

# Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y Edgar Willems<sup>1</sup>

Lady Lorena Guerrero Portillo<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo:** Guerrero-Portillo, L. L. (2024). Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y Edgar Willems. *Revista Biumar*, 8(1)

## Resumen

Este trabajo presenta una revisión narrativa de las Dimensiones de Desarrollo presentes en los Lineamientos Curriculares para preescolar del Ministerio de Educación de la República de Colombia (1997), junto a la metodología propuesta por Edgar Willems. De esta forma, se busca fomentar una visión holística, interdisciplinaria y transversal de la educación musical inicial, a partir de herramientas teóricas que puedan orientar una práctica didáctica y metodológica pertinente para la primera infancia, incorporando una visión integral del ser humano que involucre los aspectos físicos, emocionales e intelectuales presentes en las dimensiones cognitiva, socio afectiva, corporal, comunicativa, estética, ética y espiritual, y su relación con los Elementos Constitutivos de la Música (ECM): ritmo, melodía y armonía.

*Palabras clave:* Dimensiones de Desarrollo, educación musical, primera infancia, elementos constitutivos de la música, Edgar Willems

## Musical Teaching in Early Childhood: Dimensions of Development and Edgar Willems

### Abstract

This work presents a narrative review of the Dimensions of Development present in the Curricular Guidelines for preschool of the Ministry of Education of the Republic of Colombia (1997), together with the methodology proposed by Edgar Willems. In this way, it seeks to promote a holistic, interdisciplinary and transversal vision of initial musical education, based on theoretical tools that can guide a relevant didactic and methodological practice for early childhood, incorporating a comprehensive vision of the human being that involves the aspects physical, emotional and intellectual present in the cognitive, socio-

---

<sup>1</sup>Este trabajo es producto de la experiencia y reflexión pedagógica de la autora, quien por diez años ha dado clases de iniciación musical y violín de forma particular y en escuelas de música, jardines y colegio privados y públicos, a personas de todas las edades, incluidos niños y niñas de 0 - 6 años. Este acercamiento a la primera infancia le ha permitido conocer y desarrollar herramientas didácticas adecuadas al nivel de formación y las necesidades particulares de la edad, llegando a analizar y hacer relaciones pedagógicas pertinentes a su labor y contexto.

<sup>2</sup> Especialista en Juego y Desarrollo Socioemocional; licenciada en Música; violinista y educadora musical. Coordinadora y cofundadora de Dart Home: Centro de Educación Sonora y Musical. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5037-9127>

affective, corporal, communicative, aesthetic, ethical and spiritual dimensions, and their relationship with the Constitutive Elements of Music (ECM): rhythm, melody and harmony.

*Key words:* Dimensions of Development, musical education, early childhood, constituent elements of music, Edgar Willems

## **Ensino Musical na Primeira Infância: Dimensões do Desenvolvimento e Edgar Willems**

### **Resumo**

Este trabalho apresenta uma revisão narrativa das Dimensões do Desenvolvimento presentes nas Diretrizes Curriculares para a pré-escola do Ministério da Educação da República da Colômbia (1997), juntamente com a metodologia proposta por Edgar Willems. Desta forma, procura promover uma visão holística, interdisciplinar e transversal da educação musical inicial, baseada em ferramentas teóricas que possam orientar uma prática didática e metodológica relevante para a primeira infância, incorporando uma visão abrangente do ser humano que envolve os aspectos físicos, emocional e intelectual presentes nas dimensões cognitiva, socioafetiva, corporal, comunicativa, estética, ética e espiritual, e sua relação com os Elementos Constitutivos da Música (MEC): ritmo, melodia e harmonia.

*Palavras-chave:* Dimensões do Desenvolvimento, educação musical, primeira infância, elementos constituintes da música, Edgar Willems.

### **Introducción**

La primera infancia representa la edad que va de los cero a los seis años de vida (Ministerio de Salud República de Colombia, [MINSALUD], Ley 1098 de 2006). Gracias a los avances de las ciencias como la psicología, neurociencia, medicina o sociología, la primera infancia ha sido comprendida de manera particular, con sus propias dinámicas y necesidades (Caicedo y Flavorea, 2023). La educación en general se ha nutrido de este fenómeno y la música no ha sido ajena al suceso, llegando a entender que la práctica musical en esta etapa representa un espacio de aprendizajes múltiples, pues es capaz de incorporar aspectos de desarrollo psicomotriz, expresivo, estético, afectivo y cognitivo. Diversos estudios desde el campo de la neurociencia han logrado establecer relaciones e incidencias entre la formación musical temprana y el desarrollo cerebral, físico o intelectual. Por ejemplo, en la revista Internacional de Educación musical Benítez, Díaz y Justel, (2017), citan a Justel y Díaz, (2012) del siguiente modo:

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

Finalmente, dicho estudio concluye que:

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

Si bien se ha comprobado la plasticidad del cerebro a lo largo de todo el período vital, una condición que permite el aprendizaje y el cambio a cualquier edad (Doddoli, 2022), es importante señalar que el desarrollo cerebral de los primeros tres años de vida se da a una velocidad mayor que no vuelve a repetirse en toda la vida (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, Colombia [UNICEF] s.f. ). Por este motivo, las distintas relaciones que los y las infantes establecen con el mundo durante este período, contribuyen a un crecimiento sano y una formación de distintas habilidades.

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

Con todo esto, convendría preguntarse con qué bases teóricas se puede abordar la enseñanza de la música con niños y niñas de primera infancia, dado que es una etapa del desarrollo humano donde es fundamental la atención integral de los factores físicos, sociales, cognitivos y emocionales (MEN, s.f.).

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

Para aproximarse a una visión de la respuesta, se considera necesaria la comprensión de la naturaleza de los y las infantes y la naturaleza del fenómeno musical. Con el fin de dar un acercamiento a estas naturalezas, se decidió partir de dos bases teóricas: en primer, lugar las dimensiones de desarrollo (MEN, 1997) dado que son fundamento educativo que presenta el gobierno nacional para orientar a la comunidad educativa en general respecto a la educación preescolar, una etapa de escolarización representada por la primera infancia.

En segunda instancia, se elige la metodología de enseñanza musical del pedagogo Edgar Willems, musicólogo, pianista, compositor, inventor, conferencista, quien cuenta con una amplia aceptación en el mundo de la enseñanza musical. La metodología de Willems hace hincapié en las relaciones psicológicas entre música, el mundo dado y los seres humanos, de esta forma pretende llegar a cualquier hombre o mujer de cualquier edad. Además, busca abarcar la formación musical desde sus bases iniciales hasta la formación profesional e instrumental. (Fédération Internationale Willems, 2024)

De la propuesta metodológica de Willems se trabaja sobre los Elementos Constitutivos de la Música (ECM): ritmo, melodía y armonía (Willems, 1985). Se hace una explicación de cada temática y finalmente, por medio de reflexiones y comentarios se presentan las conclusiones acerca de las relaciones observadas entre Dimensiones de Desarrollo y ECM, con el fin comprender una propuesta musical desde bases teóricas pertinentes a la primera infancia, que abarque una visión pedagógica y didáctica integral.

A continuación, se explican las Dimensiones de Desarrollo y posteriormente los ECM.

### **Dimensiones de Desarrollo**

En el Documento de desarrollo Infantil y competencias para la primera infancia dice que *“El término desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente”* (MEN, 2019, p. 16), esto quiere decir que no es un proceso acumulativo, sino que se construye y deconstruye en el tiempo, de acuerdo con las experiencias de cada individuo, donde intervienen todos los factores humanos en su conjunto (ambientales, genéticos, espirituales, psicológicos). Otro aspecto importante de la noción de desarrollo es que no inicia en un punto cero, por lo que no se puede tener un lugar concreto de partida y tampoco un último lugar de llegada, o sea un punto inicial y final de desarrollo, pues los procesos de aprendizaje son irregulares y no tienen una sucesión lineal de etapas (MEN, 2019).

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

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

Por su parte el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), dice que dimensión significa *“Aspecto o faceta de algo”* (s.f. definición 4), esto quiere decir que existen diferentes facetas que proporcionan visiones de entendimiento del ser humano, que permiten relacionarse y abordar los diferentes procesos de desarrollo en los primeros años de vida.

Los Lineamientos curriculares para educación preescolar del Ministerio de Educación de la República de Colombia (1997), basados en la pedagogía activa y los principios de la psicología que *“retoman al sujeto como producto de un proceso natural y de la historia social de su formación.”* (p.12), postulan tres ejes transversales dentro de la formación: integralidad, participación y lúdica. Dentro de esos parámetros se propone una visión del ser humano a partir de siete dimensiones de desarrollo: cognitiva, socio afectiva, corporal, comunicativa, ética, estética y espiritual, que buscan integrar la parte biológica, emocional e intelectual del individuo. Esta visión tiene como fin fomentar una perspectiva integral de niños y niñas, teniendo en cuenta que el *“proceso de transformación del ser humano es complejo, sistémico, sostenible e incluyente”* (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2021, p. 5), por consiguiente, es importante señalar que dentro de este estudio no hay una dimensión más importante que otra pues abordar la primera infancia desde las dimensiones de desarrollo es una búsqueda por atender y entender de manera integral todas las facultades humanas de los niños y las niñas, sin que devenga en una separación o fragmentación de las facultades de niño o la niña.

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

### **Dimensión Cognitiva**

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva el conocimiento tiene que ver con la manera de procesar la información que tiene cada individuo, esto está ligado a la aprehensión no únicamente del mundo exterior sino del interior, donde se podrían involucrar tres acciones básicas: tomar la información del entorno, elaborar la información internamente y regresar dicha información al exterior (Declaux 1982, citado por Hurtado 1984)

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

La maduración del sistema nervioso central va de la mano con la continuidad del desarrollo cognitivo (Ardila, Matute y Rosselli, 2010,). Las funciones de la dimensión cognitiva involucran procesos singulares en cada ser humano, esto significa que los ritmos, el estilo y manera de adquirir habilidades varía de una persona a otra (Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica [IVANEP], 2024). En las primeras etapas de la infancia se comprende el mundo principalmente mediante los sentidos, por lo tanto, el aprendizaje de los y las infantes podría depender primordialmente de aquello que tienen a la mano, o sea que puede ser perceptible y concreto. Luego, pasa al juego simbólico, esto significa que es capaz de imitar lo que recuerda de otros. La conciencia de tiempo y espacio comienza a ser visible poco a poco. El posterior uso del lenguaje como fuente de construcción de representaciones, la imagen y su nominación son una sola, esto le permite comprender las relaciones que ha construido mentalmente en su propio mundo interior (MEN, 1997).

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

### **Dimensión socio afectiva**

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

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

Dentro de la toma de conciencia de semejanzas e interdependencia entre seres humanos (Delors, 1996), se requiere de una educación que desarrolle habilidades sociales y afectivas, al tiempo que se contemplen al ser humano desde una perspectiva ontológica, es decir, que contribuyan a la toma de conciencia de una configuración del ser y como efecto, la forma de actuar. Para Moncada (2012), la escolarización no puede enfocarse únicamente en aspectos utilitarios y competencias cognitivas, sino que es menester contemplar el crecimiento humano con su necesidad de trascender: *“La escuela es el espacio privilegiado para trabajar sobre la utopía del mejoramiento humano”* (p. 10).

Dado que es el propio ser humano el que ejerce la construcción de la sociedad desde sus aspectos económicos, tecnológicos y prácticos hasta los de sentido espiritual, es en los hombres y las mujeres en quienes se necesita poner cuidado, permitiendo que las oportunidades para cultivar sus capacidades sean más acertadas y positivas, pues su salud emocional podría tener influencia en sus labores y trabajos. Como

se mencionó anteriormente, los estados emocionales y sociales tienen una incidencia en el proceso cognitivo e intelectual de los individuos (Abrahán, et al, 2023).

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

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

### **Dimensión Corporal**

Para algunas culturas antiguas como la china, la egipcia, la griega o la india, el cuerpo humano representaba una expresión del macrocosmos, es decir: un microcosmos; aquí cada parte cobraba un significado particular, siendo símbolo y manifestación material de una expresión espiritual; por lo tanto, el ser humano como expresión del macrocosmos tenía la posibilidad de conocer, saber y relacionarse con el Cosmos, o sea el Infinito (Beuchot, 2020).

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

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

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

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

### **Dimensión Comunicativa**

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

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

Comprender las maneras que niños y niñas que aún no desarrollan su lengua materna buscan para establecer una relación comunicativa, podría darse desde el contacto emocional cuyas principales expresiones suelen ser mediante el llanto, la risa, gestos o sonidos que tienen una intención concreta: hambre, miedo, frío, calor, sueño, satisfacción (MEN, 1997). Incluso algunos estudios han ido más allá y se han centrado en grabar y luego identificar posibles enfermedades de acuerdo al tipo de llanto emitido (Ruíz Díaz, Reyes García, Altamirano Robles, Xalteno Altamirano, y Verduzco Mendoza, 2012, citados en Ricón 2013).

A medida que los niños y las niñas van creciendo su interés por aprender y relacionarse con el mundo que los rodea se va estructurando gracias a lo que ve y aprende de su contexto, estableciendo el uso de la lengua materna para expresarse y a la vez comprender a los demás (MEN, 1997). Por medio de la comunicación, los niños y niñas comparten sus propias visiones del mundo con los sujetos les rodean. Por lo tanto, poner a su disposición herramientas, experiencias y elementos que enriquezcan su capacidad expresiva comunicativa usando el habla, el cuerpo, el movimiento, la escucha, imaginación, fantasía, la emoción, el tacto, el olfato, los sabores, la vista, resulta en un ambiente enriquecido para desarrollar con naturalidad sus capacidades comunicativas; todo esto, dentro de un ambiente donde se establecen relaciones horizontales, respetuosas, afectivas y éticas, que conllevan a un criterio de la realidad y de la propia construcción cultural y social.

### **Dimensión Ética**

Primeramente, es necesario comprender a las niñas y niños de primera infancia como *“sujetos morales universales y singulares”* (Sánchez, 2007, p. 180), esto hace necesario comprender de qué forma las niñas y niños son vulnerables, dignas y dignos, autónomas y autónomos.

La naturaleza de la infancia es dependiente e indefensa por encima de autónoma. Sin embargo, eso no significa que los niños y las niñas no están caminando hacia la autonomía, algo que se hace evidente a medida que madura en todos sus aspectos (Sánchez, 2007). En cuanto a dignidad, el niño y la niña son dignos y dignas por su única posición de ser humano.

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

Para lograr este ambiente sano, es importante que el adulto no se presente como amo de la verdad, sino como un ser humano dentro de otro proceso de aprendizaje donde puede intercambiar puntos de vista, experiencias, sentimientos, se reconocen los errores y se buscan soluciones en conjunto con los niños y las niñas.

### **Dimensión Estética**

A la artista estadounidense Physila Rashad se le ha atribuido la frase *“antes de hablar los niños cantan, antes de escribir dibujan, antes de caminar bailan...”* Más allá de cuestionar una fuente fiable que dé por hecho que ella dijo estas bellas palabras, lo importante aquí es el juicio que emite esta frase, y que se podría validar desde la experiencia de vida de la mayor parte de los seres humanos.

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

La educación que enfatiza el desarrollo intelectual descartando otro tipo de comprensiones, llegó a pensar que la razón instrumental forjaría un mundo mejor, apoyada en el concepto de progreso cimentado únicamente en la razón, algo que no sucedió (Margarit, 2004) y, por otro lado, olvidaba que elementos de la geometría y las matemáticas son expresión de la belleza y estética siendo orden y proporción para la sensibilidad.

Para Vigotsky (2003), los niños y las niñas deben ser alimentados con experiencias que den herramientas a su fuerza creadora, permitiéndoles desencadenar un mundo de posibilidades sin fin, para expresarse artísticamente. Estas experiencias y herramientas provienen del contexto donde los niños y niñas se desenvuelven y de la comunicación que mantienen con este contexto.

En la dimensión estética se hacen visibles las cualidades innatas del ser humano respecto a la sensibilidad expresiva, el placer por la belleza, el orden y la creatividad, teniendo la capacidad de conmoverse y valorar estas percepciones sensibles. Es necesario, por lo tanto, dotar a niños y niñas de herramientas plásticas, sonoras, literarias y corporales, que propicien la autoexpresión y el desarrollo del lenguaje artístico para crear relaciones con sus pares y adultos, pues mediante este ejercicio se es capaz de involucrar el pensamiento mágico-simbólico (MEN, 1997), donde puede comunicar aquello que conserva y vive dentro de su propio mundo interior, alimenta la fantasía, expresa sus emociones y desarrolla la autoconciencia.

### **Dimensión Espiritual**

Gómez (s.f.) explica que lo espiritual está ligado a los sucesos que no se expresan de manera sensorial, tales como el sentido de la vida, la vida después de la muerte, la existencia de la Divinidad o la

trascendencia del alma. Si bien la espiritualidad no tiene que ver con la creencia religiosa, es importante señalar que la religión juega un papel importante en la educación espiritual influyendo a su vez en la concepción moral y ética, afectiva, social, comunicativa e incluso artística.

La idea fundamental de la visión de niños y niñas a través de las dimensiones es dotar de herramientas que pretendan dar cuenta de manera integral de todas las necesidades de formación y relación humana de la primera infancia; de ningún modo es fragmentar dichas necesidades y concentrar la atención en una sola, considerando de forma subjetiva que hay unas más importantes que otras (Gómez et al 2011). Así que, si las niñas y los niños crecen de forma física y psicológica, también necesitan hacerlo de manera espiritual (Lombana, 2021), formulando preguntas, cuestionando, dotando de sentido a su existencia y descubriendo en los demás un punto de articulación y encuentro trascendente que conlleve al verdadero respeto y afecto, sabiendo encontrarse así mismo en los demás y viceversa. De estas cuestiones y preguntas emana la filosofía, el arte y la ciencia, configurando las formas de ser y por lo tanto las acciones. Así es como la manifestación de lo corporal, intelectual, comunicativo, socio afectivo, ético y estético, salen del espíritu y regresan ahí, es decir, son una manifestación del interior del hombre y la mujer y al mismo tiempo, las experiencias que de cada dimensión se obtiene, alimentan ese interior: el espíritu.

El trabajo con primera infancia supone una responsabilidad profunda en el sentido de observar y relacionarse a cabalidad involucrando en una experiencia didáctica múltiples dimensiones y comprendiendo cómo concuerdan entre ellas, al tiempo que se permiten el estudio de una sola faceta, como el filósofo Baruch Spinoza explicaba: “[...]considero a las cosas como partes de algún todo en tanto en cuanto se ajustan realmente a otras, de suerte que concuerdan entre sí en la medida de lo posible” (Spinoza, 1988: pp. 236-237), siendo el *todo* el ser humano. De esta forma, la dimensión espiritual o cualquier otra dimensión, más allá de ser abordada desde un punto aislado, debe configurarse en relación con el desarrollo único de los niños y las niñas.

### Elementos Constitutivos de la Música (ECM)

Edgar Willems presenta su postura desde una relación íntima entre la vida y el acontecimiento musical ya que, “[...] la música no está fuera del hombre, sino en el hombre” (Willems, 1981, p.13). Es hermoso como Willems toma principios del pensamiento clásico, considerando que la vida se manifiesta en cada fenómeno del mundo sensible, dentro de los cuales está incluido el musical. Afirma además, que los seres humanos tienen una triple naturaleza: “*sensorial, afectiva y mental*” (Willems, 2001, p.82) y logra hacer una analogía entre esta triple naturaleza con los ECM: el ritmo, la melodía y la armonía, afirmando que “*La música [...] es directamente tributaria a la vida humana y constituye su fiel expresión.*” (Willems, 2001, p.82).

De este modo, Willems (2001) dice que el ritmo pertenece a la vida fisiológica, la melodía a la vida afectiva y la armonía a la vida mental. Sin embargo, al ser partes de un todo: el acontecimiento musical, igual que en la vida del hombre y la mujer, estos tres elementos no están aislados ni separados. Es decir, del mismo modo que no puede haber vida afectiva sin cuerpo, no puede haber melodía sin ritmo. En el estudio profundo de los ECM se va a encontrar de qué manera la armonía se debe al ritmo o éste a la melodía, sin embargo, lo que Willems intenta expresar al crear estas relaciones, es el punto de partida de la experiencia musical: el ritmo se vive y se entiende desde el movimiento corporal. La melodía es expresión de la emoción y afectividad. La armonía requiere de unos recursos intelectuales para su estudio. Sin embargo, el ritmo también encierra la métrica que es el cálculo rítmico, y la armonía necesita ser afectiva y expresiva, no sólo un cumplimiento estricto de normas sin fuerza vital.

### Figura 1

*El oído musical: la preparación auditiva del niño*



Fuente: cap.9 p. 85 (E.Willems, 1985)

“La educación, bien entendida, no es sólo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida” (Willems, 2011, p. 16). Siguiendo la premisa de la naturalidad y espontaneidad vital aplicada al aprendizaje musical, Willems propone que éste se dé del mismo modo en que se aprende la lengua madre (Valencia, Londoño, Martínez y Ramón 2018). Para esto realiza unas relaciones sobre el aprendizaje musical y del lenguaje en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Adaptación de Willems (1981, p. 28)*

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

Nota: cap.9 p. 85 (E.Willems, 1985)

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

La experiencia educativa de Edgar Willems con los más pequeños se daba según cuatro fundamentos: “1. desarrollo sensorial auditivo 2. audición y práctica rítmica 3. las canciones 4. las marchas” (Willems, 1981, p. 27), dentro de estas cuatro experiencias estaba involucrado el estudio de los ECM. Además, es necesario crear un entorno educativo que involucre a todas y todos y no sólo se dirija a las y los más dotados (Willems, 1981); la educación musical debe ser una experiencia que todas y todos puedan gozar junto con todos sus beneficios, dado que la música “[...] sirve para despertar y desarrollar todas las facultades humanas” (Willems, 1981, p.13).

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

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

### **Ritmo**

*“El ritmo es un bello movimiento” San Agustín.*

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

El ritmo tiene tres características indispensables: duración, intensidad y plástica. La duración se refiere a lo largo o corto que es un sonido en el tiempo; la intensidad a la fuerza o debilidad con que se expresa y la plástica al tipo de movimiento: rígido, flexible, elástico, pesado, liviano, ágil (Willems, 2011). De esta manera se organiza el ritmo en relación con duraciones temporales, carácter y movimiento. Ahora bien, hay cuatro elementos básicos en el estudio de la rítmica: el acento, el pulso, la división y la subdivisión (Willems, 1981). A esto hay que agregar el fraseo que está ligado con la armonía y la melodía. Para lograr el desarrollo correcto de este elemento musical junto con estas cualidades y propiedades, el profesor o profesora debe ir al encuentro del instinto rítmico, dado que esta es una cualidad humana innata, pues los seres vivientes caminan o se mueven, respiran, tienen pulsaciones, reacciones emotivas y sensibles (Willems, 2011). Esto se explica porque existe un tipo de procesamiento cerebral automático y

semiautomático regulado por el cerebelo y el sistema nervioso central que es el encargado de controlar el movimiento corporal asociado a un estímulo (Valencia et al, 2018). Por lo tanto, hay que encontrar cómo las y los estudiantes se expresan naturalmente mediante el movimiento frente a propuestas sonoras diversas, o cómo expresan con los movimientos de su propio cuerpo diferentes estados emotivos.

La experiencia rítmica intuitiva se puede plasmar mediante figuras musicales para dar cuenta de las duraciones temporales, el ordenamiento por compases y otro tipo de indicaciones gráficas ocupan un lugar intelectual, esto es el cálculo rítmico o métrica ubicado en el campo numérico junto a las reglas y fórmulas que se usan para poder escribir y leer el ritmo. Sin embargo, siempre será la experiencia vital sensorial quien alimenta la métrica, y no un ritmo que parte de la comprensión intelectual para ir a la práctica (Willems, 2001). El auténtico desarrollo musical necesita “*comenzar por lo sensible, para elevarse paulatinamente a lo intelectual*” (Valencia, 1971, p. 2 citado en Castañeda et al, 2023.). De este modo, se da prioridad a la experiencia vital del aprendizaje musical, que alimenta la comprensión, expresión e interpretación musical profunda.

Anteriormente se ponía a las partituras una indicación cualitativa de tempo, carácter y velocidad: *allegro, andante, largo, lento, moderato, presto, adagio*, entre muchas otras. Todas ellas daban al intérprete la posibilidad de moverse dentro de un rango de posibilidades expresivas. Luego, con la distribución del metrónomo en 1816, se pasó a la indicación cuantitativa; quizás buscando ser más exactos y dar a los intérpretes una información más objetiva. Sin embargo, la indicación cualitativa es ritmo en su más pura expresión, pues la expresión corporal tiene relación con la expresión de diferentes sentimientos (García, Pérez y Calvo, 2013). La emoción es la esencia del movimiento rítmico corporal.

### **Melodía**

*“La melodía es la esencia de la música” Wolfgang Amadeus Mozart*

Para Willems (2011) la melodía representa el elemento más característico de la música, siendo esta una relación de sonidos donde se puede plasmar el pensamiento musical, y no una sucesión de sonidos. Cuando dice relación se refiere que, al compartir características con el lenguaje verbal, al igual que las palabras dentro de una oración gramatical, los sonidos no están aislados unos de otros, sino que tienen una correspondencia entre sí, dando como resultado una intención expresiva; esto podría significar un tipo de sintaxis musical que produce un tipo de emociones básicas (Díaz, 2010).

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

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

Dentro del estudio melódico se van a señalar: las escalas, los modos, los intervalos, la improvisación melódica, los paradigmas de afinación y la audición.

### **La escala y los modos modernos**

Las relaciones entre sonidos de las escalas de la música occidental son principalmente el resultado de un fenómeno físico y matemático cuya codificación se atribuye a Pitágoras (Durán y Mezs, 2010). Dentro de

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

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

### Los intervalos

Willems (2011), explica que el intervalo melódico está en un punto intermedio entre el estudio melódico y armónico dado que, el acorde demanda una relación entre dos o más sonidos. Ahora bien, hace algunas apreciaciones respecto al intervalo:

Da un valor cualitativo y otro cuantitativo. En aquel valor cualitativo, se habla del aspecto sensorial y afectivo. En el cuantitativo, de los grados o tonos de distancia que separan una nota de la otra.

Puede ser ascendente o descendente.

Puede ser positivo o negativo: *“sol-do, en la escala de sol, representa la relación de tónica a subdominante; es una cuarta positiva; el mismo intervalo en la escala de do, representa la relación dominante tónica; es, pues, una quinta invertida o una cuarta negativa”* (p.100).

Los intervalos son relativos al lugar que ocupen en la escala o melodía, es decir, al grado y función que ocupen dentro de la tonalidad.

Un intervalo puede ser tonal o atonal.

### La improvisación melódica

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

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

Violeta Hemsey (2016), importante educadora musical latinoamericana dice que, improvisar es equivalente a hablar: *“Improvisar es como hablar. A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando”* (p. 47) Por lo tanto, afirma que de la misma manera que a una niña o niño pequeño se le permite caminar, rayar, pintar, moldear en plastilina o se motiva su expresión verbal por medio de

preguntas, es indispensable darle la posibilidad de expresar con libertad pensamientos musicales propios, así incluso se podría integrar mejor la música de afuera, o sea el aprendizaje musical.

A medida que él y la estudiante avanza en sus estudios técnicos musicales, enriquece sus posibilidades de expresión, sin que eso tenga que significar un detrimento de la expresión afectiva, se parte siempre de la vida y del sentimiento vital interior. Parafraseando a Willems (2011): primero hay que tener algo que decir y luego se dice. Estudiantes y docentes deben tener la capacidad para improvisar música con el canto o un instrumento, de la misma manera en que improvisan una conversación con un amigo. (Hemsey de Gainza, 2016).

### **Paradigma de afinación y la audición**

La afinación es un proceso de ajuste de los instrumentos musicales o la voz humana a un sistema de frecuencias medidas en Hertzios, de esta forma se tienen los tonos o alturas específicas en los que se debe reproducir un sonido y se establecen las distancias entre estos (Luque, 2022).

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

Willems (2011), da tres características al estudio de afinación dentro del sistema de afinación tonal pitagórico:

**Afinación natural:** es la afinación pitagórica en su esencia más pura. Parte de las leyes de la resonancia de los cuerpos, engendrando sonidos naturales por medio de los armónicos. Por ejemplo: un do sostenido es una coma pitagórica (un noveno de tono) más alto que un re bemol.

**Afinación expresiva:** es relativa a un contexto armónico y expresivo particular, es decir, un mi puede ser una o unas comas más alto o más bajo de acuerdo al lugar que ocupa dentro de un acorde o una melodía. No es igual si está dentro del acorde de do menor o si se presenta como sensible que resuelve a un re.

**Afinación temperada:** el temperamento data de principios del siglo XVIII, se trata de dividir la octava en doce partes iguales (semitonos), llevando al fa sostenido y al sol bemol a un sonido igual. Esta fue una solución práctica para diferentes cuestiones como construcción de instrumentos o práctica musical. Este tipo de afinación da prioridad al orden armónico, facilitando la modulación de una tonalidad a otra.

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

### **Armonía**

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

Edgar Willems (2011) sitúa al aprendizaje de la armonía dentro del plano mental dado que, por su naturaleza compleja, el estudio de la armonía requiere de un desarrollo musical e intelectual previo. Sin embargo, esto no significa que el ejercicio armónico musical no pueda darse desde la primera etapa de aprendizaje.

La armonía musical básicamente consiste en la ejecución de dos o más sonidos de forma simultánea (RAE, 2024), por lo tanto, bajo este significado, dentro de la armonía se va a señalar el estudio del timbre, paisajes sonoros y acordes.

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

La armonía tiene un componente emocional capaz de incidir en la creatividad, por ejemplo, en el caso del manejo y estudio del timbre, se ha encontrado que compositores profesionales de música electrónica en determinadas ocasiones logran desarrollar su creatividad acerca de sus ideas rítmicas, melódicas o armónicas cambiando o modificando un sonido (Rincón, 2020). Por su parte, los paisajes sonoros cuentan con naturalidad los sucesos presentes en un ambiente determinado a partir de sonidos, al respecto el compositor y artista John Cage (2018) dijo: *“Los sonidos, suficientemente atendidos, van determinando un espacio, convirtiéndose en escultura”*, por ende, podrían recrear en la mente del oyente recuerdos, vivencias o fantasías. Los acordes son un componente altamente musical que tienen una carga emocional subjetiva, pues para otorgarle un significado o juicio los individuos asocian vivencias, cultura, creencias y diversos factores de difícil medición (Iribarne, 2021), sin embargo, sí se ha comprobado que existen unos eventos cerebrales asociados al procesamiento de emociones junto a la escucha y memoria musical (Herdoíza, et al, 2016).

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

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

desarrollo de la audición interior da herramientas para que la niña o el niño desarrolle sus ideas de forma natural y auténtica.

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

### Conclusiones

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

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

Finalmente, la armonía se puede también abordar desde la dimensión corporal, comunicativa, estética, socio afectiva; pues los conjuntos de sonidos son escuchados a través del oído, donde cada individuo les dotará de significado según sus experiencias; de igual modo, los usarán para expresarse según sus propios pensamientos o sentimientos, llegando a establecer una comunicación artística.

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

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

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

De igual manera, el entendimiento integral de desarrollo humano en la primera infancia podría permitir la integración de la práctica musical con otras disciplinas y conocimientos, algo que podría representar la interdisciplinariedad en la educación desde una “*perspectiva relacional*” (Lenoir, 2013, p.73); dado que, por medio de la educación musical, se podría complementar y fortalecer principios de psicomotricidad, pensamiento lógico, ejercicios de refuerzo fonético, educación emocional.

Ahora bien, la noción de holismo (Briceño, Cañizales, Rivas, Lobo, Moreno, Velazquez y Ruzza, 2010) permite comprender al niño o la niña de primera infancia como una unidad que, por medio de siete dimensiones da cuenta de su manifestación vital. Con eso se buscaría no centrarse únicamente en un desarrollo de competencias técnicas, si no en un saber profundo que contribuya a la educación total del ser humano, obedeciendo además a los fundamentos educativos humanos propuestos por Willems. Según Cerda, (1998): “*somos parte del mismo proceso que creó a las estrellas, y estamos hechos de la misma materia. Todas las facetas de la experiencia humana intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, así como el intelecto racional, son necesarias para captar completamente la profundidad imponente de nuestra existencia*”

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

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

### Referencias

- Aguado, M. y Rivas, A. (2023). Sistemas de afinación en música desde el punto de vista de las matemáticas. *Revista de Acústica*. Vol. 54 [No.1y2] pp. 23-29 <https://documentacion.sea-acustica.es/storage/publicaciones/tecniacustica-54-1-2.pdf>
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*, Graó Editorial
- Benítez, M., Díaz, V. y Justel, N. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista internacional de educación musical*, vol. 5, pp. 61-100 [doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-0](https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-0)
- Benítez, M. A., Díaz, V., y Justel, N. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 21, pp.1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5321>
- Beuchot, M. (2020). Sobre el hombre como microcosmos. *Revista Institucional | UPB*, vol. 42, pp. 45–51. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/2303>
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I. y Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, Vol. 14, pp. 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720008.pdf>
- Caicedo, G. y Flavorea, R. (2023) *Primera Infancia en Colombia: retos para el gobierno*. <https://www.uexternado.edu.co/revista-experto/primera-infancia-en-colombia-retos-para-el-gobierno/> .

- Castañeda L.; Gómez Cruz L.; Gómez Remolina L.; Jordán V.; Ramón H.; Martínez M.; Valencia G.; Verbel I. (2023), *Música en el aula, orientaciones y estrategias para el arte en la escuela*. Editorial Laboratorio Educativo
- Cerda, G. (1998) Holística: Una luz vertebradora para el cambio. *Estudios Pedagógicos*, vol. 24 pp. 123-129 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051998000100010>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* 3ra. Edición. Editorial Gredos
- Cortés, O. y Rentería, S. (2019) Sobre la teoría musical en la India antigua. Análisis del concepto de śruti en los sistemas tonales índicos. *Estudios de Asia y África*, vol. 54, pp. 561-584. DOI: 10.24201/ea.v54i3.2438
- Cuberos, B. (2004) *Ludwig van Beethoven del silencio a la inmortalidad*, Editorial Panamericana
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*. Vol.33, 6. pp. 543-551. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252010000600009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000600009)
- Doddoli, C. (2022). La plasticidad cerebral nos permite aprender y cambiar a lo largo de la vida. <https://ciencia.unam.mx/leer/1278/la-plasticidad-cerebral-nos-permite-cambiar-y-aprender-a-lo-largo-de-la-vida>
- Durán, R. y Mesz, B. (2010). ¿Por qué usamos 12 notas? de Pitágoras a Bach, ciencias duras en palabras blandas. [https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/qed/qed\\_n004.pdf](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/qed/qed_n004.pdf)
- Fédération Internationale Willems. (2024) ¿Qué es la pedagogía Willems?. <https://fi-willems.org/willems-pedagogy-es/>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, Colombia (s.f.). Primera Infancia <https://www.unicef.org/colombia/primera-infancia>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, Colombia. (s.f.). El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano. <https://www.unicef.org/colombia/el-desarrollo-infantil-y-el-aprendizaje-temprano>
- Pineda, R. (2018). John Cage: 4 obras y 33 apuntes para la eternidad. <https://www.forbes.com.mx/forbes-life/john-cage-4-obras-y-33-apuntes-para-la-eternidad-forbes-mexico/>
- García, J. (1984). La psicología del procesamiento de información como modelo de acción. *Anales de la Universidad de Alicante*. Gráficas, CIUDAD S.A.
- García, I. Pérez, R. y Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. (23) pp. 19-22 <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732289004.pdf>
- Gómez, L., Pava, N. y Bonilla, O. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano de las demás dimensiones. *Revista Cultural del Cuidado* vol. 8. pp. 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3926987.pdf>

- Gómez, J. (s.f.). La dimensión espiritual en los niños, su desarrollo y fortalecimiento. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/55e15362-9e30-4721-96bd-1b4597c46db4/046+La+dimensi%C3%B3n+espiritual+de+los+ni%C3%B1os+-+su+desarrollo+y+fortalecimiento.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IQN-2BA>
- Globokar, V. (1989). Réflexiones sur l'improvisation: le point de vue d'un praticien. *Revue d'analyse musicale*- 1 trimestre. <https://espaciosonoro.tallersonoro.com/wp-content/uploads/2012/06/La-Improvisaci%C3%B3n.pdf>
- Guevara, C. (2021). *Consecuencias del abandono materno en el desarrollo de las capacidades de los adolescentes. un aporte al campo de política social desde la mirada profesional*. [Tesis de posgrado, Universidad La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=maest\\_gestion\\_desarrollo#:~:text=Al%20experimentar%20el%20abandono%20materno,de%20vida%20y%20desarrollo%20social.](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=maest_gestion_desarrollo#:~:text=Al%20experimentar%20el%20abandono%20materno,de%20vida%20y%20desarrollo%20social.)
- Han, B. (2023). *La vida contemplativa: elogio a la inactividad*. Penguin Random House Grupo Editorial España
- Hemsey de Gainza, V. (2016) *La improvisación musical*, Editorial Melos
- Heroiza, J. y Moreira, D. (2016) El cerebro y la música. *Revista ecuatoriana de neurología*, Vol. 25. pp. 50-55. <https://www.utm.edu.ec/investigacion/phocadownload/publicaciones/Publicaciones-Scopu/2016/2016%20CEREBRO-Y-MUSICA.pdf>
- Hernández, L. (2021). El cuerpo como microcosmos. *Revista De Estudios De Antropología Sexual*, vol. 1. pp. 11–31. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/16926>
- Igoa, J. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemos*, vol. 1, pp. 97 - 125 <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2703/2515>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). Desarrollo integral, Grupo imagen corporativa. [https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p\\_cartilla\\_desarrollo\\_integral\\_v1.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf)
- Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica. (2020). Desarrollo cognitivo del ser humano. [https://invanep.com/blog\\_invanep/desarrollo-cognitivo-del-ser-humano](https://invanep.com/blog_invanep/desarrollo-cognitivo-del-ser-humano)
- Iribarne, L. (2021). *Música, emociones y neurociencias: influencia de la música en las emociones y sus efectos terapéuticos* [Tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay]. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30492/1/tfg\\_pdf-1.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30492/1/tfg_pdf-1.pdf)
- Jové, J. (2002). *Arte, psicología y educación: fundamentación vigotsky de la educación artística*. A. Machado Libros S.A
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de: Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Editorial Universitaria Católica (EDÚNICA)
- Lenoir, Y.; (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*. Vol. 1, pp. 51-86. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf>
- Lombana, E. (2021). *La dimensión espiritual en los niños del nivel preescolar: "Nuevas estrategias para orientar el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes de primera infancia de la institución"*

- educativa sagrado corazón*". [Tesis de posgrado, Universidad Católica Lumen Gentium]  
[https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2481/\\_DIMENSION\\_ESPIRITUAL\\_NI%C3%91OS\\_NIVEL\\_PREESCOLAR\\_%E2%80%9CNUEVAS ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR\\_DESARROLLO\\_ESPIRITUALIDAD\\_ESTUDIANTES\\_PRIMERA\\_INFANCIA\\_INSTITUCION.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2481/_DIMENSION_ESPIRITUAL_NI%C3%91OS_NIVEL_PREESCOLAR_%E2%80%9CNUEVAS ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR_DESARROLLO_ESPIRITUALIDAD_ESTUDIANTES_PRIMERA_INFANCIA_INSTITUCION.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Luque, J. (2022) Música y Matemáticas Sistemas de Afinación. *Revista digital de ACTA 2022*. Vol. 1, pp. 1-36 [https://www.acta.es/medios/articulos/ciencias\\_y\\_tecnologia/130001.pdf](https://www.acta.es/medios/articulos/ciencias_y_tecnologia/130001.pdf)
- Martello, O. y Arévalo, J. (2017) Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un grupo de niños y adolescentes con bajo rendimiento académico. *Neuropsicología Latinoamericana [SLAN]*. vol.9, pp. 13-22. [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/383](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/383)
- Marín, I., Ruíz, F. y Robayo, C. (2016). *Un concepto básico como la comunicación*. Editorial Académica Española.
- Margarit, R. (2004). La importancia de la educación estética. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. 3, pp. 19-28. <https://doi.org/10.15359/rep.3-1.2>
- Martínez, S. (s.f.). *Desarrollo infantil: educación inicial, aprendizaje y contexto*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE. [Tesis de posgrado, Universidad de Manizales] [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4259/MARTINEZ\\_ROJAS\\_SEBASTIAN\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4259/MARTINEZ_ROJAS_SEBASTIAN_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (1997). Decreto 2247, Serie de lineamientos curriculares preescolar, Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (s.f.). ¿Por qué una política educativa para la primera infancia? [https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_argumentos.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_argumentos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2019). Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia, Revolución educativa Colombia Aprende. [https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)
- Ministerio de Salud República de Colombia. (2016). Código de Infancia y adolescencia Ley 1098 2016 [https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley\\_1098\\_de\\_%20006.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley_1098_de_%20006.pdf)
- Moncada, J. (2012). Competencias Socio-afectivas: una exigencia para el profesor contemporáneo. *Revista Papeles*, Vol. 4, pp. 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987681>
- Murray, S. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio Editores
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. (2014). *Bodily maps of emotions*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, vol. 111, pp. 646–51. doi:10.1073/pnas.1321664111 <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1321664111>

- Quiroga, M. (2013). El innatismo moral, un nuevo paradigma de desarrollo moral, aportaciones desde la cognición y la neurociencia. *Acción psicológica*. Vol.10, pp. 115-188. doi.org/10.5944/ap.10.2.12220
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., versión 23.7 en línea, Recuperado 03-27-2024, *armonía*, <https://www.rae.es/dpd/armon%C3%ADa>
- Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/dimensi%C3%B3n>
- Rincón, E. (2013). *Herramientas de captura y acceso para el análisis del llanto infantil* [Tesis de posgrado, Centro de Investigación Científica y Educación Superior de Ensenada, Baja California] <https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1007/420/1/233771.pdf>
- Rincón, D. (2020). *Dos modelos metodológicos para la enseñanza de la composición de música electrónica desde el software ableton live, basados en un entorno virtual de aprendizaje*. [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://dokumen.tips/documents/dos-modelos-metodolgicos-para-la-enseanza-de-la-.html?page=57>
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. El Manual Moderno S.A
- Sánchez, M. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades*. Vol. 1, pp. 179-192. oai:sedici.unlp.edu.ar:10915/2794
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Alianza Editorial S.A.
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical, cinco propuestas en clave de pedagogía*. Editorial Magisterio
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), Vol. 5, pp. 29-44. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5703>
- Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia (6ta. Edición)*. Ediciones Akal
- Willems, E. (1985). *El oído musical, la preparación auditiva del niño*. Editorial Paidós
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Editorial Paidós
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. 1. Edición en castellano, Editorial Paidós
- World Health Organization. (2010). *A healthy lifestyle - WHO recommendations* <https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations>
- Zamacois, J. (1986). *Tratado de Armonía libro II*. Editorial Labor.