

**La aptitud Musical como recurso en el trabajo  
de los equipos de orientación.  
Estudio de caso en la población escolar de Valladolid**

**José Ignacio Palacios Sanz**  
Profesor de Música  
Universidad de Valladolid

**Resumen.** Aunque las mediciones de las aptitudes musicales ya llevan un largo camino recorrido, se hace necesario poder ofrecer nuevas aportaciones y abrir nuevas posibilidades para una mayor implantación en la comunidad escolar, como ayuda y recurso de mejora en el aprendizaje musical. Para ello hemos realizado un experimento exploratorio entre la población escolar de Valladolid, con el objetivo de que los resultados sirvan y sean útiles para la pedagogía musical, revisando el concepto y los procesos cognitivos y perceptivos. El resultado nos ha mostrado las carencias de nuestro sistema educativo y la adquisición de competencias.

**Palabras clave.** Inteligencia musical, habilidades, discriminación, innatismo, orientador (psicopedagogo), gusto musical.

**Abstract.** Though the musical talent measurements already take a long path way, necessary power makes it be offered new contributions and open new possibilities for a biggest establishment in the school community as help and resource of improvement in the musical learning. For it we have made a exploratory experiment between the school population of Valladolid with the objective as which the results serve and are useful to the musical pedagogy, revising cognitive and perceptive concept and processes. The result has shown us the shortages of our educative system and the competence acquisition.

**Keywords.** Musical intelligence; abilities; discriminitacion; innatism, Psychopedagogist, musical taste.

---

### **Introducción**

La psicología de la música es un campo que ofrece numerosas posibilidades en el terreno de la investigación y aún le queda un largo recorrido por andar. Hasta hace poco, parece que las disciplinas auxiliares de la música vivían en permanente divorcio por el valor jerárquico que ostentan. Este trabajo pretende acercarse descriptivamente a las bases de la aptitud musical como recurso didáctico-musical, a través de un estudio concreto y orientativo en una población escolar y en una ciudad concreta, como reflexión y guía para las tareas del orientador escolar. Para ello ha sido necesario conocer el desarrollo de las capacidades y descubrir el nivel musical de niños de 8 a 15

años en distintos contextos en la ciudad de Valladolid y del nivel de las enseñanzas musicales que recibieron en relación a las aptitudes musicales, a partir de estudios como los de Aronoff<sup>1</sup>, Petzold<sup>2</sup>, Bloom –quien encontró una correlación alta entre estas y el rendimiento escolar<sup>3</sup>-, y Simons<sup>4</sup>.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto *Estudio de la Aptitud musical en la población escolar de Valladolid* (Ref.: VA048A06) que se finalizó en el año 2007 y pretende servir como elemento de reflexión para el docente y para la investigación psicopedagógica-musical<sup>5</sup>.

### Hacia una definición de Aptitud musical

Las primeras investigaciones estuvieron centradas en las mediciones de las habilidades musicales entre los alumnos en edad escolar por Bentley, Gordon, Seashore y Wing<sup>6</sup>. En cambio, Deliège y Sloboda<sup>7</sup>; Gavin<sup>8</sup>, Lecanuet<sup>9</sup>, Stollery y McPhee<sup>10</sup>, y Welch<sup>11</sup> exploraron la naturaleza de las aptitudes, Marin y Perry las bases neurofisiológicas<sup>12</sup>, los orígenes del oído absoluto Crozier<sup>13</sup> y Sergeant<sup>14</sup>, y la relación entre la aptitud musical y otras aptitudes Shuter-Dyson y Gabriel<sup>15</sup>.

---

<sup>1</sup> VERA, A.: «El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo», en *Infancia y aprendizaje*, 45, p. 109, en donde cita a ARONOFF, P. W.: *Music and young children*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1969.

<sup>2</sup> PETZOLD, R. G.: «The development of auditory perception of musical sounds by children in the first six grades», en *Journal of Research in Music Education*, vol. 11, 1, 1963, pp. 21-43.

<sup>3</sup> BLOOM, B. S.: *Stability and Change in Human Characteristics*, John Wiley and Sons, Nueva York, 1964, pp. 9-187.

<sup>4</sup> SIMONS, G. M.: «A criterion-referenced test of fundamental music listening skills», en *Child Study Journal*, 6 (4), 1976, pp. 223-234.

<sup>5</sup> El trabajo fue realizado con la subvención de la Junta de Castilla y León por las profesoras del departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Valladolid D<sup>a</sup>. Verónica Castañeda, D<sup>a</sup>. Rosario Castañón, D<sup>a</sup>. Carmen Estavillo, D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Ángeles Sevillano y D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. José Valles, bajo la dirección del Prof. Dr. José Ignacio Palacios.

<sup>6</sup> HARGREAVES, D. J.: *Música y desarrollo psicológico*, Graó, Barcelona, 2000, pp. 37,38, 98 y 152.

<sup>7</sup> DELIÉGE, I. y SLOBODA, A. A.: *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, pp. 20-137.

<sup>8</sup> GAVIN, H.: «Reconstructed Musical Memories and Adult Expertise», en *Music Education Research*, 3(1), 2001, pp. 51-62.

<sup>9</sup> LECANUET, J. P.: «Prenatal auditory experience», en DELIÉGE, I. y SOLOBODA, J. (eds.): *Musical beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 3-34.

<sup>10</sup> STORELLY, P. y MCPHEE, D.: «Some Perspectives on Musical Gift and Musical Intelligence», en *British Journal of Music Education*, 19 (1), 2002, pp. 91-204.

<sup>11</sup> WELCH, G. F.: «The Ontogenesis of Musical Behaviour: A Sociological Perspective», en *Research Studies in Music Education*, 14, 2000, pp. 1-13.

<sup>12</sup> MARIN, O. y PERRY, D.: «Neurological Aspects of Music Perception and Performance», en D. Deutsch (ed.) *Psychology of Music*, CA Academic Press, San Diego, 1999, pp. 653-724.

<sup>13</sup> CROIZER, J. B.: «Absolute Pitch: Practice Makes Perfect, the Earlier the Better», en *Psychology of Music*, 25(2), 1997, pp. 110-19.

<sup>14</sup> SERGENT, D., y ROCHE, S.: «Perceptual shifts in the auditory information processing of young children», en *Psychology of Music*, 1, 1973, pp. 39-48.

<sup>15</sup> SHUTER-DYSON, R.: *The psychology of musical ability*, Methuen, London, 1981 y SHUTER-DYSON, R.: «Musical giftedness», en FREEMAN, J. (ed.): *The psychology of gifted children*, Wiley, Chichester, 1986, pp. 159-183.

En la actualidad no es fácil acercarse a una definición consensuada de la aptitud musical, debido a las posturas contrapuestas de los principales investigadores que han estudiado estos componentes, incluso por los contenidos semánticos que emplean en las definiciones. Mursell<sup>16</sup> o Wing<sup>17</sup> parten del concepto de que la música es una unidad compleja, así como la aptitud musical. Otros, como Seashore<sup>18</sup>, así como los tests de Bentley<sup>19</sup>, Gordon<sup>20</sup>, Shuter-Dyson y Gabriel<sup>21</sup>, y Stankov & Horn<sup>22</sup>, se basan en que los individuos con talento musical tienen oído analítico excelente y son capaces de analizar los distintos componentes de los sonidos, la estructura rítmica, los acordes, la melodía y la altura. Por tanto, para este grupo, *aptitude* es algo innato y *ability* se aprende (la misma dicotomía es compartida por Davies)<sup>23</sup>. También se sitúa cercano a Seashore Schoen<sup>24</sup>, que distingue entre talento musical, como capacidad de ejecución, y la musicalidad, como recepción musical, siendo ambos compatibles en un mismo sujeto<sup>25</sup>.

En una posición totalmente opuesta a Seashore están las teorías de Mursell y Pasquasy. Para Mursell, la musicalidad depende de varios procesos mentales, como son los patrones rítmicos, las relaciones tonales, y las agrupaciones rítmicas<sup>26</sup>. Wing se postula en esta misma posición, en el sentido que la apreciación musical y la aptitud musical son cualidades de la mente<sup>27</sup>, mientras que Farnsworth<sup>28</sup> entiende por aptitud musical la capacidad de actuación que, para Colwell, mejora con una instrucción adecuada<sup>29</sup>, y solo desde una dimensión estética<sup>30</sup>, aparte del interés que debe

---

<sup>16</sup> MURSELL, J. y GLENN, M.: *The Psychology of music*, Longmans Green, London, 1931, pp. 19-97.

<sup>17</sup> WING, H. D.: «Tests of musical ability and appreciation», en *British Journal of Psychology*, XXVII, 1968, pp. 1-88.

<sup>18</sup> SEASHORE, C. E.; LEWIS, D. y SAETVEIT, J.: *Seashore measures of musical talents*, The Psychological Corporation, New York, 1960, pp. 38 y ss.

<sup>19</sup> BENTLEY, A.: *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*, Ed. Victor Lerú, Buenos Aires, 1967, pp. 36-85.

<sup>20</sup> GORDON, E.: *Musical Aptitude Profile Manual*, Houghton Mifflin, Boston, 1965, pp. 12 y ss. y GORDON, E. (1969). «Intercorrelations among Musical Profile and Seashore Measures of Musical Talents Subtests», en *Journal of Research in Music Education*, 17, 3, 1969, pp. 263-271.

<sup>21</sup> SHUTER-DYSON, R.: *The psychology... Op. Cit.*, pp. 159-180 y VILAR I MONMANY, M.: «Acerca de la educación musical», en *Léeme*, 13, 2004, p. 15.

<sup>22</sup> STANKOV, L., & HORN, J.: «Human abilities revealed through auditory tests», en *Journal of Educational Psychology*, 72, 1980, pp. 19-42.

<sup>23</sup> VITORIA GALLASTEGUI, J. R.: *Aptitudes musicales y aprendizaje instrumental de personas con necesidades educativas especiales*, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 2005, p. 118.

<sup>24</sup> SCHOEN, M.: *The psychology of music*, Ronald Press, New York, 1940, pp. 35-47.

<sup>25</sup> VERA TEJEIRO, A.: «Naturaleza de la aptitud musical», en *Revista de Musicología*, vol. 12, 2, 1989, pp. 171-172.

<sup>26</sup> *Ibid*, p. 173.

<sup>27</sup> WING, H. D.: «A factorial study of musical tests», en *British Journal of Psychology*, XXXI, 4, 1941, pp. 341-355.

<sup>28</sup> FARNSWORTH, P. R.: *The social psychology of music*, Iowa State University, Ames, 1969, pp. 200 y ss.

<sup>29</sup> COLWELL, R.: *Music achievement test*, Follet, Chicago, 1970, pp. 56 y ss.

<sup>30</sup> REVESZ, G.: *The psychology of music*, Norman University of Oklahoma Press, Oklahoma, 1954, pp. 23 y ss.

mostrar el educando<sup>31</sup>. En cualquier caso, parece que en los seres humanos existe una predisposición natural a la musicalidad<sup>32</sup>.

Recientemente, Shuter-Duson ha afirmado que los test se centran en las habilidades, pero para Mitchell son reflejo de lo aprendido<sup>33</sup>.

### **Las últimas tendencias en la investigación sobre aptitud musical**

Las investigaciones acerca de las aptitudes musicales no se han centrado en las diferencias de los individuos, en los gustos personales, las tendencias y en las formulaciones sociales<sup>34</sup>. En Kemp, sí se han centrado preferentemente en la personalidad pero de los músicos<sup>35</sup>, al mismo tiempo que diversos profesionales se centraron en cuestiones relativas al aprendizaje<sup>36</sup> o en la construcción del concepto de habilidad musical<sup>37</sup>.

Algunas investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas han pretendido remplazar la concepción tradicional de la aptitud musical, a fin de poder abarcar un mayor número de habilidades, más allá de las cuatro o cinco habituales, a partir de técnicas de percepción o multifacéticas<sup>38</sup>.

---

<sup>31</sup> GORDON, E.: *Musical aptitude profile manual*, Houghton Mifflin, Boston, 1965, pp. 78-123.

<sup>32</sup> CARBAJO MARTÍNEZ, C.: *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y práctica de aula*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2009, p. 14.

<sup>33</sup> SHUTER-DYSON, R.: «Musical Ability», en DEUSTCH, D. (ed.): *The Psychology of Music*, Academic Press, San Diego, 1999, pp. 627-651 y MITCHELL, Ch. A.: *Audition and the study of singing*, State University College, Florida, Doctoral Thesis of Music, 2007, pp. 18-44.

<sup>34</sup> HALSTEAD, J. M.: «Muslim attitudes to music in schools», en *British Journal of Music Education*, 1, 2, 1994, pp. 143-56 y HARRIS, D.: «A Report on the Situation regarding Teaching Music to Muslims in an Inner-city School», en *British Journal of Music Education*, 19, 1, 2002, pp. 51-62.

<sup>35</sup> KEMP, A. E.: «Aspects of Upbringing as Revealed through the Personalities of Musicians», en *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 4, 1994, pp. 34-41; KEMP, A. E.: *The Musical Temperament: The Psychology and Personality of Musicians*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 43 y ss. y KEMP, A. E.: «Individual Differences in Musical Behaviour», en HARGREAVES, D. J. y NORTH, A.C. (eds.): *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford, 1997, pp. 25-45.

<sup>36</sup> HALLAM, S.: «Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music», en *Psychology of Music*, 23, 2, 1995, pp. 111-128; HALLAM, S.: «Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications for Education», en JØRGENSEN, H. y LEHMANN, A. (eds.): *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Norges Musikhogskule, Oslo, 1997, pp. 89-108 y CANTWELL, R. H. y MILLARD, Y.: «The Relationship between Approach to Learning and Learning Strategies in Learning Music», en *British Journal of Educational Psychology*, 64, 1, 1994, pp. 45-63.

<sup>37</sup> HALLAM, S. y SHAW, J.: «Constructions of Musical Ability», en G. Welch y G. Folkestad (eds.): *A World of Music Education Research: Proceedings of the 19th ISME Research Seminar*, August 3-9, Escuela de Música y Educación Musical, Universidad de Gotemburgo, 2002, pp. 103-110 y HALLAM, S. y PRINCE, V.: «Conceptions of Musical Ability», en *Research Studies in Music Education* 20, 2003, pp. 2-22.

<sup>38</sup> COPE, P.: «Knowledge, Meaning and Ability in Musical Instrument Teaching», *British Journal of Music Education*, 15, 3, 1998, pp. 263-70; HALLAM, S.: *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*, Heinemann, Oxford, 1998, pp. 15 y ss. y McPHERSON, G. E.: «Five Aspects of Musical Performance and their Correlates», en *Bulletin of the Council for Research in Music Education: Special Issue, the 15th International Society for Music Education*, University of Miami, Florida, 1995-96 pp. 115-121, p. 127.

En el Reino Unido, ha habido una preocupación investigativa en torno a los beneficios de la música con personas con discapacidades físicas y con las personas con necesidades educativas especiales, en las que hay que citar los estudios de Banks, Dalgarno, y Disabled Living Foundation; entorno a la visión, con Ockelford, y Stimpson, discapacidades intelectuales –de leves a profundas-, con Ellis, Ellis y Dowsett, y Ockelford; con problemas de aprendizaje específicos, como la dislexia investigada por Backhouse, British Dyslexia Society, Oglethorpe, y Overy, y problemas emocionales y de conducta con Packer<sup>39</sup>. En España, José Ramón Vitoria defendió su tesis doctoral sobre la intervención en personas con necesidades educativas especiales con la música, para la mejora del rendimiento en las habilidades musicales<sup>40</sup>. Otras investigaciones indagaron en el fomento de las habilidades de razonamiento espacio-temporal desde un punto de vista neurobiológico, con Rauscher; en el incremento del desarrollo cognitivo, con Altenmüller y Gruhn, y Costa-Giomi; en el desarrollo de habilidades para incrementar el rendimiento académico, de Byrne et al, Harland et al., Weber et al., y Zulauf; mejorar el autoconcepto de Reynolds, y Trusty y Oliva; la performance con Barry y Hallam, y el aumento de las habilidades sociales, estudiada por Spychiger<sup>41</sup>. Asimismo, los estudios de Hallam y Savan analizaron los efectos de la música ambiental, tanto folclórica como actual y pop, en el comportamiento, la concentración y el rendimiento académico<sup>42</sup>.

En Alemania los estudios que relacionan la música con los procesos del cerebro se han vuelto muy habituales, algunos de ellos centrados en las percepciones musicales de los niños, como los de Mühlhauser, los relativos a la cognición y el aprendizaje musical de Rauscher, y los que relacionan la ejecución y las habilidades musicales de Jorgensen, presente en academias escandinavas, y Lehmann<sup>43</sup>, que anteriormente había iniciado Solbada ya en el año 1982 y que los continuó en la década siguiente<sup>44</sup>, y Ericsson<sup>45</sup>. En Estados Unidos destaca John Grashel de la universidad de Illinois<sup>46</sup>.

---

<sup>39</sup> Bera Music Education Review Group: «Relevamiento de la educación en el Reino Unido», en *Psychology of Music*, 32, 3, 2004, p. 14.

<sup>40</sup> VITORIA GALLASTEGUI, J. M.: *Aptitudes musicales... Op. Cit.*, pp. 231-366.

<sup>41</sup> Bera Music Education Review Group: «Relevamiento... Op. Cit.», p. 13.

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> GRUHN, W.: «Relevamiento de la investigación en educación musical en Alemania», en *Psychology of Music*, 32, 3, 2004, pp. 64-65 y 52.

<sup>44</sup> SLOBODA, J. A.: «The Communication of Musical Metre in Piano Performance», en *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 1983, pp. 377-96, y SLOBODA, J. A.: «Music Performance: Expression and the Development of Excellence», en AIELLO, R. with SLOBODA, J.A. (eds.): *Musical Perceptions*, Oxford University Press, Oxford, 1994, pp. 152-169.

<sup>45</sup> ERICSSON, K. A.: «Deliberate Practice and the Acquisition of Expert Performance», en JØRGENSEN, H. y LEHMAN, A. (eds.): *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Norges Musikhogskule, Oslo, 1997, pp. 9-52.

<sup>46</sup> GRASHEL, J.: «The mesurament of Musical Aptitude in 20 th Century United states: A Brief history», en *Boulettin of the Council for research in Music Education*, vol. 176, 2008, p. 45.

En España han abordado el tema de las aptitudes, aparte de los ya precitados trabajos de Ana Vera, los siguientes autores: RÍO SADORNIL, D. del: «El factor «zona» y el «nivel socioeconómico» en la investigación de las aptitudes musicales», en *Revista española de pedagogía*, 166, 1984, pp. 605-615; RÍO SADORNIL, D., del: *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1991; SAMPERIO, M. Á.: «Características de un test de aptitudes musicales para la escuela», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (enero-abril), 1994, pp. 171-

### La Aptitud musical es ingénita o congénita

Un punto de intenso debate es si la aptitud es algo ingénito o adquirido. Durante mucho tiempo, se había pensado que era una propiedad que poseían las personas desde el mismo nacimiento. Partidarios de la primera postura fueron Stanton, y que creía que el innatismo obedecía a la ley de Mendel; Seashore, Schoen y más adelante Scheinfeld, defensor de la teoría multigenética<sup>47</sup>. En una posición intermedio se sitúa Kwalwasser, que ya reconocen en 1955 la importancia del ambiente que rodea a las personas, y Solboda<sup>48</sup>. En el lado contrario, hay quien defiende la existencia de diferentes grados de predisposición biológica, como Lundin<sup>49</sup>, incluso sin tener antecedentes familiares<sup>50</sup>; Pronko y Bowles, Gagné, Mitchell y Hallam, quienes defienden la presencia de componentes innatos para desarrollar<sup>51</sup>. Pero aparte de estas dos teorías dicotómicas, existe una tercera integradora en la que conviven naturaleza, educación y ambiente, a partir de las teorías de Bentley<sup>52</sup>. También existen los partidarios de los factores ambientales y sociales más allá de la familia. Destaca Simonton, quien tuvo en cuenta aspectos relacionados con la edad, el género, la etnia, el conocimiento previo y la motivación<sup>53</sup>.

Esta cuestión aún resulta complicada y es difícil predecir el porcentaje de si un músico nace o se hace. Los estudios genéticos actuales han determinado que las características de los músicos son multifactoriales<sup>54</sup>. El propio Hargreaves propone cierta cautela a la hora de relacionar entre clase social y desarrollo musical<sup>55</sup>. Para Zanetti, es un grave error la consideración única de los determinantes sociales, ya que

---

178; RIO SADORNIL, D. del: «La investigación sobre las aptitudes musicales», en *Léeme*, 2000, pp. 1-3; MARTÍN LÓPEZ, E., LEÓN del BARCO, B. y VICENTE CASTRO, F.: «Influencia de la creatividad y la atención en las aptitudes musicales de niños entre diez y doce años», en *Campo Abierto*, 28, 2003, pp. 15-25; HERNÁNDEZ BRAVO, J. R.; HERNÁNDEZ GRAVO, J. A. y MILÁN ARELLANO, M. Á.: «Las aptitudes musicales en alumnado con necesidades educativas especiales de educación Primaria. Estudio de estas aptitudes para intervenciones futuras en musicoterapia», en *Ensayos*, 21, 2006, pp. 157-168 y MARTÍN LÓPEZ, E., LAEÓN del BARCO, B. y VICENTE CASTRO, F.: «Mejora de las aptitudes musicales mediante una intervención auditiva a interior», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol. 14, 1, año 11, 2007, pp. 95-105. También hay que hacer mención de las tesis doctorales defendidas en la UNED por Martínez Vallina en 1992, titulada *Aptitudes musicales en la población asturiana*, y la de Nebreda, de 1996, titulada *Aptitudes y hábitos musicales en los adolescentes*.

<sup>47</sup> VERA TEJEIRO, A.: «Aspectos diferenciales en la aptitud musical», en *Revista de Educación*, 284, 1987, p. 310.

<sup>48</sup> KWALWASSER, J.: *Exploring the Musical Mind*, Boston: Coleman-Ross, Boston, 1955, p. 42. En las baterías de los test encuentra diferencias en los resultados según sexo, según países.

<sup>49</sup> LUNDIN, R. W.: *An Objective Psychology of Music*, The Roland Press Co., New York, 1953, pp. 217-220.

<sup>50</sup> HERRERA TORRES, L. y ROMERA RODRÍGUEZ, A. M.: «Aptitudes musicales. Utilidad de su evaluación dentro del proceso de selección del alumnado de nuevo ingreso al conservatorio de música», en *Publicaciones*, 40, 2010, pp. 90-91.

<sup>51</sup> GAGNÉ, F.: «Nature or nature? A Re-examination of Sloboda and Howe's (1991). Interview on Talent Development in Music», en *Psychology of Music*, 27, 1999, pp. 38-51; HALLAM, S y PRINCE, V.: «Conceptions... *Op. Cit.*, pp. 2-22 y MITCHELL, Ch. A.: *Audition... Op. Cit.*, pp. 18-45.

<sup>52</sup> BENTLEY, A.: *La aptitud... Op. Cit.*, p. 13.

<sup>53</sup> SIMONTON, D. K.: *Genius and creativity: Selected papers*, CT: Ablex, Greenwich, 1997, pp. 10 y ss.

<sup>54</sup> TAFURI, J.: *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*, Graó, Barcelona, 2006, p. 139.

<sup>55</sup> HARGREAVES, D. J.: *Música y desarrollo... Op. Cit.*, p. 118.

también intervienen factores físicos, psico-acústicos o fisiológicos, y por tanto no existe una dicotomía clara entre innato y adquirido<sup>56</sup>.

Según Winner la potencialidad musical en los niños surge hacia los tres años<sup>57</sup>, y mucho antes que la potencialidad de otras áreas, como afirman Scott y Moffett<sup>58</sup>, Stanley y Benbow<sup>59</sup>. Los niños que poseen cualidades predispositivas hacia la música muestran una mayor sensibilidad, como sugiere Radford<sup>60</sup>, cantan antes de año y medio<sup>61</sup>, y con dos con exactitud de altura e imitan una canción con una sola audición<sup>62</sup>. También tienen una mayor capacidad de escucha, la capacidad de oír y de determinar el tono y el timbre, como así les sucedió a Artur Rubinstein y Yehudi Menuhin, mientras que un niño normal empieza a cantar con cierta entonación hacia los 18 meses y a los cinco años reproducen con fiabilidad melodías<sup>63</sup>. Este es el caso de Mozart, que comenzó a componer melodías en el piano a los tres años y tenía una habilidad para la lectura a primera vista<sup>64</sup>.

Es muy difícil predecir si los niños dotados no abandonarán sus estudios musicales en un momento de su vida, por cansancio o hastío, y que responden a periodos durante los cuales hay una mayor predisposición para aceptar las normas y los distintos estilos musicales, fase denominada de “apertura auditiva”, que va desde la infancia hasta los ocho años, volviendo a aparecer cuando se es adulto. En consecuencia, estos periodos de culturización musical son complejos y diversos<sup>65</sup>.

### **Los test de medición de las aptitudes musicales como herramienta para los padres, educadores y orientadores**

Los trabajos sobre las aptitudes musicales no han avanzado en gran medida en estos casi setenta años de vida. Esa dificultad intrínseca, hace que partamos de trabajos

---

<sup>56</sup> ZANATTI, A.: «Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1991, pp. 66-67.

<sup>57</sup> WINNER, E.: «Musical giftedness», en *Bulletin of Psychology and the Arts*, 4, 1, 2003, pp. 2-5.

<sup>58</sup> SCOTT, D. y MOFFETT, A.: «The development of early musical talent in famous composers: A biographical review», en CRITCHLEY, M. & HENSON, R. (eds.): *Music and the brain: Studies in the neurology of music*, William Heinemann Medical Books Limited, London, 1977, pp. 174-201.

<sup>59</sup> REYERO, M. y TOURÓN, J.: *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*, Netbiblo, A Coruña, 2003, p. 225.

<sup>60</sup> RADFORD, J.: *Child prodigies and exceptional early achievers*, The Free Press, New York, 1990, pp. 5 y ss.

<sup>61</sup> SHUTER-DYSON, R.: «Musical giftedness... *Op. Cit.*», pp.159-183.

<sup>62</sup> MILLER, L. K.: *Musical savants: Exceptional skill in the mentally retarded*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1989, pp. 15-29.

<sup>63</sup> SLOBODA, J.: *The musical mind: The cognitive psychology of music*, Clarendon Press, Oxford, 1985, pp. 9 y ss.

<sup>64</sup> SCHONBERG, H.: *The lives of the great composers*, W.W. Norton & Company, Inc., New York, 1970, p. 57. Algunos niños prodigio han demostrado una afinación perfecta, por ejemplo, a la edad de 3 años, y podían localizar inmediatamente al piano las notas que le cantaban. WALTERS, J., KRECHEVSKY, M., y GARDNER, H.: *Development of musical, mathematical, and scientific talents in normal and gifted children* (Technical Report No. 31), Harvard Graduate School of Education, Harvard, 1985, pp. 11 y ss.

<sup>65</sup> SIMONTON, D.: *Greatness: Who makes history and why*, Guilford Press, New York, 1994, pp. 25 y ss., y HARGREAVES, D. J., y NORTH, A. C.: «The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology», en *Psychology of Music*, 27, 1999, pp. 71-83.

puntuales en contextos puntuales que, interrelacionados y comparados entre sí, nos permiten aportar conclusiones de futuro, aunque veces de forma sesgada.

Los primeros investigadores mostraron con sus tests que los niños de siete años de edad podían discriminar diferentes frecuencias de hasta un cuarto de tono, con mejoras según avanzan en edad. Los estudios de Sergeant<sup>66</sup>, y de éste junto a Boyle<sup>67</sup> indican niveles de mayor discernimiento, en algunos casos, según Fassbender, comparables a los que realizan los adultos<sup>68</sup>, mientras que otros investigadores han desarrollado modelos con rangos más amplios<sup>69</sup>. También resultan de interés los estudios realizados por Gelbert en torno a la aptitud tonal de los niños de cuatro a ocho años de edad<sup>70</sup>.

Wing fue otro de los grandes precursores y revolucionó los modelos de sus predecesores de los años veinte del siglo pasado, como Seashore, Kwalwaser o Burt. Con ellos se propuso valorar la capacidad musical de los escolares, con vistas a mejorar los métodos existentes en la selección de alumnos para educación musical y así poder cursar una carrera de música. Le sucederá Bentley, ya en la década de los sesenta.

Los test de aptitud musical siguen patronajes parecidos en lo genérico, pero cada uno con diferencias importantes en la realización y en sus partes. En general, pretenden detectar factores sensoriales, perceptivos, imaginativos y algunos estéticos, si bien algunos psicólogos incluyen las pruebas que podrían predecir las capacidades de alto nivel creativo y la capacidad de razonar<sup>71</sup>, y encontrar la capacidad de dar una respuesta emocional a la musicalidad<sup>72</sup>, que es llamada sensibilidad o expresión musical<sup>73</sup>.

Los test pueden constituir una guía y una herramienta útil para poder aprovechar mejor las cualidades de los sujetos, e incluso como predictor del rendimiento académico, sin dejar al margen la personalidad de los estudiantes y su ambiente social. En este sentido pretendemos subrayar la importancia que pueden tener los datos de

---

<sup>66</sup> SERGEANT, D. C.: «The Octave - Percept or Concept», en *Psychology of Music*, 11, 1, 1983, pp. 3-18.

<sup>67</sup> SERGEANT, D. C., y BOYLE, J. D.: «Contextual Influences on Pitch Judgement», en *Psychology of Music*, 8, 1980, pp. 3-15.

<sup>68</sup> FASBENDER, C.: «Infants' Auditory Sensitivity towards Acoustic Parameters of Speech and Music», en DELIÈGE, I. y SLOBODA, J. (eds.): *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford, 1996, pp. 56-87.

<sup>69</sup> COPE, P.: «Knowledge, Meaning and Ability in Musical Instrument Teaching», en *British Journal of Music Education*, 15, 3, 1998, pp. 263-70, y LAMONT, A.: «Music, Education, and the Development of Pitch Perception: The Role of Context, Age, and Musical Experience», en *Psychology of Music*, 26, 1, 1998, pp. 7-25.

<sup>70</sup> MARTÍN LÓPEZ, E.: *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años*, Universidad de Extremadura, Badajoz, Tesis doctoral, 2006, pp. 28-30.

<sup>71</sup> DAVIES, C.: «Listen to My Song: A Study of Songs Invented by Children Aged 5 to 7 Years», en *British Journal of Music Education*, 9, 1, 1992, pp. 19-48, y TEPLOV, B. M.: *Psychologie des aptitudes musicales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966, pp. 46 y ss.

<sup>72</sup> MEDUSHEVSKY, V.: *Intonation and plot in musical form*, Musica, Moscow Moscow, 1983, p. 12 y ss.

<sup>73</sup> KIRSNARSKAYA, D. y WINNER, E.: «Musical ability in a new Key: Exploring the expressive ear for music», en *Psychomusicology*, 16, 1997, pp. 3-4.

los test, a la hora de crear instrumentos para el orientador, aunque sabemos que se trata de un material dinámico, pero sirven para descubrir aspectos que pasan inadvertidos en muchos casos, y que sirven para reconducir el fracaso, o a la hora de tomar decisiones complejas.

Un test de aptitud musical sirve para:

1. Diagnosticar cuanto antes la musicalidad en los niños.
2. Decidir según los casos los posibles talentos y orientarles a los estudios profesionales
3. Amortiguar cierto recelo de las familias.
4. Fomentar aquellas aptitudes que se hallan menos favorecidas.
5. Conocer los ambientes musicales.
6. Investigar las limitaciones de la cultura y la sociedad.

### **Porqué aplicar el test de aptitud musical de Arnold Bentley para escolares**

La utilización del test de Bentley para nuestro proyecto se consideró desde un principio como la técnica apropiada, ya que había precedentes y no había perdido actualidad con Howe<sup>74</sup>, Davidson y Borthwick, para determinar la habilidad general para la música<sup>75</sup>, la capacidad analítica y de poder reconocer varias notas que suenan simultáneamente o apreciación de la armonía.

A la hora de realizar un test, debe servir como excusa para obtener información complementaria, surgida de la observación y de las aportaciones del mismo profesorado sobre el centro, las aulas, el entorno familiar y social e los alumnos, etc. Los test de grupo tienen una evidente ventaja sobre otras técnicas.

Para su aplicación se escogió un amplio grupo de estudiantes de educación primaria, pertenecientes a los tres ciclos educativos y a colegios de diversos ámbitos, tanto públicos como concertados, y dos grupos de centros de enseñanzas artísticas de la ciudad de Valladolid, a partir de los ocho años, ya que eran capaces de comprender las instrucciones del test y así poder observar la memoria y mejorar sus habilidades musicales –tanto en el discernimiento, la percepción y la respuesta a los elementos sonoros-, que Bentley afirma se desarrolla en tres fases: “coalescencia rítmica, la retención de la configuración tonal, más aproximada que exacta, y la coincidencia en el tono, cuando la exacta configuración tonal es entonada a la misma altura de la melodía escuchada”. En ningún caso será valorado el goce estético<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> VERA TEJEIRO, A.: «Estudio factorial de la Aptitud Musical», en *Psicológica*, 9, 1988, pp. 121-123; VERA TEJEIRO, A.: «Predicción del rendimiento en música», en *Revista de Musicología*, vol. 12, 1, 1989, pp. 101-102; HOWE, M. J. A., DAVIDSON, J. W., MOORE, D.G. y SLOBODA, J. A.: «Are there Early Childhood Signs of Musical Ability?», en *Psychology of Music*, 23, 2, 1995, pp. 162-176 y DAVIDSON, J. W. y BORTHWICK, S.: «Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development», en *Psychology of Music*, 20, 1, 2002, pp. 121-136.

<sup>75</sup> Para Wing el mejor de los test es el de fraseo, puesto que tiene un cociente de saturación de casi 0,80 y es el más inteligible.

<sup>76</sup> BENTLEY, A.: *La aptitud musical... Op. Cit.*, p. 22.

El test de Bentley presenta ventajas frente a sus homónimos, ya que es el que menos tiempo necesita para su realización y es el que mejor está indicado para niños entre 7 a 12 años. En cambio, los de Kwalwasse, Seashore y Wing, aunque fueron empleados con niños más pequeños, son más complejos y con más ítems.

La batería consta de cuatro pruebas en este orden: discriminación de tono, memoria melódica, análisis de acordes y memoria rítmica. El total de ítems es de sesenta, valorado con un punto cada acierto. Cada uno dura aproximadamente unos cuatro o cinco minutos, por lo que la encuesta –con los preparativos y las explicaciones previas, así como los ejemplos-, dura de unos 35 a 40 minutos, que en los niños más pequeños, se alargaba con los preliminares o con cualquier circunstancia que podía aparecer en su desarrollo.

Las restricciones o inconvenientes que impone el test de Bentley a nivel de las aptitudes básicas, hemos visto que era posible completarlas con otras técnicas, esencialmente la observación directa y las encuestas. Del test de tono podemos concluir, que dentro de los errores producidos, corresponden a cambios en la posición de la serie, ya que la primera y la última nota es la que mejor se recuerda. También influye en la dificultad la amplitud del intervalo<sup>77</sup>.

En la discriminación del tono, las mejorías se incrementan sustancialmente según avanzan las edades. Otro tanto sucede con la memoria rítmica, lo que puede interpretarse, sin ánimo a equívoco, como que las pautas de memoria rítmica y tonal, y en este orden, se desarrollan antes que cualquier otra. Hay bastantes casos en los que el puntaje llega al 100% de los aciertos. El test de memoria rítmica no ha cubierto todas las expectativas que se tenía sobre él inicialmente, decreciendo en bastantes ocasiones. El test de acordes ha resultado, sin sorpresa alguna, el más complejo y el que requiere una mayor preparación, ya que como afirma Wing “es uno de los problemas del oído musical”<sup>78</sup>. El test de acordes es el más difícil de los cuatro que conformaban la batería, y los resultados arrojan una irregularidad, salvo en los alumnos de Conservatorio, aunque éstos con índices por debajo de la media. Cabe preguntarse entonces ¿es muy difícil este test? o por el contrario ¿la educación musical necesita de una seria revisión que profundice más en la escucha, y además armónica, ya que la aptitud de acordes se desarrolla más lentamente que los otros aspectos? Ahora bien, la propuesta del goce de la música en la propedéutica en la escuela presenta bastantes lagunas en muchos centros de Valladolid. El maestro debe procurar que podamos conocer aquello con lo que estamos familiarizados, por medio de la apreciación, de la repetición o a través de las actividades que propugnan algunos métodos en vigor, como puede ser el movimiento corporal y la práctica instrumental o vocal. Una vez que el niño tenga una cierta capacidad de análisis, entonces puede comenzar a estudiar el lenguaje de forma más estructurada, edad que se alcanza hacia los ocho años y por tanto es capaz de ubicar en el lugar exacto una configuración tonal

---

<sup>77</sup> El centro tonal de los ejercicios ha sido Re mayor y casi todas las notas se ubican en el espacio de quinta, además de ser todos los ítems de la misma duración, igual de fuertes y sin elementos rítmicos que las condicionen.

<sup>78</sup> WING, H. D.: «A factorial... *Op. Cit.*, pp. 14-15.

o una pauta rítmica. Los cambios cromáticos son percibidos con mayor facilidad que los diatónicos, dentro de la tonalidad establecida<sup>79</sup>. También la culturización puede explicar la indiferencia de los niños pequeños a la disonancia y el fuerte rechazo de los más grandes. Estas conclusiones apoyan la teoría de Teplov, de que la preferencia por la consonancia no está desarrollada en los niños pequeños<sup>80</sup>.

### **Centros en donde se han realizado los test**

La encuesta se ha realizado en 17 centros, de los cuales 15 eran centros escolares públicos y concertados<sup>81</sup> y 2 de enseñanzas musicales (en el Conservatorio Profesional y en la Escuela Municipal de Música, cursos de 1º a 4º de Lenguaje Musical) o de régimen especial<sup>82</sup>, lo cual supone un 23% de los centros que existen en la ciudad de Valladolid y da buena cuenta de la población escolar de una manera amplia y heterogénea:

- C.E.I.P. Antonio Allúe Morer
- C.E.I.P. Antonio García Quintana
- C.E.I.P. Gonzalo de Berceo
- C.E.I.P. Ignacio Martín Baró
- C.E.I.P. Macías Picavea
- C.E.I.P. María Teresa Íñigo de Toro
- C.E.I.P. Miguel Delibes
- C.E.I.P. Miguel Íscar
- C.E.I.P. Narciso Alonso Cortés
- C.P.E.E.C. Apostolado del Sagrado Corazón
- C.P.E.E.C. Jesús y María
- C.P.E.E.C. La Inmaculada (Maristas)
- C.P.E.E.C. La Milagrosa y Santa Florentina
- C.P.E.E.C. Sagrada Familia
- C.P.E.E.C. Sagrada Familia (Hijas de Jesús)
- Conservatorio Profesional de Música de Valladolid
- Escuela Municipal de Música Mariano de las Heras.

Los centros se ubican en distintos puntos de la ciudad, tanto en el centro, como en la periferia (algún centro concertado), en barrios muy poblados, como es Delicias, con viviendas creadas por la empresa FASA para sus empleados.

Algunos colegios ya tienen más de treinta años de existencia (el decano es Antonio García Quintana, antiguo edificio de las Anejas), mientras que otros son más modernos

---

<sup>79</sup> Hay estudios que indican que los niños no demuestran preferencia por las versiones consonantes hasta aproximadamente los 8 años (Moog, 1976, y Rupp, 1915, citado en Funk, 1977). Revesz (1954).

<sup>80</sup> TEPLOV, B.M.: *Psychologie... Op. Cit.*, pp. 67 y ss.

<sup>81</sup> Se ha tomado la referencia que da la Junta de Castilla y León para la denominación de los centros. De este modo los colegios públicos aparecen como "C.P.", aunque también hemos empleado las abreviaturas "C.P.E.I.P.", que significa Centro Público de Educación Infantil y Primaria. Para los centros concertados la terminología al uso es "C.P.E.E.C.", que equivale a Centro Privado de Educación de Enseñanzas Concertadas.

<sup>82</sup> La ciudad de Valladolid en la actualidad cuenta con 39 colegios públicos y 37 privados-concertados.

(Ignacio Martín Baro cuenta con doce años de existencia). En general, todos poseen aula de música con instrumentario escolar, material audiovisual y otra serie de infraestructuras (las últimas en llegar han sido las pizarras digitales). Asimismo hay aulas espaciosas y otras que no lo son tanto, suelen participar en programas de innovación, integración de alumnos con deficiencias motóricas, visuales y sociales (población de origen gitano a inmigrantes), educación actitudinal, bilingüismo. Existen notables diferencias socioeconómicas entre los colegios de la ciudad según los barrios.

El Conservatorio Profesional de Música se encuentra en el flamante edificio diseñado por Ricardo Bofill e integrado junto a la Escuela de danza, de Arte dramático y la sede de la Orquesta de Castilla y León, conjunto denominado Centro Cultural Miguel Delibes. Es un edificio moderno y funcional que se ha quedado pequeño de espacio casi desde su inauguración. Y por último, la Escuela Municipal de Música "Mariano de las Heras" se encuentra en el remozado Centro Cívico de Huerta del Rey. Los estudios se encuentran organizados en tres ciclos y la oferta instrumental abarca desde los populares, como la dulzaina, a los habituales en los estudios reglados. En ocasiones ha contado con más de seiscientos alumnos.

#### **Condiciones en la realización de los test**

Las condiciones eran las propias de las aulas, con los equipos que tienen, y que se han visto alteradas cuando se han junto grupos por razones de optimización de horarios de los centros. Ello provoca un mayor ruido y una desatención más generalizada, a pesar de que el instructor del test siempre ha advertido de que no debían mirarse y, mucho menos, copiarse unos a otros.

Solo hay que resaltar como hecho destacable en su realización que se ha practicado de forma individual a cada grupo, en sus aulas y en los contextos familiares a los niños. En general, las condiciones acústicas no fueron buenas, el tiempo empleado osciló entre los 30 a los 45 minutos, siendo menor en los primeros cursos y menor en los más mayores y en los alumnos de Conservatorio. Ocasionalmente no se hicieron en las aulas de música o no funcionaron correctamente los equipos de música.

También los alumnos mostraron, en general, una buena disposición para la realización de las pruebas, que se hicieron dentro del horario lectivo. Algunos han querido ver una cierta correlación entre el cociente de inteligencia y las clasificaciones obtenidas en el test de aptitud.

#### **Sujetos: Alumnos que han participado en la muestra**

Son un total de 1.833 alumnos y alumnas, de los cuales 1.509 pertenecen a Educación Primaria y 338 al Conservatorio Profesional de Valladolid y a la Escuela de Música (enseñanzas no regladas). La muestra es lo suficientemente amplia y representativa para sacar datos concluyentes. Estamos hablando de una cuarta parte de la población en edad escolar de la ciudad de Valladolid, de centros con especial significado y relevancia, que pueden servir de modelo para otros de características similares.

Como se comprobará hay equidad entre el número de niños y niñas, aunque en los centros de enseñanzas artísticas, hay un mayor predominio no muy significativo de las niñas frente a los niños, que supone en el caso del Conservatorio Profesional un 54,54% y en la Escuela de Música el 57,37% de la población encuestada.

#### CENTROS ESCOLARES

	3º	4º	5º	6º	TOTAL
<b>Mujeres</b>	200	184	175	197	756
<b>Hombres</b>	198	193	185	178	754
<b>Total</b>	398	377	359	375	<b>1509</b>

#### CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA

	1º	2º	3º	4º	TOTAL
<b>Mujeres</b>	21	46	50	21	138
<b>Hombres</b>	19	36	45	15	115
<b>Total</b>	40	82	95	36	<b>253</b>

#### ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA

	1º	2º	3º	4º	TOTAL
<b>Mujeres</b>	10	10	9	6	35
<b>Hombres</b>	6	9	9	2	26
<b>Total</b>	16	19	18	8	<b>61</b>

#### DATOS GLOBALES

	Centros escolares	Conservatorio	Esc. De Música	TOTAL
<b>Mujeres</b>	756	138	35	929
<b>Hombres</b>	754	115	26	895
<b>Total</b>	1509	253	61	<b>1823</b>

#### Resultados

Los niños no han conocido sus calificaciones, para evitar cualquier confrontación. En general, la tendencia ha sido que han obtenido mejor calificación los niños de mayor edad (hay un incremento progresivo según la edad) y que se observan más bajos los porcentajes en el extremo opuesto<sup>83</sup>. Asimismo, las clasificaciones medias aumentaron en los alumnos de conservatorio, frente a los que solo practican la música en la escuela, por lo que las medias son superiores en los alumnos de estudios musicales reglados.

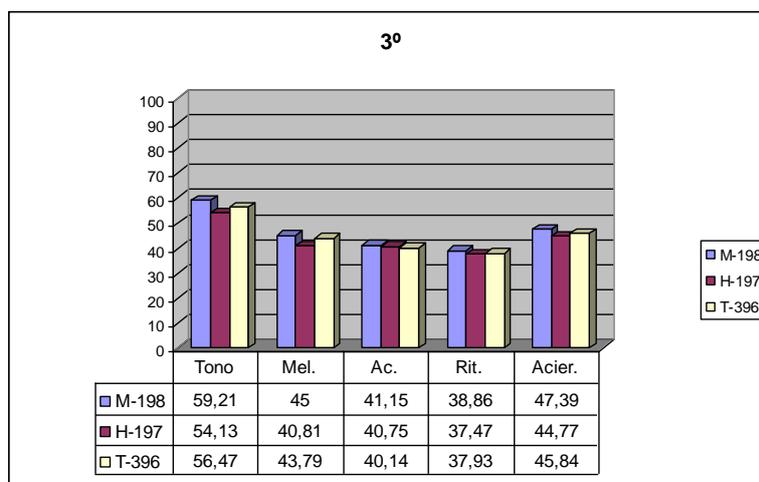
Sí se comparan las clasificaciones por el sexo de los sujetos, los datos no arrojan datos significativos en su conjunto, sino de forma aislada, de ahí que hayamos optado por agrupar los resultados por cursos, aunque la práctica habitual en los test de Bentley es agrupar a los niños según su edad y a pesar de que Hallam determina que la

<sup>83</sup> La edad es una dificultad relativa en los test para estas edades, y cada uno de los ítems no tienen el mismo grado de dificultad.

categorización en sexos no es un dato relevante<sup>84</sup>. También ocurrió un caso singular en el Colegio Público Miguel Íscar, en donde concurren las circunstancias de un escaso número de alumnos por aula, marginalidad social asociada a minoría étnica, desmotivación en la participación del estudio y una más que probable incompreensión general de las instrucciones del mismo, que se traduce en arbitrariedad en la contestación a los distintos ítems.

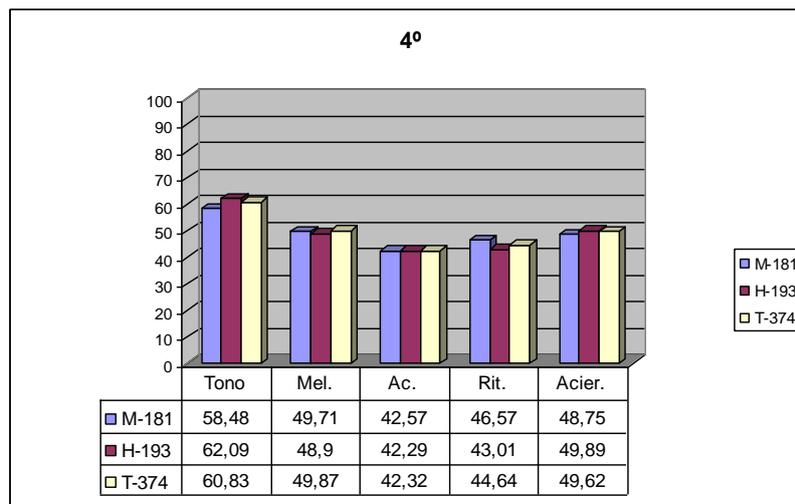
En general, en casi todos los apartados del test, los alumnos de 3º de Educación Primaria arrojan peores resultados en el colegio público que el concertado, excepto en el de melodía que lo supera por 0,01 %. En el curso siguiente, el colegio público supera al privado, menos en acordes; incluso los resultados en el privado son peores en 4º de Educación Primaria que en 3º, lo que nos informa un retroceso gradual, cosa que no sucede en el público. Llegados a 5º, el público supera en las cuatro preguntas al privado de forma más destacada, sobre todo, y con más de un dos por ciento, en tono y ritmo, siendo este aspecto y el de melodía el que más bajos porcentajes obtiene el privado. En 6º de Primaria, obtiene el público peores resultados que los de 5º, pero están levemente por encima del privado en melodía, acordes y ritmo, no así en el de tono. En cualquier caso son ejemplos puntuales que sirven de botón de muestra, pero que no es extrapolable a conclusiones definitivas, ya que desvirtúan el panorama real de las pruebas y de los mismos colegios.

### Notas medias

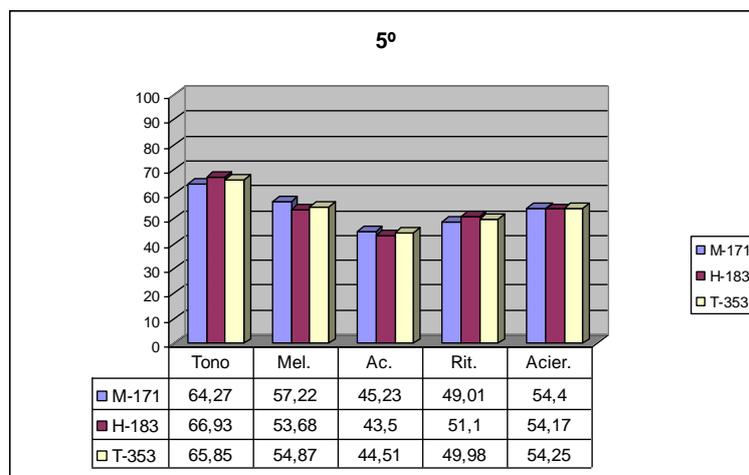


Para las medias totales de 198 niñas y 197 niños de 3º de Educación Primaria, observamos que ellas aportan un ligero mejor resultado que los varones (5,08 %), mientras que en el apartado de melodía se incrementa ligeramente (5,19 %), pero en el de acordes y ritmo es parejo, aunque de nuevo algo mejor en ellas (1,39 % y 2,62 %). El número de aciertos totales es inferior a la mitad de las respuestas posibles; es decir, no aprobarían en su conjunto (44,77 % en el caso de las niñas y 45,84 % en el de los niños, y en total 45,31 %).

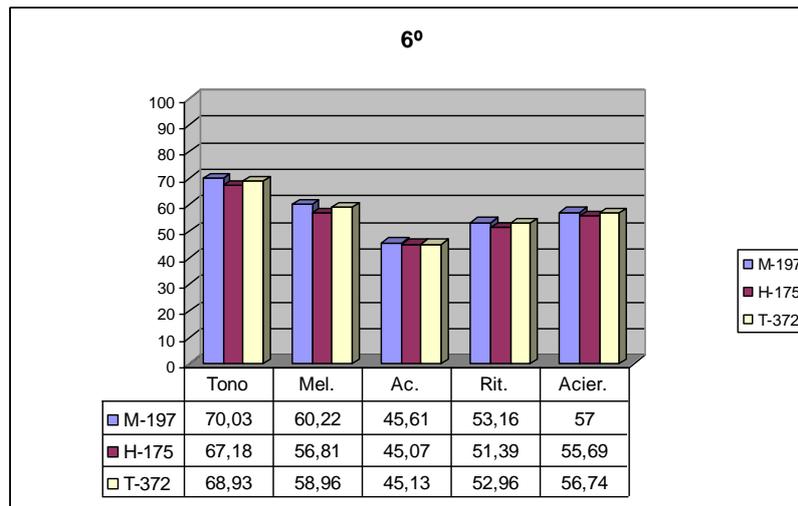
<sup>84</sup> HERRERA TORRES, L. y ROMERA RODRÍGUEZ, A. M.: «Aptitudes musicales... *Op. Cit.*, p. 103, y LACÁRCEL MORENO, J.: «La psicología de la música en la Educación Primaria: El desarrollo musical de seis a doce años», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 1992, p. 43.



En las medias de los alumnos de 4º de Educación Primaria, lo que llama la atención enseñada es el aumento de aciertos de los niños sobre las niñas en el test de tono, pero en el resto, están uno o hasta tres puntos por debajo. Los aciertos totales se acercan al aprobado con un 48,75 % para las niñas y un 49,89 % para los niños.



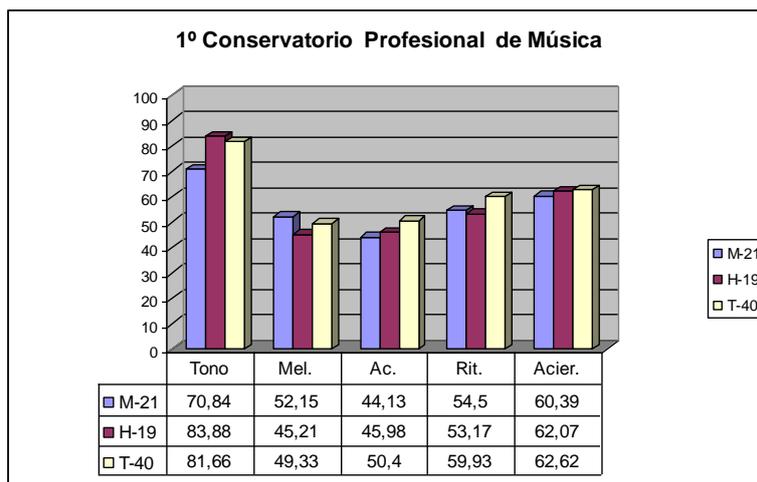
Como habíamos expuesto anteriormente, es en 5º de Educación Primaria cuando se da un salto cualitativo y cuantitativo en niños (183) y niñas (171). Salvo en el apartado de acordes, que arroja las cifras de 45,23 % y un 43,5 %, en los restantes apartados optimizan resultados, y en el ítem de tono lo superan ampliamente: 64,27 % y 66,93 %. Aquí, precisamente, los niños superan a las niñas (2,66 % mejor), junto en el de ritmo (2,09), pero sucede todo lo contrario en el de melodía (3,54 %) y acordes (1,73 %). El total de aciertos es de un 54,4 % para las niñas y un 54,127 % para los niños.



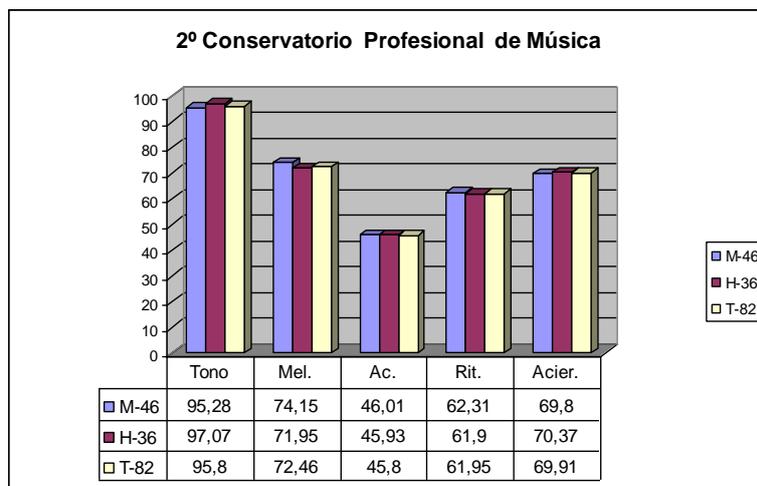
Los mejores resultados se han producido entre los 372 encuestados de 6º de Primaria. En el test de acordes, mantienen parámetros iguales las niñas de 5º de Primaria, y casi dos puntos mejor los niños, aunque en ningún caso llegan a aprobar. Destaca el test de tono, con un 70,03 % para las niñas y un 67,18 % para los varones. Esta tendencia a conseguir mejores puntuaciones se mantiene en el de ritmo con 2,77 %, y especialmente en el de melodía.

Volviendo la vista atrás y comparando los resultados de los alumnos de 3º de Primaria con los de 6º de Primaria, debemos destacar las incrementos de un 12,46 % en la prueba de tono, en la de melodía con un 15,17 % –la más significativa- y un 15,03 % en la de ritmo, siendo el menos significativo el de acordes con un 4,99 % (casi la mitad en la progresión). Todo ello explica los avances en las aptitudes que se producen en dos o tres años.

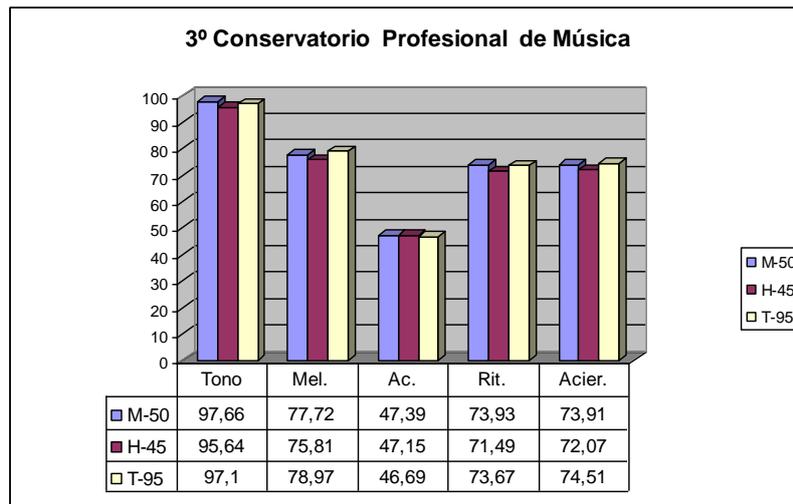
El primer curso de Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional está formado por un amplio abanico de niños y niñas de entre 8 y 11 años, y se logran resultados por encima de los que obtuvieron los alumnos de 6º de Educación Primaria, sobre todo en las secciones referidas al tono, con una mejoría de un 12,67%, siendo menos destacados los resultados en ritmo (6,97%) y acordes (5,27%). Los resultados más discretos, incluso en relación con los alumnos de Primaria, se producen en el test de melodía –un 9,63%–, lo que nos indica que hay que reforzar este aspecto y que puede presentar deficiencias en su formación. No se aprecian grandes diferencias por sexo, salvo en el caso del tono, predominante en los varones y con una divergencia de un 13,04%. En cambio, las niñas son mejores en melodía (7,03%) y en el ritmo (1,33%).



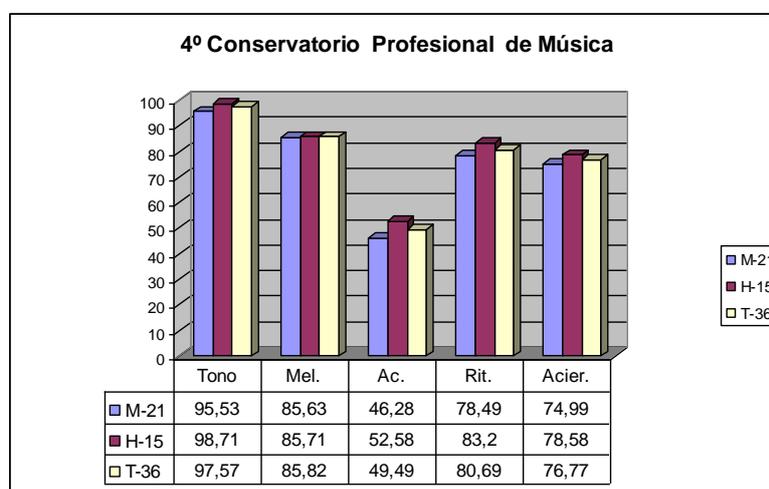
Los alumnos de 2º curso de Lenguaje Musical, con edades comprendidas entre nueve y quince años, muestran una tendencia alcista en la aptitud del tono, que llega a un 95,8%. Esta tendencia se repite en la melodía, con un 72,46%, y después en el ritmo, con un 61,95%; (creemos que aún sigue en cotas algo bajas). Por el contrario, los acordes están casi un 5% más bajo que los alumnos del curso anterior, por lo que se ven deficiencias en la educación armónica. Los niños ofrecen mejores resultados en tono, pero las mujeres destacan en melodía, acordes y ritmo, con márgenes muy estrechos.



En el siguiente curso se mantiene el número de alumnos y hay una mejora gradual en el test de tono (2,30%) y melodía, que es aún mayor (6,51%). Pero en ritmo se registra un descenso de un 4,60% y de un 0,89% en los acordes. Debemos destacar que los aciertos totales son de un 74,51% y que en los de tono casi llegan a un 100%. Se repite el esquema del grupo anterior: las mujeres se sitúan por delante de los varones en los test de melodía, acordes y ritmo, pero sucede lo contrario en el de tono.



El número de alumnos de 4º de Lenguaje Musical disminuye sensiblemente en las pruebas realizadas, pero no así los resultados. De una primera lectura podemos concluir, que hay un proceso selectivo natural en el alumnado y una progresión en el desarrollo de sus aptitudes que apunta leves mejorías, especialmente en la melodía y en los acordes. En la primera, se alcanza un 85,82% de aciertos, lo que supone una mejoría de un 6,85% con respecto a los alumnos de 3º, y en los acordes, sin llegar a la mitad de los aciertos, hay un atino de un 49,49%, lo que supone una mejora de un 2,80%. Pero debemos recalcar que la falta de aciertos, por debajo de la barrera de la mitad en un curso tan avanzado, debería inducir a la reflexión y a la implementación de mejora.



A diferencia del curso anterior, aquí los hombres presentan más éxitos que las mujeres, tanto en el tono como en acordes y ritmo, y se encuentran empatados en melodía. Los resultados resultan óptimos y evidencian ya una madurez musical de los alumnos.

### **Encuesta a los padres de alumnos**

De forma paralela a la realización del test de aptitud musical se planteó efectuar una encuesta a los padres, con el objeto de obtener una información adicional sobre aspectos contextuales que, evidentemente, tienen una importancia fundamental en la experiencia musical de los niños. Así, las cuestiones propuestas se referían a la vivencia musical de los estudiantes en el ámbito doméstico y cotidiano y, por otra parte, a la percepción que tienen los progenitores de la actividad musical escolar de sus hijos. Por este motivo se excluyó de la propuesta a los centros especializados (conservatorio y escuela de música), puesto que en estos casos el alumnado no presenta una experiencia escolar común.

El carácter de la encuesta era voluntario, ya que no habría sido posible crear las condiciones necesarias, para que aquella fuera cumplimentada por todos los padres. Cabe destacar, que solamente han aportado un número de respuestas significativas los colegios cuyas condiciones se encuentran dentro de unos niveles socioeconómicos y culturales medios y un rendimiento escolar e implicación familiar normales, mientras que en los centros en que se observan circunstancias específicamente desfavorables, la participación ha sido prácticamente nula. Las respuestas entregadas llegaron casi al 40% de las encuestas solicitadas. Por todo ello, el resultado ha sido valorado sólo como elemento tangencial, cuyo comentario, que a continuación exponemos, puede complementar en ciertos aspectos los datos aportados por el test.

Con respecto al contenido de la encuesta, las respuestas indican que entre las actividades cotidianas de los alumnos se encuentran la interpretación instrumental, el canto y la danza en una frecuencia considerable; sólo una mínima parte de los padres afirman que sus hijos nunca cantan o bailan; en cuanto a la práctica instrumental, se observa una correspondencia directa entre la inclinación de los niños hacia ella y su realización efectiva.

En lo que concierne a la audición musical, las respuestas manifiestan que casi la totalidad de los niños escuchan música en casa durante una hora por término medio. Muy pocos exceden el límite de las dos horas y es mínimo el número de alumnos que nunca realizan esta actividad. El rock y el pop son los géneros dominantes, con preferencia por los intérpretes españoles. A distancia considerable se encuentran en número muy igual la música clásica y "otros géneros", aunque sólo en dos encuestas aparece matizada esta última respuesta; en una de ellas se hace referencia a la música orientada específicamente al público infantil y la otra concreta que el alumno escucha música de todo tipo. El jazz y la música tradicional son estilos minoritarios. En todo caso, como se indica más adelante, se advierte la diferencia entre géneros para la interpretación y para la audición.

Más de la mitad de los niños tocan ya algún instrumento musical y la variedad de los elegidos es notable. Hay que hacer notar en este sentido el predominio de la flauta dulce, que por lo general es accesible a todos los alumnos independientemente de que su actividad o estudios musicales se extiendan o no a otros contextos. Después de la flauta dulce, aparecen la guitarra clásica, el piano, el órgano eléctrico, el violín y la

flauta travesera. El resto de los instrumentos mencionados tiene una presencia menor: viola, violonchelo, contrabajo, guitarra eléctrica; clarinete, saxofón, fagot, armónica, corneta, acordeón; batería, castañuelas, cajón flamenco y tambor.

La iniciación en los estudios o actividades musicales se produce principalmente en Primaria; concretamente, se impone con amplia diferencia la edad de 8 años. Existe un pequeño porcentaje de alumnos que comienza en edades correspondientes a la etapa de educación Infantil; éstos habitualmente mantienen la actividad durante al menos cinco años.

En relación con la experiencia musical escolar, en general los padres indican como actividades poco frecuentes el canto (con o sin acompañamiento), la danza, los juegos rítmicos e incluso la audición de música clásica (que es la que se plantea expresamente en la encuesta), mientras que asocian claramente la actividad escolar de sus hijos al aprendizaje de contenidos de lenguaje musical y a la práctica instrumental. Por otra parte, citan experiencias musicales complementarias diversas, pero en número reducido, como la pertenencia a coros, la práctica de la danza, la participación en las semanas culturales de los centros y la asistencia a conciertos didácticos, tanto los programados por diversas entidades para grupos escolares como los conciertos familiares.

## **Conclusiones**

### **Propuestas prácticas para mejorar la educación musical a partir de los test de aptitud musical**

La etapa de Primaria es decisiva para la actividad musical de los estudiantes y rica en propuestas y ámbitos, que van desde el mismo colegio a otras instancias de enseñanza reglada o no reglada (conservatorio, escuelas de música, bandas, grupos folclóricos, etc.).

No obstante, nuestra sociedad escolar consume géneros concretos, que se difunden por los medios de comunicación de masas, y en una cantidad de tiempo no muy alta. Existe, pues, una diferencia clara entre la actividad musical directa, determinada por factores ambientales cercanos a los alumnos (familia, colegio, barrio o zona de residencia, pueblo) y su experiencia perceptiva, marcada decididamente por los medios que inciden en toda la sociedad, aunque en algunos casos exista una potencialidad a priori<sup>85</sup>.

La práctica instrumental queda, a su vez, reflejada en una variedad de contextos, siendo el medio de expresión musical fundamental; en cambio el canto y la danza se cultivan en menor medida, aunque no están excluidos de la experiencia de los niños. De hecho, la red de coros escolares, por ejemplo, cuenta con un número considerable de alumnos participantes.

---

<sup>85</sup> REYNOLDS, A. M. y HYUN, K.: «Understanding Music Aptitude: Teacher's Interpretations», en *Research Studies in Music Education*, 23, 2004, p. 18.

La percepción de la actividad musical escolar vista por parte de los padres no parece tener auténtica correspondencia con la realidad, y ocupa un segundo plano en la formación de sus hijos, y otro tanto sucede en los mismos alumnos, que la consideran de rango complementario.

En otro orden de cosas, si analizamos las puntuaciones obtenidas en nuestro estudio, distribuidos por centros y por edad, observamos, de forma significativa, un incremento en el test de tono según avanza la edad de los niños estudiados, especialmente desde los 11 a los 12 años. Así la tendencia al error decrece. En general hallamos un gran aumento en los errores según se reduce la distancia del tono, aunque hay una buena parte de niños que ya los discriminan correctamente. Algunos alumnos alcanzan puntuaciones muy altas y hasta plenos aciertos (sobre todo en el conservatorio), y apreciamos un aumento en el número de aciertos en relación con el aumento de edad en Educación Primaria. El test de acordes ha confirmado que es el más difícil de todos y nadie ha conseguido el cien por cien de los aciertos.

El test de destreza rítmica no ha ofrecido los resultados esperados, tal vez por ser los últimos, al estar los niños y niñas algo cansados y perder parte de concentración. También revela un aumento progresivo en el acierto, una vez obtenidos los resultados. Hay niños que puntualmente consiguen la puntuación máxima, mientras que otros tienen aciertos muy bajos.

En base a estos resultados, sugerimos a los maestros de música que adelanten la enseñanza armónica en el currículo de Primaria, así como que introduzcan algunos conceptos formales relacionados con dicha materia, especialmente a partir de Tercer ciclo. Sin embargo, los niños pueden usar mucho antes estos elementos en actividades imitativas y experimentales. Una buena manera de hacerlo es tocar acompañamientos en los instrumentos de láminas o realizando progresiones por imitación. Es enriquecedor pedirles a los niños que describan la adición de un acompañamiento a una melodía, con la finalidad de enseñarles el vocabulario musical que obviamente no poseen o pedirles que identifiquen los cambios de acordes en una progresión simple tocada sin melodía. Cuando los niños tengan aproximadamente nueve años, las actividades experimentales pueden ser usadas para reforzar conceptos armónicos formales. Por ejemplo, los niños a esta edad pueden encontrar acompañamientos simples a melodías conocidas con poca intervención del maestro. El encauzamiento de las habilidades perceptuales armónicas en estos niños, a través de actividades interesantes y variadas, posibilitan la instrucción formal de las funciones armónicas. Ensayos y experimentos al respecto no faltan, como los de Costa-Giomi<sup>86</sup>, Pflender<sup>87</sup>, Taylor<sup>88</sup> y Kirnarskaya y Winer<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> COSTA-GIOMI, E.: «The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development», en *Journal of Research in Music Education*, 47, 3, 1999, pp. 198-212.

<sup>87</sup> PFLENDER, M. & SECHREST, L.: «Conservation-type responses of children to musical stimuli», en *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 13, 1968, pp. 19-36.

<sup>88</sup> TAYLOR, S.: «Development of Children Aged Seven to Eleven», en *Journal of Research in Music Education*, 17, 1, 1969, pp. 100-107.

<sup>89</sup> KIRMARSKAYA, D., y WINNER, E.: «Musical ability in a new key: Exploring the expressive ear for music», en *Psychomusicology*, 16, 1997, pp. 2-16.

También en algunos casos se deben reforzar los ejercicios y el entrenamiento rítmico, bien a base de percusión corporal, bien con instrumentos de altura indeterminada, ya que estos índices son un claro reflejo de reforzar esta faceta ante el predominio de instrumentos melódicos en el aula, como es la flauta de pico. En el campo de los conservatorios, es deseable el que se cree un departamento de orientación y atención al alumnado, que mejoraría no solo los conocimientos que adquieren habitualmente en estos centros, sin también el desarrollo educativo, aparte de otras cuestiones relacionadas con la prevención, el tratamiento y las lesiones<sup>90</sup>.

Ésta es, en definitiva, una serie de desafíos, así como un reto de culturización musical en las aulas de Primaria, al que los maestros se tendrán que enfrentar de ahora en adelante.

---

<sup>90</sup> DALIA CIRUJEDA, G., y POZO LÓPEZ, Á.: *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*, Mundimúsica ediciones, Madrid, 2006, p. 110.