

Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y la metodología de Edgar Willems

Lady Lorena Guerrero Portillo¹

Cómo citar este artículo: Guerrero-Portillo, L. L. (2024). Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y la metodología de Edgar Willems. *Revista Biumar*, 8(1), 18-35. <https://doi.org/10.31948/rb.v8i1.4296>

Fecha de recepción: 18 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 25 de junio de 2024

Resumen

Este trabajo presenta una revisión narrativa de las dimensiones de desarrollo presentes en los lineamientos curriculares para preescolar del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en la metodología propuesta por Edgar Willems. De esta forma, se busca fomentar una visión holística, interdisciplinaria y transversal de la educación musical inicial, a partir de herramientas teóricas que puedan orientar una práctica didáctica y metodológica pertinente para la primera infancia, incorporando una visión integral del ser humano que involucre los aspectos físicos, emocionales e intelectuales presentes en las dimensiones cognitiva, socioafectiva, corporal, comunicativa, estética, ética y espiritual, y su relación con los elementos constitutivos de la música: ritmo, melodía y armonía.

Palabras clave: dimensiones de desarrollo, educación musical, primera infancia, elementos constitutivos de la música, Edgar Willems

Este trabajo es producto de la experiencia y reflexión pedagógica de la autora, quien por diez años ha dado clases de iniciación musical y violín de forma particular y en escuelas de música, jardines y colegio privados y públicos a personas de todas las edades, incluidos niños y niñas de 0-6 años. Este acercamiento a la primera infancia le ha permitido conocer y desarrollar herramientas didácticas adecuadas al nivel de formación y las necesidades particulares de la edad, llegando a analizar y hacer relaciones pedagógicas pertinentes a su labor y contexto.

¹ Especialista en Juego y Desarrollo Socioemocional; licenciada en Música; violinista y educadora musical. Coordinadora y cofundadora de Dart Home: Centro de Educación Sonora y Musical. 

Revista Biumar Vol. 8- No.1 dnero-diciembre 2024
ISSN 2539-0716, ISSN Electrónico 2619-1660
<https://doi.org/10.31948/Biumar> pp. 18-35

R E V I S T A
BIUMAR
Vol. 8
No. 1

Early childhood music education: developmental dimensions and Edgar Willems' methodology

Abstract

This paper presents a narrative review of the developmental dimensions present in the curricular guidelines for preschool of the Colombian Ministry of National Education and in the methodology proposed by Edgar Willems. In this way, it seeks to promote a holistic, interdisciplinary, and transversal vision of early music education, based on theoretical tools that can guide a didactic and methodological practice relevant to early childhood, incorporating an integral vision of the human being that includes the physical, emotional, and intellectual aspects present in the cognitive, socio-affective, corporal, communicative, aesthetic, ethical and spiritual dimensions, and their relationship with the constituent elements of music: rhythm, melody, and harmony.

Keywords: developmental dimensions, music education, early childhood, music building blocks, Edgar Willems

Educação musical na primeira infância: dimensões do desenvolvimento e a metodologia de Edgar Willems

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão narrativa das dimensões de desenvolvimento presentes nas diretrizes curriculares para a pré-escola do Ministério da Educação Nacional da Colômbia e na metodologia proposta por Edgar Willems. Dessa forma, busca-se promover uma visão holística, interdisciplinar e transversal da educação musical infantil, com base em ferramentas teóricas que possam orientar uma prática didática e metodológica relevante para a primeira infância, incorporando uma visão integral do ser humano que inclua os aspectos físicos, emocionais e intelectuais presentes nas dimensões cognitiva, socioafetiva, corporal, comunicativa, estética, ética e espiritual, e sua relação com os elementos constituintes da música: ritmo, melodia e harmonia.

Palavras-chave: dimensões do desenvolvimento, educação musical, primeira infância, blocos de construção de música, Edgar Willems

Introducción

La primera infancia «comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad» (Ley 1098, 2006, art. 29). Gracias a los avances de las ciencias, como psicología, neurociencia, medicina o sociología, la primera infancia ha sido comprendida de manera particular, con sus propias dinámicas y necesidades (Caicedo y Flaborea, 2023). La educación en general se ha nutrido de este fenómeno y la música no ha sido ajena al suceso, teniendo en cuenta que la práctica musical en esta etapa representa un espacio de múltiples aprendizajes, pues es capaz de incorporar aspectos de desarrollo psicomotriz, expresivo, estético, afectivo y cognitivo. Diversos estudios desde el campo de la neurociencia han logrado establecer relaciones e incidencias entre la formación musical temprana y el desarrollo cerebral, físico o intelectual. Por ejemplo, para Justel y Díaz (como se citó en Benítez et al., 2017):

La práctica musical tiene consecuencias sobre la organización anatómico funcional del cerebro. Asimismo, los hallazgos con relación al tema indicarían que se encuentran diferencias tanto en la estructura como en el funcionamiento de los cerebros de adultos y de niños debido al entrenamiento musical, y que esto tiene más relevancia que las propiedades innatas de los sujetos. (p. 63)

Finalmente, Benítez et al. (2017) concluyen:

La música, y específicamente el entrenamiento musical, posee un gran compromiso cortical y subcortical, generando una transferencia del aprendizaje a funciones cognitivas como la memoria, la discriminación auditiva y visual, el aprendizaje de secuencias motoras, el lenguaje, el pensamiento lógico-matemático y extendiendo sus beneficios a comportamientos sociales y un mayor rendimiento del coeficiente intelectual. (p. 65)

Si bien se ha comprobado la plasticidad del cerebro a lo largo de todo el período vital, una condición que permite el aprendizaje y el cambio a cualquier edad (Doddoli, 2022), es importante señalar que el desarrollo cerebral en los primeros tres años de vida se presenta a una gran velocidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] Colombia, s.f.). Por este motivo, las distintas relaciones que los infantes establecen con el mundo durante este período contribuyen a un crecimiento sano y a una formación en distintas habilidades.

Ahora bien, también es necesario destacar habilidades blandas que el entrenamiento musical temprano puede llegar a desarrollar en los individuos, a saber: tolerancia a la frustración, sensibilidad y trabajo en equipo (Akoschky et al., 2008). Estos comportamientos de orden social junto con los de orden intelectual contribuyen a un desarrollo integral. De este modo, se entiende que los niños logran llegar a su máximo desarrollo, en gran parte, gracias al contexto, donde actúan, primero, la familia y, segundo, los agentes educativos. Así, los agentes educativos son los encargados de la atención de los niños en un nivel extrafamiliar, es decir, pueden ser jardines, colegios o distintos centros de cuidado.

Así las cosas, convendría preguntarse con qué bases teóricas se puede abordar la enseñanza de la música con niños de primera infancia, dado que es una etapa del desarrollo humano donde es fundamental

la atención integral de los factores físicos, sociales, cognitivos y emocionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f.).

Por su parte, Willems (1981) afirma que la educación musical para los más pequeños exige de los maestros un conjunto de habilidades y cualidades pedagógicas, pues no solo requieren enseñar canciones, sino también hablar, moverse, pensamiento lógico, principios de comportamiento ético y moral para la convivencia, en resumidas palabras: a realizarse humanamente en todas sus dimensiones. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué bases teóricas pueden guiar la experiencia musical de la primera infancia?

Para aproximarse a una visión de la respuesta, se considera fundamental comprender la naturaleza de los infantes y del fenómeno musical. Por ello, con el fin de aproximarse a estas naturalezas, se decidió partir de dos bases teóricas: la primera, dimensiones de desarrollo (MEN, 1997), considerando que son el fundamento educativo que presenta el Gobierno nacional para orientar a la comunidad educativa en general con respecto a la educación preescolar, una etapa de escolarización representada por la primera infancia. La segunda, la metodología de enseñanza musical del pedagogo Edgar Willems, musicólogo, pianista, compositor, inventor, conferencista, quien cuenta con una amplia aceptación en el mundo de la enseñanza musical. La metodología de Willems hace hincapié en las relaciones psicológicas entre música, el mundo dado y los seres humanos, de esta forma, pretende llegar a cualquier hombre o mujer de cualquier edad. Además, busca abarcar la formación musical desde sus bases iniciales hasta la formación profesional e instrumental (Fédération Internationale Willems, 2021)

De la propuesta metodológica de Willems se trabaja sobre los elementos constitutivos de la música (ECM): ritmo, melodía y armonía (Willems, 1985). Sobre esto, se realiza una explicación de cada temática y, finalmente, por medio de reflexiones y comentarios, se presentan las conclusiones acerca de las relaciones observadas entre dimensiones de desarrollo y ECM, con el fin de vislumbrar una propuesta musical desde las bases teóricas pertinentes para la primera infancia, además de abarcar una visión pedagógica y didáctica integral.

A continuación, se explican las dimensiones de desarrollo y, posteriormente, los ECM.

Dimensiones de desarrollo

En el documento N.º 10, se señala: «El término desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente» (MEN, 2009, p. 16), es decir, no es un proceso acumulativo, sino que se construye y deconstruye en el tiempo, de acuerdo con las experiencias de cada individuo, donde intervienen todos los factores humanos en su conjunto (ambientales, genéticos, espirituales, psicológicos). Otro aspecto importante de la noción de desarrollo es que no inicia en un punto cero, por ello, no se puede tener un lugar concreto de partida y tampoco un último lugar de llegada, o sea, un punto inicial y final de desarrollo, pues los procesos de aprendizaje son irregulares y no tienen una sucesión lineal de etapas (MEN, 2009).

Con lo anterior, se entiende que todos los niños son diferentes, con sus propios ritmos de desarrollo. Sin embargo, dentro de este desarrollo se dan unos patrones semejantes, que podrían permitir a familiares y cuidadores estar atentos a los cambios que se pueden esperar a medida que ellos crecen, ya que, si se presentan dificultades en algún aspecto, los responsables puedan acudir inmediatamente a un ente de salud (Unicef, s.f.).

Cuando se refiere a etapas de desarrollo, se entiende que los niños, según sus propios tiempos de acción, aprenden a relacionarse con el entorno, por medio de sus propios recursos: movimiento, lenguaje, pensamientos, emociones y sentimientos, cada vez más complejos, transformándose a sí mismos y al medio (Martínez, 2018).

La Real Academia Española (RAE, 2014) define dimensión como «aspecto o faceta de algo», es decir, existen diferentes facetas que proporcionan visiones de entendimiento del ser humano, que permiten relacionarse y abordar los diferentes procesos de desarrollo en los primeros años de vida.

Los lineamientos curriculares para educación preescolar del Ministerio de Educación Nacional (1997), basados en la pedagogía activa y los principios de la psicología que «retoman al sujeto como producto de un proceso natural y de la historia social de su formación» (p. 12), postulan tres ejes transversales dentro de la formación: integralidad, participación y lúdica. Dentro de esos parámetros, se propone una visión del ser humano a partir de siete dimensiones de desarrollo: cognitiva,

socioafectiva, corporal, comunicativa, ética, estética y espiritual, que buscan integrar la parte biológica, emocional e intelectual del individuo. Esta visión tiene como fin fomentar una perspectiva integral de los niños, teniendo en cuenta que el «proceso de transformación del ser humano es complejo, sistémico, sostenible e incluyente» (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2021, p. 5). Por consiguiente, es importante señalar que dentro de este estudio no hay una dimensión más importante que otra, pues abordar la primera infancia desde las dimensiones de desarrollo es una búsqueda por atender y entender de manera integral todas las facultades humanas de los niños, sin que devenga en una separación o fragmentación de sus facultades.

A partir de estas dimensiones, los adultos que se van a relacionar con niños de primera infancia tendrán herramientas que les permita un acercamiento integral a la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión cognitiva

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, el conocimiento tiene que ver con la manera de procesar la información que tiene cada individuo, esto está ligado a la aprehensión no únicamente del mundo exterior, sino también del interior, donde se podrían involucran tres acciones básicas: tomar la información del entorno, elaborar la información internamente y regresar dicha información al exterior (Delclaux 1982, como se citó en Hurtado y Rojas, 2012).

Comprender cómo los niños conocen sus mecanismos mentales y cómo procesan la información importante para adaptar experiencias educativas adecuadas a cada etapa, posibilitando las relaciones de aprendizaje y conocimiento (MEN, 1997). La atención, las funciones ejecutivas, praxias, gnosias, memoria y lenguaje son procesos cognitivos, a partir de los cuales los seres humanos desarrollan habilidades de escritura, razonamiento lógico, lectura, orientación temporal y visoespacial (Martelo y Arévalo, 2017). Estos procesos juegan un papel fundamental en las relaciones que los niños establecen con el mundo.

La maduración del sistema nervioso central va de la mano con la continuidad del desarrollo cognitivo (Rosselli et al., 2010). Las funciones de la dimensión cognitiva involucran procesos singulares en cada

ser humano, esto significa que los ritmos, el estilo y manera de adquirir habilidades varían de una persona a otra (Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica [IVANEP], 2020). En las primeras etapas de la infancia, se comprende el mundo principalmente mediante los sentidos, por lo tanto, el aprendizaje de los infantes podría depender primordialmente de aquello que tienen a la mano, o sea, que puede ser perceptible y concreto. Luego, pasa al juego simbólico, el niño es capaz de imitar lo que recuerda de otros. La conciencia de tiempo y espacio comienza a ser visible poco a poco. El posterior uso del lenguaje como fuente de construcción de representaciones, la imagen y su nominación son una sola, esto le permite comprender las relaciones que ha construido mentalmente en su propio mundo interior (MEN, 1997).

Dentro de esta dimensión se han empezado a esclarecer factores que inciden en este proceso, tales como estados cognitivos, psicológicos, sociales y físicos (Benítez et al., 2023), por ello, la salud física y emocional, el acompañamiento afectivo responsable y el entorno social estable influyen en un desarrollo favorable de esta dimensión.

Dimensión socio afectiva

Para Vigotsky (como se citó en Ledesma, 2014), la interacción social es la base del aprendizaje y desarrollo humano, ya que el individuo se construye en sociedad. Según Delors (1996), la educación tiene dos misiones: enseñar acerca de la diversidad y ayudar al proceso de toma de conciencia de semejanzas e interdependencia entre seres humanos, por lo tanto, es necesario que, a partir de la primera infancia, se aprovechen todos los elementos que contribuyen a esta doble misión.

Inicialmente, la salud psicológica de los niños depende del correcto desarrollo de esta dimensión. Desde ahí, el sujeto configura la relación consigo mismo: autoestima, autoimagen, autoconcepto, autonomía (MEN, 1997), pues el descubrimiento de sí mismo posibilita el encuentro del otro y, por lo tanto, las relaciones que establece con el mundo que lo circunda.

Dentro de la toma de conciencia de semejanzas e interdependencia entre los seres humanos (Delors, 1996), se requiere de una educación que desarrolle habilidades sociales y afectivas, al tiempo que se contemplen al ser humano desde una perspectiva ontológica, es decir, que contribuyan a la toma de

conciencia de una configuración del ser y, como efecto, la forma de actuar. Para Moncada (2012), la escolarización no puede enfocarse únicamente en aspectos utilitarios y competencias cognitivas, sino que es menester contemplar el crecimiento humano con su necesidad de trascender: «La escuela es el espacio privilegiado para trabajar sobre la utopía del mejoramiento humano» (p. 10).

Teniendo en cuenta que el propio ser humano es quien ejerce la construcción de la sociedad desde sus aspectos económicos, tecnológicos, prácticos hasta los de sentido espiritual, se requiere poner atención en ellos, a fin de que puedan cultivar sus capacidades de una manera acertada y positiva, pues su salud emocional incide en sus labores y trabajos. Como se mencionó, los estados emocionales y sociales influyen en el proceso cognitivo e intelectual de los individuos (Benítez et al., 2023).

Entonces, comprender la dimensión social y afectiva dentro del desarrollo de los infantes evidencia que, para lograr un clima de armonía e integralidad en sus primeros años, la experiencia vital debe transcurrir entre socialización y afectividad, por esta razón no se puede evitar establecer vínculos. El vínculo puede llegar a ser el medio necesario e, incluso, imprescindible para recrear espacios de interés, expresión y motivación. El vínculo que los niños establecen con sus padres, madres y cuidadores es clave para los estados de salud emocional; por otra parte, el abandono y maltrato infantil tienen consecuencias emocionales, cognitivas y psicológicas negativas (Guevara, 2021).

En las primeras etapas de formación, los niños deben reconocer y nombrar sus propias emociones, ya que de forma natural viven con intensidad cada emoción suscitada por diversas situaciones y pueden cambiar de la tristeza a la alegría en pocos minutos. En este sentido, es importante permitirle experimentar cada situación dentro de un ambiente de expresión y comunicación positiva, otorgando herramientas adecuadas para que estas experiencias emocionales puedan transcurrir en una relación de respeto mutuo, creando esquemas morales y éticos para convivir con otros (MEN, 1997).

Dimensión corporal

Para algunas culturas antiguas como la china, la egipcia, la griega o la india, el cuerpo humano representaba una expresión del macrocosmos, es decir, un microcosmos; aquí cada parte cobraba

un significado particular, siendo símbolo y manifestación material de una expresión espiritual. Por lo tanto, el ser humano como expresión del macrocosmos tenía la posibilidad de conocer, saber y relacionarse con el cosmos, o sea, el Infinito (Beuchot, 2020).

Esta hermosa idea permite comprender una faceta más profunda de la concepción del cuerpo humano, dado que generalmente cuando se habla de cuerpo se piensa en la parte fisionómica y fisiológica, dejando de lado la comprensión espiritual. Por ende, se pueden hacer dos observaciones de esta dimensión: biológica y afectiva. Desde la perspectiva biológica, los niños necesitan un ambiente de salud física que involucre un correcto desarrollo óseo, neuromuscular y funcional, para lograr destrezas físicas, como agilidad, fuerza, equilibrio, coordinación, autorregulación, postura correcta de la mano y sana nutrición, (MEN, 1997).

En el cuerpo se materializa y se hace concreta su existencia, junto a todas las dinámicas y prácticas que surgen de él (Hernández, 2021), pues es ahí donde se experimenta el mundo y la realidad circundante, esto significa que está presente durante toda la experiencia de vida física y, por lo tanto, de la experiencia educativa. Las posibilidades y habilidades físicas que se obtengan a partir del entrenamiento corporal permiten que los niños tengan una expresión de movimiento con respecto a su propio control, autoconocimiento, orientación y desarrollo del conjunto de praxias que permite la organización de pequeños movimientos.

Sin embargo, el ser humano tiene una complejidad mayor a un buen funcionamiento mecánico. Por ello, la perspectiva afectiva toma parte de la dimensión corporal, a partir del propio cuerpo, los niños tienen una relación expresiva con el mundo. Mediante el cuerpo, ellos sienten, huelen, ven, oyen, saborean, corren, saltan, juegan, lloran o se ríen (MEN, 1997). Nummenmaa et al. (2014) trazaron un mapa de las áreas del cuerpo que se activaban dependiendo de las diferentes emociones: ira, asco, ansiedad, orgullo, felicidad y enamoramiento. El cuerpo es una manifestación física de la energía vital y provee identidad cultural, social y personal al sujeto. El cuerpo cambia y se moldea de acuerdo con costumbres de alimentación, movimiento, pensamiento y emociones (World Health Organization [WHO], 2010). En este sentido, el cuerpo no es estático ni está dissociado del pensamiento. Por esta

razón, proveer de herramientas educativas que permitan establecer una relación con la propia consciencia corporal desde la faceta física y afectiva es fundamental para construir un aprendizaje profundo.

Dimensión comunicativa

El lenguaje se asienta en las estructuras del sistema nervioso central, donde se involucra un complejo entramado de funciones mentales y cerebrales, lo que permite a los seres humanos entender el mundo, al tiempo que forman relaciones con conocimientos anteriormente adquiridos que les permite expresarse a partir de la escucha, la observación y la lecto-escritura (Ocampo et al., 2011). Por lo tanto, la comprensión y la expresión comunicativa están seriamente ligadas a un proceso de maduración cognitiva.

La comunicación es un proceso que involucra a más de un individuo, lo que la sitúa en un ambiente estrictamente social, donde se usan diversos medios y herramientas para intercambiar e interconectar (Marín et al., 2016). Comunicar proviene de la raíz etimológica *communicare*, que comparte el prefijo *com* con las palabras comunidad, común, comunión o compartir (Corominas, 1987,) que implica inmediatamente poner el foco fuera de sí mismos y pensar, ser y vivir junto con otros. La comunicación es, por lo tanto, el acto que interconecta a distintos seres dentro de un entramado de sucesos y acciones. Aquello que permite al sujeto reconocerse así mismo en otros y a los otros en sus propias experiencias.

Comprender las maneras que niños y niñas que aún no desarrollan su lengua materna buscan para establecer una relación comunicativa, podría darse desde el contacto emocional, cuyas principales expresiones suelen ser mediante el llanto, la risa, gestos o sonidos, las cuales tienen una intención concreta: hambre, miedo, frío, calor, sueño, satisfacción (MEN, 1997). Incluso algunos estudios han ido más allá y se han centrado en grabar y luego identificar posibles enfermedades de acuerdo con el tipo de llanto (Ruíz et al., como se citó en Rincón, 2013).

A medida que los niños van creciendo, su interés por aprender y relacionarse con el mundo que los rodea se va estructurando gracias a lo que ven y aprenden de su contexto, estableciendo el uso de la lengua materna para expresarse y a la vez comprender a los demás (MEN, 1997). Por medio de la comunicación,

los niños comparten sus propias visiones del mundo con los sujetos los rodean. Por lo tanto, poner a su disposición herramientas, experiencias y elementos que enriquezcan su capacidad expresiva comunicativa por medio del habla, el cuerpo, el movimiento, la escucha, la imaginación, la fantasía, la emoción, el tacto, el olfato, los sabores y la vista resulta en un contexto enriquecido para desarrollar con naturalidad sus capacidades comunicativas. Así, en estos espacios, se establecen relaciones horizontales, respetuosas, afectivas y éticas, que conllevan un criterio de la realidad y de la propia construcción cultural y social.

Dimensión ética

Inicialmente, es necesario comprender que los niños de primera infancia son «sujetos morales universales y singulares» (Sánchez, 2007, p. 180). En consecuencia, es necesario entender de qué forma los niños son vulnerables, dignos y autónomos.

La naturaleza de la infancia es dependiente e indefensa por encima de autónoma. Sin embargo, los niños están caminando hacia la autonomía, algo que se hace evidente a medida que madura en todas sus dimensiones (Sánchez, 2007). En cuanto a dignidad, los niños son dignos por su posición de ser humano.

Teniendo en cuenta que en la infancia se depende de una persona madura, es necesario orientar a los niños en un sistema de valores, obedeciendo a un contexto cultural, por medio de relaciones sociales de respeto, expresión, crítica y reciprocidad, para lograr una sana convivencia. Por lo tanto, es fundamental que los adultos promuevan un ambiente donde se desarrolle el sentido de pertenencia, de identidad, autonomía y empatía, teniendo bases y medidas de lo correcto e incorrecto para formar el criterio moral (MEN, 1997). Lo anterior comprendiendo que la justicia moral está basada en unos principios que se presuponen positivos para el desarrollo humano individual y común, por lo tanto, buscan desplazar actos egoístas (Quiroga, 2013).

Para lograr un ambiente sano, el adulto no debe presentarse como amo de la verdad, sino como un ser humano dentro de otro proceso de aprendizaje, donde puede intercambiar puntos de vista, experiencias, sentimientos, reconocer errores y buscar soluciones junto con los niños.

Dimensión estética

A la artista estadounidense Physila Rashad se le ha atribuido la siguiente frase: «Antes de hablar, los niños cantan; antes de escribir dibujan, antes de caminar bailan». Más allá de cuestionar una fuente fiable que dé por hecho que ella expresó estas bellas palabras, es más relevante el juicio que emite esta frase, y que se podría validar, desde la experiencia, la vida de la mayor parte de los seres humanos.

Según Vigotsky (como se citó en Jové, 2002), el arte y la vida no pueden ser separados. Los niños de primera infancia se maravillan ante las flores, los árboles, los animales –sean enormes o pequeños insectos– o las estrellas, a partir de este mundo que los circunda, crean historias fantásticas, juegos, canciones, dibujos, bailes, esculturas de plastilina o arcilla. Su expresión estética aflora con los recursos propios de su pensamiento: creatividad, imaginación y habilidades. La etapa de la infancia es el mayor «elogio a la inactividad», es decir, según el filósofo coreano Byung Chul-Han (2023), es contemplar todos los sucesos de la vida con asombro e inocencia; para el filósofo, de esta *inacción* brota la cultura.

La educación que enfatizó el desarrollo intelectual y descartó otro tipo de comprensiones supuso que la razón instrumental forjaría un mundo mejor, apoyada en el concepto de progreso cimentado únicamente en la razón, algo que no sucedió (Margarit, 2004). Por otro lado, olvidó que elementos de la geometría y las matemáticas son expresión de la belleza y estética, convirtiéndose en orden y proporción para la sensibilidad.

Para Vigotsky (2006), los niños deben ser alimentados con herramientas que den fuerza a su creatividad, permitiéndoles desencadenar un mundo de posibilidades sin fin para expresarse artísticamente. Estas experiencias y herramientas provienen del contexto donde los niños se desenvuelven y de la comunicación que mantienen con este contexto.

En la dimensión estética, se hacen visibles las cualidades innatas del ser humano con respecto a la sensibilidad expresiva, el placer por la belleza, el orden y la creatividad, teniendo la capacidad de conmoverse y valorar estas percepciones sensibles. Por lo tanto, es necesario dotar a los niños de herramientas plásticas, sonoras, literarias y corporales, que propicien la autoexpresión y el desarrollo del lenguaje artístico para crear relaciones con sus pares y adultos, pues mediante

este ejercicio se puede involucrar el pensamiento mágico-simbólico (MEN, 1997), a fin de comunicar aquello que conserva y vive dentro de su mundo interior, alimentar la fantasía, expresar sus emociones y desarrollar la autoconciencia.

Dimensión espiritual

Gómez (s.f.) explica que lo espiritual está ligado a los sucesos que no se expresan de manera sensorial, tales como el sentido de la vida, la vida después de la muerte, la existencia de la Divinidad o la trascendencia del alma. Si bien la espiritualidad no tiene que ver con la creencia religiosa, es importante señalar que la religión juega un papel importante en la educación espiritual, ya que, a su vez, influye en la concepción moral y ética, afectiva, social, comunicativa, incluso, artística.

La idea fundamental de la visión de los niños a través de las dimensiones es dotar de herramientas que pretendan dar cuenta de manera integral de todas las necesidades de formación y relación humana de la primera infancia; no se trata de fragmentar dichas necesidades y concentrar la atención en una sola, considerando, de forma subjetiva, que existen unas más importantes que otras (Gómez, s.f.). Por ende, si los niños crecen de forma física y psicológica, también necesitan hacerlo de manera espiritual (Lombana, 2021), formulando preguntas, cuestionando, dotando de sentido a su existencia y descubriendo en los demás un punto de articulación y encuentro trascendente que conlleve un verdadero respeto y afecto, para encontrarse así mismo en los demás y viceversa. De estas cuestiones y preguntas emana la filosofía, el arte y la ciencia, configurando las formas de ser y las acciones. Así, la manifestación de lo corporal, intelectual, comunicativo, socioafectivo, ético y estético salen del espíritu y regresan ahí, es decir, son una manifestación del interior del hombre y la mujer y, al mismo tiempo, las experiencias que se obtienen de cada dimensión alimentan ese interior: el espíritu.

El trabajo con primera infancia supone una responsabilidad profunda, debido a que es necesario observar y relacionarse a cabalidad, involucrando en las experiencias didácticas múltiples dimensiones y comprendiendo cómo concuerdan entre ellas. Igualmente, el estudio se realiza en una sola faceta, como lo explica el filósofo Spinoza (1988): «Considero a las cosas como partes de algún todo

en tanto en cuanto se ajustan realmente a otras, de suerte que concuerdan entre sí en la medida de lo posible» (Spinoza, 1988, p. 236). En este contexto, el todo es el ser humano. De esta forma, la dimensión espiritual o cualquier otra dimensión, más allá de ser abordadas desde un punto aislado, deben configurarse en relación con el desarrollo único de los niños.

Elementos constitutivos de la música (ECM)

Édgar Willems presenta su postura a partir de una relación íntima entre la vida y el acontecimiento musical, ya que «la música no está fuera del hombre, sino en el hombre» (Willems, 1981, p. 13). Es hermoso cómo Willems toma principios del pensamiento clásico, considerando que la vida se manifiesta en cada fenómeno del mundo sensible, dentro de los cuales está incluido el musical. Además, afirma que los seres humanos tienen una triple naturaleza: «Sensorial, afectiva y mental» (Willems, 2001, p. 82). Lograr hacer una analogía entre esta triple naturaleza y los ECM (ritmo, melodía y armonía) señala que «la música [...] es directamente tributaria a la vida humana y constituye su fiel expresión» (p. 82).

De este modo, Willems (2001) indica que el ritmo pertenece a la vida fisiológica; la melodía, a la vida afectiva, y la armonía, a la vida mental. Sin embargo, al ser partes de un todo —el acontecimiento musical—, como en la vida del ser humano, estos tres elementos no están aislados ni separados. Es decir, del mismo modo que no puede haber vida afectiva sin cuerpo, no puede haber melodía sin ritmo.

En el estudio profundo de los ECM, se observará cómo la armonía se relaciona con el ritmo o cómo este último se vincula con la melodía. No obstante, lo que Willems intenta expresar al crear estas relaciones es el punto de partida de la experiencia musical: el ritmo se vive y se comprende desde el movimiento corporal; la melodía es expresión de la emoción y la afectividad; la armonía requiere de recursos intelectuales para su estudio. Sin embargo, el ritmo también encierra la métrica, que es el cálculo rítmico, y la armonía necesita ser afectiva y expresiva, no solo un cumplimiento estricto de normas sin fuerza vital.

Figura 1

El oído musical: la preparación auditiva del niño



Nota. En Willems (1985, p. 85)

«La educación, bien entendida, no es solo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida» (Willems, 2011, p. 16). Siguiendo la premisa de la naturalidad y espontaneidad vital aplicada al aprendizaje musical, Willems propone que este aprendizaje debe darse de la misma forma como se aprende la lengua madre (Valencia et al., 2018). Para esto realizó unas relaciones sobre el aprendizaje musical y del lenguaje (ver Tabla 1).

Tabla 1

Relaciones entre aprendizaje musical y lenguaje

Lenguaje	Música
Observa el movimiento de los labios	Observa el movimiento para ejecutar instrumentos o el canto
Escucha las voces	Escucha los sonidos
Reproduce sílabas	Reproduce sonidos, motivos y trozos de melodías
Retiene elementos del lenguaje	Retiene melodías o células rítmicas
Siente el valor expresivo y afectivo en la comunicación	Se vuelve sensible a la expresión musical
Reproduce palabras que aún no comprende	Reproduce canciones y sonidos o fragmentos melódicos y rítmicos
Comprende la semántica de las palabras	Comprende los elementos musicales
Habla consigo mismo	Improvisa cantos o ritmos
Aprende a escribir y leer los fonemas	Aprende nombres de notas y las entona
Escribe lo que escucha	Escribe lo que escucha
Hace pequeñas composiciones creativas	Inventa melodías, ritmos y canciones
Llega a dedicarse a la literatura de manera profesional	Llega ser músico profesional

Nota. Adaptado de Willems (1985).

Algunos datos empíricos corroboran las correspondencias entre música y lenguaje verbal desde las dimensiones del sonido, la sintaxis y los posibles significados; sin embargo, representan dos procesos cognitivos diferentes (Igoa, 2010).

La experiencia educativa de Willems (1981) con los más pequeños se daba de acuerdo con cuatro fundamentos: «1. desarrollo sensorial auditivo; 2. audición y práctica rítmica; 3. canciones; 4. Marchas» (p. 27), dentro

de estas cuatro experiencias estaba involucrado el estudio de los ECM. Además, es necesario crear un entorno educativo que involucre a todos y no se dirija únicamente los más dotados Willems, 1981). En este sentido, la educación musical debe ser una experiencia que todos puedan gozar junto con sus beneficios, dado que la música «sirve para despertar y desarrollar todas las facultades humanas» (p.13).

De esta manera, Willems (1981) propone que es posible crear experiencias pedagógicas que, centradas en el sonido y el ritmo, alimenten todas las dimensiones del ser humano. Para ello, es necesario reconocer las bases humanas que atañen a la educación musical y su relación con la parte biológica, psicológica e intelectual. Los ECM se presentan como bases del estudio y desarrollo a lo largo de toda la vida musical (Willems, 2011), haciendo una diferenciación entre instrucción y educación musical; la primera corresponde a una manera rudimentaria de experiencia musical temprana, mientras que, la segunda proporciona bases y fundamentos sólidos que servirán a lo largo de toda la vida, incluso si los infantes posteriormente desean convertirse en músicos profesionales o instrumentistas (Willems, 2001), pues durante toda la vida musical, desde cualquier punto de aprendizaje y estudio, será necesario abordar el ritmo, la melodía y la armonía.

A continuación, se explican los conceptos de ritmo, melodía y armonía que Willems propone para el fin de la educación musical.

Ritmo

«El ritmo es un bello movimiento» (San Agustín)

Edgar Willems compartió con Jaques Dalcroze la idea de promulgar una educación musical que involucre todos los aspectos de la vida humana. De esta manera, Willems, inspirado por Dalcroze (el padre de la rítmica), propuso que la práctica del ritmo se encuentra específicamente en el cuerpo, es decir, en la consciencia y el fluir del movimiento corporal: la gestualidad, la emoción, la coordinación entre sonido y movimiento; todo esto, a la vez, implica una demanda de las funciones neuromusculares (Méndez, 2016, como se citó en Valencia et al., 2018).

El ritmo tiene tres características indispensables: duración, intensidad y plástica. La duración se refiere a lo largo o corto que es un sonido en el

tiempo; la intensidad, la fuerza o debilidad con que se expresa, y la plástica, al tipo de movimiento rígido, flexible, elástico, pesado, liviano o ágil (Willems, 2011). El ritmo se organiza en relación con duraciones temporales, carácter y movimiento. Ahora bien, hay cuatro elementos básicos en el estudio de la rítmica: el acento, el pulso, la división y la subdivisión (Willems, 1981). A esto se debe agregar el fraseo, que está ligado con la armonía y la melodía. Para lograr el desarrollo correcto de este elemento musical junto con estas cualidades y propiedades, el profesor debe ir al encuentro del instinto rítmico, dado que esta es una cualidad humana innata, pues los seres vivos caminan o se mueven, respiran, tienen pulsaciones, reacciones emotivas y sensibles (Willems, 2011). Esto se puede explicar porque existe un tipo de procesamiento cerebral automático y semiautomático regulado por el cerebelo y el sistema nervioso central que es el encargado de controlar el movimiento corporal asociado a un estímulo (Valencia et al., 2018).

Por lo tanto, hay que encontrar la manera cómo los estudiantes se expresan naturalmente mediante el movimiento frente a propuestas sonoras diversas o cómo expresan estados emotivos con diferentes movimientos del cuerpo.

La experiencia rítmica intuitiva se puede plasmar mediante figuras musicales para dar cuenta de las duraciones temporales; el ordenamiento por compases y otro tipo de indicaciones gráficas ocupan un lugar intelectual, esto es el cálculo rítmico o métrica ubicado en el campo numérico junto con las reglas y fórmulas que se usan para poder escribir y leer el ritmo. Sin embargo, siempre será la experiencia vital sensorial la que alimenta la métrica, y no un ritmo que parte de la comprensión intelectual para ir a la práctica (Willems, 2001). El auténtico desarrollo musical necesita «comenzar por lo sensible, para elevarse paulatinamente a lo intelectual» (Valencia, 1971, como se citó en Castañeda et al., 2023.). De este modo, se da prioridad a la experiencia vital del aprendizaje musical, que alimenta la comprensión, la expresión y la interpretación musical profunda.

Anteriormente, se ponía a las partituras una indicación cualitativa de tempo, carácter y velocidad: *allegro*, *andante*, *largo*, *lento*, *moderato*, *presto*, *adagio*, entre muchas otras. Todas ellas daban al intérprete la posibilidad de moverse dentro de un rango de posibilidades expresivas. Luego, con la distribución del metrónomo en 1816, se pasó a

la indicación cuantitativa; quizás buscando ser más exactos y dar a los intérpretes una información más objetiva. Sin embargo, la indicación cualitativa es ritmo en su más pura expresión, pues la expresión corporal tiene relación con la expresión de diferentes sentimientos (García et al., 2013). La emoción es la esencia del movimiento rítmico corporal.

Melodía

«La melodía es la esencia de la música»
(Wolfgang Amadeus Mozart)

Para Willems (2011), la melodía representa el elemento más característico de la música. La melodía consiste en una relación de sonidos donde se puede plasmar el pensamiento musical, por ende, no es una sucesión de sonidos. Esta relación significa compartir características con el lenguaje verbal, al igual que las palabras dentro de una oración gramatical, los sonidos no están aislados unos de otros, sino que tienen una correspondencia entre sí, dando como resultado una intención expresiva. Esto podría significar un tipo de sintaxis musical que produce un tipo de emociones básicas (Díaz, 2010).

Los procesos cerebrales involucrados en el estudio musical que pueden relacionarse y corroborar el componente afectivo de la melodía son la corteza prefrontal - rostro medial, que recuerda los tonos y las alturas, y el sistema límbico, que percibe las emociones. Estos procesos junto con una comunicación con el lóbulo temporal permiten comprender que la música tiene un impacto emocional en los seres humanos (Montalvo y Moreira-Vera, 2016).

Si bien la melodía y el ritmo se ven ligados y se alimentan entre sí, la melodía podría ser el elemento en el cual más se recuerda una pieza musical (Willems, 2011). Es decir, su principal característica es la manifestación en alturas, tonos o notas musicales, o sea, los sonidos se mueven y representan dentro de un rango de frecuencias medidas en Hercios.

Dentro del estudio melódico, se señalan escalas, modos, intervalos, improvisación melódica, paradigmas de afinación y audición.

La escala y los modos modernos

Las relaciones entre sonidos de las escalas de la música occidental son principalmente el

resultado de un fenómeno físico y matemático cuya codificación se atribuye a Pitágoras (Durán y Mezs, 2010). Dentro de esta manifestación física y sonora, existen puntos de referencia para cantar las relaciones sucesivas de sonidos, por ello, no es necesario conocer de forma intelectual las distancias o medidas de semitonos y tonos para aprender a cantar una escala. El adulto o niño que se inicia en el aprendizaje musical puede cantar una escala de forma adecuada y natural, obedeciendo a las leyes de la consonancia, escuchando, memorizando o imitando (Willems, 2011). Por lo tanto, aprender a cantar la escala mayor es un punto importante de la educación musical, pues provee a estudiantes de todas las edades elementos que permiten dominar el ordenamiento de sonidos, nombres de notas, grados, intervalos y el posterior estudio armónico (Willems, 2011).

En etapas avanzadas de formación musical, se procede al estudio del resto de los modos modernos que conservan sus nombres griegos: eólico, dórico, frigio, lidio, mixolidio y locrio, que utilizan las mismas proporciones de distancia entre tonos y semitonos de la escala jónica, pero que, a partir de diferentes grados de la misma escala, generan otras secuencias de distancias entre notas. El estudio de estos modos proporciona al músico avanzado herramientas para expresarse con gran riqueza melódica y armónica dentro de su creatividad.

Los intervalos

Willems (2011) explica que el intervalo melódico está en un punto intermedio entre el estudio melódico y armónico, ya que el acorde demanda una relación entre dos o más sonidos. Ahora bien, hace algunas apreciaciones respecto al intervalo: da un valor cualitativo y otro cuantitativo. En el valor cualitativo, se habla del aspecto sensorial y afectivo; en el cuantitativo, de los grados o tonos de distancia que separan una nota de la otra. Puede ser ascendente o descendente, puede ser positivo o negativo: «sol-do, en la escala de sol, representa la relación de tónica a subdominante; es una cuarta positiva; el mismo intervalo en la escala de do representa la relación dominante tónica; es, pues, una quinta invertida o una cuarta negativa» (p. 100).

Los intervalos son relativos al lugar que ocupen en la escala o melodía, es decir, al grado y función que ocupen dentro de la tonalidad. Un intervalo puede ser tonal o atonal.

La improvisación melódica

Globokar (1989, como se citó en Ortega, 2012) afirmaba que la improvisación es similar a la tradición oral; muy necesaria para conmocionar una institución musical demasiado educada y formal, dado que posee una fuerza vital que busca escapar de los productos musicales intelectualizados.

Los niños pequeños juegan a improvisar melodías o cantos de sus experiencias más cercanas, que involucran a sus juguetes, anécdotas personales, relaciones familiares o de amigos; aunque estas melodías podrían no llevar una estructura tonal o rítmica en el más estricto sentido de la palabra, son expresiones valiosas que revelan un mundo interior que busca salir por medio de manifestaciones musicales. Además, podría también servir para aprender nuevas herramientas musicales, o sea, nutrir al individuo (Hemsey, 2016).

Hemsey (2016), importante educadora musical latinoamericana, manifiesta que improvisar es equivalente a hablar: «Improvisar es como hablar. A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando» (p. 47). Por lo tanto, de la misma manera que a un niño pequeño se le permite caminar, rayar, pintar, moldear en plastilina o se motiva su expresión verbal por medio de preguntas, es indispensable darle la posibilidad de expresar con libertad pensamientos musicales propios, así se podría integrar mejor la música de afuera, o sea, el aprendizaje musical.

A medida que el estudiante avanza en sus estudios técnicos musicales, va enriqueciendo sus posibilidades de expresión, sin que eso signifique un detrimento de la expresión afectiva, se parte siempre de la vida y del sentimiento vital interior. Parafraseando a Willems (2011), primero, debe haber algo que decir y luego se dice. Por lo tanto, estudiantes y docentes deben tener la capacidad de improvisar música con el canto o un instrumento, de la misma manera como improvisan una conversación con un amigo (Hemsey, 2016).

Paradigma de afinación y la audición

La afinación es un proceso de ajuste de los instrumentos musicales o de la voz humana a un sistema de frecuencias medidas en Hercios, de esta forma se obtienen los tonos o alturas específicas en los cuales se debe reproducir un sonido, además de establecer las distancias entre estos (Luque, 2022).

El desarrollo auditivo se da dentro de un contexto particular de afinación, o sea, dentro de unos paradigmas en los que se basa la experiencia sonora y musical, esto representa el sistema de afinación: un conjunto de cálculos matemáticos objetivos impuestos sobre las frecuencias sonoras (Aguado y Rivas, 2023).

Willems (2011) describe tres características del estudio de afinación dentro del sistema de afinación tonal pitagórico, a saber:

- 1. Afinación natural:** es la afinación pitagórica en su esencia más pura. Parte de las leyes de la resonancia de los cuerpos, generando sonidos naturales por medio de los armónicos. Por ejemplo, un do sostenido es una coma pitagórica (un noveno de tono) más alto que un re bemol.
- 2. Afinación expresiva:** es relativa a un contexto armónico y expresivo particular, es decir, un mib puede ser una o unas comas más altas o más bajas de acuerdo con el lugar que ocupa dentro de un acorde o una melodía. No es igual si está dentro del acorde de do menor o si se presenta como sensible que resuelve a un re.
- 3. Afinación temperada:** el temperamento data de principios del siglo XVIII; se trata de dividir la octava en doce partes iguales (semitonos), llevando al fa sostenido y al sol bemol a un sonido igual. Esta fue una solución práctica para diferentes cuestiones como construcción de instrumentos o práctica musical. Este tipo de afinación da prioridad al orden armónico, facilitando la modulación de una tonalidad a otra.

También es propicio señalar que, en otros lugares como la India, las relaciones y distancias entre sonidos son diferentes, lugares donde se incluye el concepto de microtono: *sruti* (Cortés y Rentería, 2019), por lo tanto, sus paradigmas de afinación cambian, así como su desarrollo auditivo y melódico.

Armonía

«El estudio de la música es un instrumento más poderoso que cualquier otro, porque el ritmo y la armonía encuentran su camino en lo más profundo del alma» (Platón)

Willems (2011) sitúa al aprendizaje de la armonía dentro del plano mental, ya que, por su naturaleza compleja, el estudio de la armonía requiere de un desarrollo musical e intelectual previo. Sin embargo, el ejercicio armónico musical puede darse desde la primera etapa de aprendizaje.

La armonía musical básicamente consiste en la ejecución de dos o más sonidos de forma simultánea (RAE, 2014b), a partir de este significado, dentro de la armonía, se señala el estudio del timbre, paisajes sonoros y acordes.

Willems (1981) consideró el estudio del timbre dentro del componente armónico, puesto que los timbres se forman a partir de sonidos superpuestos unos a otros. En la educación musical inicial, el estudio auditivo del timbre se puede dar desde el reconocimiento de instrumentos, objetos, voces y sucesos. Por otro lado, se encuentra el estudio de los paisajes sonoros, un fenómeno descrito por el compositor, escritor y pedagogo musical Schafer (2013), quien los describe como un conjunto de sonidos pertenecientes a un ambiente o contexto que forman una unidad estética y narrativa. Finalmente, se incluye el estudio de la armonía musical desde el concepto de acordes, o sea, la unión de dos o más tonos (Zamacois, 1986). Todos estos sucesos armónicos descritos: timbres, paisajes sonoros y acordes, en la educación inicial se presentan desde una experiencia sensorial que busca el desarrollo auditivo y, a la vez, permite crear categorías, comparaciones y reflexiones.

La armonía tiene un componente emocional capaz de incidir en la creatividad, por ejemplo, en el caso del manejo y estudio del timbre, compositores profesionales de música electrónica, en determinadas ocasiones, logran desarrollar su creatividad acerca de sus ideas rítmicas, melódicas o armónicas al cambiar o modificar un sonido (Rincón, 2020). Por su parte, los paisajes sonoros cuentan con naturalidad de los sucesos presentes en un ambiente determinado a partir de sonidos. Al respecto, el compositor y artista John Cage afirmó: «Los sonidos, suficientemente atendidos, van determinando un espacio, convirtiéndose en escultura», por ende, podrían recrear en la mente del oyente recuerdos, vivencias o fantasías. Los acordes son un componente altamente musical que tienen una carga emocional subjetiva, pues para otorgarle un significado o juicio, los individuos asocian vivencias, cultura, creencias y diversos factores de difícil medición (Iribarne, 2021); sin embargo, sí se ha comprobado que existen unos eventos cerebrales asociados al procesamiento de emociones junto con la escucha y memoria musical.

Dentro del estudio de los acordes musicales, los intervalos ocupan un lugar muy importante entre el paso del solfeo a una voz de compresión armónica; por ende, antes de ir a la armonía a cuatro voces, se recomienda pasar por el canto y el solfeo a dos y tres voces, donde el estudio y la comprensión auditiva de los intervalos juega un papel fundamental (Willems, 2011). Si bien, en la experiencia musical inicial el estudio del canto es a una voz, dentro de este ejercicio se puede propiciar para los niños una conciencia armónica, enriqueciendo las canciones con acompañamientos armónicos adecuados y variados. Por otro lado, se hacen canciones que involucren intervalos de la estructura tonal, como cantar triadas.

Willems (2011) habla de un concepto que denominó audición interior, refiriéndose a un tipo de entendimiento del sonido desde el pensamiento, o sea, no es necesario oír algo que provenga del exterior, sino que consiste en una capacidad de recordar y recrear mentalmente de forma estructurada diferentes sonidos; también aclara que las notas son imaginadas y oídas internamente. Al respecto de este fenómeno descrito por Willems, se puede hablar de la experiencia de Ludwig van Beethoven al haber compuesto la Novena Sinfonía con una sordera inminente. Esto se puede corroborar mediante el relato del evento sucedido después de haber dirigido el estreno de la obra en mayo de 1824, ya que una de las cantantes solistas tuvo que darle la vuelta hacia el público para que pudiera ser testigo de la ovación que no lograba escuchar (Cuberos, 2004). En este caso, aunque el compositor no contaba con los recursos auditivos para lograr escuchar la ovación del público, logró componer una obra musical compleja para orquesta, voces solistas y coro, algo que podría explicarse, desde el fenómeno descrito por Willems, como audición interior. Por lo tanto, toda experiencia que enriquezca el desarrollo de la audición interior brinda herramientas para que los niños desarrollen sus ideas de forma natural y auténtica.

Por estas razones, Willems (2011) propuso que el estudio y aprendizaje de la armonía, aun cuando lo asocie a la vida mental o intelectual haciendo referencia a una madurez en los conocimientos musicales, puede comenzar desde la edad más temprana, involucrando experiencias sensoriales y afectivas que contribuyan al desarrollo auditivo junto con la expresividad y la creatividad artística.

Conclusiones

La triple vida humana mencionada por Willems (1985) tiene correspondencia con los aspectos biológico, psicológico e intelectual que las dimensiones de desarrollo pretenden alcanzar. De esta manera, se puede otorgar cierta relación preeminente a la dimensión corporal con el desarrollo rítmico, la socioafectiva con el desarrollo melódico y la cognitiva con el desarrollo armónico. Sin embargo, estas relaciones no son excluyentes, pues cuando se comprende el vínculo que tiene una dimensión con otra y un ECM con otro, expuestos brevemente en el trabajo, se llega a entender de qué forma trabajar el desarrollo rítmico, implicando la dimensión socioafectiva, comunicativa, estética o cognitiva, ya que a través del cuerpo se puede expresar el lenguaje, las emociones y el movimiento ordenado, todo esto implicaría una maduración cognitiva.

Otro ejemplo podría ser el trabajo melódico desde la dimensión cognitiva, estética, corporal y comunicativa, pues para ejecutar conjuntos melódicos, se requiere del empleo de la memoria, la atención; al tiempo que controla y maneja pequeños movimientos musculares, además de la carga expresiva presente al momento de cantar o ejecutar una melodía.

Finalmente, la armonía se puede también abordar desde las dimensiones corporal, comunicativa, estética y socioafectiva; los conjuntos de sonidos son escuchados a través del oído, donde cada individuo les dotará de significado según sus experiencias. De igual modo, los pueden usar para expresarse según sus propios pensamientos o sentimientos, llegando a establecer una comunicación artística.

Por lo tanto, la labor de los docentes sería pensar en el momento de desarrollo que experimenta junto a sus estudiantes, para involucrar de manera continua y acorde experiencias que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la educación musical.

Ahora bien, las dimensiones espiritual y ética más que representar una serie de prácticas explícitas podrían estar implícitas en cada acción educativa dentro y fuera del aula. Por lo tanto, las prácticas didácticas que se organicen llevan una carga ética y espiritual a partir del sentido con el que se concibe y se aborda a los niños desde su ser. De este modo, si bien se pueden hacer experiencias didácticas que otorguen elementos evidentes de carga espiritual y

ética, estas dimensiones sobrepasan la frontera de lo visible para estar intrínsecas en cualquiera de las vivencias educativas.

Las siete dimensiones de desarrollo abordadas en este trabajo permiten a los docentes de música de primera infancia comprender la multitud de posibilidades educativas que se podrían abordar desde el trabajo pedagógico musical y sus posibles incidencias e influencias. Esta comprensión puede traducirse en una práctica didáctica que piense y organice temáticas con objetivos definidos para alcanzar metas comunes y concisas dentro de un plan de educativo, por ejemplo, si un grupo estudiantil, un niño o niña en concreto presenta dificultades en cierta dimensión, a través de la práctica musical, se podría reforzar y nutrir los elementos que sean necesarios para lograr un desarrollo idóneo, logrando por medio de esto la noción de transversalidad educativa (Velásquez, 2009), teniendo como objetivo común el desarrollo integral del niño.

De igual manera, el entendimiento integral de desarrollo humano en la primera infancia permite la integración de la práctica musical con otras disciplinas y conocimientos, algo que podría representar la interdisciplinariedad en la educación desde una «perspectiva relacional» (Lenoir, 2013, p. 73), ya que, por medio de la educación musical, se complementa y fortalece los principios de psicomotricidad, pensamiento lógico, ejercicios de refuerzo fonético, educación emocional.

Ahora bien, la noción de holismo (Briceño et al., 2010) permite comprender al niño de primera infancia como una unidad que, por medio de siete dimensiones, da cuenta de su manifestación vital. Con eso se buscaría no centrarse únicamente en un desarrollo de competencias técnicas, sino en un saber profundo que contribuya a la educación total del ser humano, obedeciendo además a los fundamentos educativos humanos propuestos por Willems. Según Miller (como se citó en Cerda, 1998):

Somos parte del mismo proceso que creó a las estrellas, y estamos hechos de la misma materia. Todas las facetas de la experiencia humana intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, así como el intelecto racional, son necesarias para captar completamente la profundidad imponente de nuestra existencia. (p. 125)

Por esta razón, podría ser necesario nutrirse de conocimientos que, desde el ejercicio técnico musical, adhieran un saber más profundo de la naturaleza humana, teniendo como fin una práctica musical para la primera infancia que influya a nivel cognitivo, espiritual y emocional.

Finalmente, para poder corroborar o negar estas hipótesis con respecto a la transversalidad, interdisciplinariedad y el holismo desde la educación musical y las dimensiones de aprendizaje en primera infancia, se recomienda realizar un estudio sistemático mediante una metodología estructurada, con prácticas didácticas específicas y sus respectivos elementos de evaluación.

Referencias

- Aguado Yáñez, M. y Rivas Vargas, A. (2023). Sistemas de afinación en música desde el punto de vista de las matemáticas. *Revista de Acústica*, 54(1-2), 23-29. <https://documentacion.sea-acustica.es/storage/publicaciones/tecniacustica-54-1-2.pdf>
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Graó Editorial
- Benítez, M. A., Díaz-Abraham, V. M. y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 61-69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Benítez, M. A., Díaz-Abraham, V. y Justel, N. R. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5321>
- Beuchot, M. (2020). Sobre el hombre como microcosmos. *Revista Institucional | UPB*, 42(137), 45-51. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/2303>
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I. y Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720008.pdf>

- Caicedo, G. A. y Flaborea, R. (2023). Primera Infancia en Colombia: retos para el Gobierno. *Revista Experto*, (14). <https://www.uexternado.edu.co/revista-experto/primera-infancia-en-colombia-retos-para-el-gobierno/>
- Castañeda, L., Gómez Cruz, L., Gómez Remolina, L., Jordán, V., Ramón H., Martínez, M., Valencia, G. y Verbel, I. (2023). *Música en el aula, orientaciones y estrategias para el arte en la escuela*. Editorial Laboratorio Educativo
- Cerda, G. A. (1998). Holística: Una luz vertebradora para el cambio. *Estudios Pedagógicos*, (24), 123-129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051998000100010>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.ª ed.). Editorial Gredos.
- Cortés Cisneros, O. A. y Rentería Alejandre, S. A. (2019). Sobre la teoría musical en la India antigua. Análisis del concepto de śruti en los sistemas tonales índicos. *Estudios de Asia y África*, 54(3), 561-583. <https://doi.org/10.24201/eaa.v54i3.2438>
- Cuberos, B. (2004). *Ludwig van Beethoven del silencio a la inmortalidad*. Editorial Panamericana
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/Unesco.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(6), 543-551. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000600009
- Doddoli, C. (2022). La plasticidad cerebral nos permite aprender y cambiar a lo largo de la vida. *Ciencia UNAM*. <https://ciencia.unam.mx/leer/1278/la-plasticidad-cerebral-nos-permite-cambiar-y-aprender-a-lo-largo-de-la-vida>
- Durán, R. y Mesz, B. (2010). ¿Por qué usamos 12 notas? de Pitágoras a Bach. *Q. e .d. Ciencia Duras en palabras blandas*, 2(4), 5-11. https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/qed/qed_n004.pdf

Fédération Internationale Willems. (2021) ¿Qué es la pedagogía Willems®? <https://fi-willems.org/willems-pedagogy-es/>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) Colombia. (s.f.). El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano. <https://www.unicef.org/colombia/el-desarrollo-infantil-y-el-aprendizaje-temprano>

García, I., Pérez, R. y Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 19-22 <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732289004.pdf>

Gómez, J. (s.f.). La dimensión espiritual en los niños, su desarrollo y fortalecimiento. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/55e15362-9e30-4721-96bd-1b4597c46db4/046+La+dimensi%C3%B3n+espiritual+de+los+ni%C3%B1os+-+su+desarrollo+y+fortalecimiento.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IQN-2BA>

Guevara, C. (2021). *Consecuencias del abandono materno en el desarrollo de las capacidades de los adolescentes. un aporte al campo de política social desde la mirada profesional* [Tesis de posgrado, Universidad La Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/202/

Hemsey de Gainza, V. (2016) *La improvisación musical*. Editorial Melos.

Hernández, L. (2021). El cuerpo como microcosmos. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(11), 11-31. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/16926>

Hurtado, M. y Rojas, V. T. (2012). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo: un análisis desde los estilos educativos familiares* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/589>

Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemus*, 1(1), 97-125 <https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2703.0>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2021). Desarrollo integral. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf

Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica (IVANEP). (2020, 30 de diciembre). Desarrollo cognitivo del ser humano. https://invanep.com/blog_invanep/desarrollo-cognitivo-del-ser-humano

Iribarne, L. (2021). *Música, emociones y neurociencias: influencia de la música en las emociones y sus efectos terapéuticos* [Tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4984367>

Jové Peres, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación: fundamentación vigotskyana de la educación artística*. A. Machado Libros S.A.

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de: Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Editorial Universitaria Católica (EDÚNICA)

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de Colombia. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley_1098_de_%202006.pdf

Lombana, E. (2021). *La dimensión espiritual en los niños del nivel preescolar: "Nuevas estrategias para orientar el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes de primera infancia de la institución educativa sagrado corazón"* [Trabajo de especialización, Fundación Universidad Católica Lumen Gentium]. Repositorio institucional Unicatólica. <https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2481>

Luque, J. (2022). Música y matemáticas. Sistemas de afinación. *Revista Digital de ACTA* 2022, 1, 1-36. https://www.acta.es/medios/articulos/ciencias_y_tecnologia/130001.pdf

- Margarit, R. (2004). La importancia de la educación estética. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 3, 19-28. <https://doi.org/10.15359/rep.3-1.2>
- Marín, I., Ruíz, F. J. y Robayo, C. E. (2016). Un concepto básico como la comunicación. En M. Hinojosa, K. Calva y L. Ontaneda (Eds.), *Contenidos básicos sobre la comunicación social* (pp. 5-10). Editorial Académica Española.
- Martello, O. M. y Arévalo, J. M. (2017) Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un grupo de niños y adolescentes con bajo rendimiento académico. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 13-22. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/383
- Martínez, S. (2018). *Desarrollo infantil: educación inicial, aprendizaje y contexto* [Artículo de maestría, Universidad de Manizales] RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4259?show=full>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). Serie lineamientos curriculares preescolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (s.f.). ¿Por qué una política educativa para la primera infancia? https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_argumentos.pdf
- Moncada, J. (2012). Competencias Socio-afectivas: una exigencia para el profesor contemporáneo. *Revista Papeles*, 4(7), 9-24. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/286>
- Montalvo, J. P. y Moreira-Vera, D. V. (2016). El cerebro y la música. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 50-55. <https://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/05/Cerebro-y-musica.pdf>
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.132166411>
- Ocampo Gómez, O. L., Pava-Ripoll, N. A. y Bonilla, O. P. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano de las demás dimensiones. *Revista Cultural del Cuidado*, 8(2), 58-66. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/1898>
- Ortega, J. C. (2012). La improvisación en la música contemporánea. *Espacio Sonoro*, (27), 1-10. <https://espaciosonoro.tallersonoro.com/wp-content/uploads/2012/06/La-Improvisaci%C3%B3n.pdf>
- Quiroga Méndez, M. P. (2013). El innatismo moral, un nuevo paradigma de desarrollo moral, aportaciones desde la cognición y la neurociencia. *Acción Psicológica*, 10(2), 179-188. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.12220>
- Real Academia Española (RAE). (2014a). Dimensión. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/dimensi%C3%B3n>
- Real Academia Española (RAE). (2014b). Armonía. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/armon%C3%ADa>
- Rincón Sarmiento, E. (2013). *Herramientas de captura y acceso para el análisis del llanto infantil* [Tesis de maestría, Centro de Investigación Científica y Educación Superior de Ensenada, Baja California]. CICESE. <https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1007/420>
- Rincón, D. (2020). *Dos modelos metodológicos para la enseñanza de la composición de música electrónica desde el software Ableton Live, basados en un entorno virtual de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12424>
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. El Manual Moderno S.A.
- Sánchez Vázquez, M. J. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(15), 179-192. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18401509.pdf>
- Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (V. Cazorla, Trad.). Intermedio Editores.



- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia* (A. Domínguez, Trad.). Alianza Editorial S.A.
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical, cinco propuestas en clave de pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional / Editorial Magisterio
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5703>
- Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia* (6.ª ed.). Ediciones Akal.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Editorial Paidós
- Willems, E. (1985). *El oído musical, la preparación auditiva del niño*. Editorial Paidós
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Paidós
- World Health Organization. (2010, 6 de mayo). Un estilo de vida saludable: recomendaciones de la OMS. <https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations>
- Zamacois, J. (1986). *Tratado de armonía* (II). Editorial Labor.