

LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PARA LA EXPRESIÓN PSICOMOTRIZ Y EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA: EL PODER DE LA EURITMIA

ALEXZHANDRA FRANCO

Universidad Central de Venezuela- Escuela de Educación
alexzhandrafranco@gmail.com

Resumen

En la Escuela del siglo XXI, es fundamental contar con educadores que se involucren en los aspectos físicos y creativos de los niños. Deben desempeñar el papel de artistas, fomentando la creatividad y la libertad. La música, como forma de arte, desempeña un papel crucial en este proceso. El propósito de este trabajo es establecer un vínculo entre la psicomotricidad y la música, con el fin de utilizarla como herramienta para la expresión corporal, a la luz de las perspectivas de destacados pedagogos musicales, como Jacques Dalcroze y su Eurytmia, Martenot y Orff. La construcción de este conocimiento a través de la investigación documental, pretende servir como recurso para la Cátedra de Psicología Evolutiva del Departamento de Psicología Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y áreas afines. Nuestra conclusión es que la relación entre la música y la educación psicomotriz es estrecha y presenta numerosos puntos de convergencia. En consecuencia, la educación musical está intrínsecamente ligada al cuerpo y al movimiento, mientras que la educación psicomotriz depende de la música, la voz y los instrumentos musicales. Utilizar la música como medio de expresión, enriquece las habilidades motoras y las sensibilidades artísticas de los niños.

Palabras clave: habilidades psicomotoras – expresión musical – Eurytmia – sensibilidad artística – creatividad – arte

Recibido: 16 de agosto de 2023

Aceptado: 15 de noviembre de 2023

Publicado: 22 de noviembre de 2023



USING MUSIC FOR EXPRESSIVE MOVEMENT AND ARTISTIC SENSITIVITY DEVELOPMENT: THE POWER OF EURYTHMY

ALEXZHANDRA FRANCO

Universidad Central de Venezuela- Escuela de Educación

alexzhandrafranco@gmail.com

Abstract

In the schooling system of the 21st Century it is essential to account with educators who engage with the physical and creative aspects of children. Educators should take on the role of artists, encouraging creativity and freedom. Music, as a form of art, plays a crucial role in this process. The purpose of this work is to establish a link between psychomotricity and music, with the aim of using it as a tool for bodily expression, in light of the perspectives of renowned music educators such as Jacques Dalcroze and his Eurhythmics, Martenot, and Orff. The production of this knowledge via documentary research intends to serve as a resource for the Evolutionary Psychology section of the Educational Psychology Department of the School of Education at the Universidad Central de Venezuela (Central University of Venezuela), and to all related areas. Our conclusion is that the relationship between music and psychomotor education is close, and presents numerous points of convergence. As a result, musical education is inherently linked to the body and movement, whilst psychomotor education relies on music, voice, and musical instruments. Using music as a means of expression enriches children's motor skills and artistic sensitivities.

Key words: psychomotor skills, musical expression, Eurythmy, artistic sensitivity, creativity, art.

Received: Aug. 16, 2023

Accepted: Nov. 15, 2023

Published: Nov. 22, 2023

El objetivo de la educación es o debería ser: Hacer que el hombre pase del consciente al inconsciente o viceversa, y establezca armonía entre ellos.

E. JACQUES-DALCROZE

NOTAS INICIALES

Deseo comenzar destacando que este artículo se centra en la investigación de un tema específico sobre desarrollo evolutivo y música, específicamente lo concerniente a la vinculación que puede desprenderse entre música y desarrollo psicomotor, con el objetivo de construir conocimiento a través de la revisión y generación sistemática de material documental. Este material servirá como recurso para la Cátedra de Psicología Evolutiva en el Departamento de Psicología Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y áreas relacionadas. A través de la asignatura “Expresión Psicomotriz y Musical”, hemos planteado el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad y posibilidad de expresión corporal, así como la sensibilidad artística y musical de nuestros estudiantes-docentes. Además, buscamos proporcionarles las herramientas teórico-metodológicas necesarias para proponer, ejecutar y evaluar programas y actividades que estimulen el desarrollo integral de los niños a través del uso del cuerpo, el movimiento y la música.

En este contexto, a través de la investigación documental, presentamos esquemas sobre el desarrollo psicomotor, incluyendo su conceptualización y el papel de la motricidad en la organización de la psiquis. También abordamos aspectos básicos de la Psicomotricidad, como el tono muscular, el equilibrio, el esquema corporal, la lateralidad y la direccionalidad. Basándonos en la premisa de que “la infancia es movimiento, actividad, ensayo constante, vida que lucha por proyectarse y encontrar un cauce por donde fluir libremente, y que la música posee las condiciones necesarias para satisfacer sus más íntimos anhelos” (Gainza, 2006, p. 12), exploramos el área del desarrollo psicomotor con el objetivo de establecer la conexión entre psicomotricidad y música, a la luz de las perspectivas de varios pedagogos musicales destacados, como la Euritmia de Jacques Dalcroze, como una propuesta para el desarrollo psicomotor del niño y la utilización de la música como herramienta para la expresión corporal y el desarrollo de la sensibilidad artística, siguiendo las propuestas de Dalcroze, Martenot y Orff.

BREVES APUNTES SOBRE EL DESARROLLO PSICOMOTOR

Los niños son seres humanos activos y participativos, dotados de potencialidades que deben ser desarrolladas. El entorno en el que se desenvuelven alcanza influir en su capacidad para asumir responsablemente su propio aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de Rogers (1975, p. 27), afirmamos que “el ser humano posee un potencial natural para el aprendizaje y una curiosidad innata por su mundo”, es esencial aprovechar ese deseo natural y fomentar su desarrollo hacia múltiples logros.

Como adultos y docentes significativos, debemos ser conscientes de nuestro papel en el proceso de desarrollo del niño y comprometernos a proporcionar un entorno cálido, libre, seguro, lleno de confianza y respeto, enriquecido con experiencias que contribuyan al desarrollo pleno del niño. Las investigaciones en psicología evolutiva y educación han demostrado que las cuatro áreas del desarrollo: psicomotriz, lingüística, intelectual y socioafectiva, están interconectadas en cualquier acción humana. El niño se desarrolla de manera integral, y los logros en cada una de estas áreas influyen entre sí.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO PSICOMOTRICIDAD

En relación al término “psicomotricidad”, se han propuesto diversas concepciones, pero en general, todas apuntan al mismo núcleo central. Coincidimos con Berruezo (2000a) en que la psicomotricidad establece una relación entre lo psicológico y lo motor. Más que centrarse en el movimiento en sí, la psicomotricidad se enfoca en la comprensión del movimiento como un factor de desarrollo y expresión del individuo en su relación con el entorno. Solo cuando se aborda de manera integral, considerando tanto los movimientos expresivos como las actitudes significativas, se puede apreciar la especificidad motriz y actitudinal del ser humano (Da Fonseca, 1996).

Según Ajuriaguerra (1976), el aspecto psicomotriz depende de la maduración motriz, que involucra factores neurológicos y la formación de un sistema de referencia en áreas como el ritmo, la construcción espacial, la sensoriomotricidad, la madurez del lenguaje, la percepción y la elaboración de conocimientos corporales.

La psicomotricidad se aborda a través de tres aspectos que conforman objetivos distintos. La sensoriomotricidad busca desarrollar la sensibilidad en relación al propio cuerpo y al mundo exterior. La perceptomotricidad

tiene como objetivo la conciencia unificada de los componentes del esquema corporal, como el tono muscular, el equilibrio, la respiración y la orientación del cuerpo; además de la estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior y la coordinación de los movimientos corporales. Finalmente, la ideomotricidad busca desarrollar la capacidad representativa y simbólica del cerebro, permitiendo que organice y dirija los movimientos sin la ayuda de elementos externos (Arnaiz, y Lozano 1994 en Berruezo 2000b).

En resumen, la psicomotricidad es un resultado complejo que abarca no solo las estructuras sensoriales, motoras e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA PSICOMOTRICIDAD

Es ampliamente reconocido que el desarrollo no está predeterminado genéticamente, ya que la herencia solo determina aspectos generales. Muchos rasgos del desarrollo son influenciados por el entorno, ya que pueden acelerar o retrasar las adquisiciones. El desarrollo físico está condicionado por el desarrollo muscular, siguiendo las leyes cefalocaudal (el control de la cabeza se logra antes que el de los brazos y el tronco) y proximodistal (el dominio de la cabeza, el tronco y los brazos precede al de las manos y los dedos). Los progresos psicomotores siguen la pauta de movimientos cada vez más diferenciados y específicos a la actividad realizada. Además, los movimientos automáticos se vuelven intencionales y, una vez adquirida la habilidad motriz, se utiliza en actividades más complejas. La preferencia por el uso de un lado del cuerpo cambia gradualmente de ser bilateral a unilateral, lo que implica una variabilidad individual.

Nos preguntamos, **¿qué papel juega la motricidad en la organización del psiquismo?** Lapiere y Aucouturier (1977), consideran la educación psicomotriz como el punto de partida de todos los aprendizajes. Por tanto, podemos caracterizar la Expresión Corporal como una disciplina que, partiendo de lo físico, conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo. Así pues, una vez entendida la psicomotricidad como disciplina que estudia la globalidad de la persona, su evolución, sus vivencias expresadas a través del cuerpo, comprendemos que la gestualidad, dice, expresa más que las palabras. El movimiento en sí mismo no es nada sin el aspecto psíquico; a partir de éste se convierte en gesto, y se cargará de afectividad, será respuesta, será intención y tendrá un significado. Todos, a través del cuerpo nos comunicamos, nos

expresamos, experimentamos, descubrimos, aprendemos, nos relacionamos. Vamos construyendo la creación de la estructura del Yo, esa independencia del resto e interacción con los mismos.

Ramos (1979, p. 31) advierte que “La función motriz en definitiva no es nada sin el aspecto psíquico, el movimiento se convierte en gesto, es decir en portador de respuestas, de intencionalidad y de significación”. Por su parte Guilmain (1935), demuestra que el movimiento puede tener objetivos diferentes a los tradicionales y que juega un papel importante en el desarrollo intelectual y socio-afectivo. A partir de 1960 con la obra de Picq y Vayer, la psicomotricidad se convierte en actividad educativa específica con objetivos, contenidos y medios propios. Bañuelos (2002 en Gil 2004) destaca: “complementariamente al desarrollo de la habilidad motriz, los individuos van progresivamente adquiriendo el conocimiento de lo que son capaces de hacer, de qué recursos disponen, cuáles son sus limitaciones y cuáles son las estrategias adecuadas” y, continúa diciendo que la competencia motriz, se organiza y se configura linealmente “con la capacidad de interacción eficaz de los sujetos con el medio a través del movimiento” (p. 24) y donde la afectividad juega un papel importante.

Como vemos, Ajuriaguerra, Picq y Vayer, entre otros, destacan el papel del movimiento en la organización psicológica general. Subrayan la solidaridad que existe entre movimiento y psiquismo. Wallon (1983 en Barruezo 2000, p. 25) expresa que “en el niño cuya actividad comienza siendo elemental, es el movimiento todo cuanto puede atestiguar la vida psíquica y la traduce en su integridad, por lo menos hasta el momento en que sobreviene la palabra”. Esto nos lleva a reflexionar sobre algunos aspectos básicos de la psicomotricidad: plano biológico y plano psicológico, a saber:

La psicomotricidad alude a la existencia de diversos planos interrelacionados e integrados en la unidad del cuerpo. Acordamos con Ramos (1977), que por un lado se encuentra el plano neuro-muscular y en consecuencia biológico y por el otro el comunicacional, ideacional, socio-afectivo y en consecuencia psicológico. En la unidad de ambos planos se expresará el desarrollo psicomotor, así pues, es expresión afectiva e intelectual. Es a través de los movimientos corporales que el niño en sus primeros meses se va a comunicar e interactuar con el mundo, expresa sus gustos, preferencias e insatisfacciones, descubre y manipula objetos. El desarrollo psicomotriz se considera básico en el niño para su ajuste psicológico y el dominio del medio. Los movimientos del niño primero refieren un logro de la coordinación de

su propio cuerpo y posteriormente a las acciones con los objetos, como lo vemos en Wallon (Vayer, 1977). Los movimientos automáticos están reducidos en el ser humano, y son sustituidos por efectos de la maduración del sistema nervioso, y de la experiencia en actos motores dotados de deseos, de intención, de contenidos ideacionales, afectivos, dirigidos al exterior, a explorar el objeto. Por su parte la inteligencia en sus orígenes se expresa a través de movimientos, se construye progresivamente sobre la base de coordinación de movimientos inicialmente referidos a su propio cuerpo, y posteriormente con acciones sobre los objetos.

Se comprende que, la meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo hasta ser capaz de sacar de él, todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles. Ese desarrollo implica un componente externo, cual es la acción, pero de la misma forma necesita de un componente interno o simbólico, cual es, la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción (Palacios, Marchesi y Coll 2005).

En este orden, es indispensable considerar algunos aspectos que integran el conjunto funcional de lo que se denomina psicomotricidad, según Ramos (1977), se encuentran el aspecto motriz propiamente dicho y el Esquema corporal.

El aspecto motriz va desde la actividad refleja a la voluntaria. En un recién nacido podemos observar por una parte movimientos masivos, donde interviene toda la musculatura para luego irse organizando y afinando. El tipo de respuestas del niño ante estimulaciones específicas, tanto internas como externas es inicialmente de carácter reflejo; los cuales quedan sólo los reflejos permanentes, los llamados arcaicos han sido sustituidos por respuestas voluntarias, lo que indica la participación creciente de la corteza cerebral a expensas de la maduración nerviosa.

Ahora bien, el tono muscular juega un papel importante ya que evoluciona por la acción de la maduración del sistema nervioso, además que es considerado vehículo de expresión de las emociones y, en consecuencia, soporte de la comunicación del lenguaje corporal. Éste hace referencia al grado de contracción de los músculos pudiendo ir desde la hipertonía (tensión) a la hipotonía (relajación). Está sometido a un control involuntario y a un control voluntario. Según Wallon (2007), el tono se relaciona con las actitudes, las posturas y gestos que se utilizan en el ámbito de la relación humana. Por su parte el movimiento, se orienta hacia el mundo objetivo

(Berruezo 2000b, p. 6). La función tónica actúa como filtro y mediación en la comunicación entre el adulto y el niño, cuando este último no ha aprendido todavía el lenguaje-verbal; se da lo que Ajuriaguerra (1986) ha denominado “diálogo tónico” que consiste en un intercambio corporal de información que se produce entre la madre y el niño recién nacido, expresado por estados de tensión-distensión muscular, reflejando sensaciones de placer-displacer y, que provocan reacciones de acogida-rechazo en el otro. En la función tónica se imprimen todas las cargas afectivo-emocionales del individuo: estados de tensión, de ansiedad, de alegría, motivación, deseo, repulsión.

Por su parte la postura, es la actividad refleja del cuerpo con relación al espacio, se basa en el tono muscular y se relaciona principalmente con el cuerpo, y el equilibrio que tiene que ver con el espacio. Se basa en la propioceptividad (sensibilidad profunda). En cuanto al control respiratorio, se manifiesta en tanto, la respiración está vinculada a la percepción del propio cuerpo y, a la atención interiorizada que controla el tono muscular y la relajación segmentaria. Se da una estrecha vinculación entre respiración y comportamiento. La respiración depende del control voluntario e involuntario, y está relacionada con la atención y la emoción. La toma de conciencia de cómo respiramos y, la adecuación en cómo lo hacemos, tanto en lo referido a ritmo como a profundidad, son los aspectos fundamentales en el control respiratorio. (Bucher, 1982 en Berruezo 2000b)

Dentro de este comportamiento motor, se contempla la coordinación estática y dinámica (global) que supone en primera instancia el control del tono de la cabeza, control del tronco hasta llegar a la marcha para luego desarrollar la coordinación de movimientos. El niño al nacer conserva durante un tiempo la posición del cuerpo mantenida en la etapa fetal, es decir, la flexión de miembros y de cabeza sobre el tronco; este tono flexor trae como consecuencia la imposibilidad del niño de mantener erguida la cabeza y extender el tronco y los miembros. Luego se evidencia el predominio del tono extensor que es característico de la posición del eje corporal en el adulto y, se realiza siguiendo el orden normal a todos los vertebrados: el cefalocaudal (Vayer, 1977b). Así pues, se revela el control del tono de la cabeza, tronco hasta llegar a la marcha. La marcha al principio se manifiesta por un caminar inestable, luego hacia los 14 meses, el andar se torna más estable, hasta que a los 18 meses aproximadamente, se produce la alternancia de los movimientos, entre los miembros superiores con respecto a los de los miembros inferiores y, aparece la posibilidad de correr, la cual se irá afinando, y el niño podrá saltar, trotar, etc. Hacia los dos años y medio tendrá la posibilidad de subir

escaleras alternando los pies y sólo hacia los tres años aproximadamente, logrará alternarlos al bajar (Vayer, 1977)

Es deber mencionar, la coordinación dinámica manual, la cual presupone la funcionalidad de la mano. Se refiere al proceso madurativo por el que pasa el niño para alcanzar el control de los movimientos de la mano. Sigue el principio próximo-distal, en el que en las primeras semanas se observa un agarre reflejo, involuntario. Aproximadamente al tercer mes, el agarre comienza a hacerse intencional, pero muy primitivo. El abrir la mano de forma controlada, se alcanza alrededor de los doce meses. Por su parte, la evolución de la prensión se efectúa, tomando como criterio el movimiento realizado según tres fases a partir de los tres-cuatro meses, edad en que se inicia la prensión voluntaria. (Le Boulch, 1986)

La evolución de la prensión y del control de tono y la cabeza -descritos anteriormente-, aumentan las posibilidades que tiene el niño de conocer el mundo exterior, al tener la capacidad de manipular mejor los objetos y su propio cuerpo. La adquisición de estas destrezas, lleva consigo una significación psicológica, ya que por una parte amplía la relación con el entorno y, por otro lado, se constituyen en aspectos enriquecedores para la estructuración del esquema corporal. Sin embargo, estas conductas psicomotoras básicas deben suponer ahora los progresos propios de la segunda infancia (2 a 6 años), e incluso en los primeros años escolares que deberían permitir en cuanto a la dinámica global, la coordinación de los movimientos gruesos, como caminar correr, saltar, trepar pero desarrollando la soltura, flexibilidad, gracia en el movimiento, independencia de movimientos, perfeccionamiento del balance y equilibrio, conocimiento del cuerpo dividido en dos partes (izquierda, derecha), inhibición de movimientos involuntarios y, en cuanto a la coordinación dinámica-manual, lograr las habilidades motoras finas que implican a los músculos más pequeños del cuerpo y, que supone la precisión, soltura y rapidez del movimiento de la mano, como agarrar, lanzar, amasar, meter, sacar, enroscar, armar, rasgar, colorear. Implica igualmente la coordinación de los movimientos óculo-manuales y la inhibición de movimientos involuntarios. (Piq y Vayer, 1977)

En este sentido se va construyendo progresivamente el esquema corporal que, según Ramos (1977), es la representación del cuerpo como entidad funcional que involucra e integra elementos neurológicos, afectivos, motores, cognitivos, etc., y se inscribe a la vez en el concepto más amplio del “sí mismo”, cada una de ellas implicadas en grados diferentes, según

los momentos evolutivos en la formación del propio cuerpo como entidad bio-psicosocial. En este sentido, compartimos el concepto de Corominas (1977) “la vivencia y representación que se tiene del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices. De las relaciones de las partes del cuerpo entre sí, y de las de él, con el medio que le rodea”. Para decirlo en palabras de Piq y Vayer (1977), al mismo tiempo el medio de la acción, del conocimiento y de la relación con su entorno.

La construcción del esquema corporal juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, en el sentido de que es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción. Dicha construcción del esquema corporal, supone el desarrollo de la lateralidad - se refiere en un sentido amplio, a la preferencia de utilización de una de las partes simétricas del cuerpo humano: mano, ojo, oído y pie. El proceso por el cual se desarrolla recibe el nombre de lateralización y depende de la dominancia hemisférica. Se distinguen tres fases en su desarrollo: Indiferenciada (hasta los 3 años), alternante (entre los 3 y 6 años), definitiva (a partir de los 6 y 7 años)-, direccionalidad, organización espacio-temporal -implica establecer relaciones entre el cuerpo y los demás objetos. Se considera un proceso largo que se va configurando desde los planos más sencillos (arriba, abajo, delante, atrás...) a los más complejos (derecha-izquierda), dándose primero en la acción y pasando posteriormente a ser representados en uno mismo, en el otro y en el espacio con los objetos- (Le Boulch, 1986)

Es sólo a nivel del período escolar cuando el niño logra proyectar en los objetos, direcciones adecuadas, o lo que se conoce con el nombre de direccionalidad u organización espacial. El esquema corporal se contempla a nivel de la adolescencia, en donde el sujeto requiere hacer ajustes, por las modificaciones físicas propias de este periodo.

Espacio temporal: El conocimiento de estos conceptos es fundamental para los aprendizajes escolares, ya que la inexperiencia en ellos se relaciona con alteraciones en la lectura (dislexia), escritura (disgrafía) y dispraxias. Estas nociones abarcan el orden, que permite tomar conciencia de la secuencia de los acontecimientos, y la duración, que permite establecer el principio y final de los mismos. El ritmo, que se refiere al orden en el movimiento, a su vez, sintetiza ambos elementos, constituyendo la base de la experiencia temporal (Fraisie, 1976). La estrecha relación entre ritmo y motricidad se pone de manifiesto en el movimiento. Igualmente, el ritmo y la lectura están relacionados en las etapas iniciales de su aprendizaje, ya que la lectura

requiere la transformación de estructuras visuales, distribuidas en el espacio, en estructuras auditivas, distribuidas en el tiempo.

Comprendemos que el desarrollo motor de los niños depende principalmente de la maduración global física, el desarrollo esquelético y neuromuscular. Los logros motores que los niños adquieren son fundamentales para su desarrollo, ya que les permiten un mayor dominio del cuerpo y del entorno. Estos logros influyen significativamente en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juego aumentan cuando los niños pueden moverse de forma independiente y buscar a sus padres para interactuar, saludar y entretenerse.

Los avances psicomotores contribuyen al desarrollo integral del niño, ya que proporcionan vivencias y experiencias que enriquecen su desarrollo social, intelectual, afectivo, físico y lingüístico. Estas vivencias, experimentadas a través del cuerpo y el movimiento, permiten al niño abrirse al mundo, explorarlo y descubrirlo a través de sus sentidos. Al manipular objetos, adquiere conocimiento sobre el mundo físico, lo que le ayuda a construir una imagen de sí mismo y a diferenciarse de los demás. Por lo tanto, la educación psicomotriz en esta etapa es crucial, como plantea Vayer (1977), quien afirmó que “toda educación en la primera infancia es educación psicomotriz.”.

Ahora bien, la Escuela debe evaluar los aspectos de la psicomotricidad para proponer actividades o programas basados en los resultados. El maestro desempeña un papel esencial al estimular y fomentar nuevos movimientos en el niño, lo que asegura la adaptación de la conducta motriz y, amplía su repertorio.

PAPEL DEL MAESTRO EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTOR

De acuerdo con Aucouturier (1992, en Llorca & Vega, 1998), el educador debe ser consciente de que guía a los niños en su proceso de maduración. Debe conocer el espacio, el material y las palabras que utiliza. Además, debe garantizar la seguridad física y emocional del niño para llevarlo a una etapa de desarrollo. El aprendizaje implica reconocer al otro, partir del otro y no solo de uno mismo. Es un sistema de actitudes que parte del otro, lo acoge y lo escucha sin invadirlo, evitando ejercer control sobre él.

La educación psicomotriz se basa en una pedagogía activa (Costa & Mir, en Carretero, 1999), que prioriza el desarrollo integral de los estudiantes. Ello se

fundamenta en varios principios, como el respeto a la personalidad de cada niño, la acción educativa basada en la vida, el uso de la actividad del niño como punto de partida para el aprendizaje, y la importancia del grupo como unidad fundamental de organización social y de conocimiento.

El objetivo principal de la educación psicomotriz en preescolar es enriquecer las vivencias corporales de los niños, permitiéndoles descubrir el mundo y su propio cuerpo. Esto se logra estimulando el movimiento. En este contexto, surge la pregunta de si la música debería incluirse en estos espacios educativos y cómo puede contribuir al desarrollo psicomotor.

PERSPECTIVAS DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA MÚSICA

Gardner (2005), en su teoría de las inteligencias múltiples postula, que la música tiene un impacto en todas las capacidades intelectuales que las personas emplean para comprender el mundo. En su teoría, introduce el concepto de inteligencia intrapersonal, que se refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, incluyendo el acceso a la vida emocional y la capacidad de reconocer y nombrar las emociones. Las investigaciones en Psicología de la música, han examinado elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre por separado, utilizando diversas perspectivas y enfoques metodológicos. Se estima que la música no solo es considerada una materia, sino también un método de enseñanza que puede mejorar la comprensión, concentración y memoria de los estudiantes, promoviendo a su vez la sensibilidad artística (Lacárcel, 1995.)

Se hace necesario señalar, que el siglo XX representó un período significativo en la educación musical, marcado por la introducción de enfoques didácticos innovadores. Desde el inicio del siglo XX, en el ámbito de la formación musical, surgieron diversas metodologías activas que promovieron la investigación en la enseñanza de la música (Cuevas, 2015). Estas metodologías se centraron en dotar a la educación musical de un enfoque práctico, activo, creativo y dinámico. Originadas tanto en Europa como en Estados Unidos, estas corrientes pedagógicas se basaron en la idea de democratizar la educación musical, permitiendo que cualquier individuo tuviera la oportunidad de desarrollarse personal y culturalmente. Además, buscaban crear modelos educativos musicales aplicables en el entorno educativo, y se inspiraron en los principios de libertad, actividad y creatividad en la educación. El objetivo era que los alumnos apreciaran la música a través de sus propias creaciones, reconociendo su relevancia en el proceso de aprendizaje.

DALCROZE, MARTENOT Y ORFF: EXPONENTES DE LA
MÚSICA COMO GRAN ALIADA PARA EL DESARROLLO
PSICOMOTOR Y SENSIBILIDAD ARTÍSTICA DE LOS NIÑOS

Para abordar este tema y responder a las interrogantes que puedan surgir, iniciaremos mencionando a Jaques-Dalcroze (1865-1950), cuyo legado proporciona a sus discípulos un marco conceptual y experiencial para desarrollar habilidades de escucha, sentimiento, imaginación, memorización e interpretación musical. Dalcroze concebía el entrenamiento musical como una forma de expresión, más que un fin en sí mismo. Para ello, desarrolló un sistema que integraba la música y el movimiento corporal. Su objetivo era establecer un equilibrio en la interacción entre el sistema nervioso y los músculos, de modo que el cuerpo respondiera de manera rápida y eficiente a las señales del cerebro.

Dalcroze subrayaba la importancia del ritmo como elemento fundamental de la música, arraigándolo en el ritmo natural del cuerpo humano. Su método constaba de tres componentes: euritmia, solfeo e improvisación. Mediante el ritmo, se buscaba establecer una comunicación fluida y eficaz entre mente y cuerpo, convirtiendo el ritmo en una experiencia física (Dalcroze, 1965). Para lograr esto, promovió el desarrollo de la audición interna, permitiendo a los estudiantes experimentar sensaciones físicas y emociones al leer, pensar o escribir música sin necesidad de tocar o cantar. A través del movimiento corporal, se fomentaba la educación auditiva y el desarrollo perceptivo del ritmo. Los estudiantes adquirirían una educación auditiva activa, tomando conciencia de sus cuerpos y aprendiendo a improvisar tanto a nivel corporal como musical.

Los ejercicios propuestos por Dalcroze incluían aspectos como coordinación, disociación de movimientos corporales, expresión natural o espontánea, interpretación de matices musicales, relajación, polirritmia, automatización, asociación, reacciones corporales a estímulos sonoros, inhibición, improvisación y creación en grupo. El énfasis de Dalcroze residía en no solo entrenar la mente, el oído o la voz, sino en ejercitar el cuerpo en su totalidad, ya que consideraba que en el cuerpo se hallaba la esencia de la sensibilidad, el análisis de los sonidos y los sentimientos. (Porte, 1982). Los recursos pedagógicos empleados por Dalcroze en este contexto, se enfocaban en la manipulación de instrumentos musicales, como la flauta dulce, y elementos de percusión, tales como panderetas, xilófonos y triángulos. Además,

incorporó elementos no musicales como colchonetas, aros, espejos, palos, pelotas, cintas, y balones, entre otros (Vanderspar, 1990).

En este contexto, la Rítmica de Dalcroze se desmarcaba de la educación rígida y abría la puerta a la creatividad y la libre expresión. El cuerpo se convertía en el primer instrumento que debía entrenarse, pues a través de él se expresaban las emociones. Cualquier idea musical podía manifestarse mediante el cuerpo, y cualquier movimiento corporal se traducían en música. La inmediatez de la relación entre la mente creadora y el cuerpo en acción era fundamental, ya que el movimiento constituía la columna vertebral de los fenómenos intelectuales y emocionales.

Dalcroze se inspiró en figuras como Pestalozzi, Mathis Lussy, Jean Piaget, Alvin Toffler y Eduard Claparède, fusionando sus ideas en un enfoque que permitía a los estudiantes explotar sus facultades al máximo a través de la música y la expresión corporal.

Adoptaba influencias de Pestalozzi, basando el aprendizaje en la observación, el descubrimiento, la experimentación y el razonamiento (Horlacher y Parra 2019). La expresividad debía ser parte integral de la técnica, siguiendo las pautas de Mathis Lussy. De Jean Piaget, Dalcroze tomó el punto de partida de la acción como base de todo conocimiento. Y de Alvin Toffler, extrajo la importancia de la adaptación humana para preservar la individualidad. Junto con el psicólogo Eduard Claparède, formuló metas fundamentales de la Euritmia, como el desarrollo de la atención, la conversión de la atención en concentración y la integración social. (Bachmann, 1998).

En el contexto de la Euritmia¹, que se inspira en la música y la poesía, se destaca la importancia de traducir en movimientos espaciales lo que se escucha, con el objetivo de hacer visible la idea que el compositor plasmó en su obra. La Euritmia incluye tres ramas: solfeo (teoría, armonía y escalas), improvisación (desarrollo del oído interno relacionado con el cuerpo) y rítmica (exploración de los efectos del ritmo en relación con las otras dos ramas). (Choksy 1986).

1 Las principales pautas para el desarrollo de este arte surgido a principios del S.XX, fueron dadas por el filósofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925), quien fue fundador de la Antroposofía. Desarrolló un conjunto de ejercicios conocidos como «euritmia», una manera de formar «espiritualmente» el cuerpo con 3 finalidades distintas: como realización artística, como trabajo curativo y como uso pedagógico en las escuelas Waldorf, para las que escribió 4 dramas místicos con el objetivo de alcanzar una plena salud física, mental y espiritual (Favre y Needleman, 2000)

Dalcroze, a través de su método, proporcionó una educación que trasciende a la musical. Abogaba por utilizar la música y la expresión corporal como herramientas para que los individuos maximizaran sus facultades y resolvieran problemas. Esta concepción de la educación musical, se extendió a campos como la terapia, rehabilitación y educación especial, y resultó valiosa para la formación de actores, bailarines, atletas, poetas y pintores.

Jaques-Dalcroze y sus colaboradores descubrieron cómo conectar la audición con el movimiento, los sentimientos, las sensaciones, el análisis, la lectura, la escritura, la improvisación y la ejecución musical. Su método fue adoptado rápidamente en la educación musical moderna, confirmando que el ritmo se aprende a través del cuerpo y el movimiento. La “educación rítmico-corporal” de Dalcroze se convirtió en un componente esencial, especialmente en la iniciación musical.

Dalcroze, centrado en la Euritmia, ejemplificó la idea de que el ritmo era el núcleo de las posibilidades personales. Su enfoque no requería un talento innato y resultaba igualmente valioso para niños y adultos. La Rítmica tenía un impacto positivo en el equilibrio personal, la atención, la concentración, la memoria y la expresión, lo que ampliaba sus aplicaciones a la educación en general.

Aplicación escolar del Método Dalcroze: A pesar de que el pedagogo publicó un texto titulado “Méthode Jaques-Dalcroze: Para el desarrollo del instinto rítmico del sentido auditivo y del sentimiento tonal” en cinco partes, prefería que su trabajo no fuese considerado simplemente un método, sino más bien una herramienta valiosa tanto para educadores como para estudiantes. Él creía que cada docente debía diseñar y desarrollar sus propias lecciones y actividades. Sin embargo, existen ciertas secuencias de conceptos musicales que deben formar parte de su enfoque. El objetivo es que cada estudiante, sin importar su edad, pueda experimentar un entrenamiento uniforme y alcanzar comprensiones fundamentales que se perfeccionan y refinan constantemente, incluso en el caso de músicos profesionales.

Ahora, conocemos tres aspectos fundamentales a considerar en la enseñanza dalcroziana: el proceso de enseñanza en sí, el grupo de estudiantes a quienes se dirige y, la duración prevista de la enseñanza. En este contexto, el rol del profesor es de vital importancia. Es imprescindible que el docente haya recibido una formación adecuada en el método, para así poseer las herramientas y conocimientos tanto prácticos como teóricos, relacionados

con la interacción entre el cuerpo y la música. Entre las diversas técnicas a tener en cuenta, destacan (Dalcroze 1965)

- a. La improvisación: donde el docente debe ser hábil en la improvisación musical
- b. El uso del movimiento: que se diferencia de la danza al no estar estilizado y se emplea para expresar aspectos como la rapidez, duración, posturas dinámicas, acentos, entre otros. Esta concepción de utilizar movimientos corporales en el espacio-tiempo para expresar la música en el tiempo-espacio fue verdaderamente innovadora para su época.
- c. El desarrollo del oído interno: que implica el cultivo de la memoria de las sensaciones musculares.

Los aspectos que los ejercicios propuestos, en los distintos textos escritos por Dalcroze pueden sintetizarse así: a) ejercicios que desarrollan la atención, b) ejercicios para la preparación del cuerpo, c) ejercicios de autodominio y reacción rápida d) ejercicios de entrenamiento auditivo.

Su método se difundió rápidamente en la educación musical moderna, estableciendo firmemente la conexión entre el ritmo, el cuerpo y el movimiento. La educación rítmico-corporal de Dalcroze se convirtió en un componente esencial, especialmente en la educación musical inicial.

Ya no se discute más que el ritmo se aprende a través del cuerpo y del movimiento. “Ningún método realmente moderno puede descuidar esta educación rítmico-corporal, sobre todo en la parte de iniciación. Es éste justamente, el aspecto que pareciera destinado a perdurar de la Rítmica de Dalcroze” (Gainza, 2006, pp. 78-79).

MARTENOT Y SU CONTRIBUCIÓN A LAS POSIBILIDADES DE LA MÚSICA EN EL OTRO

Uno de los pedagogos que aborda la educación centrada en la expresión corporal y la sensibilidad artística es Maurice Martenot. Este músico aplicó los principios de psicopedagogía infantil, distinguiendo claramente entre la educación infantil y la de los adultos. Su enfoque valora la práctica sobre la teoría, y el espíritu sobre la palabra. Sus teorías sobre el proceso de la audición musical se refieren explícitamente a María Montessori, cuyo trabajo educativo-musical se centra en niños pequeños antes de su ingreso a la educación formal, es decir, antes de los seis años. En esta etapa, según Montessori, el entorno sonoro-musical del niño es variado y rico, ya que

los patrones culturales relacionados con el sonido, en particular la música, aún no se han fijado de manera definitiva. En palabras de Montessori, “la actividad de aprendizaje parte del propio niño y es organizada por el maestro en forma de juego” (Montessori 1918 en Gainza, 2006).

Bajo estos principios, Martenot orienta su enfoque hacia el concepto del “oyente activo”. Enfoca el método, principalmente en la audición, el canto y la lectura musical. Participó en congresos sobre métodos de educación activa, entre otros temas educativos. En su obra “Principios fundamentales de formación musical” (1993), no solo presenta indicaciones sobre cómo desarrollar los ejercicios propuestos en los cuadernos, sino también propone una secuencia gradual para el aprendizaje de la lectoescritura musical. Durante este proceso, se enfatiza la importancia de un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, donde se fomente la vivencia afectiva de la música. Además, se promueve el uso de formas de escritura analógicas, antes de introducir la notación musical tradicional. Subraya que el desarrollo del sentido rítmico es la primera función de la educación musical.

Siguiendo la línea de Émile Jaques-Dalcroze con el ritmo, Martenot enfatiza que la formación musical debe estar al servicio de la educación. Según el pedagogo, la educación musical en la infancia y la escuela debe despertar las facultades musicales de los niños. El propio autor no consideraba su enfoque como un método, sino más bien como “un camino hacia...”. Un aspecto distintivo de su enfoque, es su énfasis en la relajación y el control muscular. (Gainza, 2006)

En resumen, el método Martenot fundamenta su enfoque pedagógico en la creación de una profunda afinidad por la música, proporcionar los medios para integrarla en la vida de los niños, y utilizar la formación musical como un vehículo para la educación integral. Se centra en canalizar energías, transmitir conocimientos teóricos a través de juegos musicales y, preparar a los estudiantes, tanto musical como físicamente. Martenot (1993) aboga por la importancia de la relajación y del equilibrio muscular, así como la necesidad del silencio, tanto interior como exterior, para una adecuada práctica musical. Propone una alternancia entre la actividad y la relajación en las sesiones de clases, y destaca la importancia de la progresión gradual tanto en los ejercicios, como en los juegos musicales, partiendo de la respuesta afectiva del niño y aplicando principios de pedagogía de éxito.

El enfoque de Martenot, ha tenido un impacto significativo en la educación musical. Se ha utilizado en campos como el control muscular de los instrumentistas y en la formación de profesores de gimnasia, danza y rítmica. Sus juegos musicales han enriquecido la experiencia de los niños en las aulas y han contribuido al desarrollo de su personalidad y autoconocimiento, así como a mejorar su concentración y atención. En aulas con un alto número de alumnos; estos juegos pueden realizarse de manera colectiva.

Aplicación escolar del Método Martenot: Entre las cualidades del docente, en Martenot se comprende además la capacidad para la “dirección afectiva” de la clase, de forma que reine una “flexible disciplina”. El aspecto más valorado desde la educación musical y desde otros campos es el de la relajación. La relajación propuesta por el método ha servido como inspiración de diversas técnicas para el control muscular de los instrumentistas. En el plano escolar, la relajación de profesores y niños ayuda a disminuir la tensión, tanto física como psicológica, lo que permitirá a los niños estar más atentos y concentrados y conocer mejor su propio cuerpo, controlarlo y manejarlo.

En este sentido, uno de los colectivos entre quienes despierta mayor interés, es el de los profesores de gimnasia, de danza o de rítmica, que pueden utilizar la música y el ritmo para favorecer la libertad muscular, la flexibilidad, la independencia y la espontaneidad del movimiento. (Díaz, M 2004)

Se estima también de mucho provecho, la gran cantidad de juegos sonoros para utilizar en la clase de música y con la música; lo que ayuda al niño a expresarse espontáneamente y a desarrollar así su personalidad y autoconocimiento, así como, de forma intensa y significativa, su concentración y atención.

En su enfoque educativo Martenot (1993), en última instancia, subraya la importancia del espíritu antes que la letra, el corazón antes que el interés.

LA CONTRIBUCIÓN DE CARL ORFF A LA EDUCACIÓN MUSICAL

Otro destacado pedagogo que se suma a las premisas previamente mencionadas es Carl Orff (1895-1982). Su método se caracteriza por resaltar la improvisación y la creatividad. En sus cinco volúmenes de “Orff Schulwerk”, publicados a partir de 1954, presenta un repertorio organizado progresivamente según dificultades melódicas, estructurales, rítmicas e interválicas. Este repertorio abarca rimas, refranes, ejercicios rítmicos, piezas instrumentales y vocales, y mucho más. Comienza con la escala pentatónica y avanza desde dos sonidos hasta abarcar las escalas mayor y menor. Su método promueve la utilización

de instrumentos de percusión para acompañar y describir ritmos. Se destaca por su enfoque lúdico y su énfasis en la espontaneidad, lo que lo relaciona con pedagogos como Froebel y Pestalozzi. Orff abandona el enfoque memorístico en favor de la práctica activa.

En resumen, Orff:

- a) Sostiene que no existen niños “a-musicales”.
- b) Fomenta la creación musical por y para los niños.
- c) Une gestos, música y palabras, considerando a estas últimas en sus significados literales: sustancia rítmica y articulación de frases y sílabas.
- d) Introduce el concepto de música elemental, que nace del individuo y permite la expresión libre.
- e) Promueve la idea de la obra de arte total, en la que la música está asociada al movimiento, la danza y la palabra. La música elemental no sigue grandes formas ni arquitecturas, sino que produce *ostinati*, que son pequeñas formas repetitivas y rondós.

Según Orff (1961), la música elemental es terrestre, innata y corporal. Es música que cualquiera puede aprender y enseñar, y es especialmente adecuada para los niños. También aboga por el punto de partida en la educación musical, enfatizando que los niños que han experimentado el canto y el ritmo desde una edad temprana tienen una base sólida para aprender música.

Orff comparte con Dalcroze y Martenot la importancia de la rítmica, el movimiento corporal y la improvisación. Su contribución principal, según los expertos, radica en la difusión de sus instrumentos escolares, que son ampliamente reconocidos en la comunidad educativa. Su enfoque se basa en la tríada “palabra, música y movimiento”. El lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre, otorgando gran importancia a la improvisación y la creación musical. Junto con las capacidades sonoras del propio cuerpo, se utilizan instrumentos específicamente diseñados, incluyendo percusión, flautas, viola da gamba y otros. (Maravillas y Giraldez, 2007).

Al igual que Dalcroze y Martenot, Orff no pretendía desarrollar un método rígido, sino más bien ofrecer propuestas y sugerencias que permitieran a los niños experimentar y desarrollar un sentido rítmico. En resumen, su enfoque se basa en (Orff, 1961):

- a) Descubrir las posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- b) Utilizar canciones pentatónicas (formadas por escalas de 5 sonidos).
- c) Dar prioridad a la voz como el instrumento más importante.
- d) Invitar a los alumnos a participar en una orquesta escolar y darles un papel activo en la creación musical.
- e) Priorizar el ritmo como una fuerza vital.
- f) Ofrecer una amplia variedad de elementos, incluyendo recitaciones, movimientos, canciones e instrumentos.
- g) Trabajar en la integración del ritmo con la palabra y el movimiento, lo que Orff denomina “elementos pre-históricos en música”.

Orff enfatiza la idea innovadora de que el cuerpo es un instrumento musical con diversas características tímbricas. Los gestos sonoros, también conocidos como instrumentos corporales o naturales, permiten la educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos sin requerir una precisión extrema. Orff identifica cuatro planos sonoros o instrumentos: chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas. Estos gestos sonoros ofrecen numerosas oportunidades didácticas, como el trabajo con formas musicales, la interpretación de ritmos, la lectura musical, la improvisación y el acompañamiento de canciones.

En el ámbito escolar, Orff sugiere el desarrollo de actividades rítmicas que combinen ritmo y palabra. Propone que las melodías o canciones sean elegidas inicialmente del propio entorno de los niños y que se les enseñe a interactuar con el ritmo a través de palmadas, recitaciones de las melodías y más, para que experimenten los diversos elementos que conforman una canción. (Díaz, 2004). Además, introduce estructuras como el eco, que involucran la repetición inmediata de un fragmento anterior, lo cual fomenta el aprendizaje imitativo. Orff también promueve el uso de *ostinatos*, fragmentos que se repiten de manera persistente y sirven como acompañamiento rítmico o melódico. Estos *ostinatos* son una herramienta clave para desarrollar el sentido rítmico y la introducción a la polirritmia. Además, son el primer paso para introducir a los niños en el concepto de armonía, ya que la crean mediante la superposición de varios *ostinatos* melódicos. Orff también aboga por la improvisación rítmica, que debe estar siempre presente, al igual que la improvisación melódica y armónica, así como el movimiento. (Pascual, 2006)

Orff (Gainza, 2009) proporciona una amplia gama de instrumentos fáciles de tocar y afinados, que, cuando se utilizan en conjunto, producen una calidad tonal equilibrada. En un momento en el que es esencial fomentar el respeto por las normas consensuadas para mantener la disciplina en las aulas, la orquesta escolar se presenta como un excelente medio para la socialización y la promoción del trabajo cooperativo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A UN DESARROLLO INTEGRAL EN LOS NIÑOS

Estos maestros de la música fundamentan sus enfoques, que mejor podríamos considerar como filosofías de métodos, en la participación activa del niño. Pudimos acertar mediante esta indagación documental que, la música se concibe no solo como un medio para aprender sobre la música en sí, sino como una herramienta para “hacer música”. Ya sea a través del cuerpo, según Orff y Dalcroze, o a través de la emoción y la expresión corporal, como propone Martenot, la interpretación musical busca la vivencia, la creatividad y la improvisación, abarcando la canción, el gesto, la palabra, el movimiento y la expresión. Estas habilidades son altamente desarrollables en los individuos.

Uno de los objetivos fundamentales es devolver al cuerpo su valor real en el desarrollo integral de la persona. Cada acción corporal que el niño realiza se considera una fuente de conocimiento y aprendizaje. La música y el movimiento surgen simultáneamente de la necesidad de expresión, y a través de la psicomotricidad y la música, se fomentan capacidades mentales como el análisis, la abstracción, la expresión, la simbolización, la síntesis y la atención. Se promueve la imaginación, la creatividad, y se establece una base sólida para la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes básicos de la lectura, escritura y cálculo. Le Boulch (1982) afirma que el cuerpo es la referencia permanente de la presencia del individuo en el mundo. Como consecuencia, la educación del ser a través de su cuerpo, constituye la pieza clave de toda acción educativa o reeducativa que pretenda calificarse de verdadera

En este contexto, la escuela debe adoptar la formación psicomotriz como una alternativa en la acción educativa del maestro, basada en una pedagogía activa, flexible y crítica que valore el movimiento como un medio para mejorar el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y sociales, a través de la actividad física.

Es innegable la influencia de la Euritmia, el solfeo y la improvisación, conocidos como el método Dalcroze, en educadores en general, y especialmente en educadores musicales. Su contribución se alinea con la idea de una educación centrada en el niño, tal como lo propusieron figuras como John Dewey y Mortimer Adler. (Trías,1996). La psicología cognitiva actual respalda científicamente los postulados de Dalcroze. En palabras de Gainza (2006, p. 12) “Solo se debe denominar ‘educación’ musical a una enseñanza capaz de satisfacer las necesidades intrínsecas del desarrollo de la personalidad infantil, cultivando su cuerpo, mente y espíritu a través de la música”.

Por tanto, los docentes de música, así como los de educación física, psicomotricidad, educación infantil y logopedia, están llamados a incluir y desarrollar los elementos rítmicos en sus clases, como garantes del éxito escolar en los niveles cognitivo, emocional y social de sus alumnos. (Pérez, 2012). Abordar la educación rítmica y del movimiento de manera interdisciplinaria, se vuelve cada vez más esencial, las habilidades psicomotrices se desarrollan mediante actividades globales y significativas, no a través de operaciones vocales o lectoras mecánicas. (Alsina, 2006). Se enfoca en la comprensión y la revelación en lugar de la repetición, centrando la atención en la sensibilidad del niño en lugar de su memoria. (Gainza 2006). “No solamente el cuerpo es el origen de todo conocimiento, sino que es el mismo, el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior”. P. Vayer (1977, p. 13).

Hasta este punto, hemos examinado la relevancia y significado de incorporar principios psicológicos que respalden la enseñanza musical desde una perspectiva basada en la psicología de la música, así como la interrelación entre ambas disciplinas

En lo que respecta al desarrollo psicomotor, la música se enfoca de manera específica en el entendimiento de las capacidades sonoras y de movimiento del cuerpo, su orientación en relación con otros, el espacio y el tiempo. La interrelación entre la música y la educación psicomotriz es altamente estrecha y presenta numerosos puntos de convergencia. Por lo tanto, la educación musical se encuentra intrínsecamente vinculada al cuerpo y al movimiento, mientras que la educación psicomotriz depende de la música, la voz y los instrumentos musicales. Una apropiada educación psicomotriz en las etapas iniciales de la enseñanza, prepara a los niños para los futuros procesos de aprendizaje en su etapa escolar.

En definitiva, el niño que aprende música desde la infancia incorpora la música en su vida, lo que conlleva un desarrollo biopsicosocial rico y óptimo. Las clases de música mejoran las capacidades de los estudiantes, perfeccionan la percepción auditiva, promueven el desarrollo psicomotriz, fortalecen la memoria, fomentan la expresión, y estimulan el pensamiento crítico, al tiempo que enriquecen su conocimiento cultural y su aprecio estético.

La escuela y el hogar, debe promover una educación del cuerpo mediante actividades que les permita a los niños explorar las emociones, la sensibilidad, la capacidad creativa y el gusto por el movimiento, dentro y fuera del aula, y que integren acciones por medio de actividades con instrumentos, partiendo del hecho que el cuerpo es el primer instrumento con el que cuenta el ser humano, que favorezcan la exploración del ritmo y la sucesión de esos ritmos en el espacio físico y en el tiempo.

La educación psicomotriz debe ser una experiencia que permita crear una vinculación, un puente entre el psiquismo cognitivo, afectivo y el neuromotor, una articulación entre lo simbólico y lo real, entre lo no verbal y lo verbal, entre la sensación, la emoción y el pensamiento.

Manos a la obra...

REFERENCIAS

- Alsina, P. (2006). *La instrumentalidad de la música, la programación, la organización de los contenidos, la atención a la diversidad y el desarrollo de las capacidades del alumnado, en las distintas etapas*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Aucouturier, B. (1985). *La práctica Psicomotriz*. Barcelona, España: Científico Médica
- Ajuriaguerra, J. (1976). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Toray-Masson
- Ajuriaguerra, J. (1986). Organización psicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico y postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 23, 17-34
- Arnaiz, P (1987). *Evolución y Contexto de la práctica Psicomotriz*. Murcia: Universidad de Murcia
- Bachmann, M. (1998): *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Berruezo, P. (2000a). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 21-33.
- Berruezo, P. (2000b): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. 43-99. Madrid: Miño y Dávila.
- Berruezo, P. (1995): El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, (49): 15-26.
- Carretero, M (Ed.). (1999) *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid: Santillana
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., y Woods, D. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall
- Corominas, F. (1977). *Fundamentos Neurológicos del comportamiento*. Cataluña: Oikos-Tau, S.A.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX. *Magister: Revista miscelánea de investigación*. 27(1), 37-43
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona, España: Inde.
- Dalcroze, J (1965). *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Paris: Librairie Fishbacher
- Díaz, M (2004, noviembre). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista Electrónica LEEME*. (14). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9750/9184>
- Faivre, A., y Needleman, J. (2000). *Espiritualidad de los movimientos esotéricos modernos*. Barcelona, España: Paidós
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del Ritmo*. Madrid: Morata
- Gainza, V. (2006). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gardner, H (2005). *Inteligencias Múltiples*. Madrid: Ediciones Paidós
- Gil, P (2004). *Desarrollo psicomotor en Educación Infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Wanceulen
- Guilmain, E. (1935). *Fonctions psychomotrices et troubles du comportement: étude de tests psychomoteurs pour enfants d'âge scolaire*. Paris: Foyer central d'hygiène.
- Horlacher R., Parra G. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi. *Pedagogía y Saberes*. (50), 121-132
- Lacárcel, J (1995): *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor Distribuciones.

- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1977). *Educación vivenciada*. Barcelona, España: Científico- Médica.
- Le Boulch, J. (1986): *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1982): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorca, M., y Vega. A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del curriculum en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Maravillas, B., y Giraldez, A. (2007). *Jaques-Dalcroze. Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Madrid: Graó
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot. Solfeo. Formación y Desarrollo Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Orff, S (1961). *Obra didáctica de Carl Orff. Música para niños*. Buenos Aires: Barry.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Palacios, J., Marchesi A., y Coll, C. (2005). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza
- Pérez, A (2012, diciembre). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica LEEME*, (30), 21-42. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9842/9264>
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Porte, (1982) *Pour mieux comprendre la méthode Jaques-Dalcroze*. Institut Jaques-Dalcroze, 1982.
- Ramos, C. (1979). *Psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Rogers, C. (1975). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Trías, N. (1996). La aportación de Émile Jaques Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (3). 21-30
- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze: principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Barcelona: Pilar Llongueres.

- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona, España: Científico Médica.
- Vernia, A. (2016). *Las enseñanzas superiores de música en el territorio español. Diferentes situaciones y contextos*. La Rioja: Siníndice.
- Wallon, H. (2007). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Ares y Mares.