioridad sino un vehículo para desarrollar la percepción auditiva, creatividad y organización de las diversas acciones.

Evaluación de la sesión de música

Nos planteamos valorar su repercusión emocional mediante el test de la figura humana de Koppitz (2000). Diversos estudios realizados anteriormente nos han demostrado que los dibujos de la figura humana reflejan los estados físicos y psíquicos con la misma eficacia que lo pueden hacer los gestos o los movimientos expresivos del cuerpo (Berges y Lezine, 1975; Pérez y Pérez, 2000 y Arús y Pérez, 2006).

Metodología

▪ *Participantes*

La muestra está formada por 14 niños, concretamente 7 niños y 7 niñas, que asisten con poca regularidad a un colegio público de la Junta de Andalucía en una zona marginal de un barrio sevillano. Los niños cursan P5. Para el 100 % de la muestra el lugar de nacimiento es Andalucía y el nivel económico familiar bajo.

▪ *Material*

Una hoja de papel DIN-A4 y lápiz HB2 por participante.

▪ *Procedimiento*

Se entrega papel y lápiz a cada participante antes de la clase de música y se les da la siguiente consigna verbal: «Dibujad lo mejor posible a una persona». El tiempo para realizar el dibujo es de 10 minutos. Una vez finalizados se recogen los dibujos, se escribe el nombre de cada participante en el reverso del papel y se realiza

una clase de música de 50 minutos. Una vez finalizada la clase se vuelve a entregar papel y lápiz a cada niño y se vuelve a solicitar que dibujen a una persona bajo la misma consigna.

Resultados

- El historial académico de los niños estaba poco documentado debido a la situación familiar y social en la que viven y únicamente sabíamos que todos cursaban P5 y que, por tanto, su edad oscilaba entre los 5 y los 6 años. Así mismo habíamos de tener en cuenta las indicaciones de Koppitz (2000, p. 49) al especificar que

no está claro si puede aplicarse a niños con carencia cultural que nunca han tenido muchas oportunidades de dibujar antes de ingresar en la escuela.

Con esta información creímos oportuno calcular previamente la edad mental, ítem cuantitativo para valorar posteriormente los indicadores emocionales. Llevamos a cabo esta operación utilizando el test Harris-Goodenough (2002) ya que podía especificarnos su nivel de maduración.

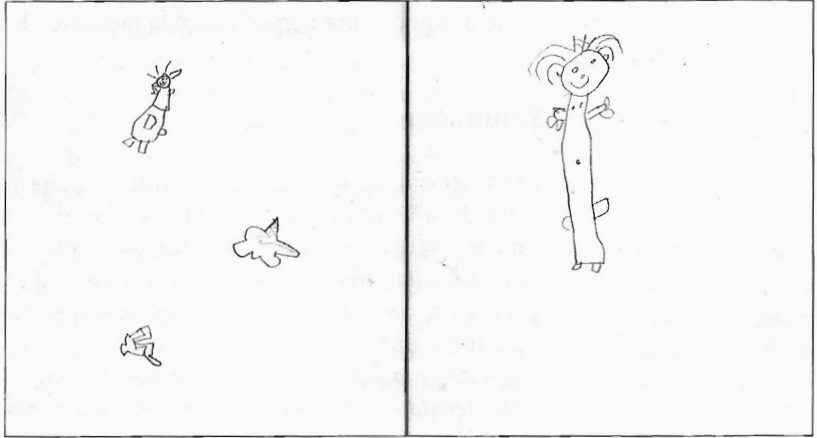
La media aritmética que obtuvimos de la edad mental, con el test Harris-Goodenough, fue de 5 años y 9 meses.

- A continuación calculamos el porcentaje de los indicadores emocionales, ítems cualitativos, que aparecieron en el re-test (segundo dibujo) respecto al test (primer dibujo). Véase la figura 1. Los indicadores válidos que variaban en los dibujos después de la clase de rítmica eran los siguientes:
 - Figura inclinada: disminuye o desaparece la inclinación de 15° de la figura: 14 %.
 - Tres o más figuras espontáneamente dibujadas: disminuye o desaparece el número de figuras espontáneas: 35 %; aumenta el número de figuras espontáneas: 29 %.
 - Figura pequeña: aumenta el tamaño de la figura por encima de los 5 cm de altura: 36 %; aumenta el tamaño de la figura según las medidas esperadas: 21 %.

Interpretación de los resultados

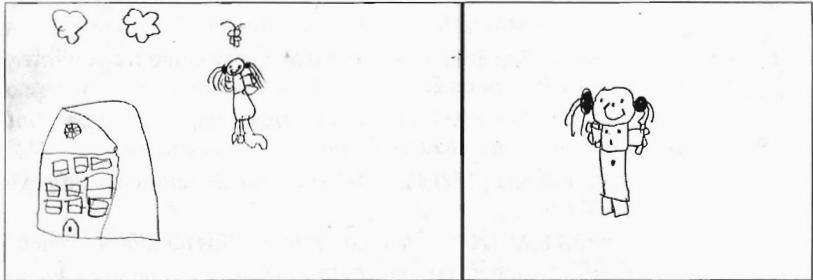
Las ansiedades, los conflictos y actitudes pueden ser expresados de distintas maneras. En el caso de la muestra que presentamos podemos observar a través del dibujo tres indicadores emocionales que disminuyen o desaparecen:

Figura 1. Dibujos realizados antes y después de la sesión de música
Interpretación de los resultados



- La inclinación de la figura, que se suele interpretar como inestabilidad y falta de equilibrio, disminuye o desaparece después de la clase de música en un 14 % de los casos.
- En algunos dibujos encontramos acompañando la figura humana solicitada otras figuras u objetos –tres o más– a los que denominamos «figuras espontáneas» (véase la figura 2). Esta variable se produce, casi exclusivamente, en los dibujos de niños y niñas con bajo rendimiento escolar y/o que no reciben mucha atención individual. Tras la clase distinguimos entre dos grupos de dibujos:
 - En el 35 %, sobre la muestra total, de los dibujos disminuye o desaparece el número de figuras espontáneas. Por tanto interpretamos que en este grupo la preocupación que presentaban los niños antes de la clase por la falta de atención ha disminuido o desaparecido.
 - En cambio en un 29 % de los dibujos, también sobre la muestra total, aumenta el número de figuras espontáneas e interpretamos, tal y como apunta Koppitz, que algunos niños toman conciencia, tras la clase de música, de cómo son en realidad y/o de los problemas que tratan de evitar ya que al interpretar musical y corporalmente percibimos el alcance de nuestras facultades.
- En el 36 % de los dibujos realizados antes de la clase las figuras tenían una medida inferior a los 5 cm, por debajo de esta medida el tamaño se considera pequeño. Este indicador emocional parece

Figura 2. Dibujos realizados antes y después de la sesión de música



reflejar una extrema inseguridad y retraimiento. En los dibujos realizados después de la clase las figuras aumentan hasta alcanzar un mínimo de 5 cm de altura. En total un 57 % de los dibujos ha aumentado de tamaño, variable que nos indica que sus autores han ganado en seguridad y autoestima.

Conclusiones

Se ha elaborado una sesión de música donde la secuencia de los contenidos que se exponen está tan meditada como la secuencia musical que los niños y niñas oyen o interpretan. En ella se ha pretendido combinar el grado de estímulo, imaginación y organización que la música podía ofrecerles a modo de conductor educativo. Después de evaluar la repercusión de la sesión en el desarrollo emocional de una muestra de niños y niñas de un barrio marginal mediante el dibujo de la figura humana de Koppitz, podemos afirmar que el ítem que cambió de forma más evidente fue el tamaño de la figura, que aumentó adecuadamente en el segundo dibujo respecto al primero en un 57 % de los casos. Este incremento está directamente relacionado con el aumento de seguridad y autoestima y nos permite afirmar que una sola sesión de música puede repercutir en el desarrollo emocional.

Notas

1. En ONDARA (2006): *Ruta celta*. Barcelona. Picap.
2. En E. ARÚS; S. PÉREZ TESTOR (2005): *La rítmica en la escuela*. Barcelona. Dinsic.
3. En S. PÉREZ; ROIG; E. ARÚS (2005): *Un paseo por el bosque*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
4. En J. WILLIAMS (2001): *Harry Potter and philosopher's stone*. Nueva York. Warner.
5. En S. PÉREZ; ROIG, E. ARÚS (2005): *Un paseo por el bosque*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
6. En HAYDN (1982): *Symphonies 94, 100 & 104*. Londres. Editions L'Oiseau-Lyre.

Referencias
bibliográficas

- ARÚS, E. (2007): *La musique comme inspiration et canalisation corporelle dans les premières étapes de l'enfance*. Documento no publicado. (Puede obtenerse en el Instituto Jaques-Dalcroze, Ginebra, Suiza).
- ARÚS, E.; PÉREZ, S. (2006): «La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza», en *Eufonia* n. 36, pp. 98-112.
- BACHMANN, M.L. (1998): *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por y para la música*. Madrid. Pirámide.
- BERGES, J.; LEZINE, L. (1975): *Test de imitación de gestos*. Barcelona. Toray-Masson.
- BRICE, M. (2003). *Pédagogie de tous les possibles...* Ginebra. Papillon.
- DALCROZE, E. (1921): «Definition de la Rythmique», en *Le rythme* n. 7, pp. 1-8. Ginebra.
- DALCROZE, E. (1942): *Souvenirs. Notes et critiques*. Paris. Victor Attinger.
- HARRIS, D.B.; GOODENOUGH, F. (2002): *El test de Goodenough revision, ampliación y actualización*. Barcelona. Paidós.
- KOPPITZ, E.M. (2000): *El dibujo de la figura humana*. Buenos Aires. Guadalupe.
- PÉREZ, S.; PÉREZ, C. (2000): «El impacto de una clase de iniciación a la danza en la estructura del esquema corporal: proyecto DEC», en *Actas de las I Jornadas de Danza e Investigación*, p. 25-27. Murcia. Universidad de Murcia.
- PUJAS, P.; UNGAR, J. (1999): *Une éducation artistique pour tous? Ramonville Saint-Agne*. Erès.

Direcciones
de contacto

Eugenia Arús Leita
 Universitat de Barcelona
 mearus@ub.edu
 Susana Pérez Testor
 Universitat Ramon Llull. Barcelona
 susanapt@lanquena.url.es

Este artículo fue recibido desde *Eufonia. Didáctica de la Música* en junio de 2007 y aceptado para su publicación en noviembre de 2007.