

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484119878634



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).

El taller de estimulación musical temprana según la metodología Suzuki: Una mirada desde la etapa sensorio-motriz según Piaget.

Ana Elena Buitrón Romero y Romina Urra Riquelme, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen

A partir de los trabajos de Piaget ha sido posible visualizar el desarrollo de la mente humana desde el primer día de vida. De ellos surgen propuestas de estimulación para bebés. El objetivo de este trabajo es analizar las actividades del taller de estimulación musical temprana que se imparte desde la

metodología Suzuki para determinar si existen relaciones entre éstas y lo propuesto por Piaget dentro de los estadios de la etapa sensorio-motriz, comprendida dentro de su propuesta de desarrollo cognitivo. Para esto se organizó un taller para bebés de 0 a 18 meses de edad, se observó el hacer de los

participantes y se analizaron entrevistas aplicadas a los adultos acompañantes. Se concluyó que existe una relación entre el desarrollo mostrado por los niños durante su actividad en el taller con los estadios de la etapa sensorio-motriz propuestos por Piaget.

Palabras Clave

Piaget; estimulación musical temprana; metodología Suzuki; etapa sensorio-motriz.

The early musical stimulation workshop according to the Suzuki methodology: A look from the sensorimotor stage according to Piaget.

Ana Elena Buitrón Romero & y Romina Urra Riquelme, Pontifical Catholic University of Valparaíso (Chile)

Abstract

Piaget's work has made possible the visualization of the development of the human mind from the first day of life. His work gives rise to stimulation proposals for babies. The goal of this paper is to analyze the activities included within the workshops of the Suzuki Early Childhood

Education, in order to determine if there are relations between them and what Piaget proposed within the stages of the sensorimotor stage, comprised within his proposal of cognitive development. For this purpose, a workshop was organized for babies from 0 to 18 months of

age, participants were observed and interviews applied to accompanying adults were analyzed. It was concluded that there is a relationship between the developments shown by the children during the workshop with the sensorimotor stage proposed by Piaget.

Keywords

Piaget, early childhood musical education, Suzuki methodology, sensorimotor development.



El taller de estimulación musical temprana según la metodología Suzuki: Una mirada desde la etapa sensorio-motriz según Piaget.

por Ana Elena Buitrón Romero y Romina Urra Riquelme, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

El desarrollo de los niños desde el momento mismo de su nacimiento ha sido profundamente estudiado desde diversos puntos de vista. Según Perdomo-González (2011), durante los primeros años de vida se desarrolla el 80 por ciento de las capacidades intelectuales. Para Lacan (2013), el bebé se percibe a sí mismo, durante sus primeros meses de vida como una extensión de su propia madre y solo al superar el estadio del espejo empieza a distinguir a los otros. Pérez Herrera (2009) indica que el desarrollo de estructuras cognitivas tiene lugar en los primeros años. Delval (2000) afirma que la educación es la adquisición de habilidades sociales que prepara a los individuos para desenvolverse en la vida.

En cuanto al desarrollo psicomotriz, Delgado y Contreras (2011) señalan que el desarrollo de la motricidad es más que mover alguna extremidad; también las expresiones faciales son un acto motriz, donde los músculos, supeditados a las órdenes del sistema nervioso, permiten estos movimientos. En el desarrollo psicomotor cada habilidad es consecuencia de la anterior, así como necesaria para las próximas. Por su parte, Martín López (2006) menciona que la música puede moldear la personalidad, generar patrones de conducta e impactar al desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la atención y las aptitudes generales.

El taller de Estimulación Temprana Suzuki (*Suzuki Early Childhood Education*), creado a finales de los años ochenta en Estados Unidos de América, está enfocado a fortalecer en los bebés aspectos como coordinación, motricidad gruesa, socialización y capacidad de atención (Jones, 2005). Este taller surge desde la metodología Suzuki, la cual sostiene que todo niño puede aprender si se encuentra en un entorno adecuado. Se basa en una participación activa de los padres, la enseñanza a través del ejemplo y el fortalecimiento de la autoestima (Consejo para padres Suzuki, 2008). Esta metodología está construida sobre tres puntos: el niño, los padres y el profesor, siendo los padres y el profesor quienes guían al niño en sus aprendizajes (Suzuki, 1983).

El primer Taller de Estimulación Musical Temprana Suzuki (TEMTS) en Latinoamérica fue propuesto a finales de los años noventa por la Asociación Suzuki del Perú (Labarthe y del Barco, 2015). Para esta investigación se realizó un taller replicando tal propuesta y se analizó de acuerdo a la etapa sensorio-motriz del desarrollo cognoscitivo de la teoría de Piaget.

Según Piaget la inteligencia es una adaptación de estructuras mentales susceptibles de aplicarse al medio. Considera dos procesos en su evolución: asimilación y acomodación (Piaget, 2007). Para él, el desarrollo cognoscitivo implica procesos de pensamiento que van cambiando con el tiempo de acuerdo a cuatro factores: maduración biológica, actividad, experiencias sociales, y equilibrio (Woolfolk, 2014).

Piaget clasificó el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas: sensorio-motriz, pre-operacional, de operaciones concretas y operaciones formales. En la etapa sensorio-motriz el bebé se relaciona con el mundo a través de los sentidos y de

la acción, desarrolla la intencionalidad, comprende la existencia permanente de los objetos, imita y juega (Rafael, 2007).

Para Piaget (2007), el niño en la etapa sensorio-motriz aprende a través de reacciones circulares: las primarias, que están centradas alrededor del cuerpo del niño, las secundarias, que van dirigidas hacia la manipulación de objetos y las terciarias, que tienen que ver con explorar efectos novedosos del entorno.

Los estudios de Piaget llevaron más tarde al desarrollo de trabajos en torno a una estimulación temprana que brinde mejores oportunidades de desarrollo físico, intelectual y social a los bebés (Pulaski, 1989).

Este trabajo plantea como objetivo determinar si existe una relación entre las respuestas de los bebés a las actividades del TEMTS y los estadios propuestos por Piaget dentro de la etapa sensorio-motriz.

Descripción del TEMTS

Las actividades que se realizan en el TEMTS favorecen un entorno donde el bebé aprende mientras se juega con música. Éstas incluyen rimas y canciones infantiles con rítmica y giros melódicos sencillos.

Los padres brindan un ejemplo a su hijo, motivándolo y felicitándolo por pequeños logros alcanzados, aceptando que todos los niños son diferentes y que aprenden en ritmos diferentes, aunque se puede dar el caso en que el adulto acompañante no sea alguno de los padres, pudiendo ocupar su lugar algún adulto cercano al niño, como algún abuelo o tío.

El TEMTS trabaja habilidades necesarias para empezar a tocar un instrumento musical cuando llegue el momento: fortalecimiento de la visión, motricidad fina y gruesa, discriminación auditiva, memoria, capacidad de atención, y espera. Además se trabaja pulso, altura, ritmo y forma musical. Aquí una breve descripción de las actividades realizadas:

1. Los adultos acompañantes están sentados en semicírculo, con el bebé en su regazo. La tallerista va lanzando una pelota a cada uno, esperando que, de acuerdo a sus posibilidades, cada bebé realice alguna acción: mantenga la vista en ella, la toque, la lance de regreso. Cada bebé debe esperar su turno.
2. Saludo y despedida cantando a cada bebé por su nombre utilizando un títere bocón.
3. Los niños van en los brazos del adulto acompañante, quien camina mientras se canta y se toca el tambor. Se alternan espacios de silencio, en los cuales se debe parar.
4. Con algún instrumento musical, se sube o baja al bebé de acuerdo a la dirección de los sonidos que se escuchan. Aquí, músculos y nervios vibran, se contraen y se relajan frente a impulsos naturales ocasionados por la música (Dalcroze, 1921).

5. Se hace el juego de *El reloj y el ratón*. Se trata de una adivinanza rítmica que incluye el sonido de un triángulo, el cual anuncia la aparición de un pequeño ratón sobre un reloj. Mientras se dice la rima, los adultos acompañantes percuten suavemente el pulso en alguna parte del cuerpo del bebé. Cuando son un poco más grandes, ellos mismos pueden tomar la varilla para hacer sonar el triángulo.

6. Se canta una canción que anuncia la aparición de pañuelos de colores que van captando la atención visual de los bebés. Se juega a esconderse con ellos, se agitan con el pulso de alguna canción y, para guardarlos, se les deposita en un balde mientras se canta.

7. Se utiliza una pelota grande y música de fondo. Cuando el bebé es muy pequeño, puede estar acostado en la pelota sintiendo el balanceo de acuerdo al pulso de la canción que se escucha. Cuando tiene la posibilidad, puede realizar la actividad sentado sobre la pelota.

8. Se canta invitando al payaso Juan a salir de una caja. Se trata de captar la atención de los bebés, quienes esperan ver al payaso salir sorpresivamente.

9. Se ofrece a los bebés y a sus acompañantes diversos instrumentos musicales: sonajeros, cascabeles, huevitos, panderos. Con ellos se acompañan rimas y canciones. Los adultos acompañantes además van marcando suavemente el pulso en alguna parte del cuerpo del bebé.

10. Se realizan cabalgatas sentados en el piso o en una silla. Los niños están sobre las piernas del adulto acompañante, sintiendo con todo su cuerpo el pulso.

11. Con pasos sencillos se realizan coreografías que trabajan la forma A-B-A. El bebé va en brazos del adulto acompañante mientras escucha, siente y observa los movimientos.

12. Una canción de arrullo anuncia el cierre de la clase y refuerza los lazos afectivos bebé-acompañante.

Metodología

Esta investigación, de carácter cualitativo, utilizó el estudio de caso para recoger la información, aplicando la triangulación de la misma con documentos, observaciones y entrevistas (Stake, 1998).

Diseño

El discurso se recogió a través de entrevistas, una de carácter individual a Blanca María Montecinos Valdivia, profesora Suzuki localizada en Santiago de Chile y otra grupal, realizada al término de la última sesión del taller a los acompañantes de los bebés. Estos fueron sus padres o madres y en dos casos, ambos. Al momento de recoger la información, los acompañantes, uno a uno, fueron compartiendo su propia experiencia sobre lo vivido desde fuera del taller, según se iban instalando las temáticas de conversación.

Los documentos para el registro de datos fueron las pautas de observación entregadas a los acompañantes de los bebés. En ellas podían seleccionar alternativas respecto a lo que el bebé hizo en la clase. Estas pautas consistieron en ocho preguntas de opción múltiple donde el adulto acompañante elegía la opción de respuesta de acuerdo a lo realizado por el bebé durante la sesión. Cada pregunta estaba enfocada a una actividad en específico del taller y se mostraban en orden de aparición. Las opciones de respuesta estaban ordenadas de menor a mayor posibilidad de acción del bebé, tomando

como referencia el nivel de acción que se puede esperar de acuerdo a lo descrito por Piaget para cada estadio. Esta pauta puede revisarse en la Tabla 1.

N°	Actividad	Alternativa/Indicador
1	Cuando se lanza la pelota, el niño	a. La puede seguir con la vista. b. Intenta tomarla. c. La golpea con sus manos. d. Intenta lanzarla. e. Logra lanzarla.
2	Cuando se le canta con su nombre, el niño	a. Puede mantener la vista en el títere. b. Muestra alguna reacción al escuchar su nombre.
3	Cuando se camina con el tambor, el niño	a. Intenta mover su cuerpo. b. Agita su cuerpo y detiene ese movimiento cuando el tambor deja de sonar. c. Tiene alguna reacción motora al momento de saltar.
4	Cuando se hace el juego <i>del reloj y el ratón</i> , el niño	a. Muestra alguna reacción al escuchar el triángulo. b. Dirige su visión al triángulo que suena. c. Dirige su visión a la ventana por donde saldrá el ratón. d. Puede tomar la varilla e intenta tocar el triángulo. e. Puede llevar la varilla al triángulo por sí solo y hacerlo sonar. f. Después de hacer sonar el triángulo, vuelve su mirada al ratón.
5	Cuando aparecen los pañuelos, el niño	a. Mantiene su visión sobre los pañuelos que se mueven. b. Juega a lanzarlos. c. Juega a esconderse.
6	Al guardar los pañuelos, el niño	a. Solo los mira. b. Puede tomar el pañuelo. c. Lo toma y lo lleva a su boca. d. Lo toma, lo ve y lo lleva a la boca. e. Lo toma e intenta agitarlo. f. Puede soltarlo dentro del canasto.
7	Al momento de cantar <i>Juan el travieso</i> , el niño	a. Mira atento a la caja. b. Tiene alguna reacción al momento de abrirse la caja y ver a Juan. c. Observa la caja esperando que Juan aparezca de nuevo.
8	Al ofrecerle un instrumento musical, el niño	a. Ni lo sujetó ni lo vio. b. No lo sujetó, solo lo observó. c. Lo tomó y lo llevó a su boca. d. Lo tomó, lo miró y lo llevó a su boca. e. Lo tomó y agitó su brazo para intentar hacerlo sonar.

Tabla 1. Pauta de observación. Fuente: Elaboración propia.

Para visualizar los cambios que pudieran aparecer, las respuestas dadas por los acompañantes eran vaciadas en tablas similares, una por niño, donde se agregaban a la derecha columnas con el número de la sesión correspondiente (ver Tabla 2 a modo de ejemplo).

Nombre: María		N° de sesión								
N°	Actividad	Alternativa/Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Cuando se lanza la pelota, el niño	La puede seguir con la vista	x	x						
		Intenta tomarla			x				x	
		La golpea con sus manos				x	x			x
		Intenta lanzarla								
		Logra lanzarla								

Tabla 2. Registro de respuestas. Fuente: Elaboración propia

Para la observación, cada sesión fue grabada para posteriormente registrar el hacer de los niños semana a semana en una bitácora. Estas observaciones complementaban lo entregado por los acompañantes, pues permitían poner más atención en cada bebé: dirección de su mirada, intenciones en sus movimientos, gesticulaciones.

Participantes

Para la selección de la muestra se buscaron bebés cuyas edades podían ir entre 0 y 18 meses. Los bebés participantes tendrían que estar acompañados en todo momento por un adulto, pudiendo ser su padre, madre o algún familiar cercano. Se inscribieron seis bebés y terminaron el proceso cinco. Para proteger la identidad e integridad de los menores, el grupo investigador firmó junto a los apoderados una carta compromiso avalada por el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) que aseguraba que toda la información y material recabado sería usado solo para propósitos académicos, también que la identidad de los participantes no sería revelada ni sus imágenes mostradas.

Los participantes (con nombres figurados) y sus edades pueden apreciarse en la Tabla 3.

Nombre	Edad al inicio del taller	Edad al finalizar el taller
Ceci	1 mes y 14 días	3 meses y 2 días
Mateo	2 meses y 16 días	4 meses y 4 días
Nancy	2 meses y 17 días	4 meses y 5 días
María	4 meses y 13 días	6 meses y 1 día
Daniela	11 meses y 15 días	13 meses y 3 días

Tabla 3. Edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Siguiendo el esquema propuesto por la Asociación Suzuki del Perú, se realizó una planificación de clase grupal con 13 actividades de corta duración, extendiéndose hasta 40 minutos máximo la duración total del taller. La aplicación de esta se realizó una vez por semana, durante ocho semanas.

Esta planificación intercala actividades sentados en el piso o en sillas con otras en movimiento, además de alternar una participación activa de los bebés con una más pasiva.

Materiales

Para captar la atención visual de los bebés se utilizaron diferentes y coloridos materiales, similares a los utilizados dentro de los talleres promovidos por la Asociación Suzuki del Perú. Estos consistían en pañuelos, títeres y diversos instrumentos musicales fáciles de sujetar y hacer sonar.

Análisis del TEMTS y su relación con los estadios de la etapa sensorio-motriz propuestos por Piaget

De acuerdo con su maduración, cada bebé mostró diferentes posibilidades de interactuar con el medio; algunos sólo mirando las actividades y los objetos que estas incluían, otros imprimiendo alguna acción como tomar los objetos para usar en ellos los esquemas que ya conocían, por ejemplo, la succión.

La interacción que se dio entre los bebés y sus acompañantes permitió lo que Piaget denomina transmisión social, pues había oportunidad de aprender del otro (Woolfolk, 2014).

Según Piaget (2007), las personas son esencialmente activas y es a través de su propia actividad como van construyendo sus propias estructuras psicológicas. La fuente del conocimiento está siempre en la actividad del sujeto, quien encuentra en el medio los elementos para modificar sus estructuras mentales. Esta actividad es guiada por otros, adecuada a sus posibilidades y acorde con su motivación. También afirma que para adaptarse a ambientes cada vez más complejos, las personas utilizan primero los esquemas que poseen –asimilación– y, si estos no funcionan, modifican esos esquemas hasta encontrar un equilibrio gracias al proceso de acomodación (Piaget, 2007). Respecto a esto, el taller de estimulación propone actividades que para el niño presentan desafíos graduales que van de lo simple y conocido hacia nuevas experiencias que lo conduzcan a metas posibles de alcanzar. Estas actividades ejercitan la visión, la presión y la succión y conducen a una combinación de esquemas más elaborados así como a la coordinación de ambas manos y la regulación motora.

La estimulación al interior del TEMTS consiste en desafiar las estructuras aprendidas para modificarlas. Los bebés no necesariamente responderán de una misma forma a la misma edad porque, como individuos, cada uno de ellos tiene un ritmo de aprendizaje propio que hay que respetar. A esto hace referencia Montecinos (2017) cuando menciona que en la metodología Suzuki se valorizan más los procesos que el fin, pues es importante dar a cada niño todo el tiempo que necesite, con calma, tranquilidad y confianza.

Actividades del TEMTS y los estadios de la etapa sensorio-motriz según Piaget

Desde Suzuki, las actividades incluidas en el taller trabajan aspectos como: percepción del pulso, atención y forma musical. Tras estudiar a Piaget se hizo visible que las actividades incluían más aspectos, los cuales explicaban el desarrollo del niño desde lo descrito dentro de cada estadio de la etapa sensorio-motriz.

Un análisis de la actividad de cada niño en los diferentes momentos del taller permitió hacer visible lo siguiente:

La pelota que se lanza por el piso

Según Piaget, durante el segundo estadio se vislumbra una coordinación motriz del ojo y los objetos que se

desplazan. El niño empieza a mirar en lugar de contemplar vagamente. El movimiento es alimento para la vista (Piaget, 2007). Esto pudo ser observado en todas las sesiones en Ceci, desde el mes y medio.

En el caso de los bebés que ya podían sentarse, mostraban en sus brazos ligeros movimientos que anunciaban la intención de tomar la pelota. Cuando, con ayuda del adulto acompañante, la pelota descansaba frente a ellos, sus manos mostraban movimientos del esquema de presión que les ayudaba con otros materiales, pero no con este, cuya dimensión era mayor. Al no poder tomarla, recurrían a otro esquema ya adquirido, como el de golpearla. Esto ya pudo vislumbrarse en Nancy y María.

Daniela, en la sesión cinco, golpeaba la pelota con ambos brazos. El azar hizo que los dos brazos ejercieran presión sobre la pelota al mismo tiempo y entonces, ésta salió rodando. Daniela la miró con grandes ojos mientras abría la boca.

Saludo y despedida con títere bocón

Todos los bebés mantenían su visión y atención en el títere. Nancy y María llegaron a mostrar cambios en su hacer –agitarse, sonreír– cuando escuchaban su nombre. Durante la sesión cinco, Daniela sorprendentemente estiró su brazo con la intención de tocar al títere. Al conseguirlo, se puso a mover todo su cuerpo, en un baile que parecía mostrar felicidad.

El reloj y el ratón

Además del control visual, esta actividad implica la coordinación visión-oído al momento de mirar hacia el triángulo y después hacia el ratón. También, para los bebés más grandes está la posibilidad de sostener en su mano la varilla que hace sonar al triángulo, un objeto más difícil de tomar. Después sigue el mostrar intención de dirigir su brazo hacia el triángulo. Este esfuerzo implica que el bebé se haya dado cuenta de que el objeto está en su mano y que es su brazo lo que debe mover en dirección al triángulo. Hay que coordinar la vista con los movimientos.

Ninguno de los bebés del taller logró hacer sonar el triángulo por sí solo, pero se observó una intención en Nancy, María y Daniela. En el caso de los dos más pequeños era el adulto acompañante quien lo tocaba.

Los pañuelos

La visión sigue al objeto en movimiento. Los pañuelos son el objeto más fácil de tomar pues su flexibilidad permite que sean atrapados sin importar si la mano del bebé ha logrado oponer el pulgar al resto de los dedos. Todos los bebés del taller mantenían una visión atenta, pero solo Daniela, en la sesión cinco, tomó intencionalmente un pañuelo por su cuenta.

De acuerdo con el estadio que atravesaban, se observó que los bebés tomaban el pañuelo que llegaba a su mano para inmediatamente succionarlo o lo miraban en su mano para después succionarlo. Mediante la observación del otro descubrirán la posibilidad de agitarlo, provocando movimientos en sus brazos.

El juego de esconderse tras el pañuelo trabaja la permanencia del objeto.

El momento de guardar precisa del esquema de saltar. Durante la sesión cinco, Daniela tomó un pañuelo intencionalmente, para agitarlo con el pulso. Al momento en que la tallerista le ofreció el balde donde había que depositarlo, ella sorprendentemente extendió la mano y lo soltó.

Juan el travieso

Trabaja la permanencia del objeto. Mientras Juan está escondido, no está. La atención visual está fija en la caja por la que aparecerá el payasito, momento que provoca ligeros movimientos en brazos y/o piernas, ojos más abiertos y sonrisas, incluso en Ceci -la más pequeña- a partir de la sesión tres.

Instrumentos musicales

Según Piaget (2007), la actividad principal de la mano reside en la presión. La evolución de la coordinación de este esquema con la succión y la presión conduce al inicio de los esquemas secundarios:

1. Movimientos impulsivos y de reflejo. Presionar solo por presionar.
2. Primeras reacciones circulares relativas al movimiento de las manos y la succión.
3. Intencionalidad de aspir lo que llega a la mano para llevarlo a la boca y succionarlo.
4. Adaptación de la visión a los movimientos de la mano. Ésta se apodera de lo que su ojo mira y su ojo ve lo que su mano coge.
5. El niño coge lo que ve, sin importar si la mano está o no dentro del campo visual.

Esto fue fácilmente observable durante el taller, donde los dos bebés más chicos pasaron de solo observar a sujetar para succionar y finalmente, sujetar para mirar y después succionar. En el caso de los dos bebés más grandes, podían tomar lo que veían e, incluso, lograron llegar al momento en que podían agitar su brazo para hacer sonar la sonaja.

En las actividades donde el bebé sostiene instrumentos musicales es muy importante el aprendizaje que brindan los otros. Los niños que ya pueden sentarse pueden intentar imitar el movimiento que ven en los adultos acompañantes, para más tarde irlo regularizando poco a poco, incorporando el movimiento al pulso que escuchan y sienten.

Caminata con tambor

Coordina visión y audición. Trabaja también la memoria auditiva, relacionando sonido y movimiento. Sobre esto, la madre de Nancy pudo percibir que, a partir de la sesión seis, su pequeña realizaba ligeros movimientos corporales que se detenían al momento en que el tambor dejaba de sonar.

Coreografías y altura

Coordina visión y audición.

La pelota saltarina

La audición se coordinaba con la sensación corporal de un balanceo que acompañaba al pulso de la música.

Cabalgatas

Coordina visión y audición. Se cuenta también con la sensación corporal y cinestésica, a través de la cual los bebés pueden sentir un pulso estable.

Canción de arrullo

El vaivén se coordina con la audición.

Interpretación de la información

El TEMTS dio diversos ejemplos de esquemas secundarios que coordinan visión-presión. Ceci, al cumplir los tres meses, llevaba a su boca todo lo que su mano sostenía. Nancy chupaba los pañuelos y las sonajas. Daniela seguía llevando a su boca todo lo que podía tomar.

En la coordinación visión-oído, Ceci, a sus tres meses, dirigía sus ojos hacia el lugar de donde escucha diversos sonidos, buscando de dónde provenían. Mateo, al cumplir los cuatro meses, también podía posar su visión sobre el objeto que le interesaba e incluso seguir con su vista a alguien en movimiento. También era capaz de coordinar su visión con su oído, pues trataba de ver de dónde salía el sonido que escuchaba.

En la evolución succión-visión-presión, encontramos que en Mateo, la primera reacción fue solo sujetar. Ceci no veía el objeto que estaba en su mano, simplemente lo llevaba a su boca para succionarlo. María tomaba objetos cuando estaban dentro del mismo campo visual de su mano. Daniela podía tomar objetos sin importar si su mano estaba o no dentro del campo visual.

Piaget (2007) habla de una asimilación reconocedora cuando hay una percepción de los objetos y su actividad. Respecto a esto, el taller ofrece diversos materiales donde el niño tiene que adaptar su mano para sujetar diferentes objetos. En la Figura 2 se muestran algunos ejemplos:



Figura 2. La mano se adapta al objeto que toma.

El objeto más sencillo de tomar es el pañuelo, pues su flexibilidad le permite quedar atrapado sin mucho problema. El siguiente en grado de dificultad es la sonaja, la cual requiere de haber logrado la oposición del pulgar. Para tomar el huevo la mano tiene que adaptarse a la forma del objeto. La pelota implica la coordinación de ambas manos.

Un siguiente paso en el asunto de la presión es la capacidad de pasar intencionalmente un objeto de una mano a otra. Nancy, antes de los dos meses, no era capaz de mirar lo que su mano sostenía. A los cuatro logró pasar a la etapa en que observaba lo que había en su mano. Y más aún, logró pasar objetos de una mano a otra.

También está el soltar de forma intencionada el objeto que sostiene la mano. Si analizamos cómo se ha dado este proceso en los bebés observados, encontramos que:

1. Mateo, al alcanzar los cuatro meses, no había desarrollado la habilidad de soltar los objetos que llegaban a su mano. De forma involuntaria los dejaba caer cuando algo más llamaba su atención.
2. Nancy, a sus cuatro meses, lloraba cuando perdía de forma involuntaria el objeto que su mano presionaba.
3. María, quien al final del taller cumplía los seis meses, mostraba ya el esquema de soltar.

La intencionalidad muestra conciencia del deseo, lo que imprime dirección a los actos. Desde muy temprana edad el bebé puede fijar su vista de forma intencional para observar un espectáculo que es de su interés. Esto fue evidente en Ceci, quien en su primer mes de vida podía mirar fijamente los diversos objetos que se iban utilizando dentro del taller, aun cuando éstos estaban en movimiento. Más adelante también se hace evidente en la imitación de acciones que el bebé observa en otros. Ejemplos de esto pudieron verse cuando se cantaba y al mismo tiempo se agitaban pañuelos o instrumentos musicales, como en caso María, quien a los seis meses lograba agitar su instrumento imitando el movimiento de los adultos (Ver Tabla 4).

Nombre: María		N° de sesión									
N°	Actividad	Alternativa/Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	
8	Al ofrecerle un instrumento musical	Ni lo sujetó ni lo vio									
		No lo sujetó, solo lo observó									
		Solo lo sujetó	x	x							
		Lo tomó y lo llevó a su boca				x					
		Lo tomó, lo miró y lo llevó a su boca					x		x	x	
		Lo tomó y agitó su brazo, para intentar hacerlo sonar								x	

Tabla 4. Logros alcanzados en el esquema de presión.
Fuente: Elaboración propia.

Según Piaget, cuando un niño ha aprendido un esquema, intentará aplicarlo a diferentes objetos y situaciones. Sobre esto se muestran algunos ejemplos dados por el papá de Daniela:

Con Daniela fuimos el domingo a casa de la abuela, donde tenía un frasco vacío. Lo agarró y lo agitó, y como no sonaba me lo pasó. Le puse algo adentro para que sonara y ahí empezó ella a jugar (Entrevista grupal, 2017).

Daniela ha aprendido que al agitar objetos, estos pueden sonar. Al no obtener el resultado esperado, recurre a su padre para solucionar su problema. Acá otros ejemplos:

Con eso de tocar como si fuera un tambor la mesa o las sillas... Hace como un mes estábamos cantando *ahhhhh*, y ella se acercó a la mesa y empezó a cantar y golpear. Daniela es ahora muy consciente del ritmo, cualquier canción ella hace *ta ta ta*, al ritmo de la canción, ya sea clásico o no. También encuentra el ritmo en otros lugares, como la lavadora. Ella escucha y empieza a hacer *tatatata* (Entrevista grupal, 2017).

Daniela ha interiorizado el esquema de golpear el pulso para acompañar una canción. Lo aplica a la música que escucha sin importar dónde la escuche. Y más aún, encuentra el pulso no solo en la música, sino en objetos, como la lavadora.

La permanencia del objeto hace referencia a que el niño sabe que algo existe aun cuando él no lo ve. En el juego de *Juan el travieso* es común ver sobresaltos en los bebés más pequeños. Pero en el caso de niños más grandes, estos saben que Juan está ahí y permanecen tranquilos al verlo salir. Éste es el caso de Daniela, quien se sobresaltó con Juan solo la primera vez que lo vio, pero después, solo miraba atenta y sonriente esperando verlo.

Como último ejemplo está lo sucedido en la última sesión del taller con Daniela. Después de jugar con los pañuelos estos se iban recogiendo y eran depositados en una caja situada tras la tallerista. Daniela observó que los pañuelos se guardaban ahí y sin titubear, llegó gateando hasta la caja para sacarlos.

Conclusiones

El análisis de las respuestas de los bebés a las actividades del TEMTS muestra que éstas se relacionan directamente

con lo descrito por Piaget dentro de los estadios de la etapa sensorio-motriz.

Es posible afirmar que las actividades del TEMTS fortalecen esquemas de presión, succión y visión en los bebés, permitiendo la aparición de esquemas cada vez más complejos. En el andamiaje que se produce tiene especial importancia la libertad del bebé para experimentar con diferentes materiales, probándolos, sintiéndolos, observándolos, golpeándolos, es decir, ejerciendo diferentes acciones sobre ellos.

El TEMTS, además de proporcionar actividades que introducen de forma vívida conceptos musicales como pulso, ritmo, agógica, dinámica y forma, también ofrecen retos a los esquemas ya presentes en los bebés, quienes modifican y ajustan sus estructuras mentales para obtener nuevos resultados.

Posibles trabajos futuros

El estudio y análisis del TEMTS podrá seguir aportando otras reflexiones, dependiendo del punto desde el cual se analice. A continuación se mencionan posibles marcos teóricos para futuros trabajos.

1. Vigotsky y la influencia del entorno sobre el individuo y los desafíos hacia la Zona de Desarrollo Próximo (Woolfolk, 2014).
2. La teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1993).
3. Milic y López de Lérica (2012) y la importancia de la autoestima positiva, la auto-eficacia y el auto-concepto.
4. Céspedes (2013) y la importancia del apego hacia ese otro que calma las ansiedades del bebé.
5. Delgado y Contreras (2011) y la utilización de una estimulación temprana basada en la capacidad de acción de los bebés como herramienta para detectar alteraciones del sistema nervioso. Con esto, apuntan hacia la prevención, detección e intervención oportuna de las alteraciones del desarrollo.
6. Johnson (en Woolfolk, 2014) y la plasticidad del cerebro de los niños pequeños.
7. Yajejian (2015) y la posibilidad de incidir en la disposición que muestran los niños hacia el aprendizaje cuando han sido estimulados durante su primer año de vida.

Referencias citadas

- Céspedes, A. (2013). *Educación de las emociones*. Barcelona: B.
- Consejo para padres Suzuki (2008). *Inspirando niños*. México: Emdemus.
- Dalcroze, E. J. (1921). *Rhythm, music and education*. Londres: Chatto & Windus.
- Delgado, V. y Contreras S. (2011). *Desarrollo psicomotor en el primer año de vida*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y la escuela*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Jones, D. (2005). *Why we need Suzuki Early Childhood Education*. Asociación Suzuki de las Américas.
- Labarthe, M. L. y del Barco, R. (2015). *Cuadernillo de trabajo del Programa de estimulación musical temprana, del Festival Internacional Suzuki del Perú*.

- Lacan, J. (2013). *El estadio del Espejo como formador de la función de yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Martin López, E. (2006). *Aptitudes Musicales y Atención en niños entre diez y doce años* (tesis doctoral). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2012). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago de Chile: Planeta Chilena.
- Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *Varona*, 52, 29-34. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635574006>.
- Pérez Herrera, M. A. (2009). Integración del conocimiento de la música: una perspectiva didáctica constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 134-154.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- Pulaski, M. A. (1989). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Suzuki, S. (1983). *Educados con amor*. Alfred Publishing Co.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K., Burchinal, M., y el Equipo de Investigación de Educare Learning Network (ELN). (2015). High-quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes for English-only and dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), 23-39. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.02.002.

Sobre las Autoras

Ana Elena Buitrón Romero

Licenciada en Música con especialidad en Piano por la Universidad Autónoma de Coahuila (México) y Licenciada en Pedagogía Musical por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Fundó y dirigió durante catorce años el Centro Cultural *Xochipilli*, dedicado a la enseñanza de la música. Ha estudiado diferentes metodologías para el aprendizaje la música como Suzuki, Kodaly, Orff y Dalcroze, teniendo la oportunidad aplicarlas en su trabajo con bebés y niños de nivel preescolar y primaria.

Autora de un libro de texto sobre la Historia de la Música.

Romina Urra Riquelme

Profesora de Educación Musical por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Charanguista de la Orquesta Andina y el *Ensamble* Latinoamericano Abya Yala de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Es docente de Educación Musical a nivel preescolar, donde trabaja sobre la aplicación del repertorio latinoamericano.

Ana Elena Buitrón Romero

Instituto y Conservatorio de Música, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Pilcomayo 478, esquina Templeman, Cerro Concepción,
2370688 Valparaíso, Chile
ana.buitron.r@mail.pucv.cl



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Angel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.