

# HISTORIA

## EL CONCEPTO DE “LUDICIDAD” EN EL MÉTODO KODÁLY: ORIGEN, SIGNIFICADO Y PROYECCIÓN

THE CONCEPT OF “LUDICITY” IN THE KODÁLY METHOD:  
ORIGIN, MEANING AND PROJECTION.

Juan Carlos Montoya–Rubio  
Universidad de Murcia



## RESUMEN

El factor lúdico es una de las premisas básicas de los métodos educativos que cambiaron la enseñanza musical desde principios del siglo XX. La práctica totalidad de las aportaciones metodológicas que han tenido éxito en los últimos tiempos han enfatizado, de uno u otro modo, este elemento. El artículo aborda los antecedentes de esta tendencia al juego en el método de Zoltán Kodály, para argumentar que, en su día, la ludicidad tuvo un sentido de ruptura con los modelos anteriores pero que, en el presente, este elemento precisa una nueva mirada.

Los planteamientos lúdicos hunden sus raíces en modelos generalistas que, a su vez, tuvieron como referentes las ideas, entre otros, de Rousseau, Pestalozzi o Froebel. En la pedagogía musical se puede trazar una progresiva adopción de algunas de las nociones de estos pioneros, con Chevais, Jaques-Dalcroze o Montessori amparando esta nueva filosofía educativa. Analizar algunas de las reflexiones en torno a lo lúdico en Kodály servirá para poner de manifiesto el valor que tuvo en su día y la necesidad de acomodación a la escuela del presente. Consecuentemente, se discute la posibilidad de adaptación lúdica de las estrategias pedagógicas delineadas por el pedagogo húngaro en los actuales contextos educativos. En este sentido, se plantean formas de ajustar los criterios propios de la gamificación a la tradicional ludicidad, explorando posibilidades que pasan, principalmente, por la capacitación de los docentes.

## PALABRAS CLAVE

**Educación estética, educación artística, Escuelas de España, prensa pedagógica, Historia de la Educación. Relación profesor-alumno**

## ABSTRACT

The ludic factor is one of the basic premises of the educational methods which changed music teaching since the beginning of the 20th century. All the methodological contributions that have been successful in recent times have emphasized, in one way or another, this element. The article addresses the antecedents of this tendency around the game in the method of Zoltán Kodály, to argue that, in its day, ludicity had a sense of rupture with previous models but that, at present, this element requires a new point of view.

The ludic approaches are rooted in generalist models that, in turn, had as references the ideas, among others, of Rousseau, Pestalozzi or Froebel. In music pedagogy, a progressive adoption of some of the notions of these pioneers can be traced from Chevais, Jaques-Dalcroze or Montessori, which supporting this new educational philosophy. The analysis of some reflections about Kodály will serve to highlight, on the one hand, its past value and, on the other hand, the need to accommodate it to the school of the present. Consequently, it is discussed the possibility of ludic adaptation of the pedagogical strategies outlined by the Hungarian pedagogue in current educational contexts. In this sense, ways of adjusting the criteria of gamification to traditional playfulness are proposed, exploring possibilities based on teacher training.

## KEYWORDS

**Aesthetic Education, Artistic Education, Escuelas de España, Pedagogical Press, History of Education.**

## INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea el asentamiento y proyección del concepto de ludicidad en uno de los principales métodos pedagógico musicales, el creado por Zoltán Kodály (1882–1967). Ello, de entrada, supone contradicciones que hemos de señalar, ya que, aunque el músico y pedagogo húngaro no se refiriera a sus enseñanzas como método en sí (Benedict, 2009), son tantas las derivaciones de sus prácticas en torno a una regla pautada –un modelo–, que habremos de describir el conjunto de sus planteamientos de esta manera. Por otro lado, se asume con naturalidad el concepto de ludicidad para describir el aprendizaje conectado con elementos derivados del juego cuando el propio término, a pesar de su generalización, no está recogido en el Diccionario de la Lengua. Por tanto, entre las aristas que trataremos de desentrañar a lo largo del texto, remarca- mos que tanto el “método” como la “ludicidad” serán expresiones utilizadas por conveniencia.

La primera circunstancia a resaltar es que un número significativo de referencias en torno a la educación enfatizan la importancia del acercamiento a lo lúdico, con el fin de conducir al alumnado a experiencias y hábitos exploratorios encaminados hacia conocimientos concretos (Galvis Panqueva, 1998). Dichas ideas se fundamentan en la fortaleza de la sociedad del conocimiento para facilitar aprendizajes integrados y consolidados (Moreira, 2012), gracias a procedimientos basados en metodologías lúdicas.

Además, en lo que atañe al ámbito musical, estas premisas ahondan en dos elementos centrales: el desarrollo de la competencia emocional (De Moya Martínez, Hernández Bravo y Hernández Bravo, 2009) y, lo que resulta más esclarecedor para nuestros intereses, el diseño de los métodos de enseñanza (Alcázar, 2010; De Souza Siufi y Pires Cabrera Berg, 2020).

En relación a la última idea, se constata que no es tan frecuente hallar ejemplos específicos del desarrollo de estos métodos a partir de actividades concretas, sino que, más bien, suele ser argüido el mantra del elemento lúdico como panorama general en torno al cual se cimientan estas aproximaciones pedagógicas, sin una mayor concreción. En el entendimiento generalizado de que los estudiantes han de cumplir con las contingencias de un método concreto para acceder a los beneficios que

promete, la bandera de la ludicidad suele ser blandida sin concreción como emblema capacitador y resorte de fascinación. Esta laxitud, en la actualidad, ha derivado en una adaptación de los métodos pedagógicos clásicos, que han acabado por generar una praxis mixta en la aplicación del enfoque lúdico a la enseñanza reglada (Montoya-Rubio, 2017), si bien, como señalamos, dicha acomodación no siempre es fruto de la reflexión en torno a los modelos que se enseñan, sino de una reiteración discursiva.

De esta forma, todos los criterios metodológicos –en la terminología de Hemsy de Gainza, (2004)– desde los métodos activos (Chevais, Jaques-Dalcroze, Willems, Martenot) pasando por los instrumentales (Orff, Kodály, Suzuki) y llegando a los creativos (Paynter, Murray Schaffer) compartirían de manera homogénea el talante lúdico, lo cual omite una serie de matizaciones muy particulares ligadas al origen y desarrollo de cada uno de ellos. Así, los diversos criterios de actuación, aunque alberguen ciertas similitudes, no responden a un mismo patrón. De ahí el interés por delinear algunos de los aspectos básicos en torno a uno de los principales activos metodológicos de la escuela actual, el alumbrado por Zoltán Kodály.

Por consiguiente, el principal objetivo que se plantea este artículo es el de extraer antecedentes relevantes del concepto de ludicidad que sirvieran a Kodály como corolario sobre el cual plantear sus propias propuestas prácticas, y reorientar estas premisas a la escuela actual, ya que las ideadas en origen carecen de sentido completo hoy en día, por los cambios sociales sobrevenidos tras décadas de implementación del método. Ello nos invitará a plantearnos las premisas lúdicas sobre las que se cimentaban los tradicionales movimientos de renovación escolar, especialmente en su orientación hacia la pedagogía musical. Igualmente, serán objeto de análisis las prácticas específicas del modelo del pedagogo húngaro y las posibilidades de futuro que se atisben en su reformulación, a partir de su ligazón con nuevos métodos y recursos.

## HUELLAS DEL ENFOQUE LÚDICO

Si, como hemos señalado en las líneas precedentes, existe tendencia a asumir sin excesiva reflexión la asimilación de un enfoque lúdico en torno a los métodos musicales que surgieron durante el siglo XX, es posible argumentar, como señala Benedict (2009) que, en realidad,

se busque legitimación a estos modelos a través de personalidades pasadas, tales como Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827) o Froebel (1782–1852), garantes del cambio educativo. Ciertamente, en ellos se hallan algunas de las primeras claves interpretativas en torno al modo de alentar a los niños menos estimulados hacia la educación, de forma que sean un buen repositorio de intenciones para posteriores planteamientos pedagógicos:

No imagino cosa ninguna que con un poco de maña no se pueda hacer que gusten de ella, y aun con pasión los niños, sin excitar ni su vanidad, ni su emulación, ni sus celos. Bástanos su vivencia y su espíritu de imitación, especialmente su alegría natural, instrumento que tiene asa tan sólida, y que preceptor ninguno ha sabido manejar. En todos los juegos en que están convencidos que no es más que juego, sin quejarse, y riéndose, sufren lo que sin eso no sufrirían sin verter raudales de lágrimas (Rousseau, 1821, p. 159).

Además, en estas referencias se pueden hallar incipientes elementos propios del viraje hacia un aprendizaje menos magistral y más fundamentado en la colaboración con los compañeros, en la influencia del saber compartido (Pestalozzi, 1894, p. 227) que acabará por conducirnos a la educación basada en la experiencia del propio Dewey (1997).

Es, por tanto, un caldo de cultivo ideal para los procedimientos lúdicos musicales, si bien, a principios del siglo pasado, existía aún otra dificultad a salvar: la de la arraigada tendencia a la enseñanza de la música por medio de la repetición constante. En la superación de esta traba habían surgido enfoques que pretendían romper los rígidos corsés de los modelos en los que el docente poseía el control absoluto de lo que sucedía en sus clases. Ello, junto con los referentes que Kodály tomó de prácticas educativas preexistentes para dotarlas de un nuevo vigor, puede interpretarse como un naciente recorrido hacia sus propios procedimientos lúdicos.

En esa senda hacia la liberación metodológica juegan un importante papel algunos de sus contemporáneos, especialmente Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), María Montessori (1870–1952) y Maurice Chevais (1880–1943). Este último es señalado por Madurell (2010) como pionero en la preocupación por

el funcionamiento psicológico infantil, siendo para él el primero en fundamentar sus tesis musicales en la acción, no tanto en la recepción pasiva. De esta forma el paso de lo teórico a lo sensitivo puede ser visto, más allá de un criterio operativo, como un indicio de la embrionaria predisposición a la ludicidad, que alcanzaría cotas más nítidas poco después. Así, es Jaques-Dalcroze quien ha de ser reconocido como uno de los pedagogos incardinados de manera directa con la educación musical que observó prematuramente las virtudes de esta manera de proceder. Como indica un testimonio directo:

Tuve la suerte de participar en la primera lección de Eurhythmics que tuvo lugar. Fue en julio de 1903, en el escenario de la gran sala del Conservatorio de Ginebra, con los alumnos de las clases con la que Jaques-Dalcroze empezó su carrera pedagógica. Un día, cuando llegamos para una lección 'Monsieur Jaques' nos pidió que dejásemos nuestros pupitres y nos reuniéramos alrededor del piano. Para nuestro desconcierto nos hizo marchar, correr y saltar y finalmente dijo: Hay algo que vale la pena encontrar en eso y lo voy a buscar. Durante las vacaciones desarrolló su primer sistema de Eurhythmics y en el otoño comenzó la enseñanza del mismo. Fue el comienzo de una maravillosa aventura (Martin, 1955, pp. 225-226).

Es de imaginar la estupefacción de un alumnado acostumbrado a la rígida norma de la enseñanza musical tradicional, basada en la reiteración, cuando se les pidió expresividad y respuesta emocional a los sonidos. En el propio desglose metodológico se abordan claves que ilustran el devenir de los planteamientos de Jaques-Dalcroze y su probado éxito a través de actividades ligadas al aprendizaje musical, pero también al disfrute por el juego. En este sentido, el profesor Sadler, quien introdujo su manual de referencia, describía cómo, tras testarse las actividades, estas eran sumamente interesantes para el aprendizaje musical de los jóvenes, pero, al mismo tiempo que se atendía a sus necesidades educativas, se podía observar "el placer con el que tomaban parte de los ejercicios" (Sadler, 1913, p. 14).

Respecto al énfasis de María Montessori en torno al atractivo de la actividad educativa subrayamos procedimientos concretos transmitidos de primera mano por Sherwin-Bailey

(1915): el llamado “juego del silencio”, en el cual la introspección se entiende como un proceso de construcción activa, no de calma sin más; los juegos rítmicos (“juegos con sillas”); los juegos de movimientos con instrumentos accesorios; o los juegos de respuesta a las notas del piano, arremolinándose en círculo al son de la música (extremadamente próximos a los presentados en las líneas precedentes por el propio Jaques-Dalcroze).

Resulta importante señalar que, en los textos apuntados, existe una constante propia del momento histórico en que surgieron: la temprana edad de los niños a los que involucran en prácticas como las descritas, dejando fuera de ellas gran parte del alumnado que hoy en día integra la enseñanza obligatoria. Ello será algo que, en cierta medida, seguirá vigente en las nuevas actuaciones que irán poblando las praxis educativas musicales, no solo propias de Kodály, sino también de otros referentes como Orff o Willems.

## CLAVES DE LA LUDICIDAD EN TORNO A ZOLTÁN KODÁLY

No es novedoso aseverar que entre los métodos más utilizados en las aulas de todo el mundo destaca poderosamente el generalizado por Zoltán Kodály, el cual, a grandes rasgos, destacó por la preponderancia del canto como eje de actuación pedagógica a través del uso del folklore. Sin embargo, también es de ensalzar el hecho de que supo rescatar elementos metodológicos ajenos e insuflarles un nuevo vigor. La quironimia o fononimia y la solmisación son ejemplos ya comentados. Con todo, el elemento que embebió capilarmente toda su praxis —el factor lúdico aplicado a la enseñanza de la música— también es producto, como ha sido expuesto en el recorrido del apartado anterior, de préstamos bien encauzados.

En este sentido, es común enfatizar cómo su método tomó cuerpo una vez visitó Inglaterra y entró en contacto con el trabajo de Sarah Glover y John Curwen (Breuer, 1982; See e Ibbotson, 2018), a través de lo cual los juegos musicales basados en el canto y la experiencia se revelaron como baluartes de educación globalizada sin necesidad de implementar complejos artilugios en forma de recursos. Desde ese momento, los esfuerzos de Kodály se centraron en pautar procedimientos que guardasen lógica interna e involucrasen activamente a los

niños. Sin embargo, para valorar con mayor claridad el elemento lúdico, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos esenciales que apuntamos a continuación.

En primer lugar, es necesario entender que en Kodály confluyen las aportaciones educativas mencionadas previamente con su propio contexto vital, en el cual las reformas húngaras en todos los órdenes durante el primer tercio de siglo XX favorecían nuevos enfoques didácticos (Németh y Pukánszk, 2020) y que, en lo musical, esto le llevó a concebir una nueva pedagogía de la música a partir de la inclusión de todos los habitantes (Rákai, 2017), para lo cual sería útil un enfoque lúdico y no tanto selectivo, como era habitual en el arte musical. El hecho de que Kodály lograra conectar con las esferas gubernamentales favoreció una implementación efectiva de sus planteamientos de generalización de la educación.

Por otro lado, las referencias que informan sobre el tipo de juegos originales del pedagogo no son específicas, a pesar de que con frecuencia se haga mención a la capacidad para adaptar a diferentes países y lenguas sus prototípicos juegos basados en dos o tres sonidos cantados (Chosky, 1974). Algunas de las reseñas actuales nos remiten a elementos tradicionales (especialmente indicados para las primeras edades), como son las rimas de conteo, los juegos en corro, las canciones infantiles y de cuna, los juegos de saltar la cuerda o los de actuación, elección y persecución (Houlahan y Tacka, 2015), lo cual no acaba por configurar un corpus específico a modo de protocolo de actuación para todos los niveles escolares.

Además, en las principales aportaciones que se hacen de los fundamentos del pedagogo húngaro no se destaca la ludicidad como medio de acceso al aprendizaje musical, sino que la relación es la inversa. De esta forma, el disfrute se manifiesta como resultado del acceso a parámetros musicales elementales, como son el desarrollo auditivo y vocal o el acercamiento a obras de gran entidad (Sheridan, 2019). De acuerdo con esta premisa “si los niños hacen música con su maestro y gozan haciéndolo, la actitud esencial para el aprendizaje posterior ha sido establecida” (Zuleta Jaramillo, 2008, p. 36). Por tanto, los juegos rítmicos y vocales, en origen, se idean desde máximas propias del método —como el uso de la música popular— (Lukács y Honbolygó, 2019), con lo cual no se partiría del contexto lúdico para la inclusión

de actividades con objetivos concretos, sino al contrario.

Otros aspectos esenciales para la comprensión del factor lúdico en Kodály los proporciona DeVries (2001), en su acercamiento a la reconsideración del método por medio de su propia práctica y entrevistas a docentes encargados de ejecutarlo. Entre sus aportaciones, el autor constata la imposibilidad de desarrollar todos y cada uno de los planteamientos tal cual fueron concebidos. Además, los juegos musicales, en gran medida vinculados a canciones infantiles, muestran su efectividad solamente en las etapas iniciales, por lo que requieren una reconceptualización en su abordaje en otras edades. Para DeVries, es capital que se consiga un modo más accesible para el conjunto del alumnado, ya que de lo contrario se llegaría a un callejón sin salida, al cual se accedería por la irrealidad de los postulados originales en su encaje en la enseñanza del presente. Sin embargo, lo más significativo de su aportación para nuestros intereses radica en el plano lúdico: su propia experiencia como alumno en la década de los setenta del siglo pasado se resume en la reiteración de canciones de corte similar, sobre las que se ejecutaban todo tipo de palmeos y se ayudaban de elementos fononímicos. Todo ello, según su propia experiencia, era enriquecedor para el docente, pero no tanto para el discente. Se constata, por tanto, que la herramienta es altamente efectiva cuando el camino por el que se hace transitar al alumnado es el adecuado.

Por consiguiente, la idea del juego musical asociado casi con exclusividad al canto y vehiculado hacia las primeras edades, deja fuera del hecho lúdico otra serie de parámetros que pueden ser trabajados desde esta óptica, si bien con un necesario reajuste acorde con los tiempos. En este punto, se remarca que las propuestas para dicha actualización existen (Lee, Huang y Lien, 2012), aunque su repercusión no sea masiva. Por tanto, es precisamente en las aplicaciones a pie de aula donde se pueden gestionar juegos que se basen en los parámetros venidos de Kodály, especialmente porque está demostrada la eficacia de los recursos didácticos procedentes de estos criterios metodológicos para la pedagogía musical general (Bond y Bond, 2010), la enseñanza instrumental (Khor, Chan y Roslan, 2016), los procesos educativos extramusicales (Wolff, 2004) o las necesidades educativas especiales (Chiengchana y Trakarnrung, 2014)

y, consecuentemente, es labor de los docentes estructurar los parámetros básicos del método a partir de estrategias que inviten al alumnado a participar de ellas sin generar las reticencias señaladas con anterioridad.

## DE LA LUDICIDAD A LA GAMIFICACIÓN

Hoy en día, de manera general, es común enfocar propuestas didácticas desde la ludicidad, habiéndose encaminado el término, por las derivaciones que ha implicado y sus ramificaciones, a otro concepto distinto como es el de gamificación (Teixes, 2014). Como elemento de motivación y garante de éxito educativo, se trata de un modelo diferente al apuntado en los métodos clásicos, lo cual es consecuencia lógica de la evolución de las teorías en torno a la didáctica y de la adaptación a los contextos educativos actuales (Arís Redó y Orcos, 2018). En este sentido, la gamificación puede entenderse como mejora en los procesos formativos (Dias Avanço y Milton de Lima, 2020) a través de la inserción de dinámicas que parten del juego (más o menos cercano a las TIC) con la intencionalidad doble de alcanzar múltiples conocimientos a través de la práctica y, a la vez, de motivar y comprometer en su propio aprendizaje al alumnado (Pesek, Suhadolnik, Šavli y Marolt, 2020).

A pesar de la distancia temporal, el origen de los planteamientos de Kodály y los procesos de gamificación comparten algunas claves interpretativas. En primer lugar, si la gamificación implica un acercamiento en el ámbito educativo reglado de aspectos provenientes del juego como actividad extracurricular (Almonte Moreno y Bravo Agapito, 2016), no es descabellado pensar que la propia introducción de melodías populares a un contexto educativo formal supusiera en su momento un proceso de innovación similar. Es cierto que ello, *per se*, no nos remite a la generación de un plan pedagógico global en torno al juego, pero sí establece un paralelismo a explotar. Un segundo punto de encuentro es la concepción de la gamificación como proceso (Werbach, 2014). La idea de que el verdadero avance pedagógico radica en el continuo educativo musical y no tanto en el resultado final es una constante en la práctica totalidad de los modelos más exitosos surgidos durante el siglo XX. En este extremo, el enfoque de Kodály muestra, al igual que los desarrollos de gamificación, una modernidad acorde con su tiempo. Ade-

más, en tercer lugar, es esencial atender a la similitud que muestran estos enfoques con la generalización de la educación que propugnaba el método en cuestión, ya que la iniciación del mismo en el momento del nacimiento era la mejor manera de conducirnos a una educación para todos, sin excepciones (Morán Quiroz, 2016). En ambos casos, es fundamental que todo el alumnado se sienta partícipe de los logros que se van consiguiendo.

Señaladas algunas coincidencias, es preciso remarcar que el espectro a explorar es enorme. Tal vez, la mayor baza, a día de hoy, sea el entorno TIC. De hecho, las posibilidades educativas de los juegos musicales desarrollados en aplicaciones tecnológicas, a pesar de no tener una intencionalidad educativa explícita, son ya un apunte de gran valor, porque poseen un margen amplio en la implementación en modelos pedagógico musicales (Baratè, Bergomi y Ludovico, 2013). Se trata, pues, de abordar la innovación desde herramientas metodológicas que, en estos casos concretos cercanos al entorno cibernético, planteen desafíos a los alumnos, muestren recompensas, orienten hacia metas accesibles, señalen unas reglas claras de actuación y, además, permitan la interacción constante (Ibrahim, Rahim, Ten, Yusoff, Maarop, y Yaacob, 2018). Hemos de resaltar que este no es un planteamiento utópico. Existen casos prácticos similares en torno al uso imaginativo del juego, en diversas modalidades, en alumnos en su formación universitaria (Wolfe, 2020). En este sentido, propiciar que los futuros docentes conozcan las estrategias y sean capaces de aplicarlas implica acometer transformaciones que atañen directamente al futuro de una materia en constante redefinición, como es la educación musical.

Por ello, se atestigua que, para propiciar la proximidad de los procesos de gamificación a los postulados de Kodály, es absolutamente necesaria la participación activa y decidida del docente, sobre todo en la generación de materiales que adapten aquellos recursos que nos han sido legados. En el ámbito educativo digital existen propuestas (Chung, 2014) que muestran cómo es posible explotar las características trasladables del método (en este caso concreto se argumenta la posibilidad de ajustarse a las melodías de todos los rincones del mundo), para la generación de juegos interactivos y atractivos para el alumnado. De esta forma, el uso de las TIC puede resultar acertado como puente, en tanto en cuanto se cumple con el criterio de conexión con el es-

tudiante (Caruso, Di Mascio y Pennese, 2019). De hecho, si el aprovechamiento de la visión del mundo del alumno ha de ser una máxima, reconducir las habilidades tecnológicas de manera eficaz se tornará en un acierto sin paliativos (Prensky, 2001).

Conscientes de que la transferencia de conocimientos al campo educativo no puede descansar en recetas que volteen de manera inmediata las prácticas a pie de aula (Perines, 2018), esbozamos una serie de contingencias necesarias para establecer puntos de unión entre el paradigma de la gamificación y los métodos derivados de Kodály, los cuales habrán de:

- Adaptarse a los estándares basados en progresos y consecuciones de retos. Dado que la gamificación no se concibe como una metodología concreta sino como apoyo a otras, se precisa, como labor docente, el trabajo de mediación desde el método hacia los criterios de desarrollo de las secuencias gamificadas. La generación de las historias, componentes o tareas propias de estos enfoques han de ser propiciadas por el profesorado con el ánimo de explotar los beneficios metodológicos ya conocidos e implementarlos por medio del proceso.
- Ejercer como guía de enseñanza a través de los planteamientos desarrollados con anterioridad, pero dejando abierta la posibilidad a variaciones significativas durante el devenir educativo. Así, tal como Schafer (1975, p. 14) recomendaba para la pedagogía musical, es preciso “educar al borde del peligro”, ya que esa incertidumbre permite que la contextualidad esté por encima de las estrecheces metodológicas, explotando el trabajo investigador por parte del docente para encauzar de la mejor manera posible el desarrollo procedimental.
- Extraer aspectos de los juegos venidos de entornos no lúdicos. Uno de los mayores problemas para la adquisición de un enfoque conectivo con los alumnos es partir de estrategias como la improvisación, el canto fononímico o las sílabas rítmicas para arribar al juego, y no al contrario. En la época de saberes compartidos es necesario que la relación sea biunívoca, de forma que las aportaciones de los estudiantes o sus mundos sonoros se canalicen hacia prácticas preexistentes de éxito. Por ello, resulta especialmente interesante el cruce entre las

perspectivas del alumnado y las tecnologías interactivas con los planes de estudio (Rovithis, Floros y Kotsira, 2018).

- Plantear objetivos específicos que involucren lo emocional en general y lo musical en particular desde actividades sustentadas en la filosofía de Kodály. Ello destierra la idea del desarrollo lúdico al margen del educativo. En este sentido, si el lenguaje materno de los alumnos debía ser en su día –que no ahora (Rodríguez-Quiles y García, 2004, p. 6)– el canto cimentado en el folklore, es preciso garantizar otras fuentes de aprendizaje infantil en las relaciones que los niños establecen, musicalmente hablando, en estas primeras edades. De esta forma, ya no solo este tipo de melodías será válido (existirá un nuevo repertorio filtrado por los medios de comunicación), pero sí aspectos metodológicos del pedagogo húngaro.
- Minusvalorar planteamientos que se conciben como juegos aislados de una intencionalidad secuencial, a pesar de que se basen en una u otra estrategia aportada por el método. En este sentido, se precisa un ordenamiento lógico que integre la actividad en un contexto lúdico pautado, el cual mantenga al alumnado inmerso en un ambiente motivador de manera constante.
- Ampliar el rango lúdico a edades que, normalmente en términos del método abordado, suelen presentar mayores dificultades. Las estrategias de gamificación poseen la virtud de poder penetrar en todas las franjas educativas y, como fue expuesto, el principal foco de las metodologías clásicas, por mor de su génesis y evolución, ha derivado en las primeras edades con mayor profusión.

## CONCLUSIONES. NUEVAS MIRADAS AL JUEGO PARA NUEVOS TIEMPOS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Ha sido argumentado que una de las mayores virtudes transversales del método Kodály fue su inclinación hacia el aprendizaje basado en el juego. Recogiendo el testigo de planteamientos clásicos que ya esbozaban las ventajas de este tipo de procedimientos, el modelo alumbró actividades, especialmente para los niños más pequeños, que servían para dar respuesta al ideario apoyado en la vivencia del hecho

musical, en la globalización de aprendizajes, en la interactividad, en el fomento de la imaginación o en la actividad como axioma de actuación dentro de los procesos educativos. Sin duda, se trataba de avances en todos los órdenes.

Pero era preciso entender el concepto de ludicidad en su momento de generación, para comprender las potencialidades del mismo en su día y cómo habría de ser valorado en el presente. Con Kodály y otros tantos germinó la semilla de la ruptura con la enseñanza musical rígida y selectiva, por lo cual una apertura al elemento lúdico, independientemente de su magnitud, representó un logro sin precedentes. Hoy en día las contingencias son otras y la manera de abordarlas también han de variar. De ello han dado fe testimonios de docentes, antes alumnos vinculados al método, que planteaban sus dudas en torno a la ludicidad en algunos puntos concretos. En estos casos es necesario reiterar que no se halla una grieta en los postulados del pedagogo, sino una ausencia de actualización por parte del docente, quien no puede conformarse con conocer las derivaciones metodológicas, sino que, además, ha de aprovechar las potencialidades que ofrecen los recursos novedosos que tiene a su alcance para hacerlas progresar.

Dado que las virtudes del método no están en cuestión, tanto musicales como extramusicales (mejora el canto y las habilidades lectoras, desarrolla las capacidades motrices, facilita determinados procesos cognitivos, favorece el manejo de códigos musicales convencionales...), será en los ajustes en torno a los contextos educativos, propiciados por los cambios sociales acaecidos, donde se hayan de delinear nuevas vías de actuación.

Es preciso que los nuevos profesores que salen de las universidades con la encomienda de desarrollar las pedagogías clásicas sean capaces de conocerlas al máximo para implementar nuevas miradas sobre ellas. Entender la ludicidad en su contexto y saber aplicarla a la escuela actual es un desafío al que se responde desde el profundo conocimiento de dos factores: los criterios metodológicos propios de los métodos clásicos y las tendencias actuales sobre el uso de activos lúdicos y la gamificación. Nos referimos pues a hallar modos para que, por ejemplo, las sílabas rítmicas sigan cumpliendo su función de aprehensión del ritmo, la improvisación genere todavía espacios para la creatividad o la solmisación continúe siendo



un elemento central en el adiestramiento del oído. Todo ello, sin embargo, desde la inventiva docente, cuya constante actualización habría de conducir a la significatividad de cada uno de los materiales utilizados. Desviarse o distanciarse de los modelos, por venerados y reconocidos que sean, no ha de ser tomado como una irreverencia, sino como una búsqueda de la mayor efectividad en el contexto actual.

En la encrucijada que supone el cambio de paradigma en torno a la educación musical, debido a la implementación de tecnologías cada vez más diversas y posibilitadoras, los métodos como el desarrollado por Kodály han de servir para aportar sus virtudes en su inclusión a estos marcos innovadores. Ello, de manera consecuente, acabará por configurar una nueva mirada que potenciará los parabienes de los modelos preexistentes evolucionados con los materiales y recursos actuales, redundando en la constante y necesaria reformulación de la enseñanza musical.

## REFERENCIAS

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Almonte Moreno, M. G. y Bravo Agapito, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *Tecnología, ciencia y educación*, 4, 52-60. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/issue/view/15>
- Arís Redó, N. y Orcos, L. (2018). Gamificación en el entorno educativo. En *Edunovatic 2017. Conference Proceedings* (pp. 1087-1091). Eindhoven: Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>
- Benedict, C. (2009). Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *British Journal of Music Education* 26(2), 213-224. <https://doi.org/10.1017/S0265051709008444>
- Bond, T y Bond, M. (2010). Measure for measure: Curriculum requirements and children's achievement in music education. *Journal of Applied Measurement*, 11(4), 368-383. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21164226/>
- Breuer, J. (1982). Kodály in England: A documentary studio (I: 1913-28). *Tempo*, 143, 2-9. <https://www.jstor.org/stable/945624>
- Caruso, F., Di Mascio, T. y Pennese, M. (2019). Gamify the audiation: The CrazySquare project. En *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 92-99). Heraklion: CSEDU. <https://doi.org/10.5220/0007764900920099>
- Chiengchana, N. y Trakarnrung, S. (2014). The effect of Kodály-based music experiences on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Asian Biomedicine*, 8(4), 547-555.
- Chosky, L. (1974). *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*. New Jersey: Prentice Hall. <https://doi.org/10.5372/1905-7415.0804.326>
- Chung, S. M. (2014). Serious music game design and testing. *Lecture Notes in Computer Science*, 8778, 119-133. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11623-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11623-5_11)
- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. A. y Hernández Bravo, J. R. (2009). De la música a la emoción: la competencia cultural y artística como impulso de la competencia emocional. *Arte y movimiento*, 1, 63-71. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/145>
- De Souza Suifi, C. J. y Pires Cabrera Berg, S. M. (2020). O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância. *Ricercare*, 6(12), 32-47. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2019.12.2>
- DeVries, P. (2001). Reevaluating common Kodály practices. *Music Educators Journal*, 88(3), 24-27. <https://doi.org/10.2307/3399754>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster Inc.
- Dias Avanço, L. y Milton de Lima, J. (2020). Diversity of speeches on play and education: outlining the contemporary bulk of tendencies. *Educação e pesquisa*, 46,

- 1-14. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215597>
- Galvis Panqueva, A. H. (1998). *Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos*. *Revista Informática Educativa-UNIANDES-LIDIE*, 11(2), 169-192. <https://bit.ly/2PX3IDu>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81. <https://revistamusical-chilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762>
- Houlahan, M. y Tacka, P. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ibrahim, R., Rahim, N. A., Ten, D. H., Yusoff, R. C. M., Maarop, N. y Yaacob, S. (2018). Student's opinions on online educational games for learning programming introductory. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(6), 352-340. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2018.090647>
- Khor, A. K., Chan, C. J. y Roslan, S. (2016). Integrating rhythmic syllable with tonguing drills in elementary brass instruments instruction. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24(4), 1381-1396. <https://bit.ly/39DA9J4>
- Lee, C. Y., Huang, C. W. y Lien, C. C. (2012). Kodály musical hand signs recognition without visual background modelling. En *Proceedings of the 2012 8th International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing* (379-382). Piraeus-Athens: IHH-MSP. <https://doi.org/10.1109/IHH-MSP.2012.98>
- Lukács, B. y Honbolygó, F. (2019). Task-dependent mechanisms in the perception of music and speech: domain-specific transfer effects of elementary school music education. *Journal of Research in Music Education*, 67(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/0022429419836422>
- Madurell, F. (2010). France. An uncertain and unequal combat. En Cox, G. y Stevens, R. (Eds.), *The origins of foundations of musical education*. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling (pp. 29-44). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Martin, F. (1955). Eurythmics: The Jaques-Dalcroze Method. En *Music in education. international conference on the role and place of music education of youth and adults* (pp. 225-231). Paris: UNESCO. <https://bit.ly/2uJrVKB>
- Montoya Rubio, J. C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2017.72.10>
- Baratè, A., Bergomi, M. G. y Ludovico, L. A. (2013). Development of serious games for music education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9(2), 89-104. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/834>
- Morán Quiroz, H. M. (2016). Música para todos: implicaciones sociales, pedagógicas y didácticas. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 15, 1-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/322549182.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>
- Németh, A., y Pukánszky, B. (2020). Life reform, educational reform and reform pedagogy from the turn of the century up until 1945 in Hungary. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), pp. 157-176. <https://doi.org/10.14516/ete.284>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pesek, M., Suhadolnik, L., Šavli, P. y Marolt, M. (2020). Motivating students for ear-training with a rhythmic dictation application. *Applied Sciences*, 10(19), 1-19. <https://doi.org/10.3390/app10196781>
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children*. London: Swan Sonnenschein.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.

- Rákai, Z. (2017). "New classicism" and the music of "new humanity". Hungarian music historiography and Bence Szabolcsi. *Hungarian Studies*, 31(2), pp. 191-198. <https://doi.org/10.1556/044.2017.32.1.6>
- Rodríguez-Quiles y García, O. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9747/9181>
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Imprenta de Albán y Cía.
- Rovithis, E., Floros, A. y Kotsira, L. (2018). Educational Audio Gamification: Theory and Practice. En *Proceedings of the European conference on e-learning* (pp. 497-505). Athens: ECEL. <https://bit.ly/39Gq5if>
- Sadler, M. E. (1913). The educational significance of Hellerau. En E. Jaques-Dalcroze (comp.) *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (pp. 9-11). Boston: Small Maynard and Company.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.
- See, B. H. e Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England. *International Journal of Educational Research*, 89, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.002>
- Sheridan, M. M. (2019). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1) 55-72. <https://doi.org/10.1177/1536600618787481>
- Sherwin-Bailey, C. (1915). *Montessori children*. New York: Henry Holt and Company.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.
- Werbach, K. (2014). (Re)defining gamification. *Lecture notes in computer science*, 8.462, 266-272. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23)
- Wolfe, H. E. (2020). A case study of preservice music teachers' experiences with play in a general music methods course. *Journal of Music Teacher Education*, 30(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/1057083720940301>
- Wolff, K. (2004). The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 74-91. <http://www.jstor.org/stable/40319210>
- Zuleta Jaramillo, A. (2008). *El método Kodály en Colombia*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.

