



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Primaria**

**Teorías del desarrollo musical.**  
**Descripción y análisis**

**Theories about musical development.**  
**Description and analysis**

Autor:

**Ester Pablo Blasco**

Director:

**Francisco Javier Zarza Alzugaray**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2019/2020



## **RESUMEN**

La Psicología de la Música es una ciencia imprescindible en el ámbito educativo, pues esta crea un soporte y una base para estructurar las prácticas y propuestas didácticas. Sin embargo, hoy en día esta disciplina es desconocida para la mayoría de docentes que imparten el área de educación musical en la etapa escolar. La Psicología de la Música, partiendo de los estudios que ha realizado desde el ámbito de la Psicología del Desarrollo, posibilita una visión de la musicalidad, su adquisición y desarrollo desde tres perspectivas distintas: cognitiva, social o conductual. Por ello, en este trabajo se presenta una revisión teórica de nueve teorías y planteamientos del desarrollo musical y así, tras un análisis comparativo de todas ellas, ofrecer una visión más cercana de la Psicología de la Música dentro del ámbito educativo.

## **PALABRAS CLAVE**

Psicología de la Música, desarrollo musical cognitivo, enculturación musical, metodologías musicales.

## **ABSTRACT**

Music psychology is an essential science in the educational field, since this sets up a foundation and a support to organize educational practices and proposals. However, nowadays this subject is unknown to most teachers that impart music education in schools. Music psychology, based on the studies made by developmental psychology, enables a view of musicality, its acquisition and its improvement from three different points of view: cognitive, social and behavioural. Therefore, this work exhibits a theoretical revision of nine theories and approaches to musical development in order to provide, after a comparative analysis of all of them, a closer view to music psychology regarding the educational field.

## **KEY WORDS**

Music psychology, cognitive musical development, musical enculturation, musical methodology.



## ÍNDICE

---

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	7
OBJETIVOS.....	9
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	11
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
1. LA MÚSICA .....	13
2. LA EDUCACIÓN MUSICAL .....	14
3. PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA .....	16
4. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO .....	19
5. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN Y DESARROLLO MUSICAL .....	22
5.1 Teorías Cognitivas.....	22
5.1.1 <i>Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget</i> .....	23
5.1.2 <i>Teoría Cognitiva de Serafine</i> .....	25
5.1.3 <i>Espiral del desarrollo musical de Swanwick y Tillman</i> .....	29
5.2 Teorías Sociales.....	33
5.2.1 <i>Enculturación musical según Zenatti</i> .....	33
5.2.2 <i>Etapas del desarrollo musical de Hargreaves</i> .....	37
5.2.3 <i>El grupo social en el desarrollo musical según Arostegui</i> .....	39
5.4 Teorías de Aprendizaje.....	41
5.3.1 <i>Método Dalcroze</i> .....	42
5.3.2 <i>Método Kodály</i> .....	43
5.3.3 <i>Triple aspecto sensorial, afectivo y mental y método Willems</i> .....	44
RESUMEN CATEGÓRICO .....	49
LIMITACIONES .....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	59



## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

Durante el transcurso de los últimos ochenta años, la música ha ido tomando cada vez un papel más significativo en la educación. En consecuencia, tal y como afirma Díaz y Giráldez (2007), se han incrementado las propuestas e investigaciones acerca de esta área de conocimiento.

La música, tal y como explican Díaz y Giráldez (2007), dentro del ámbito educativo tiene que ser significativa para que el alumno sea capaz de apreciarla y disfrutarla. En consecuencia, el docente tiene que estar continuamente formándose para conocer todos esos aspectos metodológicos y psicológicos que le ayudarán en su práctica como docente.

Actualmente, la mayoría de las áreas que se imparten en el ámbito educativo, parten de unos fundamentos psicológicos del desarrollo del niño en los que se fundamentan unas bases educativas, psicológicas y pedagógicas para impartir algunas áreas educativas como matemáticas o lengua. Sin embargo, tal y como afirma Swanwick (1979), citado por Hargreaves (1998) y cuya opinión coincide con la de Swanwick, es en que dentro del área de educación musical no hay un cuerpo teórico psicológico consolidado para apoyarse y fundamentarse en las prácticas de esta asignatura.

Este hecho pone en evidencia lo alejada que está la psicología de la música realmente en las enseñanzas musicales. Hargreaves (1986) y Sloboda (1990), citados por Fernández y García (2015), coinciden en esta idea ya que consideran que las aproximaciones psicológicas no han tenido ninguna influencia en la práctica educativa. En consecuencia, se pone de manifiesto el desconocimiento de estos avances psicológicos en los profesionales de la educación musical, los cuales se mantienen en la línea tradicional del ámbito meramente metodológico centrado en los procesos de aprendizaje. Dentro de la didáctica de la educación musical, tal y como expone Hargreaves (1998), no sólo hay que tener en cuenta los conocimientos teóricos para poder transmitirlos a los alumnos, sino que también es necesario comprender a los alumnos, y a su vez, conocer cómo se desarrollan dentro de la música.

Tras haber presenciado en las prácticas escolares los hechos comentados anteriormente, se ha sido más consciente de la escasez de estas bases teóricas en el área de educación musical. En consecuencia, se ha llevado a cabo una aproximación teórica en la que se muestran diversas teorías y estudios sobre los aspectos psicológicos del desarrollo musical con el fin de conocer

desde qué ámbito son estudiadas cada una de ellas, cómo entienden la habilidad musical, cómo se adquieren esas habilidades y qué función tiene el individuo en ese proceso. A través de esta revisión teórica, se pretende mostrar los constructos teóricos de esta disciplina de manera que evidencien la necesidad de su conocimiento dentro de la didáctica musical, de modo que se ponga de manifiesto la importancia de unas bases psicológicas en la educación musical

Así pues, este Trabajo de Fin de Grado está planteado con el propósito de adentrarse en la Psicología del Desarrollo Musical e indagar en las principales perspectivas de esta disciplina. Tras la recopilación y análisis de las principales teorías del desarrollo musical, se ha realizado un análisis global de todas ellas para encontrar los puntos comunes donde convergen y así, establecer los fundamentos principales en los que se basa principalmente el desarrollo musical.



## OBJETIVOS

---

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es desarrollar una revisión crítica y comparativa de las teorías de la Psicología del Desarrollo de la Música.

De este modo, esta aproximación teórica conllevará al logro de los siguientes objetivos específicos:

- Describir los diversos ámbitos que abarca la Psicología de la Música, y en especial su vinculación con la disciplina de la Psicología del Desarrollo
- Exponer la importancia de la Psicología de la Música dentro del ámbito de la educación musical
- Describir las diversas teorías e investigaciones acerca del desarrollo musical y su adquisición desde la perspectiva cognitiva, social y conductual o de aprendizaje
- Contrastar y comparar las teorías del desarrollo musical y analizar su vinculación con la educación



## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

---

Esta revisión se ha realizado desde una metodología cualitativa, ya que se ha basado en el estudio y análisis de las teorías más relevantes que abarcan la Psicología del Desarrollo de la Música.

Todas las informaciones expuestas en este trabajo se han obtenido principalmente en el buscador de Google Scholar, aunque también se han usado otras bases de datos como Zeguan, Alcorze, Dialnet y otros repositorios pertenecientes a diversas universidades nacionales. Las principales palabras clave que se han usado para realizar la búsqueda han sido “desarrollo musical”, “psicología de la música”, “habilidad musical”, “cognición musical”, “aprendizaje musical” y “socialización musical”. Además, se han usado diversas plataformas digitales que ofrecían libros online como Ebook o plataformas de revistas digitales científicas y pedagógicas como la revista electrónica Leeme.

A partir de estas fuentes de información se han ido buscando y seleccionando aquellos artículos de divulgación, documentos científicos, libros y revistas cuya información era de utilidad y se adentraba en el ámbito de la Psicología de la Música. A su vez, aquellas informaciones que pertenecían a bases no fiables o que no trataban el tema en profundidad, eran descartadas.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---

### 1. LA MÚSICA

La música, según Vaillancourt (2009) está muy presente en el día a día de todas las personas. La Real Academia Española [RAE] (2020) define música como “arte de combinar sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad”.

Algunos autores como Blacking (2006), enfocan la música como una conducta social, pues la definen como “un producto del comportamiento de los grupos humanos, ya sea formal o informal: es sonido humanamente organizado” (citado en Carbajo, 2009, p.38). Asimismo, esto conlleva a que también se puede entender la música como un lenguaje al alcance de todos los seres humanos, permitiendo el uso de este como medio de comunicación y expresión (Carbajo, 2009).

La música posee una serie de elementos propios que la caracterizan (Lagos, 2019): el ritmo, se puede definir como una agrupación y combinación de sonidos y silencios en relación a su duración y a sus acentos; la melodía, es una sucesión de sonidos que pueden estar en diferentes alturas y se encuentran ordenados gracias al ritmo; y la armonía, es una combinación de notas que suenan de manera simultánea y origina los acordes. La integración de todos estos elementos en la música, le proporciona a esta la característica de evocar emociones, imágenes y sentimientos (Vaillancourt, 2009).

Todos estos hechos permiten afirmar que los seres humanos se encuentran envueltos en un entorno musical y, en consecuencia, el niño como ser creativo los tendrá muy presente durante su desarrollo y crecimiento (Vaillancourt, 2009).

## **2. LA EDUCACIÓN MUSICAL**

La música, al encontrarse en el entorno y en la sociedad, es considerada como un conocimiento relevante dentro del sistema educativo (Hargreaves, 1998). Dentro del currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, recogido en la ORDEN de 16 de junio de 2014, la educación musical está planteada a través de una serie de contenidos teóricos y prácticos con los que se pretende que los alumnos logren una serie de competencias a lo largo de toda la etapa educativa. El currículo plantea estos contenidos de una forma coherente y lógica en función del curso. Asimismo, estos se encuentran divididos en tres bloques: el primer bloque posibilita el desarrollo de las habilidades auditivas, el segundo bloque se centra en el desarrollo de las habilidades que implican la interpretación musical y, por último, el tercer bloque, enfocado en el desarrollo de las habilidades de expresión corporal.

Teniendo en cuenta estos contenidos del currículo, los objetivos más importantes que se pretenden lograr a través de la educación musical son los siguientes (Ruiz y Ballesteros, 2002): desarrollar los conceptos y elementos propios del lenguaje musical por medio del entorno; desarrollar la comunicación musical mediante el uso de los elementos básicos del lenguaje musical como la escritura y la lectura; descubrir y experimentar las posibilidades sonoras que permite la interpretación musical mediante instrumentos de pequeña percusión, el propio cuerpo y objetos del entorno; ser capaz de expresar ideas musicales a través de instrumentos; descubrir las posibilidades sonoras de la voz mediante el conocimiento básico de la técnica del canto; desarrollar tanto las potencialidades rítmicas como expresivas a través del propio cuerpo y potenciar la discriminación auditiva.

No obstante, el área de la educación musical no se centra sólo en el logro de las destrezas y habilidades recogidas en el currículo, sino que tal y como afirman algunos autores como Hargreaves (1998), estas también deben de contribuir al desarrollo integral del niño. Por tanto, tal y como afirman Ruíz y Ballesteros (2002), el desarrollo musical supondrá una aproximación a otras habilidades. Entre estas, se puede destacar las habilidades motrices, pues las actividades musicales trabajan la coordinación, la movilidad, el control del movimiento, el equilibrio; las habilidades sensoriales, ya que a través de la música se aumenta la capacidad de percibir y diferenciar estímulos sensoriales; la habilidad cognitiva debido a que la música tiene la capacidad de estimular la atención, la memoria, el aprendizaje y la imaginación; y las habilidades socio-emocionales, pues se dan situaciones en las que se expresan las emociones que favorecen la interacción con los demás.

Para alcanzar esto, algunos autores como Díaz y Giráldez (2007) consideran que el docente tiene que impartir la educación musical de manera comprensiva y significativa para el niño, respetando su evolución natural y usando elementos motivacionales. Es por ello que, tal y como afirman Hargreaves (1998) y Lacárcel (1995), el docente tiene el deber de buscar una metodología que se apoye en unos fundamentos psicológicos y así, conseguir los objetivos propuestos. Sin embargo, a día de hoy, el andamiaje principal de la mayoría de los maestros es una didáctica que no cuestiona ni comprende las capacidades y limitaciones que tienen los alumnos para la adquisición musical.

### **3. PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA**

La Psicología de la Música es una disciplina científica muy reciente iniciada a finales del siglo XIX. Hoy en día tiene un enfoque interdisciplinar, pues tal y como afirma el psicólogo Hargreaves (1986), citado en Fernández y García (2015), la música es un ámbito muy complejo que tiene la necesidad de abarcar los siguientes ámbitos de investigación:

Aspectos neurológicos y fisiológicos relacionados con las bases biológicas de la percepción musical; estudios psicofísicos y de fenómenos acústicos, individuales y colectivos; estudios de psicología cognitiva acerca de la representación y codificación del lenguaje musical y su desarrollo por niveles de edad; estudios evolutivos sobre el desarrollo de la adquisición de las habilidades musicales; análisis de las implicaciones del aprendizaje de la música y estudios aplicados: musicoterapia, educación, miedo escénico...(p.6)

En consecuencia, Hodges (2003), citado en Fernández y García (2015), pone de manifiesto la contribución de otras áreas de conocimiento dentro de la Psicología de la Música como la sociología, antropología, biología, filosofía, física, psicología, educación y música.

La evolución y el desarrollo de esta disciplina ha estado principalmente ligado a las distintas formas de comprensión que se han tenido acerca del conocimiento musical, pues tal y como menciona Fernández y García (2015), esta se inició a finales del siglo XIX tras la realización de diversos experimentos en los que se estudiaba la relación de la mente musical con los órganos sensoriales. Ya será a partir del siglo XX cuando se incrementó el interés por la medición de la aptitud musical. Sin embargo, otros psicólogos como Farnsworth (1985) rechazaban la validez de estas pruebas, pues consideraban la importancia de los elementos culturales en la habilidad musical, dando así a conocer una visión más social de la música. A partir de los años 60, apareció la perspectiva cognitiva tras las investigaciones realizadas por Piaget, idea apoyada por otros psicólogos como Moog y Swanwick.

#### **3.1 El conocimiento musical**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el principal objeto de estudio de esta disciplina es el conocimiento musical. Sin embargo, muchos autores coinciden en que esta, a día de hoy genera mucha controversia, ya que al no tener una definición consolidada se puede comprender de distintas maneras. Actualmente, esta abarca una gran variedad de terminologías



entre las cuales se pueden destacar las siguientes: talento musical, inteligencia musical, musicalidad o aptitud musical (Nebrada, 2015).

Si se hace hincapié en el conocimiento musical como una inteligencia, según la RAE (2020), se entendería el término de inteligencia como la “capacidad de entender o comprender” o también como “conocimiento, comprensión, acto de entender”. Por tanto, la inteligencia musical según Gardner (1987), citado en Díaz y Giráldez (2007), se concebiría como una capacidad de realizar interpretaciones musicales, identificar los ritmos y melodías, y discriminar los diferentes hechos sonoros. En cambio, si se usa el término de habilidad, el cual según la RAE (2020) se puede entender como la “capacidad y disposición para algo”, la habilidad musical se definiría como una capacidad en la que se pueden englobar diversas formas de esta, como la composición, interpretación y audición, pues todas ellas implican la participación activa dentro de la experiencia musical (Guerra y Quintana, 2006). Por otro lado, si se entiende con el término de musicalidad, se puede destacar la definición que establecía Boris Miihailovic Teplo, pues este unificaba todos estos términos, entendiendo la musicalidad como todo aquello que engloba la capacidad, habilidad o aptitud musical (Stolic, 2015).

En consecuencia, esta gran evidencia acerca de la ambigüedad de este término y su definición, ha generado un mayor interés por el análisis de la naturaleza de esta habilidad musical. Guerra y Quintana (2006) recopilaron las concepciones de varios psicólogos entre los cuales, se encuentra Wing (1968) que entiende la música como una habilidad holística, única y muy compleja; mientras que Seashore (1960) considera que esta está formada por seis habilidades separadas e independientes entre ellas. Dentro de estas habilidades, Seashore englobaba “la discriminación de alturas, el sentido del tiempo, del ritmo, del timbre, de la intensidad y de la armonía” (cit. Guerra y Quintana, 2006, p.112). Asimismo, Mursell (1973), citado en Nebrada (2015), entendía la habilidad musical o como él la denominaba, musicalidad, como una combinación de diversas capacidades que conllevaban a la creación de un conjunto global; entre estas, él englobaba el “sentimiento musical, el conocimiento perceptivo de las relaciones tonales y las agrupaciones rítmicas” (p.13). Por último, Guerra (2003), citado en Quintana, Mato y Robaina (2011), tras unos estudios, confirmó que esta habilidad estaba compuesta por otras más específicas, pero a su vez interrelacionadas entre sí, las cuales proporcionaban la capacidad de apreciar, analizar y crear musicalmente.

A su vez, el hecho de entender la música como una habilidad, conllevó a un interés por el análisis de la medición de las aptitudes musicales, las cuales según Gordon (Galera, 2017)

son entendidas como la medida de un potencial que posee el individuo para llevar a cabo determinados logros. Partiendo de esta cuestión, fueron muchos los psicólogos que decidieron crear test para medir la aptitud musical. Según Quintana et al. (2011) destacan por su mayor trascendencia los test de Seashore (191), los test de Wing (1939) y los test de Gordon (1965).

Sin embargo, tal y como afirma Ruiz y Ballesteros (2002) el hecho de entender estas aptitudes musicales como un logro musical, puede dar lugar a una concepción de esta en términos de talento musical. Esto conllevaría a dar una visión de esta habilidad adquirida de manera hereditaria. Sin embargo, hay otros psicólogos que se alejan de ese innatismo y la entienden como una habilidad que se va adquiriendo.

## **4. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la Psicología de la Música estudia el desarrollo y adquisición de las habilidades musicales. Este interés ha supuesto una aproximación hacia el ámbito de la Psicología del Desarrollo, pues primero hay que entender cómo es el desarrollo del propio individuo y una vez analizado, se podrá analizar en mayor profundidad el desarrollo musical en función del sujeto (Fernández y García, 2015). A continuación, se va a realizar un breve recorrido por la Psicología del Desarrollo y los estudios del desarrollo del ser humano.

### **4.1 Definición y objeto de estudio**

La psicología del desarrollo se puede definir como “el área de la psicología que estudia los procesos de cambio y continuidad que tienen lugar en la conducta y las habilidades psicológicas durante el transcurso de la vida” (Delgado, 2015, p.268). Por tanto, esto conlleva a que esta disciplina científica se adentre tanto en el desarrollo psíquico como en el desarrollo de la personalidad del ser humano, los procesos internos que se producen en estos y las causas de las características de cada uno de los individuos a lo largo de su vida.

El principal objeto de estudio de esta ciencia es el desarrollo del ser humano, y actualmente la definición más consolidada es la siguiente: “el desarrollo es considerado como el conjunto de procesos de cambio que se inicia en el momento de la concepción y continúa hasta el final de la vida” (Delgado, 2015, p. 269). Los procesos de cambio tan característicos en este proceso pueden ser cuantitativos si se centran en “la cantidad de respuestas que emite un sujeto” o cualitativos si son “la forma de respuesta que el sujeto muestra” (Pérez y Navarro, 2011, p.14).

El desarrollo del ser humano, actualmente se estudia desde una perspectiva multidimensional. Esto da la posibilidad de analizar al individuo desde el ámbito biofísico que estudia el crecimiento y los cambios físicos; el ámbito cognitivo que se encarga del estudio del desarrollo del pensamiento y los procesos mentales; y el ámbito socioafectivo que se adentra en el estudio del desarrollo de las emociones y las destrezas sociales (Berger, 2006).

También es relevante destacar que el desarrollo humano se caracteriza por la sucesión de una serie de etapas o periodos. El primer periodo se denomina el desarrollo infantil, el cual

se subdivide en el periodo prenatal, la infancia (entre el primer y segundo año), la niñez temprana (de los tres a los cinco años) y la niñez intermedia (de los seis a los once años). Después, se encuentra el periodo denominado desarrollo adolescente que se produce entre los doce y diecinueve años. Finalmente, estaría la etapa de desarrollo adulto, la cual se divide en la etapa de la juventud (de los veinte a los treinta años), la edad madura (de los cuarenta a los cincuenta) y, por último, la vejez a partir de los sesenta años (Philip, 1997).

Sin embargo, hay que destacar que, de todas estas etapas, la infancia es la que implica un mayor número de procesos de desarrollo y cambios que repercutirán durante el resto de su vida. Aunque hay que resaltar que, el desarrollo no tiene por qué ser igual entre unas personas y otras, pues este es único y personal (Abeyá et al., 2004; Hidalgo, Sánchez y Lorence, 2008).

#### **4.2 Modelos y paradigmas de la psicología del desarrollo**

A lo largo de la Psicología del desarrollo, se han planteado una gran variedad de teorías que intentan explicar el desarrollo del ser humano. Tal y como explica Urbano y Yuni (2014) los principales paradigmas son los que se explican a continuación.

El modelo mecanicista concibe al individuo como una máquina y a su conducta como un elemento en relación directa con el ambiente. Como consecuencia, la conducta del individuo como respuesta a esa condición ambiental, es considerada como una reacción causal y condicionada por esas circunstancias. En este modelo la causa del desarrollo son las respuestas ocasionadas por el ambiente y el proceso de aprendizaje que tiene lugar tras los procesos de condicionamiento. Tal y como afirma Delgado (2015), los autores más relevantes dentro de todas las teorías que se han planteado dentro este modelo y que parten del esquema de estímulo y respuesta son B.F. Skinner cuya teoría trata del condicionamiento operante, J.B. Watson que propone la teoría del condicionamiento clásico y, por último, Ivan Pavlov que propone una teoría de aprendizaje por asociación.

El modelo organicista (Urbano y Yuni, 2014), considera al sujeto como un sistema orgánico, vivo y activo, el cual posee un modelo madurativo interno que es lo que condiciona su desarrollo. Al considerar el individuo como un ser activo que piensa, él mismo es capaz de dirigir sus pensamientos hacia una meta final, la cual supondrá el logro de un nivel de madurez superior dentro de su desarrollo. En este modelo se encuentran las teorías cognitivas que se enfocan en el sujeto y en su desarrollo a partir de un plan madurativo, donde a su vez también

interviene la genética como base biológica que predetermina su evolución. El autor más relevante dentro de este modelo y el cual ha marcado de manera significativa el estudio del desarrollo evolutivo, ha sido J. Piaget y su teoría cognitiva que ha promovido un enfoque constructivista del desarrollo (Delgado, 2015).

El modelo contextual-dialéctico considera el desarrollo del individuo como un producto holístico, y es por eso que tiene en cuenta tanto los aspectos individuales como el contexto y el entorno más próximo en el que se encuentra el sujeto (Urbano y Yuni, 2014). Por tanto, entre el sujeto y el entorno hay una interdependencia la cual da lugar a que ambos participen de forma conjunta en el proceso del desarrollo. En consecuencia, dentro de los cambios del individuo intervendrán muchos factores, puesto que estos se producirán en función de la realidad socio-cultural y la condición humana. En este modelo, según Pérez y Navarro (2011), la teoría socio-cultural más relevantes es la de Vygotsky que se focaliza principalmente en el aprendizaje sociocultural del niño a causa del entorno social que le envuelve.

## **5. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN Y DESARROLLO MUSICAL**

A lo largo de la historia de la Psicología de la Música, muchos psicólogos han intentado dar respuesta a cómo se desarrollan las habilidades musicales. Una de las principales razones por las que en las últimas décadas se ha incrementado el interés en este ámbito, ha sido la implantación de la educación musical dentro del sistema educativo (Vera, 1998). Tal y como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo musical se adentra en el desarrollo evolutivo del niño, por tanto, se puede establecer un vínculo y un paralelismo entre los modelos de estudio del desarrollo del ser humano y las distintas perspectivas desde las que se estudia este proceso de adquisición musical (Lacárcel, 1998).

A continuación, se va a realizar una descripción de las teorías y estudios más significativos dentro de la Psicología del Desarrollo de la Música. Hay que destacar que estas teorías se van a clasificar en función de cómo entiendan el proceso de adquisición y desarrollo musical, independientemente de cómo conciban la propia habilidad musical. Por tanto, estas teorías, en función de su propia naturaleza, se mostrarán clasificadas en teorías cognitivas, teorías sociales o teorías de aprendizaje (o conductuales).

### **5.1 Teorías Cognitivas**

La psicología cognitiva entendida desde el ámbito del desarrollo, estudia al sujeto como un ser activo que construye su propio conocimiento. Esta perspectiva, vista desde el ámbito de la cognición musical, pone especial énfasis en todos aquellos procesos internos que tienen lugar dentro del individuo (Hargreaves, 1998), y a través de los cuales se desarrolla musicalmente de manera progresiva (Lacárcel, 1995).

Por tanto, se podría englobar como proceso cognitivo a todas aquellas conductas o comportamientos musicales que se producen en consecuencia de una acción mental (Hargreaves, 1998). En este proceso, el propio individuo será el que construya su desarrollo musical y así, alcanzar estructuras mentales cada vez más complejas (Lacárcel, 1995). A continuación, se expondrán tres planteamientos teóricos que estudian el desarrollo musical desde esta visión.

### ***5.1.1 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget***

Piaget fue uno de los psicólogos más importantes en la investigación del desarrollo evolutivo y cognitivo del niño. Todas sus investigaciones cognitivas han trascendido hasta el día de hoy; es por eso que, desde el ámbito educativo, se le ha dado mucha importancia a su teoría cognitiva (Lacárcel, 1995).

Piaget elaboró la Teoría del Desarrollo a partir de la psicología cognitiva, la cual ha sido investigada por muchos científicos. A partir de estos estudios, se ha llegado a la conclusión de que la base principal de esta teoría es la necesidad de la interacción del individuo con el ambiente y así, este pueda reorganizar el conocimiento y crear estructuras cognitivas más complejas (Tejada, 2010).

Piaget entiende que el individuo recibe por herencia genética una serie de estructuras mentales que le dotan de una inteligencia; esta inteligencia es entendida como una forma de adaptación de esas estructuras mentales al medio en el que se encuentra el niño. Sin embargo, para que se produzca exitosamente esta adaptación al entorno, Piaget establece dos procesos cognitivos: la asimilación y la acomodación. A través de estos, el individuo es capaz de asimilar los nuevos elementos o sucesos del entorno para luego acomodarlos en su pensamiento, originando nuevos niveles de organización (Buitrón y Urra, 2019; Lacárcel, 1995).

Dentro de la Teoría del Desarrollo Cognitivo, se entiende el desarrollo como un pensamiento lógico ligado a la modificación que sufren las estructuras cognitivas como consecuencia de estar en un entorno. Toda acción realizada por un individuo da lugar a una acción interna, y conforme el niño se vaya desarrollando este alcanzará pensamientos más complejos y lógicos. Piaget expone este desarrollo cognitivo a través de una serie de etapas evolutivas por las que tendrán que pasar todos los individuos. Estas etapas se caracterizan por ser progresivas y mostrar el desarrollo de las estructuras mentales en niveles cada vez más complejos y lógicos (Lacárcel, 1995). Estas etapas son conocidas de la siguiente manera: etapa sensorio-motriz, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Ramírez y Ramírez (2018), describen estas cuatro etapas destacando principalmente aquellos elementos que las caracterizan. La etapa sensorio-motriz abarca entre los cero y dos años. En este periodo, el niño empieza a descubrir las propiedades de los objetos a través de la manipulación de estos. Además, en este momento el juego tiene un papel muy importante.

Después, se encontraría la etapa preoperacional que se desarrolla entre los dos y siete años. En esta etapa aparece el pensamiento simbólico que se caracteriza por el pensamiento de objetos u hechos no perceptibles. A su vez, el razonamiento del niño empieza a ser intuitivo, facilitándole la obtención de sus propias conclusiones. Además, hay una mejora notable en el desarrollo de la coordinación psicomotriz. Entre los ocho y doce años, el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas. En esta, el niño establece esquemas de pensamiento más complejos y elaborados. Al final de este periodo, se empieza a tener conciencia del propio pensamiento y a iniciar la noción de conservación. La última etapa es la denominada operaciones formales. Esta tiene lugar a partir de los doce años y se caracteriza por el desarrollo de la inteligencia formal, la cual permite elaborar hipótesis y razonar sin la necesidad de tener los objetos presentes. A su vez, comprende la idea de causa-efecto y se presenta una visión más abstracta del mundo.

A día de hoy, muchos psicólogos como Alsina (1997, citado en Pérez, 2016) o Lacárcel (1995), han profundizado en esta teoría del desarrollo cognitivo para comprender desde esta visión el desarrollo musical. Tras estos estudios se ha evidenciado que, para Piaget, la música es como una actividad creadora y progresiva, cuyo desarrollo estará vinculado directamente con el nivel cognitivo en el que se encuentre ese individuo.

El desarrollo musical seguirá un planteamiento similar al desarrollo cognitivo de cuatro etapas planteado por Piaget. Los estudios de Alsina (1997, citado en Pérez, 2016) y Lacárcel (1995) han proporcionado las diversas características musicales que posee el niño en cada etapa cognitiva descrita por Piaget, y las cuales serán descritas a continuación. En la etapa sensorial, el *baby-talk* proporciona al niño las primeras experiencias sonoras y comunicativas que le permiten adquirir los diversos contrastes sonoros. Una vez escucha estos, el niño es capaz de emitir sonidos vocálicos en función de la estimulación auditiva que reciba, es decir, diferenciará de manera auditiva diversos parámetros del sonido con los que se guiará para formular una respuesta sonora.

Cuando el niño se inicia la etapa preoperacional, este empieza a desarrollar la capacidad de imitación, comunicación y creación de sonidos. Cuando el niño ya se encuentra en el periodo más avanzado de esta etapa, este puede marcar el ritmo y el pulso de una canción, plasmar lo que oye a través de su cuerpo y cantar canciones con las que se siente identificado. Sin embargo, no será hasta los 6 años cuando adquiera el concepto de pulso y acento. Por último, el niño será capaz de diferenciar de manera intuitiva los sonidos, ruidos, intensidades, timbres y cambios armónicos. Hay que destacar que, al final de esta etapa se iniciará en la conservación musical.



En la etapa de las operaciones concretas, la música se presenta ante el niño desde un plano más conceptual y ordenado. El niño es consciente de que la música se puede expresar también de manera abstracta a través del cuerpo, lo que conllevará a que se desarrolle plenamente en actividades de expresión corporal. A su vez, al adentrarse en un nivel cognitivo más complejo, este será capaz de improvisar ritmos y melodías, además de adentrarse sin dificultad en la polirritmia y la polifonía.

Por último, una vez se alcanza la etapa de las operaciones formales, las estructuras intelectuales serán muchos más complejas. Esto conllevará a que el adolescente se adentre en la abstracción musical de manera plena y presente un pensamiento más cercano a los del adulto.

No obstante, una vez conocidas todas las etapas, no hay que obviar uno de los procesos más importantes que se iniciará al final de la etapa preoperacional, la conservación musical. Piaget la entiende como la capacidad de ser consciente de los elementos musicales que varían o no en las composiciones musicales (Lacárcel, 1995). Pflederer (1976), citado en Hargreaves (1998), estableció varias leyes de conservación musical para los diversos conceptos musicales. Estas leyes se van dando de manera unitaria y su adquisición es gradual. Pflederer (1976), estableció cinco leyes:

Las cinco leyes son identidad (por ejemplo, variación de la instrumentación sin cambios de notas), agrupamientos métricos (variaciones de los valores de las notas dentro de los compases, manteniendo la métrica constante), aumento y disminución (duplicación o división de los valores de las notas), transposición (variación de altura tocando en una tonalidad diferente e inversión (reemplazo de sonidos bajos por sonidos altos en tanto se mantienen las características melódicas o armónicas esenciales). (citado en Hargreaves, 1998, p.56)

### **5.1.2 Teoría Cognitiva de Serafine**

Mary Louise Serafine es una investigadora dentro del ámbito de la psicología de la música cuyas contribuciones se han focalizado en el estudio de la cognición musical, y las cuales han significado un cambio dentro de esta ciencia (Díaz y Giráldez, 2007).

Esta psicóloga entiende la música como un modo de pensamiento que se desarrolla de igual manera que un razonamiento matemático o del lenguaje (Díaz y Giráldez, 2007). Por lo tanto, al establecer el término de pensamiento musical, Serafine (1988, p.69, citado en Lacárcel,

1995) lo define como una “actividad humana de conocimiento aural (sonoro), que resulta de la formulación de trabajos de arte expresando finitos y organizados conjuntos de sucesos temporales descritos en el sonido” (p.122). Este pensamiento musical se fundamenta en tres aspectos. El primero, es el entender la organización de la música desde un contexto temporal. Con esto, Serafine comprende la música como un arte que se muestra en el tiempo. El segundo aspecto en el que se fundamenta, es la relación entre el individuo y la música. En esta relación el individuo posee una cognición musical activa, ya que sin la mente no se podrían dar los procesos mentales que organizan los elementos musicales; a su vez, esta interpretación da lugar a que la música se entienda como un objeto o un elemento que existe. A partir de esta concepción de la música y la mente, se establece un vínculo de interacción en el que ambos elementos crean la existencia del otro de manera recíproca. Por último, el tercer aspecto con el que se fundamenta Serafine es la relación directa del pensamiento musical con los sonidos. Aunque hay que destacar que, ella entiende como sonido a todos aquellos que provienen del medio físico y a las imágenes mentales que se producen a causa de la música, es decir, lo que se denomina como oído interno (Díaz y Giráldez. 2007; Lacárcel, 1995).

Según Serafine (Lacárcel, 1995), la composición, audición e interpretación son las manifestaciones externas de la cognición musical y en función de estas, se producirán una serie de procesos cognitivos llamados procesos genéricos. A su vez, estos procesos se definen en dos categorías: procesos temporales y procesos no temporales. Lacárcel (1995), realiza un análisis en una de sus obras sobre estos procesos cognitivos planteados por Serafine y los cuales, se describirán a continuación.

Los procesos musicales cognitivos temporales se definen como “la experiencia inmediata de sucesión y simultaneidad” (Lacárcel, 1995, p.125). Por tanto, la música se entiende como un elemento existente en la temporalidad, dando lugar a que el sonido se pueda dar desde la dimensión de sucesión y simultaneidad. Dentro de la primera dimensión, la sucesiva, se muestra la habilidad cognitiva de agrupamiento de tonos en semifrases o frases, también denominadas unidades; estas se agruparán aumentando su nivel de complejidad. Asimismo, dentro de esta dimensión el niño requerirá de aquellas operaciones mentales que den lugar al agrupamiento, encadenamiento o las adiciones de eventos musicales organizados horizontalmente en el tiempo. A su vez, para que se den estos procesos mentales, se originarán los siguientes subprocesos: construcción idiomática, cadena temática, modelo y frase. Estos subprocesos se irán alcanzando en función del nivel cognitivo en el que se encuentre ese individuo.

El primer subproceso, la construcción idiomática, implica la creación de unidades (pueden ser fragmentos melódicos, melodías, secuencias armónicas o cualquier conjunto sonoro) de manera coherente dependiendo de las reglas que se establezcan. El siguiente subproceso es el denominado cadena temática que implica la combinación de más de una unidad dando lugar a una más larga. Después, en el subproceso modelo, tiene lugar cuando se encadenan de manera reiterada las diversas unidades, es decir, se produce o una repetición o una variación. Esto implica el desarrollo de un proceso cognitivo que permita identificar qué es lo que caracteriza a un motivo musical para que se produzca esa repetición o variación. Por último, la frase es el subproceso por el que el individuo tiene la capacidad de agrupar los hechos musicales en grupos, frases o fragmentos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, además de estar la dimensión sucesiva, también se encuentra la simultánea. En esta dimensión se hallan los elementos musicales que están separados, pero al suceder al mismo tiempo, es decir, al superponerse entre ellos, da lugar a un nuevo hecho musical. En este nivel cognitivo se requiere la capacidad de comprender cómo esos hechos musicales se han superpuesto y así, identificar de manera aislada esas unidades iniciales que han compuesto ese nuevo hecho musical. Los subprocesos más importantes de esta dimensión son la síntesis del timbre, la síntesis temática y la abstracción de la textura. Estos subprocesos, al igual que los anteriores, serán logrados por el individuo en función de su nivel cognitivo.

El primer subproceso, llamado síntesis del timbre, consiste en el reconocimiento de timbres de diversos instrumentos que se combinan de manera simultánea. Dentro de este subproceso interviene algunos elementos cognitivos como la percepción y la memoria. Aunque hay que destacar que esta operación cognitiva se dará en niños de edades avanzadas. El siguiente subproceso es la síntesis temática, la cual se focaliza en la superposición de dos o más unidades como elementos melódicos o rítmicos, dando lugar a un nuevo elemento sonoro. Este subproceso implica un proceso cognitivo que permita distinguir la identidad original de las diversas unidades que se han superpuesto. Por último, está el subproceso denominado abstracción de la textura. Este proceso es más complejo debido a que se centra en la distribución concreta de cada uno de los elementos musicales que se superponen y ocurren de manera simultánea en una composición; es decir, se centra en la organización de cada uno de ellos que, dependiendo de cómo sea esta, originará un tipo de textura (textura polifónica o monódica). El hecho de poder organizar una textura, da lugar al proceso cognitivo de entender y dar sentido a

una composición desde un punto de vista más amplio. En un estudio elaborado por Lacárcel (1995), esta se adquiere de manera plena a partir de los 11 años.

En relación a los procesos de cognición musical no temporales, estos se caracterizan por ser más abstractos, lo que implica la realización de unas operaciones mentales más complejas y abstractas. Estos procesos cognitivos no temporales se desarrollan en cuatro procesos: la abstracción, la transformación, niveles jerárquicos y conclusión o fin.

La abstracción es un proceso que consiste en la retención de un elemento sonoro y su reconocimiento o traslación fuera de su contexto inicial y/u original. Por ejemplo, cuando se produce una repetición de un patrón rítmico en diferentes partes de una composición. Esto implica un proceso cognitivo por el cual se es capaz de abstraer un elemento y trasladarlo a otra parte distinta de esa obra. Por tanto, dentro del proceso de composición, se tendrá que dar este proceso cognitivo que implicará la abstracción y la recolocación posterior, dándole un sentido de conexión dentro de esa obra.

El proceso cognitivo de la transformación permite percibir una determinada relación o vinculación entre diversos hechos musicales. Esto es a causa de la relación que se puede establecer por la similitud o la diferencia entre varios hechos sonoros. Por ejemplo, todo aquel proceso cognitivo que implique la distinción de una parte de una obra, la cual se transforma en otra parte similar dentro de la misma.

Los niveles jerárquicos son unos de los procesos cognitivos más complejos, ya que implican la diferenciación de los diversos tonos de una composición y su organización de una manera jerárquica, siguiendo un orden en función de su grado de importancia. Para ello, a nivel cognitivo se requerirá de aquellas operaciones mentales que estructuren mediante niveles de jerarquía los diversos hechos musicales, de mayor a menor importancia. Esto supondrá la diferenciación de los elementos musicales más importantes de una composición (los que dan una función estructural o una función armónica para marcar la tonalidad) de aquellos que tienen menos importancia y sólo tienen un fin estético (el acompañamiento).

El último subproceso, es el denominado conclusión o fin. Esta operación se centra en el movimiento musical que conduce al cierre de una composición. Concretamente, esta conclusión se da con un indicador melódico, armónico o rítmico que origina un cierre y así, dar por concluida la composición. Sin embargo, esto depende de la cultura, por ejemplo, en la cultura occidental, se realiza con la tónica. El alcance y logro de este subproceso cognitivo da lugar a

una consciencia plena del fin y del movimiento musical de la obra o composición y así, comprender esta en su totalidad.

Hay que destacar que Serafine (Díaz y Giráldez, 2007), no descarta la influencia que ejerce el entorno en la adquisición de los procesos cognitivos. En unos estudios realizados por esta psicóloga entre 1975 y 1989, se manifestó claramente la influencia de la cultura y la educación sobre estos procesos cognitivos. En ese experimento, aquellos niños que habían recibido estudios musicales tenían un desarrollo cognitivo más temprano que aquellos niños que no habían realizado unos estudios musicales (Díaz y Giráldez, 2007). Además de los estudios realizados por la propia Serafine, otros psicólogos como Lacárcel (1993) también realizaron investigaciones en función de su planteamiento. En estas investigaciones se llegó a la conclusión de que el logro de esos procesos genéricos depende en gran medida de la edad y por tanto, de su desarrollo cognitivo en general.

### ***5.1.3 Espiral del desarrollo musical de Swanwick y Tillman***

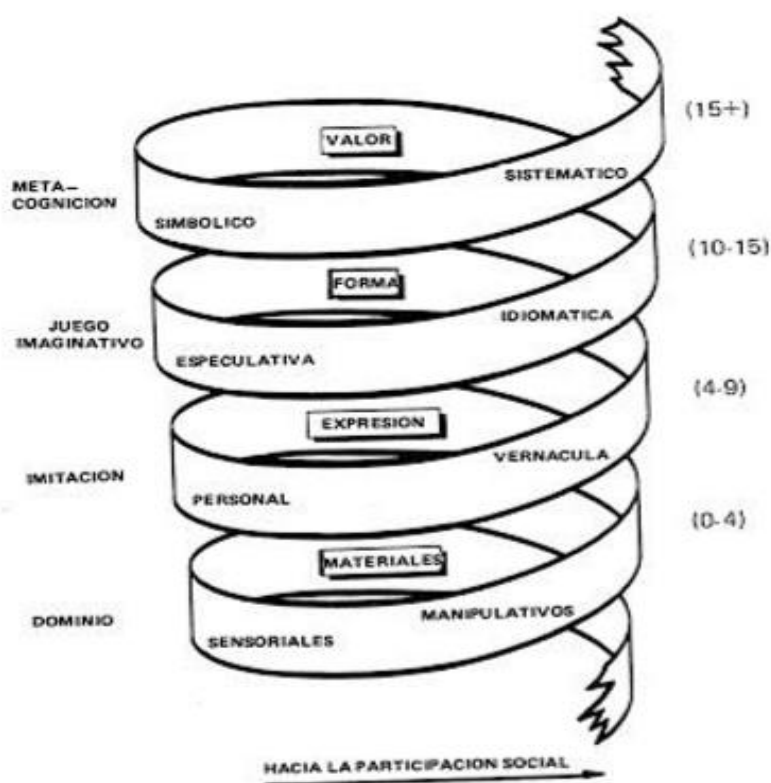
El investigador y educador musical Swanwick y con la colaboración de Tillman, en 1986 propusieron un modelo en espiral para explicar el desarrollo musical de los niños (Vilar, 2004).

Swanwick y Tillman entienden la habilidad musical como un proceso cognitivo, ya que su modelo de desarrollo musical se basa en la teoría del juego que planteo Piaget (Quintana, 2009). En consecuencia, el crecimiento musical que desarrolla el niño se da gracias a la exploración y a la autoconsciencia, situaciones a través de las cuales se conducirá al niño hacia los procesos evolutivos de asimilación y acomodación planteados por Piaget (Hargreaves, 1991).

En este modelo, se describen varias etapas evolutivas cuyos contenidos son acumulativos en función de la edad. El niño, a lo largo de su desarrollo musical, se irá desarrollando en función de todos aquellos aspectos de su entorno que le servirán como base durante este proceso. Asimismo, en las etapas que plantearon Swanwick y Tillman, tuvieron en consideración tanto la genética como el entorno. Este modelo, tal y como destacó Vilar (2004), se fundamenta en tres propiedades:

1. Al tener forma de espiral, este modelo se basa en un proceso cíclico que nunca pierde la necesidad de reemprender los materiales sonoros. Es decir, se retoma continuamente la espiral independientemente de la edad o la experiencia musical que uno posea.
2. Se origina un proceso acumulativo en el cual hay varias relaciones. Primero, hay una relación de interacción entre la sensibilidad sensorial y el control manipulativo. Después, entre la expresión personal y convencional.
3. Representa un movimiento pendular entre la perspectiva individual y la perspectiva de participación social. En esta espiral se puede observar que en el lado izquierdo se encuentra lo que está más centrado en lo individual y en el lado derecho, se encuentra la parte más social.

Las intenciones básicas que predominan en los niveles de este modelo en espiral son el dominio, la imitación, el juego imaginativo y la metacognición. Estas intenciones básicas se dan a lo largo de ocho niveles o modos que intervienen en el desarrollo de las habilidades musicales. En cada uno de estos niveles, se definen las características que comprenden los niños según el momento evolutivo en el que se encuentren (Vilar, 2004). A continuación, se muestra una representación gráfica de cómo es concebido este modelo de desarrollo.



**Figura 1:** Espiral del desarrollo musical Swanwick y Tilman (1986) citado en Pérez (2016, p.6).

El primer modo que atraviesan los niños es el sensorial. El niño a partir de los tres años está centrado en los materiales sonoros que percibe de su entorno. A su vez, este responde y explora los sonidos que se le presentan, los cuales pueden tener distintos contrastes respecto a sus niveles de intensidad, altura, timbre, duración o textura. Esta exploración sonora, al basarse únicamente en la elaboración de sonidos por su propio gusto, se caracterizará principalmente por poseer una desorganización tanto en el tiempo como en la tonalidad (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

Después, cuando el niño alcanza los cuatro y cinco años, este se adentra en el segundo modo llamado manipulativo. En este nivel ya se empiezan a diferenciar los sonidos vocálicos e instrumentales, lo que conlleva a que los niños sean capaces de identificar los distintos tipos de instrumentos. En consecuencia, empiezan a controlar los sonidos para producir distintos efectos sonoros con la finalidad de dominar por placer el manejo de los instrumentos. Es decir, se empiezan a interesar por el manejo de instrumentos y sus correspondientes técnicas. Además, aquí ya poseen una organización del tiempo del compás de manera más regular (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

El tercer modo aparece entre los cinco y seis años. Este es llamado expresividad personal, y en él se pone de manifiesto la capacidad expresiva que supondrá que el niño se comunique, interprete y cree sonidos vocálicos más expresivos. No obstante, al principio, lo hace de una forma personal y espontánea, es decir, los realiza sin una reflexión propia y de manera descoordinada (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

A continuación, se encuentra el modo vernácula y el cual se alcanza a partir de los siete años. En este modo comienzan a aparecer modelos (figuras melódicas y rítmicas, y patrones rítmicos) susceptibles de ser repetidos, pues los niños se basan principalmente en los modelos estereotipados que han ido aprendiendo. Este modo también se caracteriza en que los niños se encuentran en la primera fase de producción musical convencional, dando lugar a que estos sean capaces de analizar y producir efectos musicales teniendo en cuenta el timbre, la altura, duración, intensidad, textura y silencio. Sus composiciones suelen ser previsibles y basadas en ideas musicales externas y por ello, son capaces de reproducir melodías ya existentes, aunque ellos las consideran como si fueran invención suya. Además, los niños son capaces de captar unas ideas musicales externas e identificarlas en otros individuos que las reproducen posteriormente (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

Una vez asentado el modo anterior, sobre los nueve y once años se desarrolla el modo especulativo. Este modo se caracteriza por el inicio del camino hacia la imaginación y la experimentación de las distintas posibilidades estructurales que posee el niño. Así, este ya podrá crear contrastes y tener la capacidad de producir una variación de ideas musicales. A través del juego imaginativo, se podrá llegar al uso de convenciones especulativas; por ejemplo, la realización de repeticiones de frases musicales con la intención de realizar un cambio brusco y así, conseguir crear situaciones sorpresa (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

El modo idiomático se inicia en adolescentes de entre trece y catorce años y sienten una motivación por formar parte de las comunidades musicales y sociales. Dentro de esta etapa, los individuos se caracterizan por tener un mayor control técnico y expresivo, sobretudo en composiciones largas. También cabe destacar que, en esta etapa, los adolescentes también tienen interés por la emulación de recursos usados previamente por aquellos músicos que aprecian (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

Un poco antes de los quince años aparece el modo simbólico. Sin embargo, este solo lo pueden alcanzar algunos individuos debido al elevado modo de respuesta musical. En este nivel se adquiere una mayor conciencia del poder afectivo de la música. Los que alcanzan este modo, se caracterizan también por sentir una fuerte identificación con determinadas piezas de música y músicos. Para ellos, todos los pequeños elementos como giros de frase o progresiones armónicas pueden ser altamente significativas. Todo esto conlleva a que se origine un compromiso con la música y que a su vez, se unifica con el sentimiento personal (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

Por último, el modo sistemático se produce a partir de los quince años. En este modo se adquiere el nivel máximo del desarrollo musical. Una vez se ha alcanzado, este permite que todos aquellos individuos posean la capacidad para razonar y reflexionar coherentemente sobre la experiencia musical (Botella y Jimeno, 2015; Vilar, 2004).

Tras el análisis de cada nivel, se manifiesta claramente el especial interés que dan Swanwick y Tillman a la experiencia musical, la cual se irá desarrollando de una manera jerárquica, según vayan sucediendo los diversos niveles de construcción de los conocimientos musicales (Díaz y Giráldez, 2007). Como se ha podido comprobar, este modelo en espiral contribuye a la asimilación y acomodación de los conocimientos musicales mediante un movimiento pendular, en el que primero se adquieren y después, se dominan. Pero para ello, se



seguirá esa línea bien marcada en esta espiral en donde primero, los elementos musicales están enfocados hacia un trabajo individual y después, se enfocan hacia un ámbito más social (Hargreaves, 1991).

## **5.2 Teorías Sociales**

Las teorías que están más enfocadas hacia una perspectiva social se encuentran dentro del estudio de la Psicología Social. Esta disciplina considera al individuo como un ser social, por lo tanto, su objeto de estudio se centra en la influencia que tiene el entorno y los diversos grupos sociales sobre las conductas y el comportamiento del sujeto (Lacárcel, 1995).

Evidentemente, en cada cultura hay un estilo propio de música y por tanto, es innegable la existencia de una interacción entre los individuos y su ambiente cultural y social. A causa de esto, los psicólogos han analizado todos los elementos característicos propios del entorno musical de cada cultura y su influencia en la adquisición de las diversas habilidades musicales, (Lacárcel, 1995) además del estudio del entorno social y familiar en el que se desenvuelve cada individuo (Hargreaves, 1998).

A continuación, se desarrollarán aquellos planteamientos teóricos que han dado mayor relevancia a la repercusión que ejerce los factores sociales sobre el desarrollo musical.

### **5.2.1 *Enculturación musical según Zenatti***

Arlette Zenatti (1991) es una investigadora científica que se centró principalmente en el estudio de las diversas formas de desarrollo de las habilidades musicales. Sus investigaciones y estudios dieron especial relevancia al análisis del desarrollo musical desde el ámbito social y el contexto cultural de cada niño. Esta investigadora no negaba la existencia de los procesos cognitivos en el desarrollo musical, sino que ella consideraba que estos se estructuraban y desarrollaban en función de las características musicales del entorno cultural y social más próximo de cada individuo.

El individuo, desde que nace se encuentra inmerso en una cultura que le proporciona un bagaje cultural. Sin embargo, este bagaje se adquiere de una manera indirecta, es decir, las percepciones y habilidades se irán desarrollando sin que el sujeto sea consciente. Asimismo, el

entorno que proporciona mayor número de percepciones es principalmente el entorno musical, pues se caracteriza por estar proporcionando unos estímulos sonoros y musicales de manera continua. Como consecuencia, la sensibilización de ese individuo hacia su cultura musical se verá potenciada de manera indirecta (Lacárcel, 1992).

Este fenómeno se denomina enculturación o socialización y, según R. Bastide (1968), citado en Zenatti (1991), este proceso tiene lugar en el momento en que se produce una situación de aprendizaje inconsciente a causa de estar adentrado en una cultura o grupo social. Es relevante mencionar que esta enculturación tendrá mayor repercusión en la infancia, pues tal y como se ha mencionado anteriormente, esta se caracteriza por ser significativamente vulnerable ante los elementos sociales del entorno. Por esta razón, se puede afirmar que la enculturación musical proporciona al niño una experiencia musical de manera espontánea; es más, su influencia tendrá mayor notoriedad en todos aquellos procesos de percepción, memoria y aprendizaje musical.

En un estudio realizado por Zenatti (1981) y en el que se reflejan los análisis en un artículo escrito por esta misma autora en 1991, se muestran una serie de conclusiones obtenidas tras el análisis de la enculturación musical. Zenatti (1991), se centró en analizar la fuerza que ejercían los factores familiares, sociales y los *mass media* en el desarrollo musical del individuo. Además, hay que destacar que todos los estudios realizados por esta psicóloga, analizaban los factores de enculturación pertenecientes a las culturas occidentales y la música tonal.

En uno de sus primeros estudios, se analizó la influencia del entorno familiar y su repercusión en el desarrollo musical del niño. Gracias a este análisis se obtuvo la conclusión de que el desarrollo de las capacidades perceptivas y la concepción de las características del lenguaje musical, era mayor en aquellos niños que tenían familiares que pertenecían al ámbito profesional de la música, o aquellos niños cuyos familiares les habían promovido la práctica musical, tanto con instrumentos como con el canto. Estos rasgos de enculturación a causa del entorno familiar, eran más notorios en aquellas pruebas que implicaban la realización de ejercicios armónicos y melódicos, mientras que en las pruebas rítmicas estos eran menos significativos. Asimismo, en estos estudios se llegó a la conclusión de que los factores de enculturación se manifestaban en el niño cuando este alcanzaba los 6 años de edad (Zenatti, 1991).

Aparte del entorno familiar, también se comprobó cómo influía el entorno social más próximo al individuo. H. Allport, citado en Zenatti (1991), asigna el término de facilitación social a todas aquellas situaciones en las que se encuentran diversos individuos agrupados y en las cuales, se da lugar a una estimulación de manera recíproca. Este fenómeno, se dará siempre y cuando el niño se encuentre con su grupo social o en aquellas actividades que impliquen la participación social; por ejemplo, durante un concierto de público adolescente, las prácticas musicales de un grupo, las danzas, los bailes, desfiles... Todas estas situaciones proporcionan experiencias rítmicas que inducen a un movimiento rítmico de manera inconsciente. No obstante, hay que destacar que estas experiencias sociales tendrán mayor repercusión durante la etapa de la infancia.

Por último, tal y como menciona Zenatti (1991), los *mass media* también serán un factor que influirá en la enculturación musical. A día de hoy, estas tecnologías tan presentes dentro de la sociedad repercuten tanto en la enculturación tonal del receptor como en los gustos y preferencias musicales.

Una vez estudiados aquellos factores del entorno social que afectan principalmente al desarrollo del niño, Zenatti analizó la influencia de la cultura occidental en la concepción de los diversos elementos musicales. Respecto al canto, tal y como refleja ella en su artículo (1991), sus estudios demuestran que, durante los primeros años de vida, se va desarrollando esta disciplina a través de la emisión de sonidos. Sin embargo, esta iniciación al canto se basa principalmente en aquellos sonidos que el niño ha percibido previamente y que se encuentran en las escalas melódicas de la civilización occidental. No obstante, hay que destacar que la iniciación del canto se encuentra influenciada también por otros factores como el control vocal o la capacidad de emisión de sonidos. Según Dowling y Harwood (1896), citado en Zenatti (1991), ya será a los 6 años cuando se manifieste plenamente la habilidad del canto, reflejando una correcta percepción de la tonalidad y la capacidad de poder mantenerse en esta.

Por otro lado, tras la realización de unas pruebas de la percepción tonal y atonal, se llegó a la conclusión de la influencia que ejercía la cultura tonal sobre la percepción musical. Zenatti (1969; 1983) citado en Lacárcel (1992), realizó unas pruebas cuyo objetivo principal era que los niños discriminaran la variación de una nota tras repetir la misma melodía dos veces. La clave de esta prueba estaba en que algunas melodías eran tonales y otras atonales. Tras la realización de esta experimentación, los resultados obtenidos mostraban que, a partir de los 6 años, la mayoría de los niños comienzan a diferenciar esa variación de nota, aunque sólo en

aquellas melodías tonales. Por tanto, Zenatti llegó a la conclusión de que los niños a partir de esa edad poseen en su estructura mental la información necesaria para retener las características de aquellas melodías tonales, ya que estas, al tenerlas más interiorizadas, les proporcionan mayor información.

Zenatti (1991) también confirmaba la influencia de la enculturación tonal en el gusto musical. A partir de uno de sus estudios (1981), llegó a la conclusión de que los niños tenían preferencia por aquellas estructuras melódicas tonales que eran desconocidas para ellos, en vez de aquellas estructuras melódicas atonales. Esto reflejaba cómo de importante era la cultura y la exposición del niño ante las diversas estructuras melódicas tonales que habían ido percibiendo en su entorno durante toda su infancia. En consecuencia, Zenatti llegó a la conclusión de que a partir de los 6 años, los niños tienen una mayor percepción de las estructuras tonales, lo cual les proporciona una mayor discriminación de aquellas estructuras típicas y comunes del sistema tonal.

En 1976, esta psicóloga también puso en evidencia la influencia de la enculturación musical en el desarrollo rítmico (Zenatti, 1991). En esta investigación se comprobó que los niños, a partir de los 5 años, prefieren los ritmos cuya métrica está muy estructurada, en vez de aquellos que poseen una rítmica imprecisa y desorganizada métricamente. Esta preferencia se debe a la gran presencia y al predominio de los ritmos estructurados métricamente dentro de la cultura musical. Desde la infancia, los niños se encuentran inmersos en una cultura que ha inculcado un baile y unas canciones con una pulsación rítmica muy definida, esto conlleva a que el niño interiorice este tipo de estructuras de manera y tenga un mayor interés por esta percepción de la rítmica.

A partir de los 6 años, también se empiezan a reflejar en los niños aquellos elementos armónicos propios de su cultura, pues la organización armónica de la música tonal que se caracteriza por el predominio de determinados acordes, repercute en la percepción armónica del niño. Por tanto, cuando el niño alcanza los 6 años, se empiezan a mostrar aquellas preferencias de los planos armónicos pertenecientes al sistema tonal. Asimismo, tal y como afirma Imbety (1966, 1969), citado en Zenatti (1991), será a partir de los 7 años cuando el niño, en función de los criterios melódicos que se haya construido en base a su entorno tonal, sea capaz de reconocer diversos planos armónicos. Por último, a los 10 años, el niño ya será capaz de relacionar la sensación de inacabado con el acorde de dominante, y la sensación de acabado con el acorde de tónica.

Como ya se ha mencionado anteriormente, Zenatti (1991) no negaba la existencia de los procesos cognitivos; de hecho, ella consideraba que estos, como la memoria musical, también se encontraban bajo la influencia de la aculturación tonal. El niño posee unos recuerdos musicales que le proporcionan información para crear obras o composiciones musicales y en consecuencia, la elaboración de elementos musicales siempre se aproximará más a la tonalidad y a aquellas estructuras rítmicas del modelo tonal de esa cultura. Esto da lugar a que esta psicóloga encuentre una similitud entre el proceso de adquisición tonal y el desarrollo del lenguaje hablado, pues ambas destrezas se adquieren de manera similar.

Desde esta perspectiva, Zenatti (1981), citado en Vilar (2004), a pesar de entender el desarrollo musical mediante la enculturación, considera que este desarrollo no será pleno, pues el niño sólo adquirirá esos conocimientos y habilidades musicales propios de su entorno musical. Por esta razón, esta psicóloga opina que esa formación musical no sería suficiente, pues a partir de los 10 años se produce un estancamiento en este proceso de enculturación y en consecuencia, se requeriría de un refuerzo externo para su fomento, la educación (Vilar, 2004).

### ***5.2.2 Etapas del desarrollo musical de Hargreaves***

David J. Hargreaves es un psicólogo que ha desarrollado diversos programas de estudio sobre la educación musical y su desarrollo. Este autor se ha centrado en el estudio y análisis de teorías y metodologías acerca del desarrollo musical, pero también ha ofrecido una visión nueva a través de sus investigaciones y planteamientos (Díaz y Giráldez, 2007).

Los estudios de Hargreaves (1991) han plasmado el conocimiento musical como una habilidad que se desarrolla de manera evolutiva y cognitiva. Sin embargo, esto no implica que este psicólogo apoye plenamente las teorías del desarrollo meramente cognitivas como la de Piaget, pues al contrario que este, Hargreaves considera que tanto los contextos sociales y culturales son relevantes para comprender la evolución musical del sujeto. Por tanto, este autor afirma que es imposible alejar los factores culturales y sociales del desarrollo del individuo por el mero hecho de que este está inmerso en una sociedad (Díaz y Giráldez, 2007). En consecuencia, tanto por su especial interés por los fenómenos de enculturación en el desarrollo musical (Hargreaves, 1998), como por su cuestionamiento de las teorías meramente cognitivas, se ha clasificado su planteamiento teórico dentro de la tendencia social.

Este psicólogo afirma que, al igual que sucede en el desarrollo del habla, el entorno inmediato tiene una notable connotación en el desarrollo musical, por ejemplo, en la adquisición de hábitos, en el desarrollo de las capacidades rítmicas, melódicas y armónicas, en la sensibilidad ante los diversos estilos musicales y en la adquisición del sentido tonal. Todos estos elementos se encuentran relacionados por el mero hecho de que los individuos se desarrollan en un contexto social y el cual, está repleto de manifestaciones culturales (Hargreaves, 1998). En consecuencia, para Hargreaves (1991) es innegable la existencia de una transmisión cultural que influye directamente en la adquisición de las habilidades musicales convencionales. Por tanto, al igual que Zenatti (1991), Hargreaves (1998) se aproxima a la concepción de enculturación musical, pues considera que todo individuo vive una experiencia de socialización inconsciente que le repercutirá en su proceso madurativo.

El planteamiento de este desarrollo es entendido a través de varias etapas evolutivas en las que el niño, irá adquiriendo de manera progresiva los distintos parámetros musicales. Hargreaves propone cinco fases denominadas sensorio-motriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional; y a su vez, cada una de estas fases está en relación con cuatro aspectos de la habilidad musical: la representación gráfica, el canto, la percepción melódica y la composición. A partir de estas destrezas, Hargreaves elaboró una tabla en la que se puede observar cómo se desarrolla musicalmente el niño de manera evolutiva e inmerso en un entorno cultural (Vilar, 2004).

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
<b>Profesional</b> (> 15 años)				estrategias de juego y reflexiva
<b>Sistema de reglas</b> (8-15 años)	intervalos, escalas	formal-métrica	reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	convenciones "idiomáticas"
<b>Esquemática</b> (5-8 años)	primeros esbozos de canciones	figural-métrica: más de una dimensión	conservación de las propiedades melódicas	convenciones "vernaculares"
<b>Figural</b> (2-5 años)	"grandes líneas" de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura	figural: una sola dimensión	características globales: altura, dibujo melódico	asimilación de la música de la cultura
<b>Sensorio-motriz</b> (0-2 años)	parloteo, danza rítmica	garabatos "equivalentes de acción"	reconocimiento de líneas melódicas	sensorial, manipulación

**Figura 2:** Tabla de las cinco fases del desarrollo musical según Hargreaves (1995) citado en Vilar (2004, p.21).

En la tabla realizada por Hargreaves, se muestra de forma sintetizada cómo a lo largo del desarrollo, el niño va construyendo los conocimientos musicales y cada vez, de una forma más estable y compleja (Hargreaves, 1991).

En este planteamiento del desarrollo musical, se recoge el inicio del canto en base a unos esquemas melódicos conocidos e inventados por el propio individuo. Además, Hargreaves destaca también que el desarrollo del canto estará ligado a los movimientos corporales que, en función de la edad, estos empezarán a estar más coordinados. En relación a la percepción melódica, al principio, tendrá una mayor facilidad por reconocer aquellos fragmentos de líneas melódicas pertenecientes a las canciones de su entorno más próximo. Y ya será a los 8 años cuando el niño desarrolle la percepción de la altura y la tonalidad, las cuales le permitirán distinguir con claridad los intervalos de un esquema melódico, las escalas y las respectivas tonalidades. Aunque hay que destacar que, en esa integración de esquemas melódicos, habrá un mayor predominio de todos aquellos que se encuentran en el sistema de escalas propias de su cultura. En lo referente al desarrollo de la representación gráfica, esta se inicia con garabatos enactivos acordes a lo que el niño escucha y conforme va evolucionando, este será capaz de representar mayor número de dimensiones, como el pulso o las frases musicales (Hargreaves, 1998).

Con esto, se puede concluir en que Hargreaves se sitúa dentro de una perspectiva intermedia, pues comprende que el desarrollo de las habilidades musicales se da mediante una evolución cognitiva, pero también considera que la mayoría de estas se pueden ver incentivadas y/o influenciadas por el entorno social y cultural. En consecuencia, para establecer un equilibrio y un mayor asentamiento de estos elementos musicales, este psicólogo pone especial énfasis en la educación musical como método para poder encauzar y consolidar los conocimientos que se han adquirido de manera inconscientemente (Hargreaves, 1998; Vilar, 2004).

### ***5.2.3 El grupo social en el desarrollo musical según Arostegui***

Jose Luis Arostegui (2012) es un catedrático de Granada que realizó varios estudios tratando de analizar la importancia del grupo social en el desarrollo del individuo. Concretamente, este estudiaba los procesos creativos y musicales del individuo a través de su inmersión en un grupo social.

Arostegui (2012) da especial énfasis a la creatividad musical, pues considera que a través de esta, se ponen de manifiesto las diversas habilidades musicales, como el hecho de reproducir una pieza musical o la interpretación y la asignación de un significado a una audición. Para ello, este se centra en la teoría del pensamiento creativo, pues esta tiene en cuenta todos aquellos procesos internos del individuo que le ayudarán a la creación de productos creativos. Según Webster (1990), citado en Arostegui (2012), se puede entender el pensamiento creativo como “la implicación de la mente en el proceso activo de estructuración de pensar en sonidos con el propósito de producir algún producto que es nuevo para su creador” (p.26). Esto supone que Arostegui, al entender la creatividad como un pensamiento, concibe el pensamiento musical como una inteligencia que permite al niño escuchar, cantar, componer o tocar.

Asimismo, este pedagogo considera que el grupo social y la experiencia ajena pueden ejercer una fuerza sobre la creatividad musical del propio individuo. Esto conlleva a entender que el desarrollo musical, que se vincula con el proceso de creatividad musical, se comprenda como un proceso sociocultural en el que el grupo ejerce un papel fundamental en el aprendizaje de los procesos de ejecución, creación e interpretación musical. Como consecuencia, cuanto mayor sea la experiencia del niño en su entorno, más exitosa será su actividad y creatividad musical. A su vez, esta percepción grupal que prevalecerá siempre en la opinión del individuo, estará influida por todos aquellos elementos culturales como los medios de comunicación, la música propia de ese grupo cultural, etc. (Arostegui, 2012).

Como ya se ha mencionado previamente, la visión grupal es mucho mayor que la del propio individuo; por tanto, el niño tendrá la necesidad de percibir sus propias ideas musicales desde una forma más global. En consecuencia, las ideas musicales que se posean se irán modificando y construyendo en base a la visión grupal. Por ejemplo, si un alumno trabaja en una composición grupal, este tendrá la necesidad de percibirla de una forma global; es por ello que buscará la aceptación del resto de sus compañeros y así, asegurarse de que su propuesta es correcta. En el caso de que reciba la aprobación del resto de sus compañeros, este lo integrará como parte de su pensamiento musical (Arostegui, 2012).

Todo esto conlleva a que, dentro de la educación, se puede vincular este planteamiento con el trabajo colaborativo, pues desde la perspectiva de Arostegui, se concluye en que el aprendizaje musical de un niño siempre se verá reforzado por la interacción social. Por tanto, desde el ámbito educativo, el trabajo colaborativo tendrá un papel fundamental para potenciar



y desarrollar esa visión en la que prevalece la experiencia musical compartida antes que la idea aislada del sujeto (Arostegui, 2012).

#### **5.4 Teorías de Aprendizaje**

Estas teorías conciben el desarrollo en términos de conductas externas y observables a causa de los estímulos que proporciona el entorno. Dentro de esta perspectiva, el proceso del aprendizaje tendrá un papel importante, ya que sobre este se englobarán todas las actividades de estímulo y respuesta. Por tanto, desde esta visión se entiende el desarrollo como un proceso de acumulación de respuestas a causa de los estímulos del entorno y los refuerzos (Lacárcel, 1995).

Desde el ámbito musical, tal y como afirma Lacárcel (1995), esta perspectiva se focaliza en la mejora y en el logro de determinadas conductas musicales observables, como consecuencia de la realización de actividades. Estas teorías no consideran relevantes los procesos internos del niño, sino que su foco de interés será todo aquello que se pueda analizar de una manera visual. Para ello, la ejecución de una determinada conducta musical será el logro de un buen planteamiento y método didáctico.

Según Hargreaves (1998), esta visión del desarrollo es la que más se ha promovido desde el ámbito de la Psicología de la Música. La mayoría de estudios musicales se han fundamentado en el análisis de prácticas conductistas y por tanto, tras el estudio de las diversas respuestas ante las prácticas musicales, se han creado aproximaciones teóricas y fundamentos metodológicos basados en las respuestas del propio individuo.

Estas teorías musicales se aproximan más a la visión práctica de la educación musical en vez de adentrarse en el ámbito psicológico; en consecuencia, presentan una visión más pedagógica. Por este motivo, el desarrollo musical se fundamentará siempre en una serie de procesos de aprendizaje que darán lugar a la consecución de conductas musicales (Hargreaves, 1998). A continuación, se explicarán tres métodos que siguen la línea de esta perspectiva.

### **5.3.1 Método Dalcroze**

Emile Jaques-Dalcroze era un pedagogo suizo cuyo principal interés fue el estudio del movimiento corporal como base para el desarrollo musical. Sus investigaciones le llevaron a crear un método para que los niños pudieran adquirir el sentido musical por medio del ritmo, el movimiento y la percepción corporal (Garcés, 2014) y mediante este, proporcionar un desarrollo holístico del individuo (Díaz y Giráldez, 2007).

Para Dalcroze, el ritmo es la consciencia corporal de la música, mientras que el solfeo es la consciencia intelectual. Esto supone que el ritmo es entendido como movimiento y por ello, cuando el niño sea consciente de sus acciones motrices, este pasará a entender el ritmo no sólo como un elemento temporal, sino que le dará un significado en el espacio y en el cuerpo (Garcés, 2014).

A raíz de esta concepción, este pedagogo defiende la idea de que se dará un desarrollo musical óptimo siempre y cuando se lleve a cabo una educación en la que se interrelacione el ritmo y el solfeo. En consecuencia, Dalcroze propone que, a través de la experimentación con la música, el individuo será cada vez más consciente de la relación que hay entre su cuerpo y su mente. Una vez se logre iniciar al alumno en el movimiento corporal en el espacio, el niño irá adquiriendo de manera progresiva los diversos parámetros de la música (Garcés, 2014).

Al considerar la educación como un factor imprescindible para el desarrollo de las facultades musicales, Dalcroze planteó un método denominado Eurytmia y con el que se proponía conducir al niño hacia el conocimiento de los elementos musicales mediante la rítmica, el solfeo y la improvisación (Lagos, 2019). A partir de estas bases musicales, pretendía establecer una relación entre el movimiento global y el movimiento musical y así, lograr que, a través de la experiencia motriz, el niño profundizase en los conocimientos musicales (variaciones en el tempo, los ritmos, matices, etc.) y tomara conciencia de todo su cuerpo (Díaz y Giráldez, 2007). Asimismo, la improvisación se planteaba desde una visión que interrelacionaba el movimiento y la música, y que implicaba el desarrollo de las facultades tanto corporales como intelectuales, pues esta provocaba la estimulación de la creatividad, la concentración y la exteriorización de los conocimientos musicales (Lagos, 2019). En consecuencia, todas estas experiencias corporales y sensoriales aproximaban al niño hacia el solfeo mediante la corporalidad, lo cual le permitía un desarrollo musical de manera mucho más consciente (Díaz y Giráldez, 2007).

Por tanto, para alcanzar un desarrollo musical pleno, el docente tendrá un papel fundamental, pues tendrá que llevar a cabo una metodología en el que el alumno trabaje activamente con su propio cuerpo y así, alcanzar una construcción interna del sonido, ritmo y forma. Es por ello que, la vinculación entre el movimiento corporal y la música será el eje principal para que el niño sea más consciente de su propio cuerpo y su motricidad. Sin embargo, hay que destacar que la actividad corporal no será plena si no se realiza a la vez una correcta formación auditiva (Garcés, 2014).

### **5.3.2 Método Kodály**

Kodály, procedente de Hungría, dedicó gran parte de su vida a la docencia y a la investigación pedagógica y folclórica, lo que le permitió reflexionar acerca de las metodologías musicales y plantear su propio método musical (Díaz y Giráldez, 2007).

Kodály considera que el desarrollo musical se proporciona principalmente a través de la educación (Díaz y Giráldez, 2007). Es por ello que, este pedagogo plantea una metodología con la finalidad de que el niño adquiera los diversos conceptos y habilidades musicales a través de la música tradicional de su entorno más próximo. Para Kodály, la alfabetización musical es tan importante como la lengua materna, tanto la forma hablada como su lecto-escritura, y es por eso que propone como base principal de su metodología la música tradicional. Él entiende la música tradicional como una lengua que permite a un individuo aprender y desenvolverse dentro de su entorno y que a su vez, le da la posibilidad de adentrarse en los elementos rítmicos y melódicos (Zuleta, 2004).

Este gran interés por la música tradicional se muestra en su método, pues en este, el oído y el canto están reflejados como la base principal para el logro de un desarrollo musical pleno. Es por eso que, según él, la educación debía de comenzar con la práctica a través del canto propio de la lengua materna y por medio de este, acceder al conocimiento musical (Díaz y Giráldez, 2007).

A pesar de que este pedagogo considera que la educación es la principal herramienta con la que se logra el desarrollo musical íntegro del niño, este se desvincula totalmente de la enseñanza tradicional. Kodály no apoya la idea de que el niño adquiera los conocimientos musicales de una forma teórica, sino que él cree que el niño va a tener que vivenciar y experimentar la música y así, adquirir los conocimientos musicales. En consecuencia, Kodály

considera que el niño tendrá que participar en el aprendizaje de una forma activa, vivenciando la música (Zuleta, 2004).

Como ya se ha mencionado anteriormente, este pedagogo defiende la idea de que, para poder desarrollarse musicalmente, el canto coral será la principal herramienta, pues gracias al canto, el niño se mantendrá en contacto con los parámetros musicales como el ritmo, pulso, o melodía y asimismo, podrá desarrollar también la capacidad auditiva (Zuleta, 2004). Aunque hay que destacar que Kodály introduce el canto de una manera gradual, respetando el desarrollo del niño. Al principio, lo introduce mediante la escala pentatónica y los juegos tradicionales hasta que al final del periodo escolar el niño es capaz de afinar acordes con sus correspondientes inversiones tanto en modo mayor como en menor (Díaz y Giráldez, 2007).

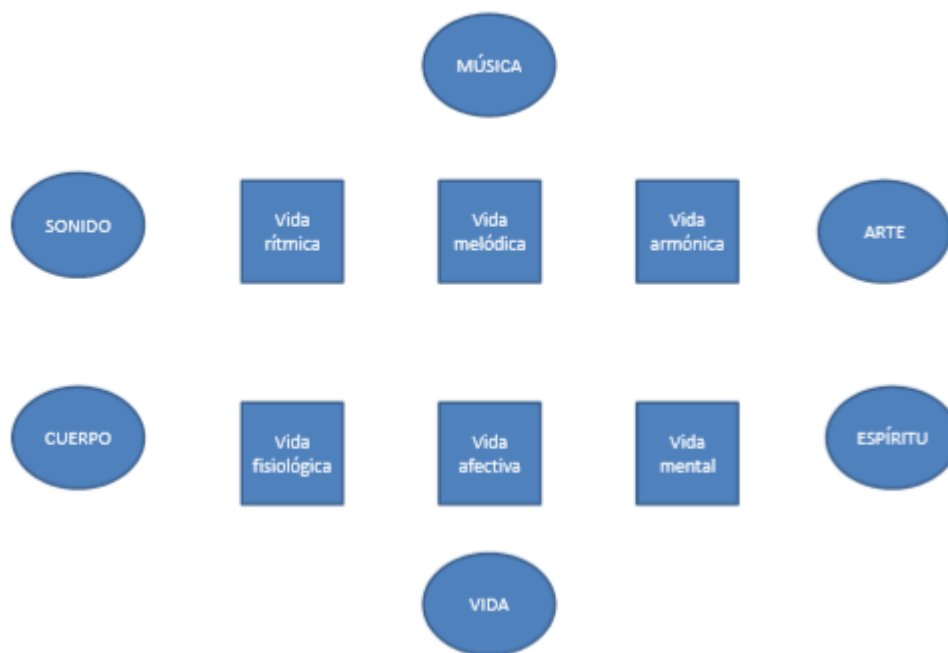
Por último, hay que destacar que, al darle mayor peso al canto dentro de este método, Kodály usa principalmente la fononimia y las sílabas rítmicas para así, lograr un sentido fonético a las figuras musicales, pues él entiende la tradición oral como una alfabetización musical (Zuleta, 2004).

### ***5.3.3 Triple aspecto sensorial, afectivo y mental y método Willems***

Edgar Willems fue un pedagogo de música que se centró en el análisis de la relación de la música con el ser humano. En consecuencia, planteó la teoría del triple aspecto sensorial, afectivo y mental, sobre la cual se fundamentó para elaborar su pedagogía musical (Valencia, 2015a).

Willems entiende al humano como un ser que posee una triple conciencia: la sensorialidad, la afectividad y la inteligencia. La sensorialidad, que forma parte del aspecto fisiológico, implica la percepción de las cosas a través de los sentidos y la coordinación motriz. La afectividad se centra más en las emociones y sentimientos. Por último, la inteligencia se relaciona con los procesos mentales como la imaginación, la memoria, la reflexión y la abstracción. Esta conciencia humana, estaría conectada con la música ya que, según él, hay una interrelación entre lo material, que serían las vibraciones generadas por la música, y lo espiritual, que es la conciencia humana (Valencia, 2015a).

Tras esta afirmación, Willems plantea la existencia por naturaleza de una triple conciencia humana que se relaciona directamente con tres elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía y armonía. Estos aspectos musicales además de interrelacionarse entre sí, poseen una naturaleza proveniente de una de las conciencias del ser humano. El ritmo de naturaleza fisiológica se relaciona con la melodía y la armonía porque se encuentra en aquellos contenidos de esencia melódica y armónica. La melodía, que se caracteriza por una naturaleza afectiva, se relaciona también con la armonía y el ritmo debido a las distintas estructuras que intentan crear un marco emocional. El último elemento, la armonía de naturaleza mental, al ser el soporte y la base sonora que se forma de manera íntegra por las personas, se relaciona directamente con el ritmo y la melodía (Valencia, 2015a). A continuación, se puede observar una tabla de la relación entre el ser humano y la música.



**Figura 3:** Relación entre la música y la persona (Willems, 2001, citado en Pimienta, 2019)

La teoría filosófica de Willems sostiene que las habilidades musicales, al ser innatas por naturaleza en todos los seres humanos, estas se adquieren de forma paralela al desarrollo de las facultades humanas. Por tanto, Willems entiende que las habilidades musicales son paralelas al lenguaje puesto que las dos son innatas y se desarrollan de manera evolutiva. Sin embargo, Willems no sólo relaciona la música con la naturaleza humana, sino que también encuentra un vínculo con el cosmos. Esto da lugar a una interacción entre el hombre con los elementos de su entorno sonoro y, en consecuencia, en esta interacción el oído tendrá un papel muy importante.

Gracias al oído, el individuo podrá desarrollar mejor aquellas facultades internas que se relacionan directamente con la audición como la discriminación tímbrica o el reconocimiento de fuentes sonoras (Valencia, 2015a).

Willems, al entender la música al igual que el lenguaje, propuso una serie de etapas similares a la adquisición del lenguaje y por las que el niño tiene que pasar para desarrollarse musicalmente. Primero, el niño vive una etapa inconsciente en la que se usa la música de manera espontánea y sin ser consciente de sus actos. Después, al comienzo de la etapa educativa escolar, se empieza a tomar conciencia de todos los elementos musicales. Por último, se encuentra una etapa de consciencia plena que le permite al niño utilizar los elementos musicales con un propósito (Quintana, 2009).

A partir de su teoría y sus supuestos filosóficos y psicológicos que establecían esa dualidad entre la música y el ser humano elaboró una propuesta pedagógica (Valencia, 2015a). El objetivo principal de su propuesta era la estimulación del niño en la etapa educativa para lograr encauzar el desarrollo musical (Díaz y Giráldez, 2007).

Es por eso que, tal y como afirma Pimienta (2019), Willems se alejó de otros pedagogos de la música como Dalcroze y Kodály, y se centró en desarrollar sus prácticas musicales teniendo en cuenta el ámbito psicológico y afectivo del niño. Díaz y Giráldez (2007) concluyeron en que las bases de la pedagogía de Willems se fundamentaron en:

la unión entre la música, el ser humano y los diferentes reinos de la naturaleza; los ordenamientos naturales y jerárquicos; un trabajo basado en la naturaleza íntima de los elementos constitutivos de la música (esencialismo) y en sus manifestaciones exteriores (existencialismo); un orden de desarrollo idéntico al de la adquisición de la lengua materna; el desarrollo interior y exterior de una vitalidad intensa. (p. 45)

Teniendo en cuenta estas bases, su metodología plantea la estimulación de esa naturaleza interna del niño para que este evolucione musicalmente. En consecuencia, partiendo de la música como un triple aspecto sensorial, la pedagogía de Willems pone énfasis en la afectividad puesto que la melodía se encuentra dentro de los sentimientos del individuo; a los elementos sonoros y al oído (concretamente al oído sensorial y afectivo), ya que permite la conexión del individuo con el cosmos o el entorno sonoro; y a la rítmica pues esta se vincula dentro de la fisiología humana, y la cual se plantea a través de la vivencia rítmica de las canciones. Pero hay que destacar que de estos tres, su pedagogía se fundamenta principalmente

en el proceso auditivo, pues este implica tanto la audición (escucha), como la reproducción vocal (canto) y el reconocimiento auditivo (memoria) (Valencia, 2015b).

Por tanto, el planteamiento pedagógico de Willems se focaliza en la creación de actividades motivacionales para que el alumno, a través de los ejercicios que se planteen, se den determinadas conductas y así, el niño empiece a tomar consciencia de estas y construya su conocimiento musical. El elemento musical más usado por este pedagogo es la canción, pues esta englobará todos los elementos musicales (rítmica, melodía, armonía y expresividad) (Valencia, 2015b).





## RESUMEN CATEGÓRICO

---

Tras la explicación de las teorías y estudios más relevantes que se han recogido en este trabajo acerca del desarrollo musical, se ha reflejado lo amplio y complejo que es el ámbito de la Psicología del Desarrollo de la Música. Sin embargo, a pesar de que sólo se han abarcado nueve aportaciones teóricas, actualmente esta disciplina científica está siendo investigada en mayor profundidad.

En esta recopilación teórica, se puede comprobar la heterogeneidad que hay entre las diversas teorías que estudian el desarrollo musical y la propia habilidad musical. Sin embargo, al profundizar en cada una de ellas, se pueden evidenciar diversas características comunes que las interrelacionan. La naturaleza de cada teoría y su alcance es el aspecto más denotado en cada una de ellas, pues en función de su perspectiva de estudio, tal y como se ha reflejado en la fundamentación teórica, analizarán el desarrollo musical desde un punto de vista u otro. Gracias a esto, se ha podido establecer una clasificación de los distintos planteamientos teóricos en función de la naturaleza más predominante de cada uno de ellos.

Las teorías que presentan una naturaleza más cognitiva, como la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Lacárcel, 1995), la teoría cognitiva de Serafine (Díaz y Giráldez, 2007) y la espiral de Swanwick y Tillman (Quintana, 2009), se caracterizan principalmente por entender la habilidad musical como una habilidad cognitiva gracias a las estructuras mentales que posee el individuo. Sin embargo, Serafine (Lacárcel, 1995) la define con el término de pensamiento musical, mientras que Swanwick y Tillman (Hargreaves, 1991) y Piaget (Buitrón y Urra, 2019) sí que mantienen la concepción de esta como una inteligencia. Desde estas tres teorías musicales, el proceso del desarrollo musical es visto como un proceso constructivista basado en la consecución de niveles cognitivos cada vez más complejos. Ahora bien, Serafine (Díaz y Giráldez, 2007), no descarta la influencia que ejerce la edad y el entorno sociocultural como consecuencia de la inmersión del individuo dentro de una sociedad. En cambio, tanto Swanwick y Tillman (Vilar, 2004) como Piaget (Ramírez y Ramírez, 2018) consideran que, al ser hereditario, el desarrollo sigue un patrón común en la mayoría de los niños; sin embargo, donde sí que se diferencian ambos es que Swanwick y Tillman dan mayor relevancia a la interacción y participación social dentro de este proceso (Vilar, 2004), y en contraposición a este, Piaget sólo estudia el entorno como un elemento favorecedor del desarrollo de estructuras mentales, alejándose de aquellos factores que impliquen esa participación social o cultural (Tejada, 2010).

A pesar de esta diferencia, estas tres teorías, al entender el desarrollo como un proceso constructivista, coinciden en que el sujeto tiene que ser activo dentro de este proceso, pues tal y como defiende Serafine (Lacárcel, 1995), la música es una actividad propia del pensamiento humano y por tanto, al igual que en los planteamientos de Piaget (Buitrón y Urra, 2019) y Swanwick y Tillman (Hargreaves, 1991) el propio niño será quien reestructure su propio conocimiento de manera autoconsciente. Es más, la teoría cognitiva de Piaget y la teoría de la espiral del desarrollo musical se apoyan en este proceso de autoconsciencia gracias a los procesos de asimilación y acomodación que ocurren de manera natural en el individuo (Lacárcel, 1995).

Por otro lado, tanto el planteamiento de enculturación musical de Zenatti (1991), como la teoría del desarrollo musical de Hargreaves (Vilar, 2004) y el estudio del grupo social de Arostegui (2012), presentan una naturaleza más social. Todos estos planteamientos conciben la música como una habilidad que se desarrolla principalmente a través de los elementos culturales y/o sociales por el mero hecho de que el individuo es un ser social. Tanto Hargreaves (1998) como Zenatti (1991) entienden el desarrollo como un proceso espontáneo condicionado por la enculturación musical; es por eso que tienen en cuenta tanto los elementos musicales propios de la cultura como la influencia que ejerce el entorno social. Sin embargo, Arostegui (2012) incide concretamente en el estudio de la influencia que ejerce el grupo social más próximo en aquellos procesos de creación musical. Otro aspecto característico y en el que coinciden estas tres teorías, es en que el individuo en ningún momento es consciente de que ha adquirido esos conocimientos musicales, pues tal y como explican Hargreaves (1998) y Zenatti (1991) en sus planteamientos, esto se debe a la enculturación musical. Aunque hay que destacar que, el hecho de que estas teorías den mayor relevancia al entorno cultural y social en el desarrollo musical, no significa que nieguen la existencia de unas estructuras cognitivas o mentales, pues tanto Arostegui (2012) como Zenatti (1991), afirman que este factor social influía en ese ámbito cognitivo. Es más, Hargreaves (Vilar, 2004), es el único que englobe un planteamiento evolutivo teniendo en cuenta tanto los elementos culturales como los cognitivos. En contraposición a esto, los planteamientos de Zenatti (1991) y Arostegui (2012) se alejan de esa visión evolutiva e inciden en que a pesar de tener en cuenta la existencia de unos procesos cognitivos, el desarrollo musical no tiene por qué seguir una progresión determinada, pues es imposible controlar el grado de incidencia de los elementos externos en el individuo.

Por último, se encuentran aquellos planteamientos teóricos que siguen una línea más conductual y didáctica. Dentro de esta perspectiva se encuentran las metodologías de Kodály

(Zuleta, 2004), Dalcroze (Garcés, 2014) y Willems (Díaz y Giráldez, 2007), las cuales están planteadas con la finalidad de establecer una educación musical como herramienta clave para que se produzca ese desarrollo musical. Todas estas teorías entienden la habilidad musical como una conducta que se adquiere tras la realización de una actividad; es por ello que el sujeto es estudiado por sus conductas externas. Sin embargo, Willems (Valencia, 2015a) sí que tendrá en cuenta ese aspecto más interno, pues entiende la habilidad musical como innata en todos los seres humanos; no obstante, la considera como una habilidad que se tiene que estimular a través de actividades para que emerja y se desarrolle plenamente. Esta última idea que expone Willems, coincide también con los métodos de Kodály (Garcés, 2014) y Dalcroze (Zuleta, 2004), pues el objeto principal de sus métodos son la estimulación de las habilidades musicales a través de actividades que conlleven a conductas musicales. No obstante, se puede destacar que el punto de mayor discrepancia entre estos tres métodos, es el elemento musical que usan como base para fundamentar sus prácticas educativas. Por un lado, Dalcroze considera la rítmica y el movimiento corporal como pieza clave en el aprendizaje y desarrollo musical (Díaz y Giráldez, 2007). En cambio, Kodály da relevancia en al folklore autóctono y al canto, pues este integra todos los elementos musicales (Zuleta, 2004). Mientras que Willems se enfoca principalmente en la percepción sonora (Valencia, 2015b).

A raíz de este análisis, se puede llegar a la conclusión de que la naturaleza de cada una de las teorías ejerce un gran peso en el estudio del desarrollo musical, pues tal y como se ha podido comprobar, las teorías pertenecientes a una misma naturaleza parten de una base común en sus planteamientos teóricos. Sin embargo, también se ha podido mostrar que, a pesar de que tienen una naturaleza similar, no tienen por qué entender la habilidad musical, el sujeto o estructurar el desarrollo de igual manera. Por otro lado, si se analizan las nueve teorías desde un enfoque más general, se pueden establecer características comunes entre algunas de ellas, independientemente de la naturaleza que posean. Por ejemplo, tanto el método de Willems (Valencia, 2015a) como la espiral de Swanwick y Tillman (Vilar, 2004) y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Lacárcel, 1995), entienden la habilidad musical como innata. Por tanto, independientemente de cómo conciban el desarrollo musical, todos estos planteamientos consideran que la música es propia de la condición humana. Asimismo, también se puede establecer un vínculo entre la teoría cognitiva de Serafine (Lacárcel, 1995) y el planteamiento de Arostegui (2012), pues ambos entienden la habilidad musical como un pensamiento. Sin embargo, Arostegui se enfoca más a entender ese pensamiento desde una perspectiva creativa.

Las nueve teorías expuestas en este trabajo, se caracterizan por poseer unas propiedades únicas por las cuales se identifican. A pesar de ello, se pueden establecer una serie de puntos comunes que interrelacionan todas ellas y a través de los cuales, se fundamenta una base común desde la que parte la Psicología del Desarrollo de la Música.

El primer punto en el que coinciden todas las teorías musicales, es en entender el desarrollo musical de una manera progresiva. Esto conlleva a que las habilidades musicales se analicen de manera gradual, es decir, de menor a mayor complejidad. A su vez, se puede denotar claramente que esta progresión se da en consecuencia del propio desarrollo del ser humano, condicionado principalmente por la edad y madurez. Por tanto, en todas las teorías, independientemente de cómo se haya dado el proceso de adquisición musical, entienden que se podrá evidenciar una notoria diferencia en las habilidades que posean varios niños de distintas edades, siempre y cuando ellos se hayan encontrado ante los mismos tipos de situaciones de adquisición musical. Por ejemplo, las teorías más sociales como la de Zenatti (1991), evidencian esa progresión en función de la edad del niño, pues conforme va creciendo, este empieza a tener cada vez más retenidos aquellos elementos propios de su contexto social y cultural. Mientras que las teorías más conductuales como la de Kodály, Dalcroze (Díaz y Giráldez, 2007) y Willems (Valencia, 2015a), entienden esta progresión musical dentro de los métodos propuestos, pues todas estas metodologías consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje se tiene que adaptar al nivel del curso o del niño y por tanto, partir de esa base musical del niño e incrementar poco a poco el nivel de dificultad de los conocimientos musicales. Por último, dentro de las teorías cognitivas, tal y como afirma Piaget y Serafine (Lacárcel, 1995), esta progresión es como consecuencia del desarrollo de aquellos procesos cognitivos propios del sujeto. Sin embargo, si se sigue la línea de la teoría de Piaget, en esta se estableció una serie de características musicales que el niño debe poseer en función del nivel cognitivo que tenga según su edad. En esta línea, también se pueden encontrar a Hargreaves (Vilar, 2004) y Swanwick y Tillman (Botella y Jimeno, 2015), pues todos ellos establecen una serie de etapas a través de las cuales se muestra esa progresión en el desarrollo de las habilidades musicales. Asimismo, hay que destacar que, a pesar de que hay unas edades fijadas para cada etapa, estos autores afirman que son meramente una aproximación.

También cabe destacar que, en todas las teorías expuestas se evidencia el entorno como un factor imprescindible, pues sin este el individuo no sería capaz de alcanzar por sí mismo un desarrollo musical pleno. Este hecho es claramente evidenciado en todas las teorías, ya que el

entorno será el causante de: desencadenar procesos cognitivos más complejos y de adaptación tal y como plantean Piaget (Buitrón y Urra, 2019), Serafine (Díaz y Giráldez, 2007) y Swanwick y Tillman (Hargreaves, 1991); envolver al individuo dentro de un contexto social y cultural donde hay una tendencia musical muy clara que afectará a esa adquisición musical como afirman Zenatti (1991), Arostegui (2012) y Hargreaves (1998); y estimular al niño para que a través de actividades y estímulos, exteriorice unas determinadas conductas que lo conduzcan a un desarrollo musical como consecuencia de estar dentro de un contexto educativo tal y como se expone en los métodos de Kodály, Dalcroze y Willems (Díaz y Giráldez, 2007).

Asimismo, el análisis del entorno conlleva a analizar cuál es el papel del individuo para que tenga lugar ese proceso de desarrollo musical. Al igual que en el punto anterior, todas las teorías coinciden en que el sujeto tiene que ser activo para que se produzcan todos estos procesos de adquisición musical, pues entienden que, sin una participación plena del individuo, este no podrá alcanzar unos plenos conocimientos musicales. Principalmente, esto se pone de manifiesto en las teorías de Swanwick y Tillman (Hargreaves, 1991), de Serafine (Lacárcel, 1995) y de Piaget (Buitrón y Urra, 2019), ya que consideran que es el propio individuo quien tiene que reestructurar sus propios conocimientos y alcanzar niveles cognitivos cada vez más complejos. Por otro lado, las teorías más sociales dan lugar a una doble interpretación del individuo, pues tal y como afirma Zenatti (1991) y Hargreaves (1998), el niño adquiere un conocimiento musical de manera pasiva e inconsciente mediante la enculturación. Sin embargo, para que se tenga que dar este proceso, el individuo tiene que participar activamente dentro de su cultura y contexto social, pues sin su inmersión en ese entorno sociocultural, este no estará influenciado por ninguno de los elementos musicales que plantea Zenatti (1991), ni por un grupo social como propone Arostegui (2012). Por último, también hay que destacar la relevancia de la participación activa en todos aquellos planteamientos más didácticos como los métodos musicales según Kodály, Dalcroze y Willems (Díaz y Giráldez, 2007). Todos estos métodos están planteados para que el alumno participe activamente y así, a través de las conductas que emita, sea el creador de su propio conocimiento musical. Es por ello que, si el alumno no se integra y se involucra plenamente en este proceso de enseñanza, no podrá alcanzar los conocimientos propuestos.

Las características descritas anteriormente que comparten todas las teorías, dan la posibilidad de que todos los seres humanos se puedan desarrollar musicalmente. En consecuencia, esta idea conduce a analizar otro factor, el papel de la educación musical. Tal y

como se ha mostrado previamente, los planteamientos teóricos expuestos dan especial énfasis al entorno y al sujeto. En consecuencia, esto sugiere una posibilidad de adecuar esas perspectivas del desarrollo dentro de un ámbito educativo como herramienta de apoyo, donde el docente sea el facilitador de ese conocimiento musical. Esto se evidencia claramente en los métodos de Kodály, Dalcroze y Willems (Díaz y Giráldez, 2007), pues al ser unas metodologías, entienden que el desarrollo del niño requiere de un ámbito educativo donde el docente guíe a este hacia la adquisición de unos conocimientos musicales. Asimismo, Hargreaves (1998) y Zenatti (1991), al apoyarse en la enculturación, afirman que es necesario un factor externo como la educación para que reconduzca esos conocimientos musicales, puesto que los conocimientos procedentes serían escasos al estar formados sólo por las características musicales propias de un contexto sociocultural. Asimismo, Zenatti (1991), añade que el proceso de enculturación es insuficiente porque se estanca a los 10 años de edad. Por esta otra razón, Zenatti reclama la necesidad de la educación escolar para lograr un desarrollo musical íntegro. Asimismo, a raíz de estos factores sociales, Arostegui (2012) propone que, para fomentar esa experiencia musical compartida con el grupo social, se promueva el trabajo colaborativo dentro del ámbito educativo. Por último, también hay que destacar la importancia que le dan al factor educativo las teorías más cognitivas como la de Piaget (Lacárcel, 1995), Swanwick y Tillman (Hargreaves, 1991). Estas teorías consideran que el docente puede fomentar ese proceso de adquisición musical, por ejemplo, por medio de la aproximación de aquellos entornos que originen esa experiencia musical en el niño. Además, Serafine (Díaz y Giráldez, 2007) también apoya esta idea fundamentándose en sus investigaciones y las cuales demostraban la influencia que ejerce la enseñanza sobre la progresión de los procesos cognitivos.

Todo esto conlleva a replantear esa necesidad de conocer todos aquellos aspectos que engloban al individuo en su desarrollo musical dentro del ámbito de la educación, ya que todas las teorías, ponen de manifiesto el papel tan importante que tiene la educación para lograr el desarrollo íntegro de esas facultades musicales. Tal y como afirman Díaz y Giráldez (2007), el hecho de tener en cuenta la música como un elemento presente fuera del aula, permite la posibilidad de encontrar nuevas líneas didácticas para aproximar al niño hacia unos conocimientos más cercanos y fáciles de alcanzar. Asimismo, un mayor conocimiento del sujeto dentro de este proceso, condiciona a una práctica educativa mucho más segura y fiable.

Para finalizar, se puede llegar a la conclusión de que la Psicología de la Música y las teorías musicales son imprescindibles en el ámbito educativo, pues permiten al docente la

posibilidad de adaptarse al individuo en función de los diversos factores analizados y así, focalizar mejor todos sus planteamientos didácticos. En consecuencia, es evidente que no hay que dejar de lado todos estos saberes psicológicos dentro de la formación del docente en educación musical.





## LIMITACIONES

---

En esta aproximación teórica sólo se han podido obtener datos cualitativos de todas las teorías del desarrollo musical que se han descrito previamente. En consecuencia, se han seleccionado e indagado sobre aquellas teorías más significativas para el ámbito de la Psicología de la Música. Asimismo, estas teorías han sido verificadas empíricamente tanto por sus propios autores, además de por otros psicólogos interesados por ellas. A partir de estos datos teóricos, se han podido profundizar sobre estas y obtener la máxima cantidad de información sobre los diversos análisis.

Sin embargo, estas teorías no se han podido corroborar a través de un análisis cuantitativo y por tanto, no se han demostrado de manera empírica. Esto ha impedido tanto la obtención de datos observables y medibles para evaluar de una manera más objetiva los diversos, como el análisis del grado de certeza y fiabilidad de cada una de ellas.

Si se hubiera dado la posibilidad de realizar este análisis de manera empírica, se hubieran realizado pruebas observaciones y cuantitativas en diversos centros educativos y abarcando distintos niveles. Además, también se hubiera propuesto la realización de entrevistas a docentes de educación musical con la finalidad de conocer las experiencias de los propios docentes dentro del aula y así, recabar más información. Una vez se hubieran recogido todos estos datos, se contrastarían los resultados obtenidos y se analizaría el grado de fiabilidad de cada una de las teorías. Por tanto, esto proporcionaría una aproximación más cercana de aquellas teorías del desarrollo que se asemejan más a la realidad actual.

Por otro lado, si se hubiera dado el caso de haberlo comprobado empíricamente, a partir de los resultados obtenidos, se hubieran podido plantear una serie de propuestas didácticas basadas principalmente en esas fundamentaciones teóricas más significativas. De este modo, se podría haber realizado una comparación entre los resultados obtenidos entre una didáctica fundamentada en unos conocimientos psicológicos de aquella consolidada sólo en conocimientos teóricos y prácticas conductuales.

No obstante, a pesar de no haber podido llevar a cabo estas ideas, se ha realizado un análisis teórico de todos estos planteamientos en mayor profundidad y abarcando distintos puntos de vista, pues primero se ha realizado de manera específica en determinadas características, y luego se han ido abarcando aspectos más generales.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Abeyá Gilardon, E., Del Pino, M., Candia, A., Firginia, F., Krupitzky, S., Fernández, M., y Orazi, V. (2004). El desarrollo del niño: una revista para la reflexión y la acción. *Archivos argentinos de pediatría*, 102, 312-313. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/262589734\\_El\\_desarrollo\\_del\\_nino\\_Una\\_de\\_finicion\\_para\\_la\\_reflexion\\_y\\_la\\_accion](https://www.researchgate.net/publication/262589734_El_desarrollo_del_nino_Una_de_finicion_para_la_reflexion_y_la_accion)
- Arostegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Revista Educação*, 37(1), 31-44. Obtenido de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3792>
- Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Medica panamericana S.A. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sGB87-HX-HQC&oi=fnd&pg=PR13&dq=psicologia+del+desarrollo&ots=cJsD3c6gzv&sig=uasFVhM\\_UY2SrZDFIRXBXMURVew&redir\\_esc=y#v=onepage&q=psicologia%20del%20desarrollo&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sGB87-HX-HQC&oi=fnd&pg=PR13&dq=psicologia+del+desarrollo&ots=cJsD3c6gzv&sig=uasFVhM_UY2SrZDFIRXBXMURVew&redir_esc=y#v=onepage&q=psicologia%20del%20desarrollo&f=false)
- Botella, A. M., y Gimeno, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*(12), 79-98. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87442414006>
- Buitrón, A. E., y Urra, R. (2019). El taller de estimulación musical temprana según la metodología Suzuki: Una mirada desde la etapa sensorio-motriz según Piaget. *Revista internacional de educación musical*(7), 35-42. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2307484119878634>
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música en educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Universidad de Murcia. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf>
- Delgado, M. L. (2015). Fundamentos de Psicología. En *Psicología del desarrollo*. (pp.267-293) Medica Panamerica. Obtenido de <http://www.herrerobooks.com/pdf/PAN/9788498352535.pdf>

- Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Escobar Melo, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2(1), 71-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720109>
- Fernández, B., y García, J. (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*.
- Galera, M. (2017). De la aptitud musical al concepto de audiation y al desarrollo de la teoría del aprendizaje musical de los niños pequeños de E. Gordon. *Debates Unirio*(18), 192-206. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/67316/De%20la%20aptitud%20musical%20al%20concepto%20de%20audiation%20y%20al%20desarrollo%20de%20la%20teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20musical%20de%20los%20ni%C3%B1os%20peque%C3%B1os%20de%20E.%20Gordon.pdf?sequenc>
- Garcés Yépez, L. E. (2014). *Influencia de los métodos Orff, Dalcroze y Kodaly en la enseñanza del aprendizaje significativo de educación musical en los niños de cuarto año básico elemental de la Unidd Educativa Liceo Naval de Guayaquil*. Trabajo de Titulación, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/2904>
- Garcés, L. E. (2014). *Influencia de los métodos Orff, Dalcroze y Kodaly en la enseñanza del aprendizaje significativo de educación musical en los niños de cuarto año básico elemental de la Unidd Educativa Liceo Naval de Guayaquil*. Trabajo de Titulación, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/2904>
- Guerra, M., y Quintana, F. (2006). La habilidad musical. *El Guiniguada* (15-16), 109-123.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo Psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J., y Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI. Revista de Educación*, 10, 85-95. Obtenido de

<https://idus.us.es/handle/11441/30963;jsessionid=1E6901B51400DFB9B939A716FC4E2A05>

Knobel, M. (1964). El desarrollo y maduración en psicología evolutiva. *Revista de psicología*, 1, 73-77. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/976>

Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista universitaria de formación del profesorado*(13), 35-52. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618820>

Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

Lagos, E. (2019). *La técnica vocal en la segunda infancia*. Universidad Peruana Unión, Lima. Obtenido de [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/2455/Gloria\\_Trabajo\\_Bachillerato\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/2455/Gloria_Trabajo_Bachillerato_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Nebrada, P. (2015). *La inteligencia musical*. Bukok. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unizar/51396>

ORDEN de 16 de junio de 2014, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el Currículo de Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 16/07/2914.

Pérez, A. (2016). *El desarrollo de la música en la educación primaria: detección y actuación de futuros músicos*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, España. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/162347>

Pérez, N., y Navarro, S. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3f2SOdgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=%C3%A1mbitos+que+estudia+la+psicolog%C3%ADa+del+desarrollo&ots=ZBEnloPgym&sig=JCgCFUM-SwzB-iYYNFkTeEUW3Hk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=%C3%A1mbitos%20que%20estudia%20la%20psicolog%C3%ADa](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3f2SOdgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=%C3%A1mbitos+que+estudia+la+psicolog%C3%ADa+del+desarrollo&ots=ZBEnloPgym&sig=JCgCFUM-SwzB-iYYNFkTeEUW3Hk&redir_esc=y#v=onepage&q=%C3%A1mbitos%20que%20estudia%20la%20psicolog%C3%ADa)

Philip, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Naucalpan de Juárez: Prentice-hall Hispanoamericana. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZnHbCKUCtSUC&oi=fnd&pg=PR27&>

dq=etapas+vitales+del+desarrollo+humano&ots=yAUx68FY7Q&sig=XBtHCL7XqS-IgA6lb6zDaFSfXJo#v=onepage&q=etapas%20vitales%20del%20desarrollo%20humano&f=false

- Pimienta, V. (2019). *El método musical Willems en el desarrollo de la educación emocional en niños de 6 años*. Trabajo fin de grado, Universidad de La Rioja, Badajoz.
- Quintana, F. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en la obra de xavier zoghibi para la mejora de la habilidad musical de educación primaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Obtenido de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4835/2/0619932\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4835/2/0619932_00000_0000.pdf)
- Quintana, F., Mato, M. d., y Robaina, F. (2011). La habilidad musical: evaluación e instrumentos de medida. *El Guiniguada*(20), 141-150. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968040>
- Ramírez, Z., y Ramírez, T. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 47-52. Obtenido de [https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana\\_social/article/view/299/367](https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/299/367)
- Real Academia Española (2020). Habilidad. *Diccionario de la lengua española*, (23.ªed.), [versión 23.3 en línea]. Obtenido de <https://dle.rae.es/habilidad?m=form>
- Real Academia Española (2020). Inteligencia. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.), [versión 23.3 en línea]. Obtenido de <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Real Academia Española (2020). Música. *Diccionario de la lengua española*, (23ª ed.), [versión 23.3 en línea]. Recuperado el 2020, de <https://www.rae.es/>
- Ruiz, I., y Ballesteros, M. (2002). *Habilidades musicales*. Universidad de Humanidades y Psicología , Almería.
- Stolic, J. (2015). *The development of preeschol children's musical abilities through specific types of musical activities*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149494.pdf>
- Tejada, J. (2010). Difusiones de publicaciones. *Revista electrónica de Leeme*(26). Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9811/9238>

- Urbano, C. A., y Yuni, J. A. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unizar/78157>
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1w6XBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=qu%C3%A9+es+la+m%C3%BA+en+el+desarrollo&ots=AhIYKes8jo&sig=I7WnWqAgTd5pR4rc2ISoUlgkZO0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=qu%C3%A9%20es%20la%20m%C3%BA+en%20el%20desarrollo&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1w6XBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=qu%C3%A9+es+la+m%C3%BA+en+el+desarrollo&ots=AhIYKes8jo&sig=I7WnWqAgTd5pR4rc2ISoUlgkZO0&redir_esc=y#v=onepage&q=qu%C3%A9%20es%20la%20m%C3%BA+en%20el%20desarrollo&f=false)
- Valencia, G. (2015a). Corpus Teórico - Edgar Willems. (*Pensamiento*), (*palabra*), *Y Obra*(13). Obtenido de <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO6.19>
- Valencia, G. (2015b). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la pedagogía musical del siglo XXI. *Ricerca*(4), 46-52. Obtenido de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ricerca/article/view/3332>
- Vera, A. (1998). *El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo*. Facultad de Psicología. Campus de Somasaguas, Madrid. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48323>
- Vilar, M. (Mayo de 2004). Acerca de la educación musical. *Leeme*, 13. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(9), 57-70. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126233>
- Zuleta, A. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1(1), 66-95. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344010>