

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Eugènia Arús Leita

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universidad de Barcelona
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado Didáctica de la Educación Física y la Música
Bienio 2003-2005

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Presentada por **Eugènia Arús Leita** para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona

Dirigida por la Dra. M^a Àngels Subirats i Bayego

primavera 2010

4. ESCUCHAR Y OBSERVAR PARA EDUCAR

4. ESCUCHAR Y OBSERVAR PARA EDUCAR

“Es bueno iniciar a los niños en el arte a la edad en que aún no están tan intelectualizados como para analizar antes de observar, para expresar antes de probar” (Jaques-Dalcroze, 1942, p.42).

Dedicamos este cuarto capítulo al niño de cinco años –protagonista de nuestra muestra de estudio-; comentaremos su pensamiento y desarrollo musical, su relación con el maestro y su actitud ante la música. Con respecto a la puesta en práctica de la rítmica, argumentaremos una actitud observadora que permite al educador ir adaptándose a las necesidades de cada niño en particular, posibilitándole una reformulación de sus actividades. Para acabar describiremos indicadores corporales y emocionales del niño de los que se sirve el maestro en el momento de tomar actitudes educativas.

4.1. El niño de cinco años

“Un perfil de conducta tiende a darnos una imagen completa del niño como un todo. No podemos hacer justicia a su psicología a menos que pensemos en él como una unidad total, como un individuo (...) A pesar de ello, son tantas sus facetas que no podemos -de una sola mirada- atender a todos los aspectos de su compleja conducta. Debemos observarlo desde diferentes ángulos y buscar aquellas características que posean una significación especial” (Gesell, 1967, p.17).

Dar una significación a lo que observamos implica partir de un conocimiento previo -fruto de la experiencia o documentación- de los rasgos y/o del perfil habitual de conducta del niño. Nos disponemos pues a describir aquellos rasgos que definen al niño de cinco años y que pueden ayudarnos a valorar las iniciativas, respuestas y conductas propias del aprendizaje musical y en la práctica rítmica.

Al niño de cinco años¹ le gusta observar. Observa las acciones de su madre y trata de repetirlas, se implica en la reproducción o imitación de modelos proporcionados por el adulto, copia dibujos, letras, números, reproduce acciones corporales, imita actitudes, sonidos, motivos melódicos y canta canciones. Es servicial con el adulto e intenta agradar esperando una evaluación positiva de sus actos.

Cinco busca respuestas y es curioso. Ha abandonado muchos de sus temores y, en lo que se refiere a la percepción musical, los sonidos le provocan experiencias emocionales más estéticas. Difícilmente una música le despierta el llanto o el miedo extremo, como le ocurría cuando tenía tres y cuatro años. Su desarrollo le ha llevado a ser más reposado y emocionalmente puede anticipar bien los acontecimientos inmediatos gracias a su control sobre la inhibición.

Demuestra tener una memoria notable en lo referido a sensaciones pasadas percibidas en la audición musical, las recuerda con facilidad llegando incluso a identificarlas en nuevas propuestas que contienen similares patrones melódicos, armónicos, rítmicos o del mismo timbre.

Cinco tiene descargas de tensión breves, por ejemplo: se mantiene sentado en la posición indicada por el educador, se inquieta y se levanta a medias para volver a sentarse nuevamente, aunque en general permanece en el lugar indicado.

La actividad motriz gruesa está bien desarrollada y muestra un marcado interés por adquirir nuevas habilidades: formas diferentes para desplazarse, vinculaciones o habilidades con objetos o instrumentos -como el triciclo, los patines-. Posturalmente es menos extensor que a los cuatro años y posee

¹ Denominaremos al niño de cinco años de edad "Cinco".

equilibrio y control. Su economía de movimiento es notoria, por contraste con la expansividad que tenía un año antes y ha mejorado visiblemente en habilidad con sus manos.

Cinco quiere mantener una relación justa y recíproca con su madre, figura afectiva de gran presencia e influencia en esta edad, y por extensión con el educador o adulto. En la mayoría de los casos es la edad de la obediencia, del querer gustar y pedir permiso. Aunque así mismo cinco es un gran discutidor y en sus negativas mantendrá una posición fuerte. En una discusión se saldrá con la suya aunque aparentemente el educador imponga, de alguna manera u otra, su autoridad.

4.1.1. Pensamiento y desarrollo musical

“Algunos psicólogos podrían argumentar que si podemos entender cómo piensan los niños, probablemente podríamos comprender muchos otros aspectos de su comportamiento” (Hargreaves, 1998, p.43).

No pretendemos ahondar profundamente en aspectos psicológicos del pensamiento infantil, pero sí dejar constancia de las bases que sustentan el comportamiento en las primeras etapas del niño -concretamente de cinco años- así como exponer las capacidades musicales que ha ido adquiriendo y continúa desarrollando hasta el momento.

Desde un punto de vista educativo el niño experimenta un gran cambio en su vida el día que asiste por primera vez a la escuela: *“la entrada en el grupo de sus iguales”* (Bachmann 1998, p.179). Debe compartir una atención, que hasta ese momento el adulto le dedicaba en exclusiva, con el resto de niños de su clase, posiblemente unos veinte compañeros. Hasta el momento ocupaba un indiscutible lugar de privilegio en el núcleo familiar, y con toda seguridad seguirá siendo así, pero paralelamente a esta situación un nuevo entorno aparece ante él: nuevos objetos, nuevas experiencias y hábitos de rutina que le acompañarán. En general un conjunto de realidades que favorecerán su desarrollo del conocimiento. ¿Cómo adquirimos este conocimiento?

El biólogo suizo Jean Piaget, siguiendo la premisa rousseauiana que niega la estupidez de los niños, estableció por primera vez estudios observacionales y experimentales sobre el desarrollo de la vida mental de los niños y niñas. Gracias a éstos hoy sabemos que el ser humano, en cada una de las etapas de su vida, muestra formas diferentes y particulares de descifrar su ambiente, es decir, posee concepciones propias acerca del mundo. Piaget expone sus ideas sobre el desarrollo del conocimiento, de forma global, en su obra *“Biología y conocimiento”* (1967). Demuestra que el niño es un organismo en incesante intercambio funcional con su entorno. El comportamiento no es ni más ni menos que un ejercicio funcional realizado por el organismo respondiendo a solicitudes internas y externas. Piaget establece como base de su teoría que la actividad psíquica inteligente se despliega por medio de la *acción*. Por tanto se aparta de la tradición filosófica que vinculaba el conocimiento principalmente al lenguaje, y dedica todo su esfuerzo a esclarecer como el niño va organizando y coordinando sus movimientos a lo largo de su primera infancia y como, posteriormente, la acción material puede ser organizada mentalmente para convertirse, por fin, en operaciones lógicas que, en definitiva, son las que permiten la abstracción.

Así mismo Piaget plantea que el mecanismo por el cual se produce la adquisición del pensamiento lógico es el *equilibrio*, concluyendo Hargreaves:

“Las estructuras cognitivas son consideradas inestables en relación a nuevos objetos y experiencias, y la tendencia a un equilibrio hacia estados más estables se convierte en una especie de viaje “cognitivo” intrínseco que motiva la exploración” (Hargreaves, 1998, p.44).

Así pues, el entorno es una fuente que realimenta al niño, al tiempo que orienta su tendencia a explorar, y las etapas del desarrollo representan diferentes niveles sucesivos de estabilización o de adaptación al entorno.

Cinco se encuentra en la etapa preoperacional, ha superado la etapa sensoriomotora dividida en seis subetapas que van desde el uso rudimentario de

los reflejos, cuando es un bebé, hasta los comienzos de la representación interna o simbolismo.

El hito evolutivo más significativo de la etapa preoperacional es la adquisición de la función simbólica. La asimilación del entorno proporcionará significados y su acomodación significadores: los *símbolos* y los *signos*. Los símbolos se asemejan al significado, como la imagen visual de un objeto, los signos son significadores arbitrarios como es el caso de las palabras o en música de los sonidos.

En otro orden de cosas, cualquier niño nace en el seno de una comunidad donde las personas conviven, trabajan y comparten un mundo de experiencias provistas, todas y cada una de ellas, de una significación común. Esto nos obliga a hacer hincapié en otra teoría del conocimiento sobre la que se fundamentan los actuales sistemas educativos. El enfoque sociogenético sostiene que el desarrollo, en su dimensión psicológica y especialmente humana, se lleva a término en el seno de la relación social, es decir, es la cultura la que hace al hombre. Entre otros puntos de vista Vigotsky (1930/2008), artífice de este pensamiento, sostiene con insistencia a lo largo de su obra que la configuración del psiquismo humano se produce en la relación social. El sistema escolar no sólo socializa hábitos y modos de actuar sino que también socializa la mente, lo que significa dar forma y contenido a todo el dominio de los conocimientos útiles y aplicar rigurosamente las formas sociales de las ciencias y el saber.

Con respecto a la rítmica, las adquisiciones del conocimiento en el niño se producen siempre bajo la influencia de un grupo en el que se encuentra integrado, es decir en una práctica colectiva. La dimensión social (Bisquerra, 2009) de la danza, la práctica rítmica o el movimiento en general aporta un valor añadido a las experiencias y emociones que se experimentan. La rítmica se dirige al niño (Bachmann, 1998) solicitando su participación corporal (motricidad y percepción), la capacidad de pensar y el poder de expresión. Entre los cuatro y los seis años de edad, el niño no puede separar aún estos tres componentes, que aún no se encuentran lo suficientemente diferenciados como para no interferir, los unos con los otros, a cada instante:

“Cuando se le pide (al niño) que piense en una parte de su cuerpo o en un objeto no puede impedir mirarlo o tocarlo. Para él cantar una canción en la cabeza es pronunciar la letra en voz baja. Le es casi imposible ver rodar una pelota sin precipitarse en su persecución” (Bachmann, 1998, p.181).

Esa necesidad, o globalidad, que se da en el comportamiento del niño, es respetada y potenciada en la práctica de la rítmica:

“el niño necesita a la vez todas sus posibilidades de acción para aprehender el mundo, hasta que una experiencia y una toma de conciencia suficiente le permitan seleccionar las acciones útiles y organizar económicamente los diferentes componentes de su comportamiento” (Bachmann, 1998, p.181).

Visto a grandes rasgos cómo evoluciona el conocimiento en el niño hasta los cinco años, concretemos el desarrollo musical de Cinco; ¿cuáles son sus capacidades y/o habilidades adquiridas de forma natural? El concepto siempre será aproximativo ya que la etapa de desarrollo musical del niño no está directamente relacionada con su edad, sino con su propio momento evolutivo.

A grandes rasgos y enumerando exclusivamente sus mejoras, destacaríamos que su capacidad para la entonación aumenta, sobre todo cuando los sonidos van acompañados de palabras, su voz puede llegar a afinar intervalos más extensos como sextas ascendentes y descendentes. Su expresión transmite emociones más estéticas tanto vocal como corporalmente, encontrándose en un momento álgido de creatividad mental y física. Su capacidad simbólica le permite establecer relaciones entre los sonidos y las representaciones gráficas por las cuales se interesa. Así mismo los aspectos rítmicos interpretativos ganan en estabilidad y precisión gracias a mejoras motoras, lo cual le permite mantener por más tiempo la continuidad de las acciones rítmicas (Alsina, 1999, pp. 31-36):

El desarrollo musical en el niño de cinco años
<ul style="list-style-type: none">• Su capacidad para la entonación aumenta.
<ul style="list-style-type: none">• Su voz puede llegar a alcanzar una extensión de 10ª situada aproximadamente entre las notas Do3 y Mi 4 con desplazamientos máximos de 6ª ascendente o descendente.
<ul style="list-style-type: none">• Su capacidad simbólica le permite un mayor número de recursos gráficos para representar sonidos.
<ul style="list-style-type: none">• Su expresión se va convirtiendo en comunicación.
<ul style="list-style-type: none">• Empieza a establecer relaciones secuenciales entre sonidos y entre formas diferentes.
<ul style="list-style-type: none">• Suele seguir con más estabilidad y continuidad la pulsación, ritmos básicos y acentuaciones métricas.
<ul style="list-style-type: none">• Expresa con más facilidad ideas verbal y corporalmente.

4.1.1. Características del desarrollo musical en el niño de cinco años

4.1.2. Percepción artística

¿Por qué el niño responde positivamente ante una determinada audición musical y, en cambio, ante otras tiene la actitud contraria, de forma negativa su motivación decae e incluso llega a abandonar todo interés por escuchar? ¿Este hecho presupone que el niño desarrolla un criterio o comprensión artística desde edades tempranas? Se han realizado diversos estudios al respecto, entre éstos cabe destacar la investigación llevada a cabo por Gardner, Winner y Kircher (1975) acerca de la concepción artística de los niños. Grabaron entrevistas abiertas con 121 niños de edades comprendidas entre los 4 y los 16

años de edad. El estudio revelaba que el niño, entre los 4 y 7 años, era concreto y mecanicista en sus respuestas a la vez que reflejaba primordialmente un interés por los mecanismos de producción de la obra y las técnicas comprometidas en este quehacer. Volviendo a las preguntas formuladas anteriormente Michael J. Parsons responde a ambas cuestiones argumentado unas fases –“*grupos de ideas*”- (2002, p.29) que hacen referencia a una evolución en la comprensión de las obras de arte, en este caso concreto de la pintura. Parsons recurre específicamente a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1997), que a su vez deriva del trabajo de Piaget. Si adaptáramos a la percepción musical su estudio realizado en base a la pintura –siempre desde la perspectiva artística- probablemente detectaríamos que el proceso argumentado resultante es absolutamente válido para el arte de los sonidos.

“Los niños pequeños empiezan con una comprensión básica prácticamente idéntica (sobre el tema de los cuadros), y a medida que se hacen mayores reestructuran esa comprensión de forma similar (...) El resultado es una secuencia común de desarrollo construida sobre una serie de intuiciones acerca de las posibilidades del arte. Cada paso supone un avance respecto al anterior porque posibilita una comprensión más adecuada del arte” (Parsons, 2002, p.27).

Parsons (2002) nos habla acerca de 5 fases, de las que únicamente recogemos el aspecto psicológico implícito:

- **Fase Uno: Favoritismo:** *“Es la fase en la que hay poca conciencia del punto de vista de los demás. Todo lo que es se produce en la experiencia; no existe nada más y nada con que compararlo” (p. 44).*
- **Fase Dos: Belleza y realismo:** *“Reconoce de forma implícita el punto de vista de otras personas. La idea de representación requiere distinguir entre lo que cualquiera puede ver en la obra y aquello que a uno le recuerda” (p.45).*

- **Fase Tres: Expresividad:** “Es un avance porque descansa sobre una conciencia de la interioridad de la experiencia de los demás y una nueva capacidad para captar sus pensamientos y sus sentimientos particulares” (p.46).
- **Fase cuatro: Estilo y forma:** “El avance está en la capacidad de adoptar la perspectiva de la tradición en su conjunto. Es algo cognitivamente más complejo que comprender el estado de ánimo de una persona” (p.47).
- **Fase 5: Autonomía** “Requiere la capacidad de plantear preguntas sobre las ideas preestablecidas y de considerar al yo capaz de responderlas” (p.49).

Para Parsons Cinco se encontraría en la fase uno: fase del *favoritismo*, ya que concluye que los niños en las primeras edades sienten debilidad por las apariencias, prestando atención a la obra de arte no por su significación o simbolismo sino por ella misma. Eso no quiere decir que no puedan apreciar la belleza o sentir una emoción estética al observar la obra, o escucharla -en el caso de la música-, sin embargo todo su criterio nace de la propia experiencia. Es la edad del atractivo sensorial, que en música vendría dado por aquellos atributos musicales que se revelan con mayor atractivo para el niño: un timbre concreto, un tipo de ritmo, una determinada textura orquestal, etc.

La música en la organización perceptiva del niño (Imberty, 2000) es una jerarquía de *saliencias* más que una jerarquía sintáctica funcional. Entendemos por *saliencia* el grado de dominancia (Malbrán, 2008) que puede presentar un atributo sobre los restantes componentes. Las *saliencias* musicales están vinculadas a los favoritismos del niño. En la práctica rítmica se debería tener en cuenta el favoritismo que siente el pequeño hacia una serie de determinados atributos musicales, haciendo uso de *saliencias* que puedan, en mayor o menor medida, ser apreciadas. Este concepto puede ayudar en el desarrollo de la percepción del pequeño, respeta ese principio de criterio artístico comentado hasta ahora ya que los niños, en las primeras edades (Parsons, 2002), responden estéticamente desde el principio y su respuesta es sólida e innata. Por tanto estaríamos de acuerdo con Capdevila cuando afirma que ofrecer un entorno musical rico en oportunidades, experiencias y emociones “es un derecho de la infancia” (2008, p.99) porque, entre otras cosas, se ha observado

que a los niños les divierte producir sonidos, les atrae el sonido y los sonidos nuevos, siempre acorde a sus preferencias y favoritismos personales. ¿Puede el educador intervenir positivamente en la construcción del aprendizaje del alumno respetando su criterio artístico y personalidad?

4.2. La observación educador/niño

En el apartado anterior hemos expuesto de qué manera se construye el conocimiento en el niño y como su evolución artística responde a unos mecanismos de conducta únicos y propios. Se han discutido mucho los pros y contras de un desarrollo perceptivo motriz natural, es decir, aquel en donde el pequeño progresa únicamente gracias a la curiosidad que le despierta la proporción de una riqueza en el entorno. Sin embargo Jaques-Dalcroze creía en la importancia del papel que juega el maestro, o el adulto, en la vida del niño. Ciertamente en la práctica rítmica tal vez el maestro toma una posición intervencionista que, sin embargo, tiene sus límites en el respeto a la espontaneidad del pequeño, una actitud muy atractiva educativamente hablando: *“Es necesario respetar constantemente la espontaneidad del niño y adaptar a ésta los ejercicios corporales y musicales”* (Jaques-Dalcroze, 1926b, p.14). La pedagogía que lleve a cabo el maestro de rítmica deberá ser eficaz y proporcionar los medios a los alumnos y alumnas (Brice, 2003) para afrontar con entusiasmo, confianza, curiosidad y alegría el proceso de aprendizaje. A continuación nos preguntamos: ¿de qué manera en la práctica rítmica encontraremos un equilibrio entre su integración social y cultural y el respeto a su incipiente personalidad? ¿Cómo detectaremos las motivaciones del alumno para poder alentarlos en el aprendizaje musical y corporal? Principalmente gracias a la observación.

La observación a la que nos referimos, la del día a día en el aula, no es técnica y científica, no está planificada sistemáticamente, ni tampoco está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad, a ojos de la comunidad científica tan solo se trataría de una colección de curiosidades interesantes. No obstante esta observación sí advierte los hechos como espontáneamente se presentan

(Anguera, 1997) y en ocasiones el maestro los registra a modo de notas de campo. Esta detección de hechos o conductas de los niños y niñas forzarán la modificación de los planes previos del maestro con respecto a la clase. Una apuesta muy arriesgada, didácticamente hablando, pero que puede cimentar una sólida base sobre la que construir la formación del futuro maestro de rítmica. Así mismo, esa sensibilidad hacia la observación, con los años, formará didácticamente al rítmico y lo ejercitará y preparará para poder utilizar la evaluación de forma continua. Veámoslo todo con detalle.

4.2.1. La observación en la rítmica como forma de conocimiento y evaluación

Si revisamos los fines educativos de la rítmica (Jaques-Dalcroze, 1909; Bachmann, 1998; Brice, 2003) podremos confirmar la siguiente relación: *el conocimiento de uno mismo, la potenciación y desarrollo de las competencias que permiten y facilitan la práctica de las artes del tiempo* –principalmente la adaptación que, dada su importancia, trataremos de forma particular en el siguiente apartado-, *gestionar bien el cuerpo y las emociones* y por último *proyectar la creatividad*. Revisar estos fines nos situará educativamente en condiciones de poder valorar y comprender el por qué de los procesos metodológicos que intervienen en esta educación por y para la música y concretar sus repercusiones en el niño de cinco años. Pero, ¿qué papel juega la observación en esta intervención educativa?

La observación fue la principal herramienta metodológica utilizada por Jaques-Dalcroze para desarrollar un conocimiento pedagógico en educación musical: *“Jaques-Dalcroze, teniendo en cuenta un fin formativo musical, llegó a descubrir por la directa observación de sus alumnos, la importancia del equilibrio del sistema nervioso en la ejecución de los movimientos rítmicos”* (Compagnon y Thomet, 1975 p.14). Los procedimientos evolucionaban y se adaptaban a las deficiencias o mejoras que observaba o percibía en el alumnado. Esta metodología no solo sirvió para documentar al autor sino que es la base sobre la que construyó la intervención del futuro maestro. Pudimos

revisar las notas de campo, en forma de cuadernillos, de Joan Llongueres (alumno de Jaques-Dalcroze) donde se registraban las incidencias de cada sesión, así como referencias particulares del alumnado². El rítmico propone la actividad y elige los procedimientos en función a los rasgos de personalidad de los participantes, siempre en busca de generar, en líneas generales, la competencia artística y cultural del alumnado.

“Todos los educadores estarán de acuerdo conmigo cuando afirmo que en la enseñanza de cualquier materia al principio hacen falta clases que despierten en el alumno la curiosidad por la cuestión que se va a tratar, que le hagan entender su sentido general y sentir su importancia, estableciendo relaciones entre el tema tratado y la propia vida del niño” (Jaques-Dalcroze, 1942, p.63).

Entendemos que la diversidad de planteamientos que Jaques-Dalcroze propone parte de una observación previa realizada por el maestro, es decir, de un diagnóstico sobre las características del grupo-clase y de cada niño en particular. A partir de estos datos el educador intentará fomentar dichas características o modificarlas en el caso que detecte problemas de conducta o deficiencias de aprendizaje. Gracias a la adaptación en la forma de plantear las diferentes actividades el maestro encontrará una variedad de procedimientos en continua renovación que repercutirán en el alumnado, especialmente en el propio conocimiento de sí mismo, en la potenciación de sus posibilidades o competencias y en el desarrollo de su creatividad, ya que sus rasgos de personalidad serán respetados.

Brice (2003) nos recuerda la importancia de distinguir el concepto *evaluación* del concepto *examen* o *test*. El examen o test mide los conocimientos del individuo en un determinado momento, su finalidad es la estimación final del aprendizaje corriendo el riesgo de perder de vista el camino recorrido por el alumno. Jaques-Dalcroze estaría de acuerdo con Gardner (1996) cuando afirma que la evaluación debe efectuarse con regularidad, observando en lugar de medir, considerando el **proceso** de tanta importancia como la **producción**.

² Adjuntamos ejemplo escaneado en Anexo1, extraído de uno de los cuadernos personales de Joan Llongueres.

En educación infantil la observación es una herramienta de gran utilidad que el educador posee para evaluar tanto la producción como el proceso. Dentro de la variedad en actividades propias de la rítmica, la evaluación (Brice, 2003) que se efectúa en el marco de las actividades diarias o regulares del aprendizaje es contextualizada, regular y variada. ¿Llega a evaluarse también el propio alumno?

Cinco ha recorrido ya un camino que le ha reportado unas mejoras perceptivas de sí mismo. Dicho camino (Rappoport, 1977) le ha llevado a organizar este concepto en diversas etapas que siguen implicando evolución y mejoras. En primer lugar el niño adquiere un sentido de un *sí mismo corporal*, a continuación alcanza un *autoidentidad continuada* promovida por el lenguaje – especialmente el reconocimiento de su nombre- y alrededor de los tres años un sentido de *orgullo y autoestima*, provocado por la evaluación del adulto o de su entorno. Entre los 4 y 6 años mejora en el concepto de *extensión de sí mismo* reflejado en la conducta posesiva y celosa que el pequeño tiene hacia sus pertenencias. Por último consigue una *autoimagen* global que constituirá un modelo rudimentario del autoconocimiento consciente y de las intenciones que posteriormente caracterizarán su personalidad.

La práctica rítmica es una experiencia personal que implica y promueve el conocimiento de sí mismo, gracias a la actividad física variada que supone su empleo, a la resolución perceptiva y motriz ante múltiples estímulos sonoros y a la libertad creativa que, a través de la rítmica, se convierte en una forma de expresión personal:

“Todos los pedagogos modernos están de acuerdo que la primera educación que debemos darle al niño consiste en ayudarle a conocerse a sí mismo, a familiarizarlo con la vida y a despertar en él las sensaciones, sentimientos y emociones antes de instigarle a describirlas” (Jaques-Dalcroze, 1909, p.64).

Efectivamente, este tipo de actividad despierta en el niño de cinco años una conciencia de sí mismo, le muestra sus habilidades adquiridas así como sus limitaciones o dificultades perceptivas y motrices, además, por extensión, lo

compara a sus compañeros. Por ello es imprescindible que el educador cree un ambiente adecuado en el aula, relativizando situaciones y motivando la práctica en el aprendizaje. La educación emocional estará implícita ya que la función de la emoción es motivar la conducta y adaptarse a la situación aunque esto pueda implicar estados anímicos que van desde la alegría a la angustia o la decepción, lo importante es enseñar al niño a conocerse y a aceptarse tal y como es (Gustems y Calderón, 2005). Con respecto a la proyección creativa, la práctica rítmica le incita a pensar, a decidir, a expresar ya que muchas de las actividades reservan ese rol para el pequeño.

No todo es visible, y por tanto observable, a ojos del educador pero Cinco ya muestra más abiertamente al adulto su agrado o rechazo ante cada situación, por medio de expresiones faciales, su disconformidad ante los impedimentos o su alegría ante sus logros, ya que se encuentra en un momento álgido de expresión y creatividad (Gardner, 1994).

Sin embargo, el verdadero estadio en el que se halla el aprendizaje del niño, sus conocimientos adquiridos y su estado emocional es mucho más complejo de detectar de lo que hemos expuesto hasta el momento.

4.2.2. Tocar, improvisar y seleccionar música observando

En el capítulo 3 hablamos extensamente de la música para el movimiento, la música corporal, y sus repercusiones en la actividad del niño; sin embargo en el presente capítulo queremos hacer hincapié en los procesos de comunicación que se establecen, durante la actividad rítmica (música y movimiento) entre el niño y el maestro gracias a la **observación y adaptación**.

Al transponer el movimiento del niño al plano sonoro el maestro reclama la atención del pequeño a dos niveles (Bachmann, 1998, p.185-186):

- *“En el plano kinestésico, la música refuerza la sensación de movimiento por sus cualidades dinámicas.*

- *En el plano de la representación, la música da una imagen sonora del movimiento, imagen que le confiere una realidad objetiva.”*

Este estímulo musical o transporte del movimiento al plano sonoro (Bisquerra, 2009) provocará efectos muy diferentes según edad, el momento, la cultura, la experiencia previa, la educación recibida, las preferencias personales, el estado de ánimo, la personalidad, la formación, etc. Se producirá una interacción entre estímulo y sujeto que hará que la respuesta sea individual, particular y subjetiva.

Así pues, y en otras palabras, el papel del maestro en una clase de rítmica es el de hacer reaccionar a los alumnos a partir de la música que escoge. Éste pasa a transformarse, a través de su improvisación, interpretación, propuesta o selección musical, en “*parte del factor de variación de las condiciones del entorno ante el que el alumno tiene que acomodarse*” (Bachmann, 1998, p.109). Para materializar su objetivo observa la actividad del niño al tiempo que interpreta o improvisa musicalmente, adaptándose dentro de los límites que marca el favorecimiento de la estabilidad rítmica. Podríamos decir que su forma de interpretar o crear el discurso musical se adapta a las cualidades dinámicas y expresivas del alumno. En consecuencia el reclamo de atención por parte del niño, al que hace referencia Bachmann de una forma particularmente especial, también lo encaminará hacia una adaptación de su movimiento, pensamiento y emoción a las cualidades dinámicas de la música que percibe. Desde el plano emocional Sloboda (1985) resume la experiencia musical como un *inducir y resolver una tensión motivada*, en nuestro caso entre un juego de iniciativas y adaptaciones en el que participa la música, el maestro y el alumno. Ya Jaques-Dalcroze (1931b) se plantea si un sentimiento desarrollado podrá ser modificado por sensaciones nuevas. Entonces, ¿qué implica adaptar?

Cuando el niño se enfrenta a una propuesta, o dato susceptible de integrarse en su universo, intenta apropiarse de él asimilándolo a lo que ya posee o conoce. Es decir lo compara, lo verifica y lo integra a su repertorio. Pero si el nuevo dato no se puede integrar en su experiencia más que en la medida en que le es asimilable, u ofrece alguna resistencia a sus esquemas

preconcebidos o a sus acciones habituales, deberá modificar esos esquemas para que puedan recoger estas características particulares. En definitiva, esta acomodación del movimiento o del pensamiento a los imperativos del mundo exterior (Bachmann, 1998) aumentará y diversificará los medios de acción sobre las cosas.

Resumiendo, todas estas vías de relación y comunicación, que se dan en el aprendizaje, no son más que un ajuste de fuerzas comunicativas biyectivas entre la adaptación del pequeño y la del maestro, esta última fruto de la observación. En el caso de utilizar música grabada inevitablemente el educador participa sumando su interpretación a la de los niños y niñas que lo observan y que adaptan inconscientemente su actuación a la de él. Así pues en la práctica los sonidos utilizados *“imitan los movimientos espontáneos del alumno, los evoca o incluso intenta sugerirle de nuevos”* (Bachmann, 1998, p.186) gracias a la capacidad de observación y adaptación del maestro y alumno.

Estas influencias recíprocas, o vías de comunicación, son una de las bases sobre la que se sustenta la práctica educativa y han prevalecido gracias al uso que se ha hecho de ellas en la formación del rítmico, a pesar de no existir constancia científica de ellas.

4.2.2.1. “Hop” musicales y formas organizadas

“Existe un medio más refinado de hacer pasar una orden, son los hop musicales. ¿De qué se trata? De remplazar el hop a veces imperativo del profesor por un elemento musical, que se desliza hábilmente en la improvisación” (Duret, 2005, p.24-25).

Que una señal acústica sirva para desencadenar una acción pero permanezca en un contexto, formando parte del discurso musical que se está interpretando, es todo un reto artístico. Es sutil, los “hop” musicales forman parte del repertorio de los ejercicios de la rítmica más tradicional, aunque en ningún momento nos den la sensación de desfase en el tiempo. La improvisación nos permite transportar el concepto a cualquier estética, histórica o actual. Con la

intención de obtener un sistema de aviso sencillo y rápido maestro y alumno pactan el “hop” como señal, a modo de estímulo/respuesta, esta señal musical indicará el momento en el que los alumnos y alumnas deberán interpretar la acción acordada o resolver el movimiento de alguna forma concreta. El momento en el que la señal (motivo musical, acento, pequeña célula rítmica,...) será utilizada es impredecible para el que la escucha, sin embargo los sentidos la buscan y están preparados para desencadenar con rapidez la acción acordada. En educación infantil los ejemplos que podemos utilizar son de extrema sencillez y suelen desencadenar un alto grado de diversión, tanto si la resolución es positiva como si no lo es, podríamos compararlo a las situaciones que se dan en los juegos competitivos, por el contrario la mayoría de las veces el adulto se siente incómodo si no resuelve la situación satisfactoriamente. En las primeras edades los “hop” musicales, pueden ser instrumentos de evaluación para el educador que detecta si el elemento trabajado, ahora convertido en señal, es rápidamente perceptible e identificado.

Por el contrario las formas organizadas implican un orden, previsión, estabilidad y organización mental y física. Así mismo la memoria juega un papel importante. Estas formas repetitivas o esquemas rítmicos, que el niño percibe, memoriza e interpreta al ritmo de la música, desarrollan su concentración a otro nivel respecto a los “hop” musicales ya que, una vez automatizadas permiten al niño abrirse emocionalmente, disfrutar de la relación con los otros participantes, percibir o escuchar valorando estéticamente los sonidos.

Queremos concluir los conceptos expuestos hasta el momento en este capítulo con palabras del propio Jaques-Dalcroze que resumen las expectativas educativas y artísticas de esta enseñanza, una enseñanza que implica en la variedad de planteamientos, aspiraciones de mejoras perceptivas y cognitivas y de desarrollo artístico:

“Si creo firmemente en la posibilidad de desarrollar el sentido artístico al mismo tiempo que la voluntad, la personalidad y la concentración en los niños que practican esta educación por y para el ritmo, también creo que el arte, llegará a beneficiarse apoyándose en esta educación” (Jaques-Dalcroze, 1910, p.25).

4.3. Indicadores visibles en la práctica de la rítmica

En las primeras edades el lenguaje corporal del niño (Rebel, 2000) es auténticamente sincero. Los niños dicen lo que sienten o piensan, tanto si utilizan la palabra como si se expresan por otros medios no verbales. Así mismo son capaces de entender, perfectamente y con rapidez, el lenguaje corporal del adulto, una sola expresión del rostro les transmite un mensaje fácilmente comprensible para ellos que les indica, por ejemplo, que pueden o no pueden hacer, desarrollando, de este modo, un aprendizaje experimental. Aunque socialmente se tienda a inhibir la expresión emocional será difícil, incluso para un adulto, llegar a esconder por completo y en todo momento sus emociones, algunas señales le delatarán, sobre todo si se encuentra ante un observador entrenado, el niño. A nivel emocional el maestro observa algunos indicadores, tales como la posición del cuerpo o las expresiones del rostro, que le permiten detectar lo que pueden estar experimentando los alumnos o, al menos, intuir señales de alerta que nos aconsejen interesarnos con más atención. Si concretamos las relaciones música-estímulo y movimiento-respuesta, a nivel técnico ciertos parámetros como el grado de correspondencia entre ambos, el ajuste o la continuidad o regularidad que se da en el movimiento interpretado nos permiten evaluar el grado en el que se encuentra la percepción, la motricidad y la expresividad del niño. Veamos estos aspectos en detalle.

4.3.1. Las emociones y su observación a través de los movimientos corporales

Al practicar rítmica, donde la música supone un potente estímulo, experimentamos y expresamos emociones con nuestro cuerpo que pueden ser observadas por personas externas. Tengamos en cuenta que etimológicamente

la palabra *emoción* significa movimiento hacia fuera. Las artes proporcionan un marco especial, “*puede que incluso único de expresión personal*” (Gardner, 1994, p.47) ¿qué es experimentar una emoción?

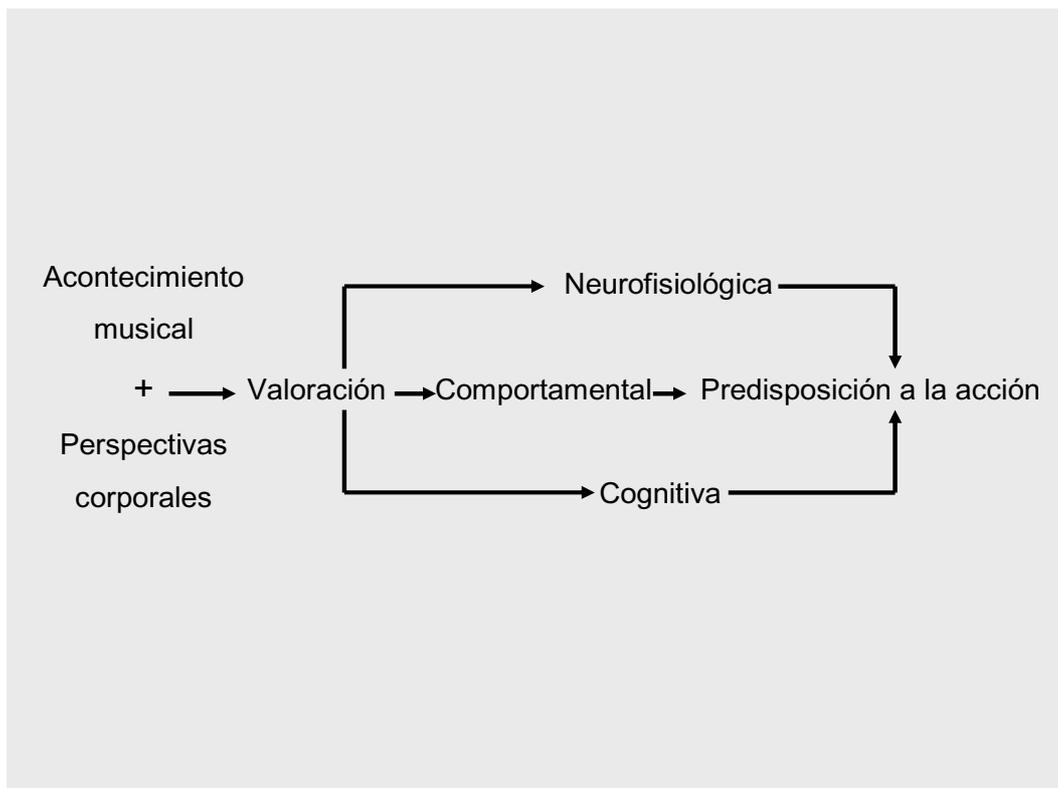
Hemos encontrado un ejemplo de Antonio Damasio³, que nos permite entender, de forma sencilla, lo que significa experimentar una emoción desde un punto de vista más objetivo que el propiamente artístico:

“Imagínese el lector que encuentra un amigo al que hace mucho tiempo que no ha visto, o bien que se entera de la muerte inesperada de una persona con la que trabajó estrechamente. Después de formar imágenes mentales de aspectos clave de las escenas (el encuentro con el amigo perdido desde hacía tiempo; la muerte de un colega), se da un cambio en el estado corporal del lector definido por varias modificaciones en distintas regiones del cuerpo. Si en su imaginación el lector encuentra a un viejo amigo, el corazón puede acelerarse, su piel ruborizarse, los músculos de su cara cambiar alrededor de la boca y los ojos para dibujar una expresión de felicidad, y los músculos de otras partes se relajarán. Si el lector se entera de la muerte de un conocido, su corazón puede latir violentamente, su boca secarse, su piel palidecer, una sección del tubo digestivo estrechare, los músculos del cuello y de la espalda contraerse al tiempo que los de la cara dibujan una máscara triste” (Damasio, 2007, p.162).

En ambos casos, cuando el lector imagina cualquiera de las escenas, experimenta una emoción que provoca cambios en el estado del cuerpo: color de la piel, postura corporal y expresión facial. Rafael Bisquerra (2009) define el concepto de emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Sin embargo conviene distinguir entre lo que es el *procesamiento emocional*, la *experiencia emocional* y la *expresión emocional* para llegar a comprender plenamente el concepto de experimentar una emoción. El *procesamiento* (Bisquerra, 2009) es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, se

³ Investigador de origen portugués de la Universidad de Iowa, reconocido por sus trabajos de investigación sobre el cerebro emocional.

activa a partir de la valoración automática y coincide con la componente psicofisiológica. La consecuencia es la *experiencia emocional* de la cual sí se es consciente y coincide con la componente cognitiva; es la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción. Finalmente la *expresión emocional* es la manifestación externa de la emoción, puede producirse a través de la comunicación verbal y no verbal, coincide con la componente comportamental y predispone a la acción pero esta acción ya no formará parte de la emoción. Por ejemplo, si sentimos miedo y huimos, la huída ya no forma parte de la emoción del miedo. A través de la observación detectaremos pues la expresión emocional es decir el conjunto de cambios en el estado corporal, cambios, pues, perceptibles por un observador externo.



4.3.1. Adaptación de la tabla R.Bisquerra (2009) que se encuentra en su libro

Psicopedagogía de las emociones, pág.20

Damasio (2008) nos ofrece una visión catalogadora de la emoción, distinguiendo dos tipos de emociones: primarias y secundarias. Las primarias - también llamadas básicas, elementales o puras- las experimentamos a lo largo de la vida y muy especialmente en las primeras etapas, como cuando innatamente percibimos el peligro y sentimos miedo. Su mecanismo no describe toda la gama de los comportamientos emocionales, dependen del circuito seguido del sistema límbico, siendo la amígdala⁴ y la cingulada anterior las principales protagonistas. En general, se caracterizan por una expresión facial y una disposición típica de afrontamiento, implicando respuestas impulsivas. Por el contrario en las secundarias el estímulo todavía puede ser procesado directamente a través de la amígdala, pero también es analizado en el proceso del pensamiento, activando las cortezas frontales. Es un proceso en el que existen consideraciones, imágenes, recuerdos. En este sentido la emoción es la combinación de un proceso de evaluación mental con respuestas, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo, produciendo un estado corporal emocional concreto pero también dirigidas hacia el mismo cerebro produciendo cambios mentales adicionales. Los celos (Bisquerra, 2009) son un ejemplo de emoción compleja, secundaria, cuya forma de afrontamiento puede variar mucho en función de la persona y las circunstancias.

Parece ser que la composición química de una lágrima producida por la tristeza no es igual a la de la producida por una emoción estética (Bisquerra, 2009), investigaciones en el campo de la bioquímica emocional así lo han demostrado, de acuerdo con la psiconeuroinmunología la emoción estética contribuiría a la defensa del sistema inmunitario mientras que la tristeza lo debilitaría. La música, como lenguaje, tiene principalmente una finalidad emocional: expresar, comunicar y experimentar emociones. Aunque en el niño despierta emociones básicas como la alegría o el miedo debemos hacer mención a las **emociones estéticas**, es decir, respuestas emocionales ante la belleza. Esta belleza en la práctica rítmica es potenciada a través de la experiencia corporal que estimula e inspira la música como una vivencia global; en muchas ocasiones esta unión

⁴ La amígdala está situada en el sistema límbico, tiene forma de almendra (de ahí su nombre derivado del griego) y sus funciones son de especial importancia en la evaluación del acontecimiento y en la activación de la respuesta emocional.

entre el gesto y la música provoca este tipo de emociones. Potenciar las emociones estéticas tiene un gran valor educativo:

“Son experiencias positivas por medio de la contemplación estética, como una forma de “conciencia emocional”, “regulación emocional” y factor de salutogenésis. Las emociones estéticas tienen los mismos efectos beneficiosos para la salud que tienen las emociones positivas en el sistema inmunitario” (Bisquerra, 2009, p. 175).

Desde el punto de vista educativo el estudio y observación de las emociones es relativamente reciente y al principio no fue considerado fiable ni revelador. Sin embargo a partir de 1980 aumentó el interés por el conocimiento de las emociones y su desarrollo y la situación de estas investigaciones cambió. Hoy en día sabemos que la emoción (Stewart, 1987) motiva la memoria, la percepción, el conocimiento y la acción y que, por tanto, repercute sobre el desarrollo del aprendizaje, concretamente en las primeras edades. Por tanto la relación entre bienestar y emociones positivas será evidente (Gustems y Calderón, 2005) ya que percibiremos bienestar en la medida que experimentaremos acontecimientos de aprendizaje positivos. ¿Qué papel jugará la música y el movimiento? Precipitarán este proceso cognitivo (habilidades de observación, percepción, interactivas y de retención) mientras promoverán la identificación y expresión de emociones y con ello el conocimiento de uno mismo, haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje (Albornoz, 2008).

Así mismo no podemos olvidar que la competencia emocional (Goleman, 1995) vendrá determinada por dos factores: la competencia personal, a la que nos hemos referido, -conciencia, autoconocimiento, motivación, etc.- pero también a una competencia social implícita en la actividad rítmica -empatía-.

En este apartado queremos referirnos también a la relación existente entre la observación de las emociones en el movimiento y en el dibujo. Dicha relación

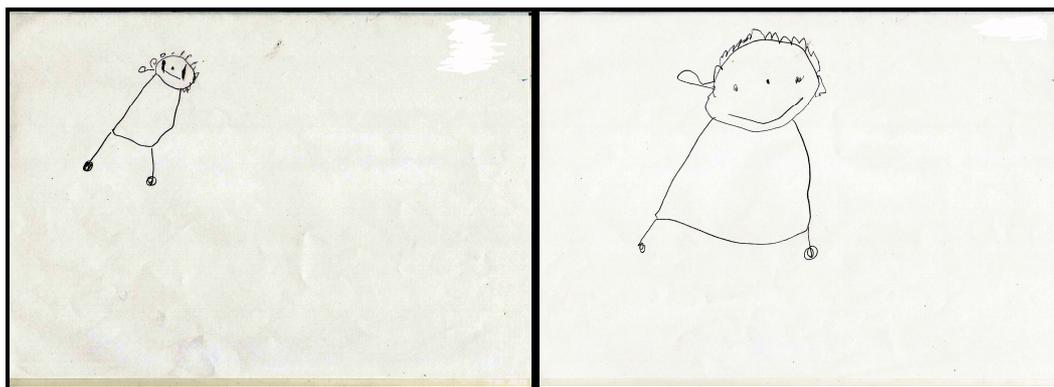
ya fue observada por Hammer⁵ (1963/2005). Para el psicólogo todo acto expresivo de una persona, principalmente las actividades psicomotrices, llevan la huella de su personalidad y pueden ser capturadas en un papel a partir del dibujo. El interés por los dibujos infantiles tiene una larga y documentada historia. Diversas investigaciones llegaron a la conclusión que reflejan el estadio en el que se encuentra el desarrollo mental y emocional del individuo, como el test Goodenough (1926), la figura humana de Machover (1949), el dibujo de la figura humana de Koppitz (1959) o el test de Harris (2002). ¿Cómo argumenta Elisabeth Müntzberg Koppitz el significado del dibujo?

“Los dibujos reflejan el estadio actual de desarrollo mental y las actitudes y preocupaciones en un momento dado, todo lo cual cambiará con el tiempo debido a la maduración y la experiencia. El valor particular radica justamente en la sensibilidad para detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser evolutivos y/o emocionales. Los Dibujos de la Figura Humana se contemplan como un retrato del niño interior en un momento dado” (Koppitz, 1959/2000, p.19).

Así pues, los dibujos pueden ser analizados en función de dos tipos diferentes de signos evolutivos:

- Un primer conjunto de signos que se consideran primariamente relacionados con la edad y el nivel de maduración, denominados *ítems evolutivos*.
- Un segundo relacionado con las ansiedades, actitudes y preocupaciones que son más importantes para el niño/a en un momento dado, denominados *indicadores emocionales*.

⁵ Psicólogo y Profesor del Child Guidance League de Nueva York. Ha reunido en su obra toda la variedad de procedimientos proyectivos gráficos disponibles para la clínica psicológica.



4.3.2. D.F.H. realizado por una niña de cinco años antes y después de una clase de rítmica

Es importante recordar que Koppitz (1982), del mismo modo que los autores citados anteriormente, destaca la imposibilidad de efectuar una evaluación significativa y correcta, y por tanto un diagnóstico acertado, del dibujo sobre la base de un solo signo o indicador aislado. El dibujo total, que comprende la combinación de varios signos o indicadores, debe ser considerado siempre en su globalidad. Igual de importantes son otros factores como: la edad del pequeño, el estado de maduración o el nivel sociocultural. Todo lo dicho nos aclara su posición contraria a la interpretación de los indicadores a modo de “receta” o a los análisis mecánicos llevados a cabo por observadores inexpertos. Es importante, pues, tener en cuenta todo lo que rodea al niño, incluso las circunstancias en las que se realizó el dibujo y, sobre todo, observarlo en detalle, aislando los indicadores pero sin perder de vista, en ningún momento, su globalidad.

4.3.1.1. Emoción y expresión facial y corporal

No todas las emociones en los niños son fácilmente detectables a través de la observación del educador. La expresión facial y la postura corporal son proyectores que nos permiten detectar indicadores emocionales. El rítmico que pone música al movimiento y a las actitudes del niño necesita ser sensible a esos indicadores que le revelarán su estado emocional -aunque nunca en su total plenitud-. Recordemos la importancia de los afectos en el aprendizaje, promovidos en una pedagogía “no dicha” por las relaciones que mantienen el

educador, que propone y estimula a través de la música, y el niño, que responde, relaciones que pueden darse también de forma inversa. Numerosos estudios realizados⁶ (Gardner y Winner, 1982; Ives, Silverman, Kelly y Gardner, 1981, Torrance, 1986; Winner, Blank, Massey y Gardner, 1983) concluyen que dimensiones como la originalidad y la sensibilidad son significativamente mejores en los niños más pequeños que la de los niños en posteriores periodos de la infancia.

Paul Ekman⁷, dando continuidad a las ideas de Charles Darwin, estudió la universalidad de ciertas expresiones faciales en torno a emociones de primer orden, desbancando la teoría antropológica de Margaret Mead, la cual defendía que dichas expresiones son resultado del entorno cultural. Ekman (2003) propuso, en base a ciertas expresiones faciales concretas y universales, las emociones primarias o básicas de: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo, y aversión.

Dichas expresiones se proyectan gracias al movimiento de los músculos de la cara y de la actitud que muestra el cuerpo. A continuación pasamos a describirlas (Knapp, 1982; Ekman, 2003; Chodorow, 2008) en líneas generales:

- **Alegría:** Los ojos brillan y los labios se extienden a lo largo y a lo ancho. La actitud corporal es despreocupada y los movimientos tienden a la expansión. Se ríe, se abren los brazos con amplitud y en los momentos culminantes espontáneamente se salta o brinca.
- **Tristeza:** Las comisuras internas de las cejas se alzan en ángulo oblicuo y la boca se desploma en sus extremos. La sensación corporal es de vacío, observándose el cuerpo pesado. Cuando se experimenta el pleno impacto se suelen observar las tradicionales expresiones rítmicas y de balanceo.
- **Miedo:** La expresión facial es: ojos totalmente abiertos, cejas alzadas y fruncidas, el párpado inferior en tensión y los labios estirados

⁶ Cit. en Gardner (1998) en su libro *Educación artística y desarrollo humano*.

⁷ Paul Ekman es catedrático de psicología de la Universidad de San Francisco y uno de los mayores expertos en cómo expresamos nuestras emociones.

horizontalmente. El cuerpo puede paralizarse u ocupa niveles inferiores de espacio. En caso de angustia, ésta imprime de nerviosismo al cuerpo y entre las sensaciones corporales pueden darse los sudores, temblores de las rodillas o boca seca.

- **Ira:** Observamos: cejas fruncidas, párpados alzados, orificios nasales dilatados y mirada fija. La boca se abre mostrando los dientes o se aprietan las mandíbulas. El cuerpo adopta una actitud de amenaza o incluso ataque -una forma extremadamente primitiva de la razón-, creando un espacio propio, visible. Corporalmente la temperatura de la piel aumenta, el ritmo cardíaco también así como la sangre fluye hacia las manos.
- **Sorpresa:** Cejas levantadas, ojos y boca abiertos. La sorpresa sirve para re-centrar la conciencia y permitir así que nos volvamos a orientar. Pueden surgir respuestas corporales o acontecimientos internos inesperados que van desde la paralización a la sacudida. Observamos una reacción de *shock* de intensidad variable.
- **Aversión:** La expresión facial suele ser una mueca de desprecio, con la nariz y los ojos fruncidos. El cuerpo muestra un rechazo aumentando la distancia entre él y la causa de su rechazo. En el caso de la vergüenza podemos ruborizarnos o realizar movimientos introspectivos, apartando los ojos.

Concluiremos diciendo que el rostro y el cuerpo del niño (Knapp, 1982) es un complejo sistema de multimensaje que puede comunicar información relativa a la personalidad, el interés y la sensibilidad, así como a los estados emocionales. Son reguladores que abren y cierran los canales de comunicación, complementando y calificando otras conductas y estímulos. El estudio de las expresiones faciales puede llegar a ser muy complejo, no obstante las producidas por las emociones básicas pueden revelarnos indicadores emocionales.

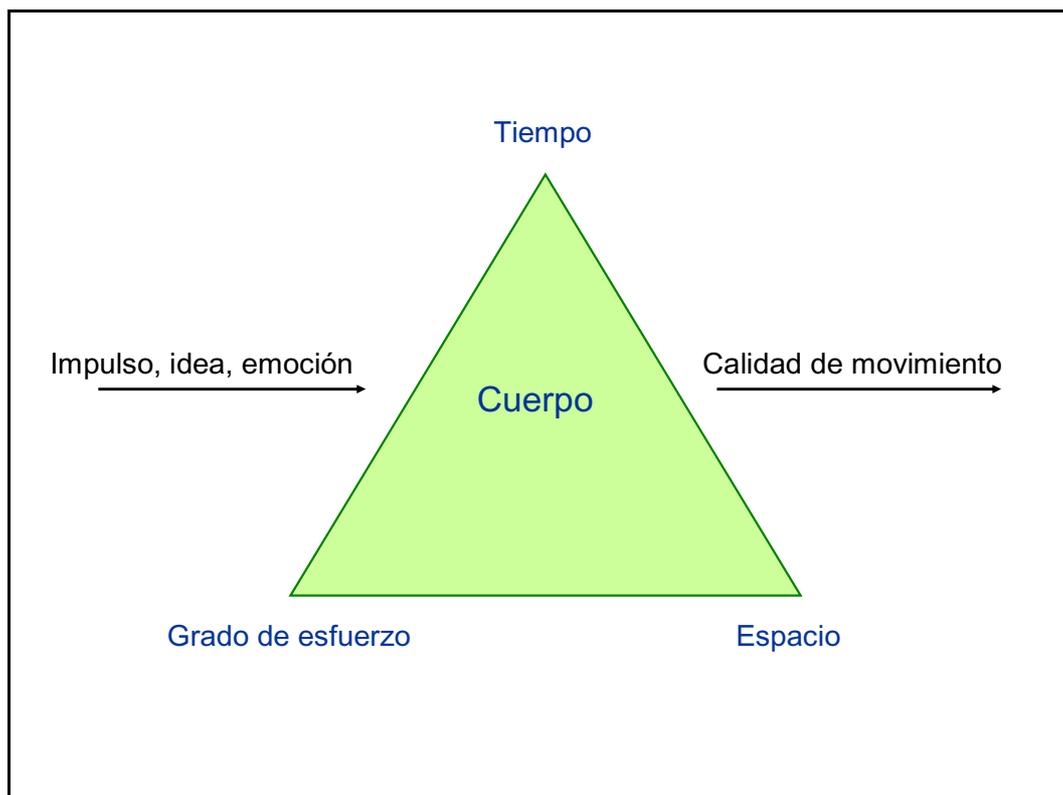
Como hemos visto la música corporal conduce en la adquisición de unas competencias (Jaques-Dalcroze, 1930), en ese recorrido las respuestas interpretativas del alumno variarán afianzando cada vez más la habilidad, el conocimiento, la sensibilidad y por tanto la personalidad:

“El primer resultado de la rítmica es el de conocerse tal y como uno es y de sacar de sus facultades todo el partido posible. (...) El segundo ser un intérprete completo, vibrando el cuerpo al unísono con la emoción” (Jaques-Dalcroze, 1909, p.67).

La expresión de las emociones supone una determinada gradación del aprendizaje, muestran la presencia de la percepción-recepción. Dependiendo del grado de madurez del niño dichas respuestas emocionales podrán acompañar, o no, de forma evidente, la interpretación solicitada por el educador. Así, y a modo de ejemplo, el rítmico llega a observar niñas y niños saltando y riendo al mismo tiempo que detecta la detención interpretativa de un niño o niña que, tras haber escuchado una “sorpresa musical”, refleja su emoción únicamente en el rostro.

4.3.1.2. Calidades del movimiento

¿Cómo juzgar si un movimiento cumple o no con determinadas leyes de la estática y la dinámica corporal? (Schinca 2000, p.66) Esta pregunta se nos hace necesaria en el momento que observamos y evaluamos en el niño una interpretación, partiendo de una referencia o comparativa a una determinada forma de expresarse que tenemos en mente. Recordamos que entendemos por calidad de movimiento (Laban, 1984) el dominio del tiempo, el espacio y el grado de esfuerzo al organizar, dar continuidad e interpretar un movimiento. Simplemente podríamos decir que es una forma de expresarse.



4.3.3. Mapa conceptual del proceso que se lleva a cabo en la interpretación corporal y que es observable externamente.

La gravedad y la resistencia del aire son factores esenciales, cuyo grado de influencia regula los matices expresivos más importantes. Así pues, una de las características expresivas más determinante es la gradación de esfuerzo o energía que empleamos al movernos. No es lo mismo *acariciar*, *frotar*, o *fregar* aunque la parte utilizada de nuestro cuerpo sea la misma y el espacio y tiempo recorrido no hayan variado.

Refiriéndose al espacio Schinca (2000) nos expone la imagen del cuerpo que evoluciona dentro del espacio y contra una oposición o resistencia de éste; estableciéndose una contrafuerza de mayor o menor nivel entre la dualidad cuerpo-espacio.

La noción de calidad de movimiento se completa con otro factor: el uso temporal del que ya hemos hablado de forma extensa en el anterior capítulo y que se resume con un concepto que engloba e implica todos los aspectos tratados: la **conducción o fluir de movimiento**.

La música corporal evoca en el niño una imagen, una determinada calidad de movimiento, que el maestro observará y evaluará con la expectativa de que el niño progresivamente tome conciencia de sí mismo y armonice su lenguaje corporal al tiempo que desarrolla la musicalidad gracias a la percepción y expresión:

“Los niños que dominan sus propios movimientos y aprecian los movimientos de los otros fácilmente serán sensibles a las emociones estéticas que nos proporcionan las artes. Y será el deber del educador crear periódicamente ocasiones en las que el poder del ritmo se afirme en las evoluciones y las combinaciones de gestos, de marchas y de actitudes constituyendo verdaderas fiestas plásticas y rítmicas” (Jaques-Dalcroze, 1910, p.29).

Por tanto cuando observamos una determinada forma de movernos, hay que tener en cuenta que el propio movimiento (Motos y Aranda, 2001) es un concepto complejo en el que se implican varias dimensiones:

- **Una realidad física:** las múltiples maneras de ejecutar un movimiento.
- **Una realidad emocional:** las sensaciones kinestésicas y las imágenes que dicho movimiento provocan.
- **Una realidad cognitiva:** los principios implicados en su reacción, variación y ejecución.

4.3.2. Respuesta y sincronía entre música y movimiento.

Aspectos físicos observables nos muestran como el niño da respuesta al estímulo musical. El tiempo es el principal elemento que tienen en común la música y el arte del movimiento. Como formadores musicales y corporales perseguimos en la interpretación la obtención de una sincronía entre sonidos y actos motores, conseguirlo es sin duda un elemento motivador para el niño. Para ayudar en la obtención de este fin es necesario ahondar en aspectos perceptivos y motores.

En primer lugar definamos el concepto percepción. Malbrán (2007) concreta su significado aclarando que las acciones implicadas en la percepción musical suponen la interrelación entre el conocimiento del que escucha como experiencia personal y lo que realmente sucede en la composición musical que está escuchando, habilidad (Dowling, 1993; Malbrán 2007) que pone en juego una multiplicidad de procesos cognitivos. Existe unanimidad, en el campo de la investigación, respecto al hecho de que poder extraer regularidades de los procesos organizativos de la música, en el momento de oírla, facilita enormemente la percepción del que la escucha, en este caso el niño. Al movernos en sincronía con la música la percepción y ejecución coinciden en los parámetros temporales. El educador observa el movimiento buscando si existen tales parámetros o medidas iguales entre los sonidos y el encadenamiento de acciones o movimientos del niño. Si la respuesta es positiva o prácticamente se ajusta todo va bien, sintiendo una comodidad y por consecuencia bienestar, pero si no es así, ¿qué puede haber ocurrido?

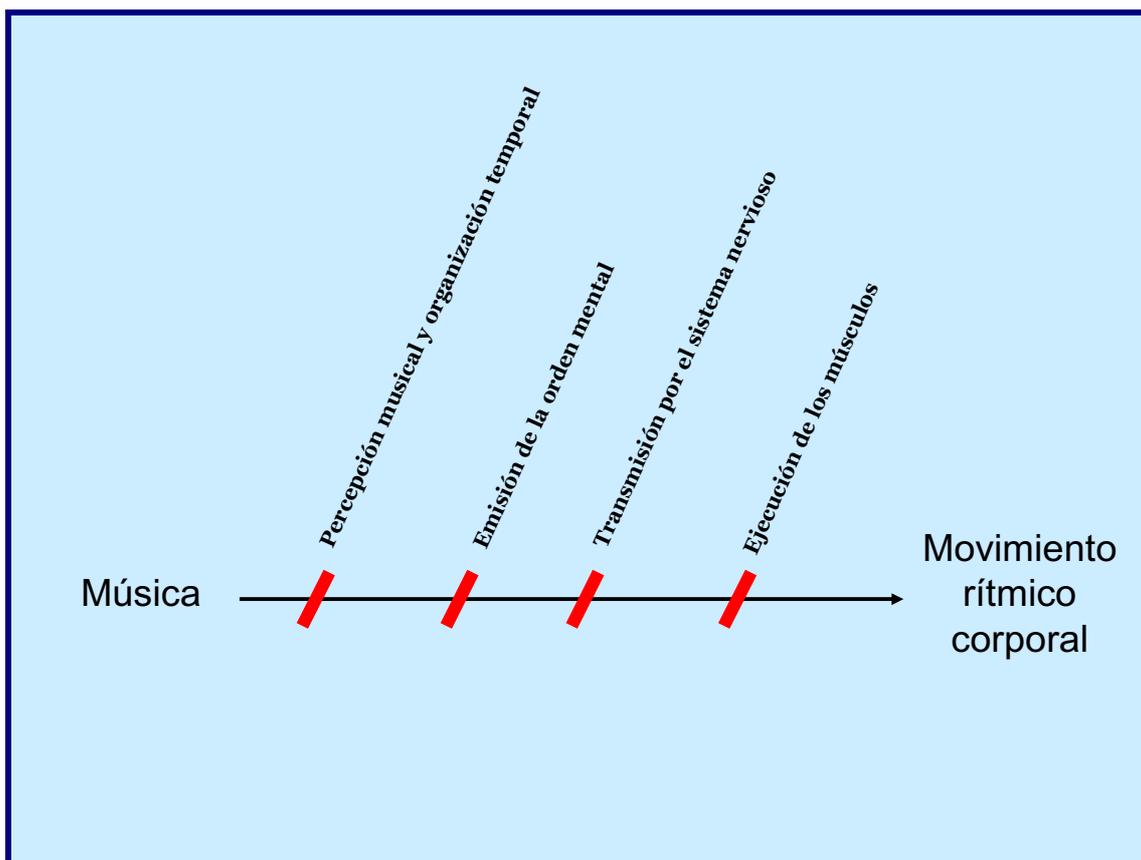
Puede que al percibir falle su comprensión musical, o incluso el propio entendimiento de la actividad solicitada. Pero Jaques-Dalcroze, dejando aparte el nivel perceptivo y tratando el problema exclusivamente a nivel físico y rítmico, distinguió tres categorías en las que, previamente, había agrupado los diferentes defectos de ejecución rítmica que detectaba.

Para empezar (Jaques-Dalcroze, 1909, Bachmann 1998) argumentó como primera causa de deficiencias rítmicas la incapacidad del cerebro de dar órdenes suficientemente rápidas a los músculos encargados de ejecutar el

movimiento. Una perturbación que se sitúa a nivel de emisión. Una segunda posibilidad era la incapacidad del sistema nervioso para transmitir estas órdenes de manera fiel y tranquila, en este caso el problema se situaría a nivel de la transmisión. Por último consideró la incapacidad de los músculos para ejecutar la acción. Aparentemente parece que estas tres posibilidades estén reservadas a personas con disfunciones rítmicas o arritmia musical, pero pueden ser trasladadas al niño si adaptamos el concepto. Por nuestra parte nos gustaría añadir, ya que hablamos de la sincronía entre movimiento y música, una modificación o complemento a la primera categoría que haría alusión a problemas en la comprensión musical al percibir la música. Así pues, podrían darse tres categorías, redefinidas en este caso, en que las deficiencias interpretativas del niño fueran debido a que:

- a.** La percepción del niño provoca una comprensión musical confusa y por tanto la perturbación se situará a nivel de la emisión.
- b.** Interferencias en el sistema nervioso puede impedirle llevar a cabo la acción en el momento preciso.
- c.** A nivel motriz no tiene la madurez necesaria o técnica suficiente para realizar la acción ajustándose a la música.

En tal caso la conducta del niño, su actitud corporal, la interpretación en sí, así como la relación que mantiene con sus compañeros, nos da pistas sobre cual es el principal motivo de sus deficiencias interpretativas; una mirada atenta del maestro le proporciona información aunque, como veremos más tarde, necesitamos otros instrumentos que validen con más fiabilidad las habilidades motrices y rítmicas de los niños y niñas.



4.3.4. Posibles puntos de interrupción en el proceso de ejecución de un movimiento rítmico corporal.

A Jaques-Dalcroze observar y determinar las posibles causas de las deficiencias que observaba le permitió construir metodológicamente:

“Al tratar de determinar la causa individual de cada defecto musical se encuentra el remedio, y así es como he construido poco a poco mi método de gimnasia rítmica. Ésta se apoya sobre experiencias muchas veces repetidas y ninguno de los ejercicios ha sido adoptado o escrito antes de haber sido aplicado de diferentes maneras y en diversas ocasiones y sin que su utilidad haya sido definitivamente probada” (Jaques-Dalcroze, 1909, p.66).

En referencia a los logros de sincronía entre los sonidos y los actos motores Aronoff (cit. en Farber y Parker, 1987) nos dice que la coordinación de las acciones cognitivas físicas y la experiencia de estímulos musicales desde un punto de vista kinestésico facilitará la adquisición de una selección de

imágenes auditivas y kinestésicas que podrá utilizarse durante la práctica y escucha musical, al igual que se adquirirá un vocabulario para las actividades de composición e improvisación.

Veamos ahora cuáles son las habilidades perceptivas y motrices, a través de estudios realizados, del niño de cinco años. En definitiva qué es lo que podemos exigirle y lo que no, aunque insistimos, la evolución y la etapa de desarrollo en la que se encuentra el pequeño no está directamente relacionada con su edad.

4.3.2.1. Habilidades perceptivas y motrices

Diversos estudios, realizados en los últimos 50 años, sobre las destrezas rítmicas del niño en la etapa infantil, demuestran que éstas son unas de las primeras en emerger y desarrollarse, poniéndose de manifiesto a través de movimientos físicos como el balanceo, movimientos de cabeza o palmear. La investigación de Moog (1976) sobre las respuestas de los bebés a las canciones que se les cantaban mostró que una décima parte de la muestra, de edades comprendidas entre los dieciocho y veinticuatro meses, ajustaban sus movimientos al ritmo de la música en breves intervalos de tiempo. Ya Revesz (1954) concluía que en la valoración de las habilidades rítmicas de la etapa infantil, la respuesta motriz debía considerarse como una habilidad musical. La mayoría de las investigaciones realizadas se han orientado a detectar el grado de habilidad en reproducir patrones regulares golpeando o dando palmadas:

“La investigación empírica en este campo se ha centrado en el desarrollo de la habilidad de los niños para golpear a tiempo en ritmos regulares dados y también reproducir breves patrones dados” (Hargreaves, 1998, p.95).

En este campo Zenatti (1976) descubrió que existía un notable progreso a los 4,8 años. Los niños y niñas hasta esta edad que fallaron en su primer intento por reproducir ritmos de dos, tres y cuatro figuras progresaban

significativamente después de observar al adulto cuando percutía el ritmo por segunda vez. A la edad de 4,9 el 70% de los primeros intentos se resolvían mejor si los ritmos eran ejecutados por el piano, esto ocurría incluso a los 4,8. Entre los 4,9 y 5,2 años no hubo diferencia entre esta forma de presentación y los golpes percutidos por un instrumento de percusión. Por tanto la forma sonora de presentación del ritmo en cuestión sí influía en las respuestas de los niños y niñas.

Si adaptáramos la contribución sobre la comprensión de la capacidad de sincronización de Silvia Malbrán al movimiento o la rítmica podríamos resaltar la presencia de cuatro componentes que concurren para determinar la capacidad de sincronización, componentes determinantes en las habilidades perceptivas y motrices del niño 3-6:

- La capacidad de captar la presencia de las pulsaciones y traducirlas en movimiento (**correspondencia**).
- La capacidad de no pararse (**continuidad**).
- La capacidad de acercarse lo más posible al instante preciso de cada pulsación (**ajuste**).
- La capacidad de mantener un mismo nivel de sincronía (**regularidad**).

La investigación longitudinal llevada a cabo por Malbrán (2002) contó con un instrumento de evaluación, un tambor digital con interfaz MIDI conectado a un ordenador, donde se registraban las interpretaciones de los niños y niñas, para ser posteriormente analizadas con un programa de cálculo estadístico. Los resultados obtenidos sobre una muestra de 9 niños -de edades comprendidas entre los 3 y 5 años- mostraron que la mejora más significativa fue en la **continuidad** entre los 3 y 4 años y en la **correspondencia** entre los 4 y 5.

Para finalizar concluimos remarcando el desarrollo en las habilidades perceptivas y motrices del niño de cinco años, edad representativa de la etapa

infantil, en la que éste mejora su percepción rítmica, su correspondencia, su continuidad y su ajuste de movimiento al estímulo sonoro.

4.3.3. La sesión como unidad

Evidentemente todo lo observable ocurre dentro de una sesión, una unidad de tiempo mayor que la del ejercicio o la acción solicitada. Este transcurrir del tiempo, esta globalidad temporal o momento educativo incidirá en la actitud del niño de forma inevitable y con gran repercusión. Serán decisivos factores como el interés que la música y las actividades despierten en él, la facilidad, comodidad o complejidad de la realización corporal con respecto a la música que perciba o las emociones que vaya experimentando.

En el momento de construir una sesión o clase de rítmica el rítmico pone todo su interés en secuenciar de forma muy progresiva y graduada los ejercicios que realizará con la intención de captar la atención del niño y colaborar positivamente en su aprendizaje. Jaques-Dalcroze nos recuerda en su artículo “Algunas recomendaciones a los profesores de rítmica” (1926b) establecer el plan de una lección incluyendo la utilización de los contrastes y el equilibrio en la sucesión de ejercicios. Para ello escoge un contenido general, que en rítmica solemos denominar “*sujeto*” –por ejemplo el contratiempo-, en torno al cual elaborará su sesión teniendo en cuenta su dimensión y todas sus posibilidades. En educación infantil el rítmico escoge un “*sujeto*” más amplio que engloba diversos “*sub-contenidos*” ya que la atención y concentración del pequeño necesita una mayor variedad de estímulos. Es la llamada por otros autores (Boix y Subirats, 1998) actividad-criterio. Por ejemplo una determinada canción -“*sujeto*”- le daría pie a trabajar aspectos melódicos, cambios de tempo, expresión y matices, etc., aspectos que trabajaría en forma de ejercicios con músicas independientes hasta presentar la canción en cuestión, en ella el niño reconoce la ausencia o presencia de los contenidos trabajados. Evidentemente todos estos ejercicios se materializarán con una música corporal concreta, el conjunto de estas músicas provocará reacciones variadas y enriquecedoras desde el punto de vista perceptivo, emocional y motor.

Presentamos a continuación un ejemplo de sesión destinada a los 5 años con una duración aproximada de 50 minutos, ya que creemos que puede aclarar el concepto al lector (Arús y Pérez, 2008, pp.10-12):

1. *“Para establecer un primer contacto visual nos decantamos por un ejercicio de puesta a punto con música grabada que realizamos juntos en círculo. Optamos por movimientos regulares con diferentes partes del cuerpo que, poco a poco, fueron cambiando de energía o grado de esfuerzo provocando contrastes e intercambios entre momentos de actividad rápida y reposo. La música escogida fue Gwezboell de Ondara⁸, un tema en compás compuesto que permite trabajar regularidad y dinámicas con impulsos bien conducidos y que conozco bien.*
2. *El siguiente contenido a trabajar era la pulsación. Picando y marchando aún sin desplazamiento con Marcha enérgica⁹, para, posteriormente, caminar al ritmo de la música con Paseamos por el bosque¹⁰, introduciendo como variante y reacción intervalos de silencio súbito, asociándolos a parada corporal muy expresiva y poco organizada o previsible para captar su atención.*
3. *En fila detrás del maestro seguimos una pulsación rápida recorriendo, en carrera, trayectorias diversas del aula y haciendo partícipes los obstáculos que en ella se encontraban a modo de aventura. Primeramente pusimos la música en audio Platform Nine-and Three-Quaters¹¹ y posteriormente, cediendo el liderazgo al niño que se prestaba voluntario, la tocamos en directo. Para aprovechar lo aprendido acabamos interpretando una pulsación lenta Los duendes¹² que nos acompañó en un desplazamiento libre y sigiloso. ¡Nadie debía oírnos...!*
4. *Improvisamos al teclado con la colaboración de otro instrumento o ruido alejado tímbricamente: una cortina o Bar Chimes. La música inducía a caracteres específicos y preguntamos como picaríamos el ritmo o nos moveríamos. Seguimos algunas propuestas de los niños, tímidas pero ocurrentes.*

⁸ En Ondara. (2006) *Ruta celta* Barcelona:Picap

⁹ En Arús,E- Pérez Testor (2005) *La rítmica en la escuela* Barcelona:Dinsic

¹⁰ En Pérez-Roig-Arús (2005) *Un paseo por el bosque*. Barcelona: Ediciones Bellaterra

¹¹ En Williams,J (2001) *Harry Potter and philosopher's stone*.New York: Warner

¹² En Pérez-Roig-Arús (2005) *Un paseo por el bosque*. Barcelona: Ediciones Bellaterra

5. *Propusimos la célula rítmica dos negras blanca introduciendo un clásico desconocido para ellos; el cuarto movimiento de la Sinfonía de la sorpresa de Haydn¹³. Mientras sonaba, experimentamos diferentes posibilidades: formas de picar diversas, desplazamientos varios y paradas que permitían que el ritmo en cuestión resonase interiormente. Una vez interpretado formamos parejas (un niño y una puerta) los niños/as saltarían con música improvisada al teclado, las puertas tendrían una posición estática. Al oír el ritmo iríamos a picar a nuestra puerta hasta que ésta se abriera, glissando, para fundirnos en un abrazo y ¡cambio de rol!*
6. *Sentados hicimos un giro ambiental para reanimar su escucha y observación, presentamos dos pequeñas flautas, o cucuts, de diferente tesitura, y muy vistosas, que suenan a intervalos de tercera descendente, debíamos reconocerlas.*
7. *Aprendimos la canción ¿Dónde está mi Juanín?, contiene el ritmo e intervalo melódico trabajado. Añadimos expresiones corporales obtenidas por los alumnos en los ejercicios anteriores, siempre combinadas con desplazamiento, exagerando el inicio y parada que nos da el ritmo. Finalmente, y ya fuera de tiempo, rescatamos la utilización de las parejas, el texto habla de un niño que se escapa: en la parte B incorporamos el desplazamiento rítmico; el que hace de niño se escapa para esconderse en algún obstáculo, la repetición del tema A para irlo a encontrar y ¡encontrado! La clase tocaba a su fin y entraron el maestro tutor y el maestro en prácticas, aprovechamos para que todos los niños hicieran de Juanín y los maestros de papás, éste fue el momento más apreciado por ellos”.*

Jaques-Dalcroze nunca dejó constancia de cómo elaborar una sesión con exactitud, simplemente expuso una clasificación de ejercicios, no pensados para las primeras edades, en forma de diez puntos que hallamos en su primer manual de **Gimnasia rítmica**, donde introduce el apartado “Organización de la lección” (Jaques-Dalcroze, 1906, p.2). Sin embargo aclara en una nota al pie de página que el concepto lección no hace referencia a una sesión o lección de una o dos horas, sino más bien al proceso general de aprendizaje, dando la

¹³ En Haydn (1982) *Symphonies 94, 100 & 104*. London: Editions L'Oiseau-Lyre

opción al rítmico de utilizar en cada sesión los apartados o puntos que crea más necesarios en la secuenciación didáctica. Estos hacen referencia a:

ORGANIZACIÓN DE LA LECCIÓN	
1	Una toma de contacto, a modo de calentamiento y/o ejercicios de respiración.
2	Desplazamientos, con expresiones y actitudes diversas, con ritmos regulares o naturales.
3	Interpretaciones rítmicas que impliquen una conciencia profunda de la tensión y relajación muscular necesaria para interpretar.
4	Desplazamientos o marchas a los que se superponen consignas interpretativas rítmicas o métricas
5	Independencia, coordinación a través de polirritmias o polimetrías.
6	Reacciones que implican cambios súbitos de acción, no previsibles para el participante.
7	Movimientos organizados y repetitivos que impliquen una organización mental y conciencia del movimiento.
8	Combinaciones de cambios métricos
9	Dictados corporales, realización corporal a una previa audición.
10	Interpretación de obras mediante cuerpo y voz.

4.3.5. Organización de la lección según Jaques-Dalcroze (1906)

Estos procedimientos metodológicos, a partir de la experiencia, han sido adaptados a la educación infantil.

Diversos estudios realizados (Berges y Lezine, 1975; Pérez y Pérez, 2000; Arús y Pérez, 2006 y 2008) han evaluado las repercusiones emocionales en el niño después de haber realizado alguna actividad artístico-corporal considerando la sesión como una unidad de estímulos musicales y corporales, que pueden provocar cambios en el estado emocional del participante, registrados antes y después de la sesión mediante un instrumento evaluador. Dichos estudios concluyen que la práctica de una sesión de música y danza como unidad de experiencia y aprendizaje participa activamente en el desarrollo del niño, aumentando el nivel emocional, concretamente en seguridad y autoestima.

4.4. Consideraciones finales

Finalmente, con estas consideraciones, daremos por concluido el marco teórico de la presente tesis. Con él hemos pretendido ofrecer al lector una visión general del estado actual de la cuestión, ilustrando una serie de aspectos que consideramos de importancia: comenzamos definiendo qué es la rítmica, exponiendo sus objetivos y sus fines mediante un breve repaso histórico. A continuación profundizamos detalladamente en dos aspectos: primero en las posibles relaciones educativas entre música y movimiento –como estímulo/respuesta-, que impulsaron a Jaques-Dalcroze a elaborar una forma de enseñar, y segundo en su correspondiente revisión actual. Acabamos enmarcando el aprendizaje rítmico del niño de cinco años, con todo lo que ello conlleva, prestando especial importancia a las relaciones que mantiene con el educador y con la música.

Este trabajo ha implicado una revisión y actualización del pensamiento de Jaques-Dalcroze, durante su elaboración hemos tenido la oportunidad de certificar la postura innovadora y avanzada del pedagogo suizo, sobre todo en lo que se refiere a la pedagogía musical moderna. Muchas de sus afirmaciones, que se produjeron hace ya prácticamente un siglo, son de total vigencia y actualidad y están certificadas empíricamente gracias a los avances científicos que se han ido produciendo en todo este tiempo, sobre todo en el campo de la psicopedagogía y la neurociencia.

Sin embargo somos conscientes que el lenguaje utilizado por Jaques-Dalcroze en sus escritos, propio, por otra parte, de los ambientes músico-educativos de principios del siglo XX, puede, en cierta forma, desactualizar esta enseñanza. Sus escritos deben permanecer como una fuente de documentación indispensable y, al tiempo que se publica adoptando una forma de lenguaje actual, claro y sometido a las revisiones necesarias. Respecto a este tema hemos podido comprobar avances en publicaciones recientes (Bachmann, 1998, Brice, 2003, Juntunen, 2004, Del Bianco, 2009) nos muestran rigor y,

utilizando un lenguaje propio, actualizan los conceptos y las ideas, siendo de lectura indispensable para el rítmico.

Utilizar la observación como construcción metodológica de esta forma de enseñar que denominamos rítmica convierte, en realidad, a Jaques-Dalcroze en un investigador, aunque lo fuese tan solo de una manera intuitiva y no hiciera uso de los instrumentos de evaluación. No obstante tenemos el legado de sus notas de campo y sus escritos en los que podemos encontrar, sin duda alguna, discusiones y observaciones de gran valor para los investigadores actuales interesados en el ámbito de la educación musical y corporal.

Al presente nos disponemos a exponer metodológicamente la investigación llevada a cabo. Es importante para nosotros pues pretendemos llenar ese hueco dejado por Jaques-Dalcroze. Huelga decir que la tarea no es fácil, como ya hemos argumentado el rítmico está entrenado para presentar los ejercicios de múltiples formas diferentes y a adaptarse musicalmente al alumno, y es en eso en donde radica la esencia de su enseñanza. Hemos intentado por todos los medios respetar este proceder teniendo cuidado en guardar unos márgenes que delimiten para poder investigar y, sobre todo, utilizando procedimientos metodológicos e instrumentos de evaluación que, a nosotros sí, nos garanticen una fiabilidad científica respecto a los datos obtenidos.