Desarrollo de la **EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Paraninfo
universidad

Desarrollo de la **EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Roberto Cremades [coordinador]

Roberto Cremades • Desirée García-Gil • Begoña Lizaso
Ángela Morales • Mª Jesús del Olmo • Miguel Román
Ignacio Sustaeta • Susana Toboso

Colección
DIDÁCTICA Y DESARROLLO

© 2017, Ediciones Paraninfo, S. A.

Calle Velázquez, 31, 3º dcha. / 28001 Madrid
Teléfono: 902 995 240 / Fax: 914 456 218
clientes@paraninfo.es / www.paraninfo.es

© 2017, Roberto Cremades Andreu (coordinador)
Roberto Cremades
Desirée García-Gil
Begoña Lizaso
Ángela Morales
María Jesús del Olmo
Miguel Román
Ignacio Sustaeta
Susana Toboso

Adaptación de partituras de: Txema Cariñena (www.txemacariñena.com)

Impresión: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.
ISBN: 978-84-283-3765-6
Depósito legal: M-25826-2017

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org <http://www.cedro.org>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

RELACIÓN DE AUTORES

Dr. Roberto Cremades Andreu
(coordinador)

Dr. Roberto Cremades Andreu
Profesor acreditado a Titular
de Universidad por ANECA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Desirée García-Gil
Profesora Ayudante Doctora
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Begoña Lizaso Azcune
Profesora Titular de Escuela Universitaria
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Ángela Morales Fernández
Profesora Titular
Universidad Autónoma de Madrid

Dra. M. Jesús del Olmo Barros
Profesora Contratada Doctora
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Miguel Román Álvarez
Profesor Titular de Escuela Universitaria
Universidad Autónoma de Madrid

Ignacio Sustaeta Llombart
Catedrático de Escuela Universitaria
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Susana Toboso Ontoria
Profesora Titular *Cardenal Cisneros*
y Profesora Asociada *Universidad*
Autónoma de Madrid

ÍNDICE

Capítulo 1: Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil 1

Introducción 1
1.1. ¿Por qué la música en Educación Infantil? 2
1.1.1. Raíces biológicas de la música: el cerebro y la música 2
1.1.2. La música como expresión y factor de socialización 3
1.2. Procesos cognitivos en el aprendizaje de la música 4
1.2.1. Atención y motivación 4
1.2.2. Sistemas de representación y memoria 5
1.2.3. Sensaciones y percepciones 5
1.2.4. Inteligencia musical e interacciones 6
1.3. El niño de 0-6 años: características generales e hitos en su desarrollo musical 7
1.3.1. El niño entre los 0 y 3 años 8
1.3.2. El niño entre los 4 y 6 años 11
1.3.3. Una visión resumida de la investigación sobre el desarrollo de las capacidades musicales 13
1.4. Principios de intervención: juego, creatividad y enfoque globalizador 14
1.4.1. Principio lúdico: el juego y la música 15
1.4.2. Principio de creatividad 17
1.4.3. Principio de globalización: el enfoque globalizador 18
A modo de coda 19
Referencias bibliográficas 20

Capítulo 2: Música, cuerpo y movimiento en Educación Infantil. Recursos y materiales de aplicación 23

Introducción 23
2.1. Desarrollo psicomotor de 0 a 6 años 24
2.2. El oído y la escucha 26
2.3. La educación musical a través del ritmo 27
2.4. La educación musical y el movimiento corporal 29

2.5. Recursos y materiales de aplicación 32
2.5.1. La danza 32
2.5.2. Cuentos musicales 36
A modo de coda 42
Referencias bibliográficas 43

Capítulo 3: La voz hablada y la voz cantada. La canción infantil. Recursos y materiales de aplicación 45

Introducción 45
3.1. El desarrollo musical del niño 46
3.2. La voz hablada 47
3.2.1. Recitado de textos prosódicos 48
3.2.2. Condiciones idóneas de las propuestas rítmicas 48
3.3. Recursos y actividades para los más pequeños 49
3.4. La canción infantil 52
3.4.1. Enseñanza y aprendizaje de canciones 52
3.4.2. Progresión en cuanto a la entonación 53
3.4.3. Criterios educativos en la selección de canciones 59
3.5. El cuidado de la voz. Recomendaciones 60
3.6. Actividades vocales basadas en las cualidades del sonido 62
3.6.1. Sonido y silencio 62
3.6.2. Intensidad 63
3.6.3. Tono o altura 64
3.6.4. Duración del sonido 64
3.6.5. El timbre 65
3.6.6. Relacionadas con todas las cualidades 65
3.7. La canción como eje globalizador de la actividad musical 66
A modo de coda 80
Referencias bibliográficas 80

Capítulo 4: Educación auditiva y audición musical. Recursos y materiales de aplicación 83

Introducción 83
4.1. Consideraciones e investigaciones pedagógicas y científicas sobre la audición musical en Educación Infantil 84
4.2. El proceso fisiológico de la audición 87
4.3. Audición musical y educación auditiva, consideraciones básicas 89
4.4. Materiales para trabajar la educación auditiva 91
4.5. Recursos para trabajar la educación auditiva en Educación Infantil 91
4.5.1. Trabajando la percepción auditiva 92

© Ediciones Paraninfo

4.5.2. Trabajando la discriminación auditiva 93
4.5.3. Audición y TIC 94
A modo de coda 100
Referencias bibliográficas 101

Capítulo 5: Los instrumentos musicales en el aula de Educación Infantil 103

Introducción 103
5.1. Instrumentos musicales 104
5.1.1. Clasificación en torno a la estructura de la orquesta sinfónica 105
5.1.2. Clasificación según Von Hornbostel y Sachs (1914) 106
5.1.3. Instrumentos musicales escolares 107
5.2. El cuerpo como instrumento musical 109
5.2.1. Propuestas didácticas para trabajar en el aula 109
5.3. Instrumentos musicales naturales o de fabricación propia: los cotidiáfonos 111
5.3.1. Materiales y herramientas para la construcción de instrumentos 112
5.3.2. Algunos ejemplos de instrumentos de fabricación propia 113
5.3.3. Actividades en el aula con los instrumentos fabricados 116
A modo de coda 118
Referencias bibliográficas 118

Capítulo 6: Música y TIC en Educación Infantil. Recursos y aplicaciones 121

Introducción 121
6.1. Música, TIC y legislación 122
6.2. Recursos y aplicaciones 125
6.2.1. Recursos PDI 125
6.2.2. Web y blogs de docentes 127
6.2.3. Recursos patrocinados por las administraciones 129
6.3. Herramientas de autor 131
6.3.1. JClic 132
6.3.2. Educaplay 133
6.3.3. LIM – EdiLIM 133
6.3.4. Constructor 135
6.4. *Software* musical 137
6.4.1. NoteFlight 138
6.4.2. Audacity 139
A modo de coda 141
Referencias bibliográficas 141

© Ediciones Paraninfo

Capítulo 7: La atención a la diversidad en las aulas de Infantil. Recursos y aplicaciones 143

Introducción 143
7.1. Los niños y las emociones 145
7.1.1. ¿Cómo se desarrollan las emociones? 147
7.1.2. Música y desarrollo temprano con niños de desarrollo no típico: etapa 0-3 149
7.2. Cómo intervenir en la etapa 0-3 150
7.3. Propuestas didácticas para el aula de atención temprana (0-3) 150
7.4. La música en la etapa 3-6 para alumnos con necesidades educativas especiales 152
7.4.1. ¿Qué ocurre cuando estamos ante un niño que no tiene un desarrollo típico? 153
7.4.2. Las necesidades educativas especiales en la legislación educativa 156
7.4.3. Dificultades de los alumnos que requieren atención especializada 157
7.5. Propuestas didácticas para alumnos de 3, 4 y 5 años con necesidades educativas especiales 158
A modo de coda 159
Referencias bibliográficas 160

Capítulo 8: La música en el currículum de Educación Infantil. Aplicación en el aula 163

Introducción 163
8.1. El currículum. La enseñanza como arte 163
8.1.1. El currículum de Educación Infantil según la legislación 165
8.1.2. Niveles de concreción curricular 166
8.1.3. Del currículum como intención al acto didáctico 167
8.2. La actividad musical en torno a un tema de interés: el agua 168
8.2.1. Actividades 174
8.2.2. Actividades sobre discriminación auditiva 183
8.2.3. Canciones infantiles sobre el agua 185
8.2.4. Cuento motor 189
8.2.5. Canciones y actividades de movimiento 190
8.2.6. Cuento sobre el tema del agua 195
A modo de coda 197
Referencias bibliográficas 198

Recursos online 199

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS Y PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

M.ª Begoña Lizaso Azcune

Introducción

Que el ingreso en la escuela infantil sea para los niños una excitante aventura llena de experiencias, descubrimientos y aprendizajes depende en gran parte de aquello que la institución escolar y los maestros, en colaboración con los padres, sean capaces de ofrecerles. El niño, en esta etapa educativa, traspasará la línea de su entorno más cercano, el de la familia, para acceder al entorno escolar, estableciendo relaciones con otros adultos y con sus iguales. Así pues, comienza, en cierto modo, su vida social, una nueva aventura que será parte sustancial de su vida.

En este viaje-aventura que comienza el niño, la música forma parte primordial en el proceso de crearse a sí mismo como persona individual y social, descubriendo sus capacidades, potenciándolas y compartiéndolas. Cuando, desde nuestro quehacer como educadores, nos planteamos la importancia de una educación musical para el ser humano, que lo haga más completo y equilibrado, estamos en definitiva tratando de acompañar al niño en un proceso humanizador en el que la música es parte de su creación como persona, estamos apostando por un desarrollo integral (afectivo, social, cultural, psicomotor), con un despliegue de todas sus potencialidades, de sus inteligencias —las cuales, si no son suficientemente estimuladas, podrían verse mermadas e incluso anuladas.

Si acordamos la importancia de una educación musical, sin duda será necesaria una adecuada formación de aquellos que están llamados a desempeñar esta tarea,

los maestros de Educación Infantil. En esta, también aventura de acompañamiento, se hace necesario el conocimiento tanto de los fundamentos de la propia disciplina como del desarrollo de la musicalidad del niño, junto a los procesos y contextos de enseñanza y aprendizaje que nos permitan decidir y organizar por qué, qué, cómo y cuándo enseñar.

1.1. ¿Por qué la música en Educación Infantil?

Probablemente una persona alejada del ámbito educativo, poco o nada aficionada a la música, podría dudar de la importancia que concedemos a la música en el desarrollo del ser humano. Así pues, cabe preguntarse ¿por qué la música en Educación Infantil?, ¿la música tiene raíces biológicas?, ¿es la música un factor que propicie el desarrollo de las inteligencias?, ¿existe una inteligencia musical?, ¿necesita el niño formar parte de su cultura y, por tanto, de la experiencia y el conocimiento musical como parte de esa cultura? Diversas investigaciones en distintos ámbitos científicos (educación, psicología, neurobiología, fisiología, biología, sociología, etc.) avalan la necesidad de integrar la educación musical en la educación general, así como la contribución de la música al desarrollo de otros dominios y capacidades no específicamente musicales.

1.1.1. Raíces biológicas de la música: el cerebro y la música

La música ejerce una enorme atracción sobre el ser humano; como nos recuerda Sacks (2009), esta "musicofilia" surge en la infancia, se manifiesta en todas las culturas y, probablemente, se remonta a nuestros comienzos como especie. Sousa (2002) señala cuatro características que corroboran una base biológica de la música: es universal —todas las culturas poseen sus propias formas de expresión musical—, aparece tempranamente —como muestran las investigaciones que evidencian reacciones del feto a la música en la vida intrauterina—, se manifiesta en otros animales —por ejemplo, para atraer a sus parejas o para avisar de un peligro— y hay áreas en el cerebro especializadas en su procesamiento.

El cerebro se organiza constantemente dependiendo de la información que recibe, pues lleva a cabo una reorganización de las neuronas y sus conexiones, facilitada por el conjunto de experiencias que nos proporciona día a día el ambiente. Mora (2001) lo describe como "un reloj inmensamente complejo que se pone en marcha a los pocos días tras la fecundación [...]. Todo aquello que signifique aprendizaje, memoria y olvido cambia el cableado cerebral formando y reforzando nuevas sinapsis o debilitando y eliminando las viejas previamente formadas" (p. 15). Así pues, el cerebro es maleable, ya que su plasticidad permite que cualquier sistema sensorial pueda ser moldeado por la experiencia perceptual. Este proceso, denominado neuroplasticidad, se produce desde la vida intrauterina y durante toda la vida, y es excepcionalmente rápido durante los primeros años.

En este sentido, Campbell (2001) señala que si el desarrollo del cerebro consiste en la incorporación de estructuras en sistemas cada vez más complejos, "la música es

© Ediciones Paraninfo

un instrumento extraordinariamente eficaz para proporcionar esas estructuras. Esta incorporación empieza a nivel neuronal en el útero, y después del nacimiento continúa con las estructuras de movimiento, cognición y las primeras vivencias de relación social" (p. 32).

Ahora bien, para que este proceso se active, es imprescindible que el niño pueda acceder a un ambiente propicio, rico en oportunidades musicales que activen sus percepciones, ya que "la ignición de determinadas neuronas requiere un desencadenante ambiental" (Eisner, 1987, p. 64).

Por todo lo anterior, podemos decir que el cerebro necesita de una estimulación óptima para el pleno desarrollo de sus potencialidades, así como un continuo ejercicio de las habilidades adquiridas, para que estas sean mantenidas; todo ello requiere un ambiente que le proporcione los estímulos necesarios para su desenvolvimiento.

1.1.2. La música como expresión y factor de socialización

Cuando nos referimos a la música como lenguaje —observemos en el currículum su adscripción al área "Lenguajes: comunicación y representación" (Orden ECI/3960/2007)—, estamos haciendo alusión a sus cualidades para comunicar, expresar o aprehender ideas y sentimientos, tanto en su expresión individual como de grupo. La música es una manifestación característica del hombre, presente en todas las culturas; por tanto, es un factor de socialización, de expresión y comunicación entre grupos humanos. Paralelamente, si acordamos que una educación integral es aquella que se orienta hacia el desarrollo de todas las potencialidades del niño, no podemos obviar la educación musical en su formación, y la contribución de esta al desarrollo no solo de sus capacidades cognitivas y psicomotrices, sino además de sus capacidades afectivas y sociales.

La música forma parte del entorno sonoro del niño, incluso antes de su nacimiento, lo que contribuye a afianzar su seguridad afectiva, mediante las relaciones que establece primeramente con las figuras de apego. A medida que el niño va ampliando su campo de relaciones, la música cumple un papel importante en su proceso de socialización a través de su participación en actividades colectivas tales como cantar, bailar, expresar corporalmente la audición de una música, etc. Mediante la música el niño establece relaciones con el medio físico y social, con los objetos físicos y culturales y con las personas y grupos sociales de su entorno, asimilando además las normas que rigen el comportamiento social.

Lehmann (1993) defiende un conjunto de razones que justifican una educación musical en la escuela, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Es medio de transmisión de la cultura y favorece tanto la comprensión de nuestra propia naturaleza como la de otras culturas.
- Es una de las potencialidades del ser humano, lo que hace imprescindible su desarrollo.
- Es una forma de autoexpresión y creatividad.
- Proporciona satisfacción.

© Ediciones Paraninfo

— Su estudio sistemático mejora nuestra percepción y capacidad para hacer y comprender realidades cada vez más complejas.

La cultura se aprende y es un elemento imprescindible en el desarrollo del ser humano. Es en este aprendizaje de la cultura en el que la escuela tiene un papel fundamental. El profesorado constituye una guía insustituible en el proceso de asimilación de los saberes culturales desde los que cada individuo pueda conformar sus propios gustos musicales.

1.2. Procesos cognitivos en el aprendizaje de la música

El aprendizaje de la música es un proceso cognitivo y constructivo en el que están implicados un conjunto de procesos como la percepción, la imaginación, la memoria, la atención, la emoción y la motivación, bases para el desarrollo de la inteligencia musical.

El hacer musical (la escucha, la interpretación, la composición) activa procesos cognitivos que, si bien son diferentes, se reclaman mutuamente. Las siguientes palabras de Willems (1962) vienen a sintetizar esa íntima relación:

> Es preciso despertar en el niño la apetencia del sonido así como la atención al fenómeno sonoro, con el fin de establecer las bases de la imaginación auditiva, que es la clave de la audición interior, por lo cual diremos que es la base de la inteligencia auditiva (p. 65).

1.2.1. Atención y motivación

La atención es la capacidad de orientarse hacia una actividad dada y seleccionar la información sensorial. Para que el niño centre su atención debe sentirse motivado por el contenido de aprendizaje, por la actividad misma y por los materiales con los que trabaje. Así pues, atención y motivación están estrechamente relacionadas.

Tradicionalmente se ha hecho una clasificación dicotómica entre motivación intrínseca y extrínseca. Mientras que la primera surge del propio sujeto impulsándole a actuar, porque la actividad es gratificante y el aprendizaje le produce satisfacción, la motivación extrínseca implica algún tipo de recompensa externa; el niño realiza las actividades por motivaciones ajenas al propio aprendizaje. Desde un enfoque sociocognitivo, "la motivación se explica a partir de la influencia mutua y recíproca de variables personales y contextuales" (Bandura, citado en Fernández, 2008, p. 96); es decir, la acción educativa del profesorado, los materiales, la forma de interactuar con los alumnos, la evaluación y las situaciones de aprendizaje tienen una potente influencia en la conexión con los intereses del alumnado. Las actividades de aprendizaje pueden ser intrínsecamente motivadoras si están adecuadamente diseñadas, estructuradas y presentadas, orientando al niño hacia una motivación intrínseca, lo que Harter, citado en García (2008, p. 34) denomina como "motivación internalizada".

© Ediciones Paraninfo

1.2.2. Sistemas de representación y memoria

La memoria es la capacidad para registrar, retener y recuperar la información. Ahora bien, para que algo permanezca en la memoria es necesario que la información haya dejado una huella, se haya construido una imagen, una representación. En consecuencia, los sistemas de representación y la memoria se solicitan mutuamente. En ese proceso participan también la atención y la motivación, pues es necesario un interés.

Bruner (2001) describe tres niveles o sistemas de representación: enactiva, icónica y simbólica. El niño adquiere un dominio progresivo de estas formas de representación, que aunque se den sucesivamente no necesariamente se sustituirán o desaparecerán.

La representación enactiva es una forma de representación en acción a través de una respuesta motriz (no puede hablarse estrictamente de imagen mental). Es la primera forma de representación de la realidad, coincidente con la etapa sensoriomotriz, en la que los acontecimientos y los objetos se conocen a través de las acciones que provocan, de lo que el niño hace con ellos. Por ejemplo, unos cascabeles son "algo que yo agito", un tambor es "algo que percuto", una nana es "algo con lo que voy a dormir".

La representación icónica supone un importante logro respecto a la anterior: es codificadora, hay una representación de imágenes independientemente de la acción, lo que supone una transición entre lo concreto, el "aquí y ahora", y el campo de las imágenes mentales. El niño es capaz de imaginar los objetos sin necesidad de actuar sobre ellos, de sustituir la acción por una imagen (auditiva, cinestésica, visual). Así, puede imaginar una acción o una manipulación por medio de un dibujo que incluya elementos significativos para el observador, reconoce los instrumentos del aula a través de iconos representativos, puede reconocer e interpretar sonidos ascendentes y descendentes, largos y cortos, etc., con grafías no convencionales (líneas, puntos, etc.). Este tipo de representación se corresponde con el estadio preoperacional descrito por Piaget.

La representación simbólica, se corresponde con el estadio de las operaciones concretas y las operaciones formales. Consiste en representar objetos y acontecimientos a través de atributos o características formales, mediante un símbolo arbitrario, que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Se trata en definitiva de abstracciones que no tienen por qué responder a la realidad objetiva, por ejemplo mediante el uso del lenguaje musical convencional.

Los modos de representación enactivo e icónico son la forma en que el niño se acerca a la música, mediante la acción, tocando, cantando, escuchando, moviéndose, expresando gráficamente, etc. Por tanto, construye imágenes antes de acceder al símbolo.

1.2.3. Sensaciones y percepciones

La conciencia sobre la realidad circundante es consecuencia de la sensación y de la percepción. Mientras que la sensación supone la estimulación de los órganos sensoriales, la percepción implica la selección, organización e interpretación de los estímulos. Es, en consecuencia, una experiencia sensorial consciente.

© Ediciones Paraninfo

Existen diferentes teorías acerca de la percepción, un campo ampliamente transitado por la psicología. Ahora bien, nos interesa detenernos brevemente en la base gestáltica y el enfoque enactivo de la percepción de la música.

La Gestalt evalúa la percepción desde formas enteras estructuradas en lugar de examinar sus componentes como unidades independientes. Por ejemplo, cuando escuchamos una melodía, escuchamos un todo, no relaciones interválicas independientes, pues la percepción organiza los estímulos en conjuntos significativos. En consecuencia, la base gestáltica es ineludible en el proceso de enseñanza, pues la percepción del niño es inicialmente sincrética, global.

Por otra parte, desde un enfoque enactivo de la percepción, el mundo emerge de la interacción del organismo con su entorno; la cognición es acción corporizada y, consecuentemente, es resultado de las experiencias vividas por un cuerpo unido a una mente, que vive en un mundo conformado por lo biológico, lo psicológico y lo cultural. Así pues, el conocimiento no se construye solo en la mente, o nos es dado por el estímulo o parte de la sociedad o la cultura, sino que se crea con la interacción de estos distintos elementos (Varela, Thompson, y Rosch, 1992).

Cuando escuchamos o hacemos música, no se produce solo un fenómeno auditivo o una exteriorización de sonidos, hay también un fenómeno cinestésico y motor, porque en ello participan todos nuestros músculos. Si esto es válido para el adulto, cuánto más para el niño, que toma contacto con el mundo a través del cuerpo, de su experiencia sensoriomotriz, por lo que su vivencia de la música deberá asentarse sobre su acción corporal.

1.2.4. Inteligencia musical e interacciones

La inteligencia musical se manifiesta en las capacidades de comprender la música, de improvisar, componer e interpretar. El desarrollo de esta inteligencia reclama que el niño interactúe con el sonido y la música, incorporando paulatinamente sus acciones en un marco conceptual cada vez más complejo.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) supone una alternativa a planteamientos anteriores, desde una perspectiva más pragmática, amplia y diversificada. Propone una variedad de inteligencias que cada persona tiene la posibilidad de desarrollar (lingüística, lógico–matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal).

Para Gardner, la inteligencia musical es la capacidad de entender y producir música, y sostiene que a la edad de siete años la mayoría de los niños han alcanzado las características esenciales del oyente, del artista y del intérprete, de manera que pueden ser considerados participantes en el proceso artístico. Adicionalmente, la música posee el potencial de estimular y desarrollar los otros seis tipos de inteligencia (Aronoff, 1997) desde una perspectiva educativa que excede a los objetivos musicales, creando interacciones significativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, como veremos a continuación.

Con la inteligencia cinestésico-corporal y espacial entran en contacto la música, el cuerpo y el movimiento. Esta conjunción favorecerá la toma de conciencia de su

© Ediciones Paraninfo

esquema corporal, de sus capacidades motrices, relaciones espaciales, de coordinación, tonicidad, respiración, relajación, etc.

Con la inteligencia social, interpersonal e intrapersonal, la música fomenta procesos sociales y de interacción con el grupo, imprescindibles para el desarrollo de la inteligencia interpersonal. Paralelamente, el niño adquiere conciencia tanto de sus respuestas corporales y cinestésicas (cantando, tocando, bailando, etc.) como de sus emociones, sentimientos, limitaciones, habilidades, preferencias, etc., comienza a ser consciente de quién es y cómo se siente mirando hacia adentro de sí mismo.

La música interacciona asimismo con la inteligencia lingüística, que se inicia con la discriminación auditiva, como capacidad previa al lenguaje de escuchar e interpretar distintos sonidos. Además de lo anterior, cuando los niños no conocen el significado de las palabras se interesan por la fonología, por el sonido de estas; y esa sensibilidad hacia los sonidos, el ritmo, las inflexiones del lenguaje o la métrica contribuye al desarrollo de la inteligencia lingüística. Esta inteligencia se fortalecerá a través de actividades musicales que involucren la palabra hablada (rimas, trabalenguas, adivinanzas, etc.) y cantada, así como en la verbalización de ideas, sensaciones y sentimientos relacionados con su experiencia musical.

Finalmente, la música interacciona con la inteligencia lógico-matemática, pues se verá favorecida por las tareas musicales que implican agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación, especialmente en el ámbito del ritmo, regularidad del pulso, recurrencia de acentos, unidades de pulso y compás, clasificación de instrumentos del aula por su timbre, etc., así como en las relaciones causa-efecto, en la actuación sobre los instrumentos, o en las composiciones de formas coreográficas en el espacio.

Cabe subrayar que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, junto a la teoría "no universal" de Feldman, ha sido la base teórica sobre la que se asienta el Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2001a, 2001b), un trabajo cooperativo de investigación y desarrollo curricular en la educación infantil adaptado a las capacidades destacadas e intereses individuales de los niños. La teoría de Feldman distingue dominios evolutivos que abarcan desde lo universal, espontáneo y prácticamente generalizable a todos los niños, a los dominios culturales (adquiridos en una determinada cultura) y los dominios propios de una determinada disciplina. Es, por tanto, un tránsito desde lo universal a lo único, a aquello que caracteriza a cada individuo en el que influyen y confluyen la cultura, la educación, los intereses o las oportunidades, entre otros factores, oponiéndose a la idea de que el desarrollo intelectual del niño sea generalizable e independiente de su origen y experiencia.

1.3. El niño de 0-6 años: características generales e hitos en su desarrollo musical

La experiencia musical del niño comienza antes del nacimiento, como muestran diversos estudios realizados con madres gestantes, en los que ha podido observarse que el feto es sensible al sonido y a la música *in utero* (Tafuri, 2006). Asimismo, Federico (2005) expresa que durante la gestación "el bebé es rodeado por un abrazo

© Ediciones Paraninfo

sonoro en la calidez del útero materno. Es alimentado por ritmos y cadencias que arman una trama de experiencias y significaciones" (p. 66). En el momento del nacimiento, su audición está bastante desarrollada y "quizás sea la conexión más importante con el medio en los primeros días de vida, pues su oído le informa de lo que sus ojos todavía no pueden ver" (Federico, 2005, p. 58).

La musicalización del niño transitará entre la sensibilización al mundo sonoro y la expresión de esa sonoridad, tanto a través de sus propios descubrimientos como de aquellos estímulos y experiencias que le facilitemos desde el entorno familiar y escolar.

1.3.1. El niño entre los 0 y 3 años

Esta etapa es denominada por Hemsy de Gainza (1977) como "de alimentación" y se caracteriza por su marcado acento sensorial e importancia en el proceso de musicalización. Desde la etapa sensoriomotriz (0-2) hasta los 3 años (comienzo de la etapa preoperativa), en que ha conquistado su autonomía motriz, el lenguaje tiene un progreso manifiesto, el niño domina las reglas básicas de comunicación verbal, desarrolla su fantasía a través de la imitación y el juego simbólico, se relaciona con sus educadores y con sus iguales y ha descubierto su propia identidad.

Señalaremos a continuación algunos rasgos que caracterizan el comportamiento musical del niño en este periodo, y que presentamos en dos bloques, lo que en absoluto supone un desarrollo independiente.

A) La voz: de la sensibilización y el reconocimiento a la expresión

La voz humana constituye una de las principales estimulaciones musicales, es la primera percepción y expresión del niño. Destacaré a continuación algunas producciones características del niño en esta etapa, así como algunas prácticas del adulto en su interacción con el niño:

- Hacia los 4 meses comienza con el ejercicio articulatorio del balbuceo, produciéndose lo que Moog, citado en Lacárcel (1991), denomina "balbuceo musical", entendido como manifestación musical temprana del niño en respuesta a un estímulo musical. El lenguaje prelingüístico (de los 6 meses al año) evoluciona desde el gesto y la utilización de onomatopeyas, ruidos y sonidos vocales a las primeras palabras y hasta el momento en que comienza a desarrollarse el habla (2 años).
- El *babytalk* (Papousek y Papousek, citado en Lacárcel, 1995) es la forma característica en que el adulto se dirige vocalmente al bebé, imprimiendo en su expresión variaciones de intensidad, tono, ritmo, carácter, pausas, etc. Estos diferentes elementos del lenguaje oral suponen una gran riqueza de estímulos auditivos que sustentarán sus primeros ensayos vocales y favorecerán su sensibilización hacia los diferentes elementos de la música y sus capacidades perceptivas.

© Ediciones Paraninfo

- Las nanas, canciones de cuna o de arrullo, constituyen una forma de expresión musical presente en todas las culturas y cuya finalidad es procurar una situación de calma que conduzca al niño a un estado placentero que le facilite el sueño. Por añadidura, es un elemento primordial en la relación afectiva del niño con la madre (o el padre) en un momento íntimo que pretende ser placentero y tranquilo, pues el bebé "ya es capaz de detectar la magia y el encantamiento que lo conducen al sueño mediante palabras y música" (Morote y Galán, 2013, p. 295). Adicionalmente, la repetición de las canciones de cuna favorecerá la memoria auditiva, el lenguaje y la asimilación de rutinas del día. Desde el punto de vista musical, las nanas suelen tener un tempo tranquilo, un ritmo regular, un contorno melódico con intervalos cercanos y con estrofas repetidas, una cierta monotonía que suele acompañarse de un movimiento de balanceo.
- Las *outline songs* o canciones de bosquejo, perfil o contorno, se caracterizan por ser un canto espontáneo de sílabas sobre las que el niño improvisa en forma de canciones, con ideas rítmico-melódicas tomadas del entorno (Lacárcel, 1995, p. 69), aunque el dibujo melódico que expresa es todavía inconcreto.

El periodo lingüístico se inicia hacia los 2 años y es la edad del aprendizaje del canto y de los juegos de imitación verbal: conoce algunas canciones, aunque no reproduce el tono, así como textos cortos que canta o recita en sus juegos.

Hacia los 3 años el lenguaje tiene un desarrollo significativo. Disfruta y es capaz de memorizar canciones, aunque su entonación no sea todavía ajustada; es el momento de las canciones con contenido onomatopéyico. Le gusta escuchar cuentos, ser protagonista en dramatizaciones y disfrazarse. Por añadidura, comienza a descubrir las posibilidades rítmico-musicales de las palabras y disfruta utilizándolas en sus juegos cantados.

B) El entorno: sonoro, de acción y relación

Las necesidades expresivas del niño le hacen producir sonidos con los que juega y experimenta, interesándose por todo tipo de ruidos que repite incansablemente e incluso imita con onomatopeyas.

Hacia los 2 o 3 meses, atiende al sonido, sigue con la mirada un móvil musical u objetos que se mueven y hacen ruido, reacciona a la música y los sonidos con su cuerpo. Entre los 4 meses y el año, el suelo es su campo de acción, que culmina con la conquista del espacio: progresivamente controla el cuello y vuelve la cabeza hacia las fuentes sonoras, es el momento del sonajero que sujeta, chupa y agita. Entre el 5.° y el 7.° mes, comienza el desplazamiento boca abajo y se inicia en el descubrimiento manipulativo de los objetos. Además le interesan los juegos que le propone el adulto, tanto mímicos como de cooperación (por ej., cu-cú tras).

La sedestación se produce entre el 7.° y el 9.° mes, comienza a utilizar las dos manos para dar palmadas, imita los gestos de los adultos, disfruta con las canciones

© Ediciones Paraninfo

acompañadas de gestos y le gusta dormirse con una nana. Hacia el 9.° mes se interesa por la exploración instrumental y es capaz de llevar a cabo ciertas percusiones con algunos instrumentos además de acompañar la música palmeando.

La bipedestación comienza al año y se desarrolla hasta los 14 o 15 meses, en que la marcha es independiente. Los progresos locomotores son considerables: se sostiene de puntillas, salta con los pies juntos y hacia los 18 meses reacciona a la música con todo el cuerpo. Si bien la música le incita al balanceo, no se produce una auténtica sincronización entre música y movimiento, que aparecerá alrededor de los 4 años (Delalande, 1995).

Durante el segundo año sigue siendo la impresión sensorial del sonido (ruidos, sonidos, mezclas sonoras) lo que constituye el núcleo de la experiencia musical; trata de imitar los sonidos tanto vocal como manualmente, así como gestos y movimientos, y aprecia la causa-efecto de actuar sobre un instrumento al soplar, percutir o rasguear. Hacia los dos años y medio distingue la música del ruido.

A los 2 años, sus movimientos son más coordinados y, ante un estímulo musical, es capaz de doblar las rodillas, balancearse, mover los brazos lateralmente, hacer percusiones con los pies, mover la cabeza de un lado a otro, etc.; además le motiva bailar en pareja. Entre los dos y cinco años (etapa preoperativa) la imitación y el juego simbólico se convierten en cauces para su pensamiento.

Los 3 años es la edad de la fantasía, lo que Piaget denominaba "mentalidad mágica"; el juego simbólico, de fantasía o juego de representación será el medio para expresar tanto acciones de la vida cotidiana como creaciones de su imaginación (Piaget y Inhelder, 1984). La dramatización y la danza serán actividades extraordinariamente motivadoras para el niño en estas edades, pues el carácter lúdico que poseen las convierte en sus actividades preferidas.

En cuanto a la percepción espacial, inicialmente su cuerpo es la referencia, el punto de partida de todas las direcciones, e irá apreciando relaciones opuestas: "delante-detrás", "fuera-dentro" y "arriba-abajo". Paulatinamente, logrará la asimilación de su esquema corporal y sus sensaciones correspondientes. Adicionalmente, puede observarse una mayor precisión y control de la motricidad sobre todo de las extremidades inferiores, sus movimientos son más flexibles y armoniosos: camina, salta, corre y sigue el pulso de la música. La adquisición de estas destrezas hará que disfrute con la danza y las actividades rítmicas en grupo basadas en la imitación, aunque sus producciones no sean totalmente ajustadas.

Hacia los tres años, le gusta conseguir nuevas sonoridades de los objetos e instrumentos musicales, por lo que será adecuado proporcionarle variadas impresiones sensoriales (auditivas, táctiles, visuales), de discriminación auditiva y exploración activa de instrumentos y objetos sonoros.

De lo expuesto anteriormente, podemos concluir que este tramo educativo puede ser tremendamente rico en experiencias musicales, practicando lo que Delalande denomina como "una pedagogía del despertar" (1995, p. 9) al mundo sonoro. Contrariamente a muchas tendencias que sitúan el ritmo como primer elemento de contacto con la música, el interés del niño está en el sonido y en cómo actúa su cuerpo en su producción; en definitiva, en la práctica de un juego sensoriomotriz. Finalizando esta

© Ediciones Paraninfo

etapa, empieza a discriminar y manipular los instrumentos de percusión con mayor precisión, lo que le estimula a cantar e improvisar melodías, se interesa por las canciones y disfruta con la dramatización y la danza.

1.3.2. El niño entre los 4 y 6 años

En estos años se produce un importante desarrollo del pensamiento. Su percepción, que es en un principio global, se transforma en más analítica, y comienza a desarrollar su capacidad de abstracción de forma que se favorecerán la adquisición de conceptos y el pensamiento lógico. Es, además, un hablador incansable, crea personajes de ficción, habla con ellos. Utiliza el lenguaje para jugar a través de rimas, adivinanzas, etc., interesándose no solamente por el significado de las palabras sino por la forma fónica de estas; los juegos de palabras forman parte de su actividad lúdica. Hacia los cinco años construye frases más largas, y puede decirse que a los seis años están formadas las bases lingüísticas. Sus avances motores son considerables así como el dominio del espacio y el tiempo.

A) La voz, el lenguaje y la dramatización

En este periodo, es característico que invente palabras, y es aficionado a rimar, aunque le importa más la rima que el significado. Reproduce las canciones con una entonación ajustada. La gran capacidad mimética que le caracteriza tiende a dramatizar todo lo que canta. Es el momento adecuado para las "canciones mimadas" o "canciones con gesto", en las que utiliza todo su repertorio de gestos, ademanes y actitudes. Se produce además una manifestación de lo que Moog, citado en Lacárcel (1995) denomina "canto imaginativo", cantos que incorporan elementos de improvisación sobre fragmentos o motivos de canciones conocidas en que ponen de manifiesto una actitud, un deseo de creación, ya que, aun no siendo totalmente originales, en esa transformación sobre el modelo original ya hay elementos de creación.

Entre los cinco y los seis años el niño va afianzando su entonación y se produce una importante evolución en la percepción y expresión vocal del niño: canta afinadamente melodías cortas, que reproduce con una notable precisión, reconoce auditivamente canciones conocidas y amplía considerablemente su repertorio de canciones.

El contenido de las canciones, que en etapas anteriores era preferiblemente onomatopéyico, se inclina ahora hacia canciones con sencillos argumentos, humorísticas o en las que se mezcla animismo y paradoja.

En esta etapa el niño disfruta con la dramatización, representando acciones tanto de adultos como de sus iguales, en las que evoca aspectos de la realidad o imaginados, utilizando juegos cantados y letrillas creadas por él mismo en las que imita o recrea aspectos de sus compañeros.

Partiendo de los intereses y capacidades en estas edades, resulta sencillo entrever cuántas posibilidades de interacción pueden implementarse. Destacaremos, por su versatilidad y amplitud, el material que nos ofrece el folklore popular e infantil, pues

© Ediciones Paraninfo

las actividades surgidas de estos materiales podrán constituirse en un medio de expresión de la voz y el lenguaje (modos de articulación, claridad en la expresión, entonación, respiración, etc.) y, por su aplicación, en actividades integradas (contenidos rítmicos, melódicos, instrumentales, de movimiento, improvisación, juego, dramatización, etc.). Desde esta perspectiva, se propiciará una evolución en la complejidad de la actividad, que requiera un mayor dominio de sus habilidades, así como de las posibilidades creativas que se le ofrecen.

B) Los materiales sonoros, el espacio y el movimiento

Las transformaciones en su percepción le permiten establecer parecidos y diferencias, hay un proceso de categorización (Deaño, 1992). Además se inicia en el concepto de número a partir de la comparación: mayor que, menor que, igual que. De estas adquisiciones podemos inferir que es el momento de favorecer discriminaciones auditivas no tan globales como las adquiridas anteriormente en el desarrollo.

En lo referente a la motricidad, se caracteriza por el control del propio cuerpo y una mayor precisión de movimientos, así como en la construcción de una imagen de sí mismo, del todo y las partes, en reposo y en movimiento. La lateralización es un importantísimo paso en la maduración del niño, lo cual supondrá una mayor capacidad de autopercepción del esquema corporal, y un perfeccionamiento de la coordinación psicomotriz global (De Andrés, 1992).

En esta etapa aprende las direcciones en el espacio desde su propio cuerpo y la situación de los objetos desde su propia perspectiva y por oposición (dentro-fuera, arriba-abajo). El cuerpo en movimiento le informa de la dimensión espacial, y el ritmo necesario en la coordinación neuromotriz le ofrece la vivencia del tiempo, sin olvidar el control respiratorio, que contribuye al control rítmico de la acción. Los avances psicomotores experimentados en esta edad se verán reforzados tanto en la imitación de ritmos corporales sencillos como en actividades de movimiento en el espacio, ya sea libre o guiado, así como a través de la ejecución de danzas sencillas.

El inicio en la motricidad fina y su capacidad de representación icónica favorecerá la expresión instrumental, la utilización de grafías no convencionales o analógicas (líneas, puntos, etc.) y la lectura de pictogramas y musicogramas para la audición de la música.

Entre los 5- 6 años, puede sincronizar los movimientos de manos y pies con la música, lo cual influirá en un aspecto fundamental en el desarrollo rítmico; su coordinación con los instrumentos naturales, en la imitación o improvisación de ritmos, será mucho más precisa. Le gustan los juegos de comba, de corro y de suertes, ya que pueden saltar rítmicamente, saltar sobre un solo pie, bailar al ritmo de una canción, etc.

Es esta una etapa en la que el niño se interesa por ficciones y ensueños, la fantasía es el mundo de experiencia subjetiva creada por el propio niño (Deaño, 1992) pero, a su vez, el niño requiere del adulto constantemente para que alimente su fantasía a través de cuentos, poemas y canciones. La sonorización de cuentos y poemas con diferentes materiales sonoros y el acompañamiento instrumental de las canciones encontrarán su forma de expresión más adecuada.

© Ediciones Paraninfo

La interpretación colectiva con instrumentos es una actividad colaborativa, social, un juego de reglas si se quiere, que no se manifiesta hasta los 4 o 5 años (Delalande, 1995). Finalizando esta etapa observamos un mayor interés por escuchar música, no necesariamente asociado a la actividad lúdica, dramática o motriz. Esta actitud receptiva irá acrecentándose posteriormente, reflejando la capacidad de concentración psíquica del niño de esta edad.

Para concluir, diremos que las capacidades, potencialidades e intereses expuestos anteriormente proporcionan múltiples posibilidades en el proceso de musicalización del niño lo cual requiere de un trabajo constante, con unas condiciones ambientales favorables y sistemático del profesorado. Como expresa Tafuri (2006),

> si para la adquisición de cualquier capacidad es necesario esperar a la maduración de los procesos biológicos y psicológicos que se necesitan para ella, también es verdad que los aprendizajes no maduran si las personas no reciben los estímulos oportunos, las instancias y los ejemplos que permiten realizar determinadas experiencias (p. 137).

1.3.3. Una visión resumida de la investigación sobre el desarrollo de las capacidades musicales

A modo de resumen, presentamos algunas aportaciones de la investigación musical sobre los hitos en el desarrollo de las capacidades musicales establecidos por diferentes autores (Hargreaves, 1995; 1998; Swanwick, 1991), de los que extraemos el tramo comprendido entre los 0-6 años:

Tabla 1.1. Hitos en el desarrollo de las capacidades musicales

Edades (en años)	
0-1	Reacciona a los sonidos.
1-2	Hace música espontáneamente.
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas.
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento.
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples.
5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar "igual" de "diferente" en esquemas melódicos o rítmicos sencillos.
6-7	Progresos en el canto afinado: percibe mejor la música tonal que la atonal.

Hargreaves, 1998, p. 74.

© Ediciones Paraninfo

Por su parte, Swanwick y Tillman, citados en Swanwick (1991), propusieron un modelo en espiral que transcurre a lo largo de ocho niveles. La primera fase (0-4 años) es la de "dominio" de los materiales en la que el niño se encuentra entre el modo sensorial y el modo manipulativo, es decir, del puro placer por la escucha del sonido al deseo de explorar y controlar los materiales. La segunda fase (4-9 años) se caracteriza por la imitación en la expresión del entorno sonoro y evoluciona desde una expresión personal individual (modo personal) a la adquisición de convenciones vernáculas comunes (modo vernáculo). En esta fase se expresa preferiblemente a través del canto, y se observa la paulatina adquisición de modelos rítmicos y melódicos tomados del entorno.

Hargreaves (1995, p. 182) presenta cinco fases en el desarrollo musical (sensoriomotriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional) vinculadas a cuatro formas de expresión y percepción de la música. El siguiente cuadro recoge el tramo al que nos referimos:

Tabla 1. 2. Fases en el desarrollo musical según Hargreaves (1995)

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
Sensoriomotriz (0-2 años)	Parloteo, danza rítmica.	Garabatos «equivalentes de acción».	Reconocimiento de líneas melódicas.	Sensorial, manipulación.
Figurativa (2-5 años)	«Grandes líneas» de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura.	Figurativa: una sola dimensión.	Características globales: altura, dibujo melódico.	Asimilación de la música de la propia cultura.
Esquemática (5-8 años)	Primeros esbozos de canciones.	Figural-métrica: más de una dimensión.	Conservación de las propiedades melódicas.	Convenciones «vernáculas».

1.4. Principios de intervención: juego, creatividad y enfoque globalizador

El contexto más propicio en la educación infantil es el de la acción, la experimentación y el intercambio social con los adultos y los compañeros que le proporcione

© Ediciones Paraninfo

situaciones de aprendizaje al servicio de su progreso. La organización de la enseñanza deberá adaptarse a las necesidades del niño, atendiendo a las individualidades y diversidades, con el fin de estimular y optimizar su desarrollo.

Los principios de intervención que caracterizarán el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación infantil serán, entre otros:

- Principio de estimulación sensorial e interacción del niño con el medio a través de la observación, la discriminación, la exploración y la experimentación.
- Principio de actividad en un ambiente rico en estímulos con una metodología activa y vivencial que puede implementarse a través de la creación de rincones, talleres o proyectos.
- Principio de interés, fomentando la curiosidad natural del niño y dando respuesta a su necesidad de satisfacerla.
- Principio de significatividad, que asegura la construcción de aprendizajes significativos y el aprender a aprender.
- Principio de individualización, partiendo de su nivel de desarrollo y el respeto a su ritmo de aprendizaje y su progresiva maduración.
- Principio de socialización, estableciendo relaciones comunicativas ricas y diversas que favorezcan la interacción con el maestro, sus iguales y el entorno.
- Principio de diversidad, que garantiza una educación inclusiva, adecuando la planificación educativa a las características particulares del alumnado.
- Principio de libertad, que favorece su autonomía, la expresión de sus emociones, y es estímulo para su creatividad en un clima afectivo de seguridad y confianza así como en un ambiente de colaboración.

Si bien estos principios guiarán nuestra intervención educativa, nos detendremos brevemente en otros tres principios: el principio lúdico, el principio de creatividad y el principio de globalización.

1.4.1. Principio lúdico: el juego y la música

La música es en sí misma un juego; un juego organizado de alturas, duraciones, intensidades, timbres, formas y texturas e incluso en idiomas como el francés o el inglés se utiliza un mismo verbo para designar tanto el juego como la acción de tocar un instrumento ("jouer" y "play").

En la actualidad, nadie pone en cuestión la eficacia del juego infantil, pues no puede concebirse la vida infantil sin el juego. Jugar es la primera actividad de la infancia, es uno de sus intereses fundamentales y una necesidad que debe ser satisfecha; a través del juego, el niño tomará conciencia de sí mismo, de los otros, y del medio que le rodea. Además de esto, el principio lúdico ocupa un papel fundamental en la actividad escolar, por su función motivadora y su capacidad de integrar vivencias, situaciones, conocimientos y actividades.

Entre las cualidades que podemos atribuir al juego infantil destacaremos que es placentero y divertido, implica participación activa, es una vía de expresión de su

© Ediciones Paraninfo

mundo interior, canaliza las necesidades de movimiento del niño, incita a la exploración y la fantasía, estimula y potencia la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, favorece la socialización, estimula a superar las dificultades y la búsqueda de soluciones, potencia el respeto por las reglas, ayuda a la formación de hábitos, es un medio de reeducación y tiene valor terapéutico, es un medio insustituible de relación con padres, educadores y con sus iguales, favorece el desarrollo de la capacidad de percepción, memoria, atención y concentración, desarrolla la capacidad de improvisación y la creatividad del niño.

Piaget (1961) describe el desarrollo del juego paralelamente a las etapas del pensamiento. Durante la etapa sensoriomotriz tiene lugar el juego de entrenamiento práctico caracterizado por la repetición de comportamientos con la finalidad de funcionar, dominar y obtener placer. El niño descubre el objeto a partir de un manejo práctico (tirar, empujar, llenar, separar, juntar, agitar, percutir, etc.). El juego simbólico y la imitación transcurren paralelamente a la etapa preoperativa. El niño usa un objeto representativo, actúa, hace creer, simula; es el juego del "como si". Las primeras ficciones comienzan por él mismo para posteriormente implicar a otras personas hasta la construcción del juego sociodramático.

En cuanto a la forma de asociarse en el juego, el niño comenzará por el juego en solitario y progresivamente avanzará hacia el juego en paralelo para culminar en una participación social en juegos cooperativos.

Así pues, los primeros juegos musicales serán de tipo sensoriomotor; estos juegos estarán orientados hacia la observación, la exploración y la discriminación de sonidos, ruidos y silencio, así como hacia la búsqueda de nuevas sonoridades. Son juegos que constituirán el punto de partida para la sensibilización al sonido y el desarrollo de sus capacidades perceptivas. Los materiales sonoros (sonidos producidos por el cuerpo, los del entorno familiar, escolar, natural o social), su selección y la gradualidad con que se presentan favorecerán el interés y la motivación del niño hacia el sonido. Los juegos motores, brindarán la oportunidad de responder físicamente al sonido (alto-bajo, rápido-lento, largo-corto) y a los diferentes elementos de la música (ritmo, melodía, tímbrica, textura, etc.). Experimentar el fluir de la música con su cuerpo, imitando, explorando, respondiendo e improvisando, estimulará la respuesta sensitiva del niño.

Los juegos imitativos pueden abarcar todos los aspectos musicales tratados en la educación infantil: imitación de sonidos y ruidos, imitación de sonidos vocales, imitaciones rítmicas y melódicas realizadas con la voz, los instrumentos naturales o el instrumental escolar, el cuerpo y los gestos.

El juego simbólico encuentra un vehículo adecuado tanto como motivación para realizar una actividad (imaginamos que somos un globo, un pájaro, ahora marchamos como osos, como patos, etc.) como en la dramatización de canciones, de textos, en la audición de obras musicales de carácter descriptivo o en cuentos escenificados y sonorizados por los propios niños.

Los juegos de improvisación tienen un carácter exploratorio, pues hay una incertidumbre acerca del resultado, dado que, ya se trate de una improvisación libre o con unas pautas prefijadas, existe la posibilidad de elección entre varias soluciones. Los

© Ediciones Paraninfo

juegos de improvisación son un modo espontáneo de creatividad y, en consecuencia, un vehículo esencial en el desarrollo de la creatividad musical.

Los juegos en las canciones tradicionales, de nueva creación y didácticas ofrecen la posibilidad de globalizar los contenidos musicales en torno a ellas (ritmo, dinámica, agógica, carácter, etc.), junto a una expresión lúdica. Entre este repertorio disponemos de una amplia tipología: canciones mimadas, canciones de corro, canciones de comba, canciones para perseguir, canciones para descubrir un objeto, canciones para jugar a la pelota, para "echar a suertes", para nombrar diferentes partes del cuerpo, etc.

Juego y creatividad se ensamblan de tal forma que a veces sus límites no son del todo precisos, porque el niño en el juego imagina, simula acciones y situaciones, intuye y anticipa lo que puede o no hacer el otro. En consecuencia, todo lo anterior requiere de diferentes respuestas que favorecen su pensamiento divergente.

En conclusión, podemos afirmar que el significado que el juego tiene para el niño y las aportaciones que hace al aprendizaje constituyen una herramienta inigualable para un maestro que se enfoque hacia una enseñanza creativa en su función de observar y estimular la creatividad.

1.4.2. Principio de creatividad

El término creatividad es multidimensional, se emplea tanto para referirse a las personas como a los productos, ya sean ideas u obras y tanto a los procesos como al entorno o ambiente en el que se desarrolla.

La creatividad es la disposición para generar, transformar o crear algo, ya sea una idea, un producto o un nuevo enfoque para solucionar algo problemático. Desde la perspectiva de Gardner la persona creativa es aquella "que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto" (Gardner, 2001, p. 126).

La creatividad es una cualidad específica del ser humano que existe en estado potencial y a todas las edades; en consecuencia, si aspiramos a un desarrollo integral del niño, será necesario el desarrollo de esa potencialidad para su plena autorrealización. Estamos, por tanto, ante una concepción del niño como ser emotivo y expresivo, que indaga, fantasea e inventa, ensaya y rectifica, que escoge, que descubre la belleza natural y artística y la recrea.

La creatividad se aprende con la práctica diaria y reflexiva de todos los procedimientos y formas de expresión, de los múltiples lenguajes y la imaginación transformadora que ve y va más allá de lo establecido (Gardner, 2001).

Los factores aceptados de la creatividad son: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. Ahora bien, la creatividad no es una capacidad independiente de otras capacidades cognitivas, pues en ella concurren interés, imaginación, memoria, motivación, contexto sociocultural, aprendizaje e inteligencia. La actividad creadora implica una transformación de aquello que ha sucedido en la experiencia, no su mera reproducción, y la creación de nuevas formas y experiencias, lo cual en el

© Ediciones Paraninfo

campo en que nos desenvolvemos requiere de una enseñanza creativa y un maestro creativo capaz de promover un aprendizaje creativo.

En el proceso de despliegue de las capacidades creativas del niño tienen una importante incidencia el medio sociocultural y unas condiciones favorables para su manifestación. En el contexto educativo, una enseñanza creativa requiere de maestros creativos, pues difícilmente podrán estimular las capacidades creativas de sus alumnos si esos mismos maestros no apelan a sus propias habilidades creativas.

En esa microsociedad cultural que es el aula, el maestro creativo vivenciará experiencias de enseñanza y aprendizaje creativo del alumnado: alentando su espontaneidad, curiosidad, autonomía y autoconfianza, fomentando el diálogo para expresar sus propias ideas e intereses y el conocimiento de los otros, asumiendo de esta forma diferentes puntos de vista, reconociendo los factores que estimulan o bloquean la creatividad, aceptando los errores, proveyendo al niño de ambientes de aprendizaje en un clima de libertad, ricos y estimulantes, fortaleciendo su trabajo con materiales y métodos que favorezcan su creatividad.

En cuanto al trabajo musical creativo en el aula de educación infantil, deben confluir los elementos expuestos anteriormente (juego, motivación, libertad, autoconfianza, etc.), así como un enfoque globalizador de la enseñanza que imprima un carácter transversal a la creatividad.

El niño es naturalmente creativo y hemos visto que desde los primeros meses explora los sonidos que puede producir con la voz, descubre las acciones que puede realizar con los objetos, improvisa melodías espontáneamente, las recrea, inventa palabras, personajes, etc. Esa curiosidad y afán investigador debe servirnos como resorte para desarrollar su instinto creativo desde el punto de vista musical.

La sensibilización al mundo sonoro, a través de la observación, la manipulación y la experimentación con sonidos producidos por su voz, su cuerpo, objetos cotidianos, objetos y juguetes sonoros, instrumentos o la audición comprensiva de una obra musical, serán un modo de ir afinando y afianzando sus percepciones, su expresión musical y su potencial creativo. Así, por ejemplo, un nuevo sonido que ha obtenido de un objeto, una improvisación sobre su nombre, un nuevo signo gráfico que ha inventado para representar una acción sobre un instrumento, una palabra que sustituye en la rima de un verso, un nuevo gesto para acompañar mímicamente una canción, una forma diferente de agruparse en una danza, la sonorización de un cuento, y un largo etcétera, serán manifestaciones de su creatividad y cauce para su desarrollo.

1.4.3. Principio de globalización: el enfoque globalizador

El carácter globalizador de la enseñanza en la educación infantil es una perspectiva asumida por la práctica totalidad del profesorado, de manera que es habitual observar en las escuelas un desarrollo del currículum articulado a través de centros de interés, unidades didácticas, proyectos, etc. Estas formas de organización de los contenidos tienen su origen en la Escuela Nueva, cuya fundamentación pedagógica se basa en el interés, libertad, sensorialidad, autonomía, individualidad, sociabilidad, actividad, vitalismo, creatividad, juego, respeto a los ritmos de maduración, etc., que se plasmaron

© Ediciones Paraninfo

en diferentes modelos metodológico-didácticos (Froebel, Montessori, hermanas Agazzi, Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet, etc.). Estos mismos principios, en mayor o menor medida, iluminaron las metodologías musicales surgidas a principios del siglo xx, en que el niño es actor de su propia experiencia musical, interpretando, escuchando cada vez más comprensivamente, improvisando y componiendo.

Ahora bien, debemos distinguir entre enseñanza global y enfoque globalizador de la enseñanza, aunque en ambos casos se sustente en su carácter global, característica esencial de la percepción infantil.

Por una parte, la enseñanza global puede realizarse en una sola disciplina, pongamos por caso en la música, cuyo procedimiento metodológico según Pérez y Aguado, citado en Gervilla (2006), consta de tres fases: momento global o sincrético, momento analítico o de investigación y un momento sintético. Decroly emplea el término global para designar que el niño percibe totalidades, ya que su percepción tiene un carácter sincrético no analítico y, asimismo, sus expresiones y realizaciones tienen también ese carácter global. Estas percepciones globales se analizan paulatinamente en sus elementos, de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo y mediante el aprendizaje, accediendo así a una nueva síntesis del todo, articulada y estructurada (Castro de Amato, 1971).

Por otra parte, en un enfoque globalizador, las disciplinas no constituyen la finalidad sustantiva de la enseñanza, sino que cada una de ellas facilitará los medios y los instrumentos para interrelacionar las diferentes experiencias de aprendizaje. Así pues, cuando hablamos de enfoque globalizador nos referimos al establecimiento de relaciones interdisciplinares, en este caso inter-áreas. En este sentido, el currículo de la educación infantil está estructurado en tres áreas, si bien tiene carácter globalizador, pues "buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa". Asimismo, y en relación con los contenidos, se indica que "se abordarán por medio de propuestas integradas que tengan interés y sean significativas" (Orden ECI/3960/2007, p. 1016).

Los contenidos musicales se incluyen en el Área 3 "Lenguajes: comunicación y representación" y, más concretamente, en su Bloque 2 (primer ciclo), "Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal", y en el Bloque 3 (segundo ciclo), "Lenguaje artístico" (que hace referencia tanto al lenguaje plástico como musical). Una lectura detenida de los contenidos de las tres Áreas nos hará vislumbrar cuántas relaciones pueden establecerse entre los diferentes bloques y la necesidad de programar desde un enfoque globalizador que facilite el establecimiento de relaciones significativas entre los aprendizajes.

En consecuencia, enseñanza global y enfoque globalizador deben confluir y guiar la práctica de la enseñanza en la educación infantil.

A modo de coda

En este final queremos dirigirnos a vosotros, futuros educadores en la educación infantil. Tenéis ante vosotros una tarea apasionante, como acompañantes y guías, en un periodo

© Ediciones Paraninfo

crítico de la vida del niño. Es, además, un ejercicio de gran responsabilidad, pues vuestra propia formación como profesionales de la enseñanza, y más concretamente en el ámbito de la música, repercutirá de manera significativa en que ese camino sea fructífero, placentero, motivador y creativo, tanto para vuestros futuros alumnos como para vosotros mismos.

Hemos abordado diferentes aspectos relacionados con el desarrollo musical del niño, así como los procesos y principios de intervención en el aula. Estas consideraciones tienen claras implicaciones en las medidas que adoptéis respecto al desarrollo de los currículos escolares, la metodología y la didáctica, pues estas decisiones determinarán las oportunidades que los niños tendrán respecto a experimentar diferentes formas de conciencia.

Si acordamos la necesidad de un desarrollo integral del ser humano, que lo haga completo y equilibrado, se hace imprescindible poner al niño en camino de desarrollar una conciencia musical, para lo cual es ineludible interactuar con la música de forma estimulante, libre, placentera, lúdica y creativa.

Referencias bibliográficas

Aronoff, F. (1997). "Cómo conocer al niño pequeño a través de la música: la teoría de Howard Gardner de las inteligencias múltiples como modelo". En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La educación musical frente al futuro* (pp. 27-34). Buenos Aires: Guadalupe.

Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo de la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Urano.

Castro de Amato, L. (1971). *Centros de interés renovados*. Buenos Aires: Kapelusz.

De Andrés, T. (1992). "Problemas del desarrollo psicomotor", en Mariano Moraleda, *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema-Ediciones de la Universidad Complutense.

Deaño, M. (1992). "Desarrollo de la vida mental del niño en la infancia preescolar", en Mariano Moraleda, *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema-Ediciones de la Universidad Complutense.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Federico, F. G. (2005). *El embarazo musical. Estimulación, comunicación y vínculo prenatal a través de la música*. Buenos Aires: Kier.

Fernández, I. (2008). "El alumno como sujeto de instrucción. Aspectos afectivo-emocionales". En Isabel Cuadrado Gordillo (coord.), *Psicología de la instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp. 93-123). París: Publibook.

García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo xxi*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (comps.) (2001a). *El Proyecto Spectrum: Construir sobre las capacidades infantiles* (Tomo I). Madrid: Morata.

© Ediciones Paraninfo

Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (comps.) (2001b). *El Proyecto Spectrum: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. (Tomo II). Madrid: Morata.

Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.

Hargreaves, D. (1995). "Développement du sens artistique et musical". En Deliège, I.; Sloboda, J. A. (Eds.), *Naissance et développement du sens musical* (pp. 169-287). Paris: PUF.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Hemsy de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Lacárcel, J. (1991). "La Psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 11*, 95-110.

Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

Lehmann, P. (1993). "Panorama de la educación musical en el mundo", en V. Hemsy de Gainza, *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE n.º 5 de 5 de enero de 2008).

Mora, F. (2001). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza.

Morote, P. y Galán, C. (2013). "La canción de cuna: primera lírica infantil". En Pedro C. Cerrillo y César Sánchez Ortiz (coords.). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica: Homenaje a Margit Frenk* (pp. 293-311). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Sacks, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.

Sousa, D. (2002). *Cómo aprende el cerebro: una guía para el maestro en la clase*. California: Corwin Press.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: MEC&Morata.

Tafuri, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó/Biblioteca de Eufonía.

Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1992). *De Cuerpo Presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Willems, E. (1962). *Educación Musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 2

MÚSICA, CUERPO Y MOVIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL. RECURSOS Y MATERIALES DE APLICACIÓN

Susana Toboso Ontoria y Ángela Morales Fernández

Introducción

La unión entre música y movimiento a lo largo de la historia es algo evidente. El cuerpo humano ha sido y es uno de los principales medios de expresión musical y una de las mejores formas de manifestación que siempre ha tenido el hombre. Podemos decir que la expresión a través del cuerpo es el puente entre la música y nuestro pensamiento o mundo interior.

Es posible incluso que el ser humano, antes de golpear una piedra contra otra y agujerear troncos para fabricar instrumentos, aplaudiera, pisara y vocalizara para expresar sus ideas musicales. En la música africana es difícil encontrar una expresión vocal que sea independiente de la instrumental y del movimiento. Todo el cuerpo crea música formulando una expresión integral de un estado de ánimo (Romero, 2008).

Tanto en la música moderna como en la educación musical actual la importancia de la expresión corporal, junto con el uso de la voz, es cada vez mayor. Podemos decir que existen pocos grupos musicales que interpreten sus canciones sin una coreografía acorde a la idea musical. Según Frega (1996, p. 52), "El movimiento, en su desenvolvimiento, plantea un carácter, un mensaje, que la música recoge. La música, en su devenir sonoro, suscita el gesto, la danza. Es decir: la coexistencia posible, educativa, expresiva, desde las diferencias entre estos lenguajes artísticos".

El niño en la actualidad vive rodeado de imagen, sonido y música, y partiremos de su propia realidad y vivencia para desarrollar su formación musical. El juego y

el movimiento son el motor de todo aprendizaje infantil; podemos convertir cualquier actividad musical en juego teniendo presente no forzar las posibilidades del niño, facilitando las relaciones e interacciones con objetos, compañeros o con el maestro y permitiéndole avanzar en la construcción de su esquema corporal y musical. Estos argumentos son explicados por Del Olmo (2008, p. 7) cuando afirma que "el cuerpo es el elemento básico de contacto con la realidad exterior. El ritmo y el movimiento no se pueden separar y son la primera causa de interacción del niño en el mundo".

Importantes pedagogos del siglo xx, como Jacques-Dalcroze entre otros, se basan en el ritmo y el movimiento como base para la formación musical, utilizando la percepción cinestésica para facilitar el trabajo de consciencia de la percepción auditiva. Así, "el pulso, las frases, los ritmos, el espacio melódico y armónico, la forma, la articulación o la textura serán abordados a partir del movimiento y utilizando el espacio que nos envuelve como medio en el cual se materializan" (Del Bianco, 2009, p. 1). Podemos decir que el movimiento corporal que acompaña una música refleja información no solo de los componentes de la obra, sino también de las ideas expresivas del ejecutante.

Tanto en el campo de la educación especial como en las enseñanzas obligatorias, psicólogos y pedagogos han reconocido la influencia positiva de la educación basada en el ritmo, la expresión y el movimiento. En el campo actual de la educación musical, pocos son los profesores que no introducen ejercicios de ritmo y movimiento en sus aulas, ya sea a través de la danza, ejercicios rítmicos, el movimiento libre, canciones o cuentos dramatizados.

Indudablemente una buena práctica educativo-musical comienza por conocer al niño y su entorno, pero no menos importante es entender cómo se desarrolla tanto a nivel psicomotor como musical para realizar una buena práctica educativa. El aprendizaje musical está absolutamente relacionado con el desarrollo evolutivo del niño, por lo que es necesario que se realice en paralelo a su evolución y a otros aprendizajes escolares. Conocer las características psicoevolutivas del niño de 0 a 6 años determinará una selección de recursos y materiales que formarán al alumno de forma íntegra y globalizada.

En el presente capítulo realizaremos un recorrido por el desarrollo psicomotor del niño, la evolución de la escucha, el desarrollo musical a través del ritmo y el cuerpo, y analizaremos el uso de la danza y el cuento musical como recursos imprescindibles en la educación musical a través del movimiento.

2.1. Desarrollo psicomotor de 0 a 6 años

El desarrollo psicomotor del ser humano se basa tanto en una serie de leyes biológicas como en la interacción y en la estimulación. El aumento en número, tamaño y complejidad de las neuronas y la mielinización de las mismas preparan al niño para realizar actividades motrices y sensoriales cada vez más rápidas y exactas (Arias y Mateos-Aparicio, 2007). Basándonos en estos principios, la estimulación y experiencia que proporcionan la música y el movimiento desarrollan la inteligencia y enriquecen la infancia y la formación del niño.

© Ediciones Paraninfo

Los aspectos importantes a tener en cuenta a través de la práctica psicomotriz son el descubrimiento de nuestro cuerpo y su coordinación (óculo-manual, óculo-pedestre, dinámica general), el control muscular y el desplazamiento y la estructuración espacio-tiempo, de modo que "la actividad psicomotriz implica una relación directa de la capacidad motriz y psíquica. El cuerpo vivido es un concepto de base sensorial y afectiva, y puede ser tratado musicalmente" (Jurado, 1996, p. 1).

Partimos de que el desarrollo de la motricidad gruesa (equilibrio, control postural, marcha, salto, etc.) se produce antes que el de la motricidad fina (recortado, picado, escritura, etc.). Los bebés comienzan a utilizar mucho antes las manos que las piernas. Una vez controlada la cabeza, el tronco y las extremidades superiores, se controlan las piernas y poco a poco los músculos de las muñecas y dedos. Todos estos hechos deben ser tenidos en cuenta necesariamente en la educación musical en la etapa de Educación Infantil.

El bebé gira la cabeza de un lado a otro y la levanta ligeramente si está boca abajo, pero no es hasta los 3 o 4 meses cuando el niño sujeta la cabeza en línea con el tronco y se establece la coordinación ojo-mano. A los 7-8 meses le encanta tirar objetos para ver qué pasa con ellos, perfeccionando la capacidad de soltar. A los 9 meses el niño puede sostenerse en pie, y alrededor del año se mantiene sin sujeción y comienza a dar sus primeros pasos. Cerca de los 18 meses puede correr, y alrededor de los 21 meses es capaz de saltar, de modo que al final del primer ciclo puede andar, correr o arrastrarse.

A partir de los 3 años el niño va adquiriendo un control de la motricidad gruesa y fina, aumenta su capacidad pulmonar, está lleno de energía, le gusta jugar, cantar y bailar, lo que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

Hacia los 2 años y medio comienza a saltar con los pies juntos, a los 3 consigue progresos importantes en la coordinación óculo-manual, a los 3 y medio sube escaleras alternando los pies. A los 4 años se produce un incremento de su fuerza y resistencia, que coincide con el desarrollo muscular; a esta edad comienzan a saltar sobre un pie.

El niño de 5 años entra en un periodo denominado de consolidación motriz. Es exacto y preciso en sus movimientos a pesar de la globalidad y sencillez de estos (Conde y Viciana, 2001).

Es importante tener presente que la capacidad de controlar por separado cada segmento motor empieza a lograrse al final de la Educación Infantil. Por otro lado, el tono muscular se ajusta a cada situación poco a poco y con la experiencia. No se necesita la misma fuerza para coger una baqueta que un palo de lluvia, y se tendrá en cuenta que desde muy pronto el tono muscular en los flexores superiores e inferiores es alto.

Respecto a su propio esquema corporal, es en torno al primer año cuando el niño comienza a moverse y a conocer sus posibilidades; esto le permite tomar conciencia de su cuerpo como una totalidad. Alrededor de los 2 años, el lenguaje permitirá al niño poner nombre a las distintas partes de su cuerpo. Entre los 3 y 4 años la diferenciación sexual le ayuda a considerarse como un ser único distinto a los demás. Y es en torno a los 5-6 años cuando queda establecido el primer esquema corporal, el niño es capaz de orientarse en el espacio e incluso afirma su lateralidad.

© Ediciones Paraninfo

Aunque sin ahondar en el tema, no podemos dejar de mencionar a Piaget, citado en Mejías (2009, p. 334), quien apuntaba que

> la acción corporal es la que prepara las operaciones lógicas, pues la lógica reposa sobre la coordinación general de las acciones antes de formularse en el plano del lenguaje. Por tanto ello suponía que, para desarrollar la mente, el trabajo corporal podría ser la base.

Piaget realizaba la siguiente clasificación:

— Periodo sensoriomotor (de los 0 a los 2 años), cuando el niño comprende el mundo a través de sus sentidos, de sus experiencias sensoriales y motrices.
— Periodo preoperacional (de los 2 a los 6 años), en el que se distinguen dos estadios:

- *Primer estadio:* preconceptual o simbólico. Este momento estará determinado por varias formas de conducta de las que destacamos dos por su importancia para la formación musical: por un lado, para el niño es importante la imitación en su aprendizaje; por otro, el juego simbólico, en el que el niño organiza, asume y controla el mundo a su medida.
- *Segundo estadio:* intuitivo. En este momento el niño interioriza como verdad lo que percibe a través de sus sentidos.

Pero estas escalas o temporalizaciones del desarrollo del niño deben ser siempre utilizadas de forma prudente, considerándolas orientativas en la selección de actividades y recursos musicales que utilizaremos para la formación en la Educación Infantil, ya que cada niño sigue un proceso madurativo diferente.

Teniendo en cuenta que el sentido más importante en la educación musical es la audición, nos centraremos en el siguiente apartado en el oído y la escucha desde el nacimiento hasta los 6 años.

2.2. El oído y la escucha

El oído es un sentido fundamental en la percepción del niño, debido a que aporta abundante información sobre el medio que le rodea. En el caso de la educación musical, es fundamental para la expresión vocal, corporal e instrumental.

Desde las primeras semanas de gestación, el feto percibe vibraciones sonoras, aunque no es capaz de comprenderlas. Esto es debido a que no es lo mismo oír que escuchar. La escucha es la base de la educación, siendo el objetivo fundamental de la educación auditiva que los niños aprendan a escuchar.

El bebé al nacer es muy sensible al volumen de los sonidos, pero no es capaz de localizarlos hasta cumplido el segundo mes de vida. Al tercer mes vuelve la cabeza hacia la fuente sonora. Consigue la agudeza y la madurez auditiva al cuarto mes y

© Ediciones Paraninfo

puede localizar la dirección exacta del sonido, y a partir de los cinco meses discrimina tonos e inflexiones de voz. Sobre los ocho meses comienza a expresar lo que la música le provoca, dando palmas o agitando los brazos. Alrededor de los dos años le gusta escuchar instrumentos como cascabeles, panderos y campanillas.

Es en el periodo de los 3 a los 6 años cuando aumenta no solo la calidad de la escucha sino su memoria auditiva. El niño muestra alegría en las actividades donde interviene la música y poco a poco es capaz de reconocer las cualidades del sonido y comprender los elementos constitutivos del lenguaje musical (Akoschky, Alsina, Díaz, y Giráldez, 2008; Pascual, 2006).

Jacquier y Pereira (2010), desde el punto de vista del papel del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical, inciden en que involucrarse con la audición desde lo corporal implica comprometerse actitudinalmente además de vivenciar el significado de la música. Los autores intentan que los estudiantes incorporen las respuestas corporales como estrategias de comprensión musical. Estas respuestas pueden ser movimientos espontáneos o incluso representar características estructurales de la música. Por ejemplo: marcar con las manos con movimientos ascendentes y descendentes la línea de una melodía, acompañar corporalmente la música como una experiencia del paso del tiempo, bailar, palmear algún elemento temporal (pulsaciones, ostinatos, etc.).

Teniendo presente cómo se desarrolla a nivel psicomotor y auditivo el niño de 0 a 6 años, resumimos en el siguiente punto su evolución musical a través del ritmo en este mismo periodo.

2.3. La educación musical a través del ritmo

Sabemos que los niños sienten desde muy pequeños una atracción especial por la música, pues cantan y bailan de forma espontánea (saltan, se balancean, dan palmas...). Todo surge del sonido y del ritmo; podemos decir que este último es el motor de la música y da lugar o incita al movimiento.

> La palabra *ritmo* está muy relacionada con el griego *ruthmos*, que quiere decir movimiento, pero no cualquier tipo de movimiento, sino el movimiento que podemos reglar o medir (Toboso y Santamaría, 2008, p. 26).

Cada ser humano tiene su ritmo interior, y a la vez el ritmo es uno de los elementos principales y fundamentales de los que se compone la música; el ritmo está íntimamente relacionado con el movimiento. Basándonos en este hecho, es importante ligar a la iniciación musical el concepto del ritmo, ya que es algo innato en el ser humano.

Varios de los pedagogos musicales más importantes del siglo xx se basan en el ritmo, el cuerpo y el movimiento para la formación musical de los más pequeños. Quizás el más destacado, y al que se ha hecho referencia al principio del capítulo, es Dalcroze, que ya en el siglo xix entendía la formación musical a través del movimiento y el ritmo. En este sentido, Del Bianco (2007) señala que "una de las particularidades del método consiste en que la educación musical se realiza ejercitando la

© Ediciones Paraninfo

motricidad global, es decir, el movimiento de todo el cuerpo" (p. 25). Dalcroze relaciona el movimiento corporal con el movimiento musical y considera que el niño debe tomar conciencia de su cuerpo y del entorno que le rodea, siendo el cuerpo el medio de representación de los elementos musicales. Esto indica que

> según esta escuela, el ritmo incide poderosamente en la expresión corporal, la coordinación de sus miembros y la percepción y sensibilidad del individuo; para alcanzar todos estos objetivos, es necesario que el cuerpo realice diversas actividades mediante las cuales viva y asimile los efectos del ritmo (Gómez, 2015, p. 126).

Pero Dalcroze no es el único pedagogo que considera fundamental el ritmo, el cuerpo y el movimiento en la educación infantil. Para Orff, la educación musical se realiza a través de la palabra, el movimiento y la música, utilizando el cuerpo como instrumento de percusión. Orff partía de los intereses del niño, como cantar, recitar, bailar o tocar instrumentos, por lo que utilizaba numerosos ejemplos de percusión corporal, rimas infantiles, obras instrumentales, canciones y danzas.

Por su parte Willems, citado en Fernández (2007), considera el cuerpo como punto de partida para desarrollar el sentido rítmico, y concede gran importancia a lo que la naturaleza nos da: el movimiento y la voz. De este modo, Willems utiliza

> movimientos corporales naturales: la marcha, la carrera, los saltos, los balanceos, el saltillo, el galope, los movimientos rotatorios, etc., partiendo de la propia música o de la invención de los niños y teniendo como objetivo el desarrollo del sentido del tempo: físico y plástico y expresivo (Fernández, 2007, p. 46).

En resumen, el cuerpo, el ritmo y el movimiento han tenido diversas acepciones dentro de las diferentes metodologías musicales. Actualmente, el método BAPNE (biomecánica, anatomía, psicología, neurociencia y etnomusicología) considera el ritmo vivenciado a través de la percusión corporal el eje vertebrador de sus aplicaciones didácticas, y tiene como finalidad el desarrollo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y su relación con la neurociencia (Trives-Martínez y Vicente-Nicolás, 2013).

El cuerpo es el primer instrumento rítmico que el niño utiliza. Es fundamental, antes de utilizar los instrumentos musicales, manejar el propio cuerpo: palmas, palmas en rodillas, pies, etc. Cuando el niño controle el espacio estará preparado para desarrollar diferentes movimientos, pudiendo así expresarse a través de la música y del movimiento.

De los 0 a los 3 años el niño realiza actividades como las siguientes:

- Da palmas ayudado por los padres mientras le cantan una canción.
- Mueve un sonajero o golpea un objeto obteniendo respuestas sonoras que despiertan su curiosidad.
- Produce naturalmente ritmos con palmas o juguetes, lo que facilita el aprendizaje. Por ejemplo, palmea las sílabas de su nombre.

De los 3 a los 6 años podemos realizar con los niños actividades como:

© Ediciones Paraninfo

- Cantar una canción dando palmas que marcan el pulso de la música.
- Percutir palmas al cantar, haciéndolas coincidir con cada sílaba.
- Marcar el acento del compás.
- Caminar libremente por el aula mientras suena la música.
- Caminar o moverse al tempo de la música.

La presencia de pulsaciones en una canción en la que los niños pueden dar palmas o saltitos sobre las rodillas de los adultos permite aprender a organizar el tiempo y madurar la capacidad de seguir el compás o sincronización rítmico-motriz, una capacidad que se sitúa en un contexto más amplio, el "sentido rítmico" en general (Tafuri, 2006). Esta misma autora, revisando diferentes investigaciones realizadas desde un punto de vista perceptivo, extrae la siguiente conclusión: los niños consiguen organizar perceptivamente los sonidos en módulos rítmicos ya a los dos meses de vida. Hacia los 7-9 meses perciben cambios en la estructura rítmica y realizan agrupaciones, y distinguen secuencias rítmicas si están construidas por pocos sonidos. La discriminación entre dos secuencias rítmicas sin melodía comienza a los 4 años y mejora de forma notable a los 5 años y medio.

Respecto a la producción rítmica, se observa primero en el habla y el canto. Pasando a la relación entre percepción rítmica y movimiento, hacia los 6 meses es cuando el niño tiene respuestas motoras explícitas al escuchar música, pero todavía no sincronizadas. Estas respuestas aumentan en cuanto a la variedad, favorecida por la progresiva conquista del espacio.

Para Trias (1996), y en relación con Dalcroze, el método basado en el ritmo musical y en el movimiento corporal es una fuente de riqueza pedagógica insustituible. Desde su perspectiva, la rítmica no se ocupa específicamente de la técnica musical o de la corporal, se ocupa esencialmente de la relación entre la música y el individuo. El ritmo, por su carácter universal, afecta al cuerpo, a las emociones, al pensamiento y, como resultado, a la música y a las demás artes.

Estas temporalizaciones del desarrollo musical del niño deben ser siempre utilizadas de forma orientativa en la selección de actividades y recursos musicales, ya que, igual que en el desarrollo psicomotor, cada niño sigue un proceso madurativo diferente.

2.4. La educación musical y el movimiento corporal

El ser humano es sonido y ritmo, el corazón marca el pulso, nuestro sistema sanguíneo suena, la voz tiene un timbre y una altura..., somos musicales, sonamos desde que nacemos y respondemos con el movimiento de nuestro cuerpo cuando la música nos impacta. En palabras de Vicente (2012), "la estrecha relación entre música y movimiento en las primeras edades queda constatada en muchas ocasiones a través de la forma de expresión del niño mediante mensajes unificados de lenguaje, movimiento y sonido" (p. 77).

Como ya hemos comentado al comienzo de este capítulo, la expresión corporal es otro de los lenguajes que utiliza el ser humano para comunicar sentimientos, experiencias o emociones.

© Ediciones Paraninfo

> El cuerpo, como forma de expresión musical, de expresión de las emociones y de su transmisión, está siempre presente y debemos reivindicarlo como el eje que articula todo un discurso musical y, sobre todo, usarlo como fuente de conocimiento. Somos seres corpóreos y, a través de nuestro cuerpo, corporeizamos siempre la música. Por tanto, debemos asumir que no hay música sin movimiento y por tanto es vital hacer visible lo audible (Romero y Castillo, 2011, p. 505).

En la educación musical el movimiento corporal esta presente en la mayoría de las actividades, como por ejemplo la interpretación vocal, la dramatización de escenas musicales, la danza, la interpretación instrumental o el juego musical. Es importante, como dice Pascual (2006, p. 191), que el maestro consiga que "el niño sienta la necesidad de expresarse utilizando su cuerpo en el aprendizaje de la música, sobre todo en las primeras etapas educativas, en las que la inteligencia es sensoriomotora y se escucha más con el cuerpo que con la inteligencia". En este sentido, ya para Dalcroze a principios de siglo los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical eran el centro de su pedagogía. Para el citado pedagogo, el "trabajo se basa en el desarrollo cinestésico, a través del cual el movimiento corporal se relaciona con el movimiento sonoro, creando imágenes audiomotrices que constituyen un repertorio de percepciones que, a su vez, permitirá enriquecer la musicalidad del alumno" (Del Bianco, 2007, p. 25).

En la realización de juegos de expresión corporal y musical se deben tener en cuenta los diferentes elementos musicales de la obra elegida (velocidad, intensidad, carácter, etc.). Podemos realizar actividades del tipo:

— Escenificar canciones con gestos y movimientos.

Ejemplo:

San Serenín

Canción Popular

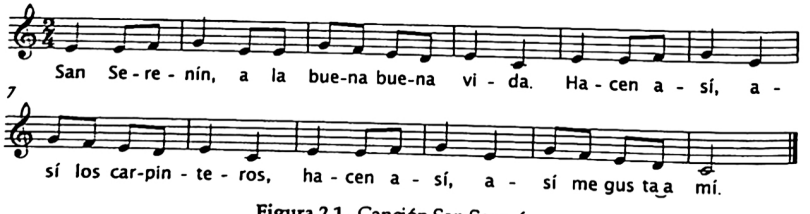


Figura 2.1. Canción San Serenín.

© Ediciones Paraninfo

— Los niños escenificarán imitando el movimiento de los personajes: carpintero, zapatero, panadero, etc.
— Diferentes músicas, diferentes movimientos:

  - Con música oriental, arrastrarse como las serpientes. Oír un vals y balancearse.
  - Con escalas o arpegios rápidos, rodar como una croqueta o un balón.

— Realizar audiciones con diferentes músicas para que los niños caminen como si estuvieran paseando por el campo, la playa, la ciudad, etc.
— La clase se divide en dos grupos. Un grupo es de pájaros y el otro de bueyes. Cuando la música es muy lenta y pesada, marchan los bueyes, de dos en dos, juntos, poniendo cada uno su brazo sobre el cuello del otro, imitando el yugo. Cuando la música es ligera, vuelan los pájaros, abriendo sus alas, agitándolos mientras saltan siguiendo la música (Trias, 1996, p. 3).
— Con una música tranquila nos colocamos en parejas de frente como si fuéramos un espejo, imitando los movimientos de nuestra pareja o el maestro.
— Con una música alegre y colocados en parejas de frente, se imitarán los movimientos como si fuéramos animales (oso, perro, pájaro, etc.), realizáramos un deporte (fútbol, golf, baloncesto, etc.) o un oficio (pintor, conductor, pianista, etc.).

Si nos centramos más en conocer el fenómeno musical y sus elementos, usando el movimiento como medio podemos realizar actividades como (Jurado, 1996):

— Aprender y diferenciar las figuras rítmicas a través del movimiento: interpretando las figuras musicales a partir del movimiento.

  - Pasear llevando el pulso (negras).
  - Correr como enanitos (corcheas).
  - Andar como gigantes (blancas).

— Distinguir las formas musicales básicas (lied, canon, rondó, etc.) a partir de movimientos, así como separar frases distintas por movimientos contrarios.

  - Si al finalizar la frase la melodía termina en sentido ascendente, hacen un movimiento hacia arriba formando una figura. Si por el contrario la melodía termina en sentido descendente, el movimiento será en el suelo.

— En cuanto a la percepción del sonido y sus cualidades, posicionar el cuerpo o una parte de él con relación a la altura de un sonido.

  - Mover el cuerpo desde la flexión inferior, o el brazo hacia arriba en agudos, y hacia abajo si el movimiento se dirige al grave.

© Ediciones Paraninfo

— La práctica instrumental con pequeña percusión o teclado ejercita la motricidad fina; supone un aumento de la independencia de los dedos, aumenta la percepción en el sentido del tacto, el control y la flexibilidad, perfeccionando la ejecución de los movimientos, lo que sitúa al niño en otra fase de su propio conocimiento corporal.

2.5. Recursos y materiales de aplicación

Expresarse a través del cuerpo y la música de una manera vivencial aporta al niño seguridad en relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que le rodea. Según Del Olmo (2008)

> la música es una pieza fundamental de la expresión corporal. Una música adecuada puede ayudar al niño en el control del tono muscular, en la consolidación del predominio lateral, en el descubrimiento y toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo, en el conocimiento de sus posibilidades expresivas para expresar y comunicar sentimientos, emociones, necesidades... (Del Olmo, p. 29).

En este apartado trataremos las danzas y los cuentos musicales, recursos intersensoriales donde se funden a la perfección la expresión corporal, el movimiento y la música. A pesar de la separación que se realiza entre estos dos tipos de actividades, es difícil e innecesario trazar una línea divisoria, pues la educación musical debe sintetizar y globalizar los objetivos didácticos que se persiguen y se superponen, siendo casi imposible separarlos en una actividad u otra.

En la realización y desarrollo de estos recursos en Educación Infantil, es necesario que el maestro atienda a las siguientes cuestiones:

— Tener en cuenta el desarrollo motor, musical y expresivo del niño.
— Conseguir un clima adecuado que facilite la realización de las actividades y que ayude a la libertad expresiva del niño, facilitando su desarrollo integral. Hay que tener presente que las necesidades del niño de realizar actividades y juegos individuales disminuyen a partir de los dos años de edad, aumentando desde este momento la frecuencia de los juegos en grupo.

Cuando el niño realiza gestos o movimientos libremente, expresa parte de su personalidad, desarrolla su creatividad y asume distintos roles, que ponen en marcha toda una red de aprendizaje y resolución de conflictos y estrategias que le ayudarán a entender situaciones futuras (Del Olmo, 2008).

2.5.1. La danza

La danza ha sido desde tiempos remotos un medio individual y colectivo de expresión y celebración. Antiguamente se bailaba en rituales para sanar al enfermo, en los

© Ediciones Paraninfo

cambios de estaciones, para la siembra, la recogida del fruto, en las celebraciones religiosas, en las bodas o en las fiestas de cada pueblo o ciudad.

Desde muy pequeños los niños sienten la necesidad moverse de forma espontánea al escuchar música. Se trata, por tanto, de aprovechar estos movimientos para hacer que se familiaricen con el espacio y expresen con su cuerpo lo que la música les sugiere.

La danza es uno de los recursos más importantes tanto para el desarrollo de capacidades como la coordinación, orientación en el espacio, conocimiento del propio cuerpo, expresión a través del movimiento y memoria como para la relación con otras personas. Gracias al movimiento, el niño experimenta con las posibilidades de las distintas partes de su cuerpo al tiempo que explora y descubre el espacio. Del éxito de estas experiencias dependerán muchas de sus actitudes de cara al futuro.

> Al danzar, dejamos salir las más profundas emociones, sentimos y exteriorizamos nuestro propio cuerpo con alegría, tristeza, agresividad o miedo, por citar solo los cuatro estados emocionales básicos. Danzar es una forma de sentir y existir, es expresar ya sea consciente o inconscientemente la manera de ser y sentir de cada uno de nosotros; expresa la vida y es un medio para salir de sí mismo. La fuerza, la organización y la experiencia personal de los movimientos nos trasciende dejando salir nuestra propia naturaleza, el sentimiento más profundo y el impulso de comunicación (Lacárcel, 2003, p. 224).

Pero la danza se desarrolla a través del movimiento (pasos, giros, locomociones o saltos) e incluso del gesto. Fuentes (2006, p. 244) la define, de forma categórica con estas palabras: "La danza es movimiento humano", pues para el autor, "este movimiento por su naturaleza humana está impregnado de su realidad biológica, psicológica, social y cultural".

Para Pashman (2014), el movimiento corporal que se desarrolla en respuesta a la música es lo que se considera "la danza". En la Educación Infantil debemos trabajar con movimientos naturales que el niño realiza fácilmente. Poco a poco, el maestro irá incorporando sencillas coreografías adaptadas a las características del grupo. Según Willen, citado en Mejías (2009), la "danza de base", cuyas formas son sencillas, contiene los elementos más importantes, el ritmo y la expresión de sensaciones y sentimientos. Lo imprescindible es facilitar al niño elementos de movimiento en el espacio y el tiempo para que se exprese corporalmente a través de la música.

Para unir la música al movimiento debemos conseguir que se correspondan no solo en los giros, balanceos o desplazamientos, sino también en los gestos.

De suma importancia por tanto es la forma musical en la realización de danzas. Podemos decir que la forma musical es la estructura en que se divide una obra musical. Las danzas para Educación Infantil deben tener una forma sencilla, por ejemplo:

— El lied o canción: A, B, A, B...
— El rondó: A, B, A, C, A, D, A...

© Ediciones Paraninfo

Debe existir una clara relación entre la forma musical y la forma de la danza; por este motivo debemos repetir los pasos, movimientos o acciones de la coreografía cada vez que se repita la música: parte A, mismos pasos; parte B, mismos pasos, etc.

Antes de elaborar una coreografía es necesario analizar la música y conocer su compás, tempo, forma, elementos rítmicos que destacan, fraseo, etc., para coordinar los movimientos como círculo, líneas, parejas, cruces y demás.

A) Actividades para los más pequeños

Los padres llevarán en brazos a los bebés que aún no caminen. Podemos bailar, sonriendo y mirando a los ojos del bebé, nanas, canciones infantiles o canciones conocidas del folclore de nuestra zona e ir añadiendo otros tipos de música.

— Ejemplo: Canción de cuna (Lehmann, 1992, p. 39). En la primera y segunda estrofa se cantará con ternura arrullando al niño. La tercera y cuarta será más animada, celebrando el despertar del bebé.

Canción de cuna

Música y letra:
Elena Lehmann

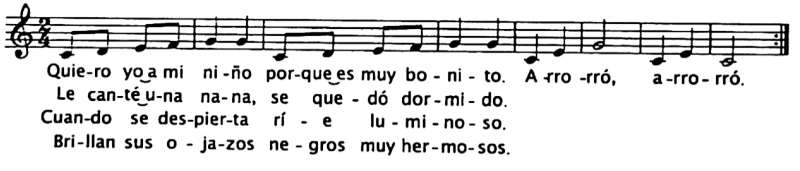


Figura 2.2. Canción de cuna.

— Ejemplo: "Danza Barroca" (Velilla, 2008, p. 202). Formación: en corro con el bebé cogido en brazos, sujetándolo por la tripa y las piernas, de tal forma que él mire a los otros bebés de frente. Con música de Valentín Haussmann y forma musical:

- A: Caminar 8 pasos hacia dentro del corro.
- A: Caminar 8 pasos hacia atrás.
- B: Caminar 16 pasos hacia la derecha.
- B: Caminar 16 pasos hacia la izquierda.

© Ediciones Paraninfo

- CC: Romper el corro y caminar libremente por el espacio, cada 8 pasos encontrarse con otro bebé de frente y hacer una reverencia (en el paso octavo).

— Ejemplo: "El baile de los pollitos en el cascarón" (de los *Cuadros de una exposición* de Musorgski, para piano). Se puede utilizar para danzar libremente. Nace de forma espontánea en el niño, normalmente al escuchar una música. Al contrario que la danza organizada, no cuenta con estructura y pasos organizados, siendo lo fundamental que el niño disfrute. Una actividad inicial puede ser bailar contento, libremente y sonriendo una música alegre, y bailar despacio y gestualizar con el rostro una música triste. Luego, con la música de Musorgski se pueden seguir las indicaciones de Tafuri (2006, p. 171): "Hay muchos pollitos que están saliendo de su cascarón; ¿queremos bailar con ellos?". La autora señala que la pieza elegida no impone determinados gestos o movimientos, sino que deja la situación abierta a la expresión libre.

— Ejemplo: "Bate la tortilla" de Lehmann (1992, p. 113) se utilizará para que los niños realicen los movimientos guiados por el texto de la canción.

Bate la tortilla

Música y letra:
Elena Lehmann

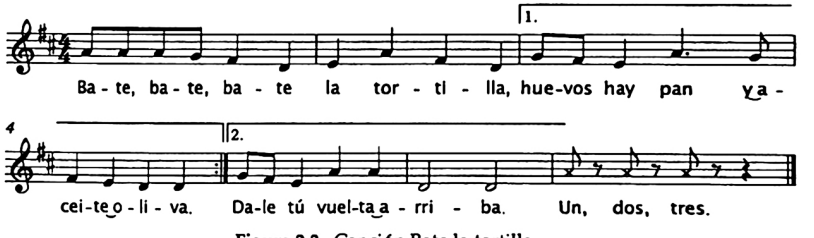


Figura 2.3. Canción Bate la tortilla.

— Con esta canción también se puede hacer un corro y, dando palmadas con una mano rígida y otra flexible, simular que se bate la tortilla. En el centro queda un niño que va bailando y saltando alrededor. En el último compás se parará delante del compañero que le corresponda y, haciendo gestos de tirar la tortilla al aire, al decir: "un, dos, tres", de un salto habrá intercambiado el sitio con el nuevo niño, que deberá pasar al centro y comenzar otra vez el recorrido (el salto de cambio se realizará en el silencio de negra).

© Ediciones Paraninfo

— Realización de juegos para la discriminación de la altura del sonido: distribuidos libremente por el aula, los niños caminarán con los brazos arriba si suena el triángulo, igual hacia abajo cuando suene el pandero.
— Realización de juegos para la discriminación de la intensidad del sonido: caminar con pasos fuertes y movimientos amplios en la música *forte* y caminar suave con movimientos recogidos en la música *piano*.

B) Actividades para niños de 4 años en adelante

A partir de los 3 años, el niño puede realizar sencillas danzas organizadas, pues es a partir de ahora cuando va adquiriendo un control de la motricidad gruesa y fina y aumenta su capacidad pulmonar. A esta edad consiguen progresos importantes en la coordinación óculo-manual; a los 4 años se produce un incremento de su fuerza que coincide con el desarrollo muscular, empezando a realizar movimientos como saltar sobre un solo pie. También reconoce la frase melódica, pudiendo realizar un cambio de dirección o paso al finalizar la frase. Y es en torno a los 5-6 años cuando el niño es capaz de orientarse en el espacio e incluso afirmar su lateralidad.

A esta edad los niños tímidos pueden encontrar en una pelota, una tela o un globo una ayuda para comunicarse con sus compañeros, mejorar la relación y fomentar su creatividad. Pueden bailar al son de la música de forma libre con una pelota colocada entre dos compañeros sin que se caiga o hacer el baile del mantel, que consiste en que cuatro niños lo sujeten por las puntas y lo muevan de arriba abajo, al son de la música, sin que un globo que hay encima se caiga. Otras actividades que se pueden realizar son las siguientes:

— Danzas del mundo: "El zapatero danés", "La danza griega", "El carillón de Dunkerque", etc., son danzas recogidas en diferentes bibliografías e incluso en Internet. Algunas de estas danzas se interpretan cantadas y el propio texto guía los pasos. El folclore español es rico y variado en bailes. Los bailes folclóricos, también denominados "danzas del mundo", ayudan a la identificación cultural con la región o país de procedencia. En la actualidad nuestras aulas están repletas de niños de diferentes procedencias y culturas.
— Bailes de diferentes estilos, como merengue, rap o rock and roll.
— Música de películas. Se pueden llevar a cabo sencillas coreografías de películas como *Grease, La Bella y la Bestia* o *Frozen*.
— Elaboración de coreografías con música actual adaptadas a la estructura de la obra musical.

2.5.2. Cuentos musicales

Uno de los recursos musicales más completos para la formación musical en Educación Infantil es el cuento musical. Para Escudero (1997, p. 3), "el contenido de los cuentos musicales está determinado por el relato, el canto, el juego con los

© Ediciones Paraninfo

instrumentos musicales, la dramatización e interpretación, el ritmo y movimiento, así como la plástica y los dibujos". De forma sencilla, podemos considerar como cuento musical la narración de una historia que se dramatiza y a la que se unen elementos musicales.

La música y la literatura han estado unidas a lo largo de la historia: canciones, óperas, musicales, etc. "En las composiciones se pueden establecer relaciones de complementariedad entre las dos artes, de intertextualidad con códigos que se entrecruzan, cada una de las artes puede ser evocada por la otra, etc." (López, 2003, p. 121).

Por otro lado, "el movimiento está hermanado con la escenificación, ya que una dramatización es una narración en acción, en pleno dinamismo (...) El gesto, obviamente, entra en el mismo ámbito..." (Gómez, 2015, p. 136). Todos los gestos, movimientos o acciones que el niño realiza podemos traducirlos como las representaciones mentales que tiene de su entorno.

En la etapa de Educación Infantil, el profesor será el encargado de narrar la historia atendiendo al tono de su voz e intensidad y dando la expresión adecuada al texto. Los cuentos musicales deben ser lo más sencillos posible, pues así se facilita que el niño represente lo interiorizado, siempre sin olvidar sus capacidades. En la preparación y ejecución de un cuento musical, deben participar todos los miembros del grupo; unos tocarán instrumentos musicales y otros representarán la escena:

> [...] esto implica colaboración, respeto por los turnos, valoración del trabajo de los otros, reparto de tareas y aportación de ideas. El niño conocerá mejor el mundo que le rodea, aprenderá a organizar el tiempo y el espacio y utilizará diferentes medios de expresión de ideas y sentimientos (Toboso y Viñuales, 2007, pp. 14-15).

La puesta en escena dependerá de si la representación se realiza en el aula y para los propios alumnos o se representa en un escenario con público. Tanto en un caso como en otro, los disfraces, la música, los dibujos, las marionetas, etc., conducirán al niño a un mundo de posibilidades expresivas e imaginativas. Dado que en esta etapa la educación es globalizada, consideramos que los niños deben elaborar sus propios materiales. "En los cuentos podemos encontrar diferentes elementos: lingüísticos, ambientales, dramáticos, plásticos, musicales, simbólicos, lo que posibilita un trabajo creativo e interdisciplinar desde diversas vertientes o enfoques" (Berbel y Capellá, 2014, p. 288). El cuento musical es un recurso que no necesita de muchos materiales, pero posee una gran seducción para los alumnos; esto supone que su puesta en práctica sea rápida y eficaz, lo que lo convierte en una excelente herramienta didáctica.

Teniendo en cuenta estas premisas, presentamos algunas propuestas que realizan diferentes autores sobre el cuento musical:

A partir de 10 meses:

— Ejemplo: "El elefante y la jirafa" (Velilla 2008, p. 170). Este sencillo cuento que nos presenta la autora tiene dos personajes y dos instrumentos que los identifican,

© Ediciones Paraninfo

campana y maraca respectivamente, y que se tocan de forma aleatoria. Al ser niños tan pequeños, es el propio maestro el que lee y sonoriza el cuento. Sentado frente a los niños, con la maraca y la campana preparadas, narra el cuento enseñando las ilustraciones a los niños y haciendo sonar los instrumentos:

1. Había una vez un elefante gris que tenía una trompa *muuuuy* grande.
   Campana: tocar aleatoriamente.
2. Había una vez una jirafa naranja que tenía un cuello *muuuuy* largo.
   Maraca: tocar aleatoriamente.
3. El elefante caminaba lentamente y arrastraba su trompa en busca de ramas para comer.
   Campana: tocar cuatro negras.
4. La jirafa alargaba su cuello todo lo que podía y cogía las frutas más sabrosas de los árboles para comer.
   Maraca: tocar aleatoriamente.

...

Cuando el niño ya sabe andar podemos utilizar los siguientes ejemplos:

— Escenificación de movimientos representativos de diferentes animales mientras se escucha una música sugerente, pues desde una edad temprana los animales producen una gran atracción para los niños.

Ejemplo: En un primer momento puede ser el profesor el que indique qué animal podemos escenificar, transformando nuestro cuerpo con movimientos y gestos acordes al movimiento de la música. Poco a poco los alumnos pueden proponer libremente el animal que quieren representar.

Ejemplo (Lizaso, 1990, p. 25): "Descubrimos el jardín".

Con marchas o danzas en compás binario. Desarrollo:
—En el jardín habitan toda clase de animales, flores, plantas y... ¡vamos a descubrirlos!
—Hay fieros leones, ¡somos leones!
—¿Cómo andan los leones?... ¿Cómo rugen?
—Voy a hacer una foto a estos fieros leones. ¡Quietos!
—Seguimos marchando por el jardín. ¡Serpientes! ¿Cómo reptan las serpientes? Por el suelo, por un árbol, se enroscan.
...

— Cantar una canción con las indicaciones de movimiento puede ayudar en la escenificación.

Ejemplo: "Pica pollito". Canción popular.

© Ediciones Paraninfo

Pica Pollito

Canción Popular

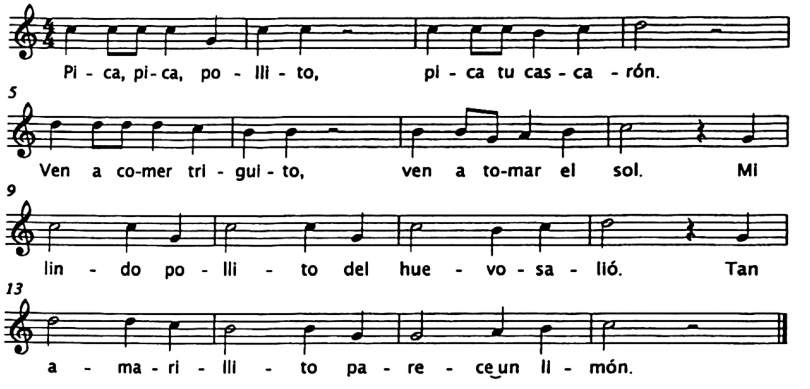


Figura 2.4. Canción Pica pollito.

— Caminar despacio y gestualizar con el rostro una música triste, y caminar contento y representar sonriendo una música alegre.
— Ejemplo (Barcons, 1992, p. 72): "Se colocan unos obstáculos distribuidos por el espacio (sillas, carteras, algunos alumnos...). Los niños se desplazan siguiendo un ritmo dado y sin chocar con los obstáculos ni con sus compañeros".

Para niños de 3, 4 y 5 años de edad, Akoschky (2007) nos propone realizar lo que la autora denomina "escenas de evocación sonora": pájaros, paisaje, viejo tren, una máquina, relojes, en la granja y tormenta son algunas de las posibilidades para producciones grupales, con gran participación individual. Estas composiciones se logran con la selección de los instrumentos y cotidiáfonos adecuados y su eficaz combinación.

Ejemplo Akoschky (2007, p.12):

—Unas cuantas bolsitas de plástico "levemente crocantes" —primero recortadas— fueron apretujadas en el hueco de las manos para formar "bollitos".
—¿Llueve? —pregunta la maestra, mientras el bollito rota entre sus manos.

© Ediciones Paraninfo

Se reparten bolsitas, con las que cada alumno forma un "bollito". Cuando todos lo rotan suavemente entre las manos:
—Y ahora, una lluvia finita, finita.
—Hmmm... Llueve cada vez más fuerte...
—¡¡¡Qué viento!!!
Todos soplan, con energía y con sonidos cambiantes.
—¡¡¡Sigue la lluvia, el viento y también hay truenos!!!
Dos o tres chicos agitan continuadamente y con cambios de energía placas radiográficas y hojas de cartulina, tomándolas desde sus bordes.
—¡¡¡Qué miedo!!!
—La lluvia no para..., sigue y sigue...
—Y las gotas van cayendo de a una, luego muchas, en el charco.
...

Toboso y Viñuales (2007), diferencian cuatro tipos de cuentos musicales, que pueden realizarse de forma progresiva según el momento del desarrollo en el que se encuentra el niño:

— Canciones de estructura narrativa o dialogada interpretadas con una puesta en escena. En ellas se relatan los hechos que les suceden a determinados personajes, fácilmente dramatizables a través del movimiento y el gesto. Ejemplo: Canción popular "Estaba el señor don Gato}.

Estaba el señor don Gato
sentadito en su tejado,
marramiaumiau, miau, miau,
sentadito en su tejado.
Ha recibido una carta
por si quiere ser casado,
marramiaumiau, miau, miau,
sobrina de un gato pardo.
De contento que se ha puesto, se ha caído del tejado.
...

— Dramatización de obras o fragmentos musicales de carácter descriptivo y programático.

Ejemplo: "Paseo Matinal" (Escudero, 1997, p. 19).

Música: "Paseo Matinal" del *Álbum para la juventud*. Autor: R. Schumann.
En la audición del disco de Schumann, imaginemos un paseo por el campo. Siguiendo el ritmo de la música los alumnos se mueven libremente, se detienen, se agachan, imitan el gesto de cortar una flor, la huelen, se la colocan en la cabeza, etc.
Posteriormente, escuchan la música sentados, en silencio, y en una hoja o en el cuaderno, dibujan con colores lo que les ha sugerido la música.

— Narración o lectura y dramatización de cuentos acompañados de diferentes sonidos (corporales, onomatopéyicos...).

© Ediciones Paraninfo

Ejemplo: "En busca de algo perdido" (Gutiérrez, 1993, p. 28).

Posición: en semicírculo.

Consigna:

— Producir el sonido y/o movimiento de cada personaje cuando aparezca la palabra clave. Dejaremos un espacio de tiempo para producir el sonido onomatopéyico y el movimiento. Por ejemplo un reloj puede sonar: tic-tac, tic-tac. Movimiento: en tic cuerpo hacia la derecha y en tac cuerpo hacia la izquierda.
— La opción que nos propone la autora es dramatizar con instrumentos los personajes y acciones.
— Reloj: con cajas chinas tocan negras sonorizando el tic-tac del reloj.
— Tren: con maracas a ritmo de corcheas sonorizan el sonido del andar del tren, etc.
— Un grupo de niños puede dramatizar la escena en el centro, mientras los compañeros en círculo sonorizan el cuento narrado por el maestro.

Cuento:

Érase una vez un reloj (tic-tac, tic-tac) que andaba sin parar buscando un tornillo que se le había perdido.
Andando, andando, se encontró con un tren (chu-cu cha-ca, chu-cu cha-ca) que había perdido también las ruedas de su último vagón....
Y le dijo:
—¿Me ayudas a buscar mi tornillo?
El tren (chu-cu cha-ca, chu-cu cha-ca) contestó:
—Sí, pero con una condición.
—¿Cuál es?
—No te tienes que asustar por nada de lo que encontremos en el camino.
El reloj (tic-tac, tic-tac) era muy valiente y se subió en el tren (chu-cu cha-ca, chu-cu cha-ca).
Pasaron por un lugar muy peligroso lleno de hoyos y piedras. El tren (chu-cu cha-ca, chu-cu cha-ca) y el reloj (tic-tac, tic-tac) daban unos saltos enormes.
No encontraron nada.
Pasaron por una zona de fuertes vientos (sssssssssss). Casi no podían sostenerse...
Tampoco encontraron lo que buscaban.
Más adelante pasaron por torrentes y cascadas de agua. Estaban medio ahogados (gluck, gluck, gluck...).
...

Ejemplo: "La estrellita viajera" (Tafuri, 2006, p. 162).

Había una vez, allí arriba en el cielo una estrellita a la que le gustaba mucho viajar [indicar con la mano un punto arriba]. Un día vio a muchos niños que jugaban en un jardín, decidió ir a visitarlos y se lanzó. Uuuuuuuuuuuuuh... [ejecutar un largo glissando descendente acompañado por la mano que hace un movimiento desde lo alto hasta el suelo]... Bum. El aterrizaje no había sido exactamente suave y la estrellita empezó a quejarse:
"Ahí ahí ahí ahí. Me he hecho daño" [cantar en sol y mi]
...

© Ediciones Paraninfo

— Narración o lectura y dramatización de cuentos acompañados de instrumentos musicales que se identifican con personajes y situaciones.

Ejemplo: "Lobo, ¿dónde estás?" (Del Álamo, 1994, pp. 68-70).

Posición: Nos colocamos en semicírculo. Distribuimos los instrumentos a los grupos de alumnos según personajes o situaciones; de la misma forma distribuimos los personajes que dramatizarán la escena en el centro.

Cuento:

En tiempos de Maricastaña iba Caperucita por el bosque ¿a que no sabéis dónde?... Pues claro, a casa de su abuelita.

Pero como era tan juguetona, se le fue el santo al cielo y se perdió. Claro que a ella le importaba un comino porque nunca tenía prisa para ir a ningún sitio.

Cuando más entretenida estaba, siguiendo el vuelo de una mariposa, ¿a que no adiviníais con quién se encontró?... No, no; no fue con el lobo sino con el mono (bongós) que, mientras saltaba de rama en rama, la saludó diciendo:

—Hola, Caperucita, te veo muy contenta. Pues ten mucho cuidado que el lobo está muy cerca.

—Amigo mono, no tengo ningún miedo al lobo porque me sé una canción para burlarme de él. Y se la cantó de esta manera...

"Juguemos en el bosque mientras el lobo no está,
que si el lobo aparece, entero te comerá.
Lobo ¿dónde estás?". [Canción popular chilena].

—Bueno, bueno, allá tú —contestó el mono mientras seguía columpiándose.

Pero como el lobo no aparecía, se echó a reír y siguió jugando tan tranquila.

Al poco rato, ¿a que no sabéis con quién se fue a encontrar?... Pues ni más ni menos que con el borrico Federico, que pasaba por allí haciendo sonar sus cascabeles. Y, rebuznando con fuerza, le dijo así a la niña:

...

Hemos podido observar cómo en el cuento musical conviven la música, el movimiento, la dramatización, la literatura, la creatividad, etc., lo que contribuye a mejorar el canal de comunicación entre el niño y el medio, sirviendo como vehículo de expresión e interacción con su entorno. O, como afirma Árguedas (2006) respecto a sus beneficios en el desarrollo psicomotor, socioafectivo y cognitivo de los niños de Educación Infantil: "se establece una relación con los estímulos musical, literario, plástico, el juego creativo, el movimiento y la danza, beneficiándose de esta manera su formación integral" (p. 1).

A modo de coda

El aprendizaje musical está absolutamente relacionado con el desarrollo evolutivo del niño, por lo que es necesario que se realice en paralelo a su evolución y al conjunto de aprendizajes escolares. Conocer las características psicoevolutivas del niño de 0 a 6 años determinará una selección de recursos y materiales que formarán al alumno de forma íntegra y globalizada.

© Ediciones Paraninfo

A través de las actividades propuestas en este capítulo, hemos querido potenciar el carácter globalizador de la educación infantil, trabajando aspectos corporales, musicales, estéticos y de movimiento, además de contribuir al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio, facilitando al alumno el proceso de elaboración de una imagen de sí mismo positiva y equilibrada.

Referencias bibliográficas

Akoschky, J. (2007). *Música en el nivel inicial. e- Eccleston. Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial*, *6*, 1-14. Recuperado de http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Akoschky.pdf

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., y Giráldez, A. (2009). *La música en la escuela infantil* (0-6). Barcelona: Graó.

Árguedas, C. (2006). "Los cuentos musicales para los más pequeños". *Actualidades Investigativas en Educación*, 2, 1-22. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9205/17646

Arias, G. y Mateos-Aparicio, J. M. (2007). *Psicopedagogía: el desarrollo del alumnado de Educación Infantil*. Ciudad Real: Ampe.

Barcons, J. (1992). *Andante con alegría: ejercicios de expresión dinámica y musical*. Madrid. ICCE.

Berbel, N. y Capellà, P. (2014). "Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria". *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, *6*, 287-294

Conde, J. L. y Viciana, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Del Álamo, L. (1994): *En tiempos de Maricastaña. Nueve historias musicales para los más pequeños*. Madrid: Mundimúsica.

Del Bianco, S. (2007). "Jacques-Dalcroze". En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.

Del Bianco, S. (2009). "El compás, algunos de sus elementos musicales utilizando el movimiento, el espacio y materiales auxiliares". *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47. [Versión electrónica].

Del Olmo, M. J. (2008). "Tema 23. La expresión corporal". En VV AA, *Temario de Oposiciones al Cuerpo de Maestros. Especialidad de Educación Infantil* (pp. 1-61). Madrid: Cenoposiciones.

Escudero, M. P. (1997). *Cuentos musicales*. Madrid: Real Musical.

Fernández, J. (2007). "Edgar Willems". En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.

Frega, A. L. (1996). "El movimiento como una dimensión expresiva de la música". *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 45-52.

Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9711/fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, J. (2015). *Didáctica de la música. Manual para maestros de Infantil y Primaria*. Logroño: UNIR.

© Ediciones Paraninfo

Gutiérrez, A. (1993): *Viva la música*. Madrid: Real Musical.

Jacquier, M. y Pereina Ghiena, A. (2010). "El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada". En F. Shifres y R. Herrera (eds.), *Actas del Seminario Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música* (pp. 67-72). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/jacquier_y_pereira_2010.pdf

Jurado, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía. Didáctica de la Música, 3*, 31-44.

Lacárcel, J. (2003). "Psicología de la música y emoción musical". *Educatio, 20-21*, 213-226.

Lehmann, E. (1992). *Canta, toca, brinca y danza*. Madrid: Narcea.

Lizaso, B. (1990). *Técnicas y juegos de expresión musical*. Madrid: Innovaciones Pedagógicas.

López, E. (2013). "Literatura y Música". *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica, 37*, 121-143. Recuperado de https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2541/2367

Mejías, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* (Tesis doctoral, Valencia, Universidad de Valencia).

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música. Colección Didáctica Infantil*. Madrid: Pearson.

Pashman, S. E. (2014). "When the music moves you: Revisiting the classics in the company of neurscience". *Journal of Music and Dance, 4*, 10-24.

Romero, F. J. (2008). "Percusión corporal en diferentes culturas". *Música y Educación, 76*, 46-96.

Romero, F. J. y Castillo, A. I. (2011). "Música y movimiento en el marco de las inteligencias múltiples. El método BAPNE como ejemplo de trabajo colaborativo". En *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Diseño de buenas práctica docentes en el contexto actual*. Alicante: Universidad de Alicante.

Tafuri, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.

Toboso, S. y Santamaría, P. (2008). *Iniciación al Lenguaje Musical*. Madrid: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

Toboso, S. y Viñuales, N. (2007). "El cuento musical: otra forma de contar un cuento". *Revista Padres y Maestros, 307*, 12-15. Recuperado de http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1723/1470

Trias, N. (1996). "La aportación de Émile Jacques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y el movimiento corporal". *Eufonía. Didáctica de la Música, 3*. 21-30.

Trives-Martínez, E. A. y Vicente-Nicolás, G. (2013). "Percusión corporal y los métodos didácticos musicales". En *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.

Velilla, N. (2008). *Suena, suena bebés. Iniciación musical temprana. 0 a 3 años*. Madrid: Real Musical.

Vicente, G. (2012). "Música y Movimiento. Variaciones sobre un mismo tema". *Eufonía. Didáctica de la música 54*, 74-81.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 3

La voz hablada y la voz cantada. La canción infantil. Recursos y materiales de aplicación

Ignacio Sustaeta Llombart

Introducción

Este capítulo se plantea como una ayuda al educador de cara al desarrollo de la expresión vocal en el niño de Educación Infantil. Comienza mediante una síntesis del desarrollo musical del niño, centrado en la voz, con el objetivo de efectuar un recorrido por las habilidades musicales del niño en sus primeras etapas de la vida.

El siguiente epígrafe se dedica a la voz hablada, y se aportan sugerencias sobre el recitado de textos prosódicos y las condiciones rítmicas que deben reunir las propuestas realizadas en el aula. En los primeros años de vida las actividades de expresión vocal se relacionan directamente con este tipo de recitados rítmicos, con o sin interacción con el adulto, de los que se incluye una pequeña muestra bajo el título de juegos y actividades para los más pequeños.

Los epígrafes siguientes se refieren a la canción en Educación Infantil. En el quinto y el sexto apartados se abordan sugerencias dirigidas al educador, como la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de canciones, la progresión de las mismas en cuanto a la entonación, los criterios educativos para la selección del repertorio y las recomendaciones concernientes al uso y cuidado de la voz, aspecto de vital importancia a fin de evitar posibles anomalías en la emisión de la voz de los niños.

Los epígrafes séptimo y octavo se dedican también a la canción infantil, pero en esta ocasión con sugerencias de actividades concretas a realizar con los niños, primero

mediante las cualidades del sonido, aspecto que nos puede acercar a la utilización de un lenguaje musical no convencional, y después a través del uso de la canción como medio vertebrador de todas las actividades a realizar en la educación musical, lo que conecta el presente tema con los anteriores y posteriores de este libro.

Cierran el capítulo una relación de páginas web con ejemplos de canciones en distintos idiomas de posible uso en centros de educación bilingüe y la correspondiente bibliografía de ampliación.

El niño disfruta con la canción y nuestra labor como educadores consiste en aprovechar esta motivación intrínseca y contribuir en su proceso de maduración mediante propuestas y experiencias de aprendizaje con un enfoque integrado y globalizador.

3.1. El desarrollo musical del niño

Aunque la expresión y la percepción están siempre profundamente relacionadas en el niño, en este epígrafe efectuaremos un repaso de la evolución del bebé desde su nacimiento hasta la edad de 6 años en lo que afecta exclusivamente a la expresión musical y el canto, dejando para otro capítulo el tema del desarrollo de la percepción auditiva.

El llanto constituye la primera manifestación "musical" del bebé. Los estudios existentes (véase bibliografía de ampliación, especialmente las obras de Friedman, 1977 y 1988; Lacárcel, 1995; Monaco, 2000; Tafuri, 2006) demuestran que a partir de las primeras semanas de su nacimiento (entre cuatro y seis) el recién nacido no solo puede diferenciar la voz de su madre de la de su padre sino que es capaz de emitir los primeros gorjeos y sonidos, en algunos casos gritos, en otros sencillos juegos vocales con los que comienza a tomar conciencia del enorme poder de su propia voz.

En torno a los tres meses va desarrollando estos juegos articulatorios, que constituyen el germen de su futuro desarrollo expresivo y musical. Las experiencias que les proporcionemos en estos momentos en lo que se conoce como estimulación musical temprana desarrollarán sus aptitudes en el futuro.

Las inflexiones de voz de la madre y las canciones de cuna le motivan enormemente. Es la etapa ideal para utilizar el *babytalk*, es decir, hablarle variando la voz del adulto de forma que el bebé no tenga ninguna duda de que la conversación va dirigida precisamente a él.

Entre el cuarto y el sexto mes comienza a sentir interés por participar en juegos con el adulto, primero en juegos de escondite (taparse o destaparse) y más tarde utilizando sus palmas para acompañar el canto que le dedican los adultos (entre el séptimo y el noveno mes).

Al cumplir su primer año de vida es capaz de cantar sus primeras canciones, aunque sus melodías son solo pequeñas líneas ascendentes o descendentes, sencillos bosquejos de entonación. Es buen momento para utilizar sencillos instrumentos de percusión que le animarán a realizar sus primeros intentos de juegos vocálicos, pues le produce placer repetir una y otra vez las mismas melodías rudimentarias.

© Ediciones Paraninfo

En torno al año y medio perfecciona su emisión vocal en la realización de *glissandos* y se dedica a buscar sonidos imitando una sirena. Le encanta canturrear sonidos con todo tipo de sílabas (*ba, ma, na, la,* así como con otras vocales).

Hacia los 2 años el niño encuentra gusto por cantar y por imitar todo tipo de juegos verbales. Su entonación es todavía muy deficiente, pero empieza a ser capaz de efectuar melodías con dos o tres sonidos.

A los 3 años canta canciones completas, aunque su entonación es todavía muy incipiente. Le motivan especialmente las onomatopeyas y el juego con las posibilidades rítmicas de las palabras.

Entre los 3 y los 4 años las canciones en las que se imitan animales son sus preferidas, así como todo tipo de canciones gestuales. Ya es capaz de advertir ciertas simetrías y repeticiones en los contornos melódicos, al tiempo que empieza a afianzar su entonación.

Si a los 2 años solo podía repetir alguna frase de las canciones (aunque de una forma muy desentonada), a los 3 ya memoriza distintas frases (a veces la canción completa) y a los 4 es capaz de cantarla de forma algo desdibujada, a los 5 entona de forma correcta especialmente si la canción no posee una extensión melódica superior al intervalo de 4.ª o 5.ª justas (do–fa; do–sol).

Por último, a los 6 años, si la selección del repertorio es acorde con sus intereses y el ámbito melódico es adecuado a las capacidades del niño, llegará a sorprendernos por su facilidad de entonación.

En cuanto a su capacidad de improvisar, los estudios realizados demuestran que a los 2 años ya ejecuta esquemas silábicos repetitivos, a los 3 inventa sencillas cantinelas con dos o tres sonidos, a los 4 puede seguir la pulsación con las palmas, a los 5 también con otras partes del cuerpo y a los 6 es capaz de improvisar algunos ritmos y melodías.

Puede concluirse que gran parte de las habilidades musicales del niño son adquiridas en estas edades, de manera que la estimulación musical y los juegos llevados a cabo en dicha etapa contribuirán en gran medida al desarrollo de la discriminación y memoria auditiva y al canto espontáneo afinado, y servirán de precursores en la formación de conceptos musicales en el futuro. Una rica experiencia musical en la niñez favorece las posibilidades del futuro desarrollo musical en el adulto. Inculquemos en el niño la alegría por cantar.

3.2. La voz hablada

Previamente al desarrollo de la voz cantada, se hace necesario trabajar la voz hablada a partir de la interrelación ritmo-lenguaje. El principal problema que encontramos es conseguir una regularidad en la pulsación (jalones espaciados regularmente en el tiempo). Mediante el recitado de textos prosódicos (textos a los que acoplamos un ritmo adecuado), podemos facilitar en el niño la adquisición de una pulsación rítmica constante y uniforme.

© Ediciones Paraninfo

3.2.1. Recitado de textos prosódicos

Se propone al maestro la utilización de:

- Rimas.
- Onomatopeyas.
- Adivinanzas.
- Juegos de contar.
- Juegos de suerte.
- Juegos de comba.
- Juegos de corro.
- Refranes.
- Cuentos.
- Narraciones.
- Textos creados por los propios niños, etc.

El recitado rítmico de estos textos basado en los acentos, así como la búsqueda de palabras agudas, llanas, esdrújulas, sus posibles combinaciones y repeticiones en eco por los alumnos, supone el pilar fundamental para su desarrollo posterior.

Una vez adquirida la noción de pulso y la adecuación del lenguaje con su propia métrica (de forma consciente o inconsciente mediante los juegos arriba expresados), accederemos al estadio siguiente, el acompañamiento mediante ostinatos rítmicos (fórmulas rítmicas que se repiten de manera constante y que constituyen la base del acompañamiento instrumental).

Si lo más cercano al niño es su propio cuerpo, de la misma manera que la voz es el instrumento melódico por excelencia, los instrumentos naturales (pies, rodillas, palmas y pitos o chasquidos de los dedos), con sus posibles combinaciones tímbricas, conforman el medio idóneo para tomar conciencia sonora del esquema corporal y como paso previo al uso de los instrumentos de percusión.

3.2.2. Condiciones idóneas de las propuestas rítmicas

¿Qué tipo de propuestas rítmicas son más accesibles a los niños? A continuación se sugieren algunas pautas recomendables:

- Cuadratura (frases de dos compases al principio y de cuatro como máximo).
- Susceptibles de convertirse en ostinatos rítmicos.
- Con comienzo y final en tiempo fuerte (más adelante podrá introducirse el comienzo anacrúsico).
- La misma propuesta para todos los niños de manera que no existan ritmos simultáneos o polirritmias.
- Que las propuestas estén basadas en el lenguaje (palabra o frase que le sirva de sostén y, a ser posible, sugerida por los propios alumnos).

© Ediciones Paraninfo

- Que no mezcle al principio distintos instrumentos naturales (solo con palmadas o con rodillas, sin combinar).
- Si existen combinaciones, que sean muy elementales (ej.: rodillas con palmas, o bien palmas y rodillas) y sigan el esquema corporal (de abajo arriba o viceversa, nunca salteados).
- El contraste entre los valores rítmicos deberá ser de pulso o su silencio, y medio pulso (si identificamos pulso con negra: negra, su silencio y corcheas).

Se trabajarán primero los esquemas binarios y después los ternarios, aunque hay que tener presente que estos últimos revisten mayor dificultad para el niño.

3.3. Recursos y actividades para los más pequeños

Aunque a veces pensamos que los bebés no entienden nuestras palabras, ¡cuánto les gusta que sus seres queridos les hablen o les canten! Este es el propósito de las siguientes actividades extraídas del folclore infantil, que pueden plantearse exclusivamente desde el punto de vista rítmico, mediante recitado prosódico, o bien introducir sencillas melodías repetitivas que den lugar a la repetición imitativa por parte del niño.

— *Toma de contacto con los dedos.* Contar uno a uno los dedos del niño mientras se recita el texto alusivo a cada uno de los dedos.

Ejemplo: *Este encontró un huevo, este prendió el fuego, este le echó sal, este lo frio, y este, pícaro y gordo..., se lo comió.*

— *Movimiento de las manos.* Se trata de seguir el ritmo de la canción girando las manos del niño por las muñecas:

Ejemplo: *Cinco pollitos tiene mi tía; uno le salta, otro le pía y otro le canta la sinfonía.*

— *Golpear sobre la mano.* Rítmicamente se golpea con uno de nuestros nudillos sobre la palma abierta del niño para conseguir regularidad en la pulsación.

Ejemplo: *Pim, pam, llaman a la puerta; pim, pim, ¿quién saldrá a abrir?; pim, pam, si será la abuela; pim, pim, que viene a por mí.*

— *Taparse y destaparse.* Jugar a taparse y destaparse el propio adulto, o bien ayudar a hacerlo con las manos del niño, sobre su cara o la nuestra, etc.

Ejemplo: *Cu, cu; tras, tras...*

— *Dar palmas.* Tomar entre las manos del niño entre las nuestras y dar palmas siguiendo el ritmo. Posteriormente intentar que el niño pueda hacerlo por sí mismo.

Ejemplo: *Palmas, palmitas, que viene papá; palmas, palmitas, que pronto vendrá.*

© Ediciones Paraninfo

— *Darse en la cabeza.* Igual que en la actividad anterior pero golpeando en la cabeza o progresivamente en otras partes del cuerpo.

Ejemplo: *Daba, daba, daba, en su cabecita. Daba, daba, daba, y no se lastimaba.*
Pero tanto dio, que se lastimó.

— *Balanceo.* Sentado a horcajadas sobre nuestras rodillas, provocamos el balanceo del niño hacia delante o hacia atrás de forma acompasada. Al final puede acabarse con cosquillas o abriendo las piernas y generando su aparente caída.

Ejemplo: *Aserrín, aserrán, los maderos de San Juan,*
los del rey sierran bien, los de la reina también,
¿y los del duque?, truque, truque, truque,
truque, truque, truque, truque, truque, truque, tras.

— *Hacer cosquillas.* Se recorre el brazo del niño señalando sus distintas partes hasta que llegamos debajo del brazo para hacerle cosquillas.

Ejemplo: *Cuando vayas a la carnicería, que te den un kilo de carne*
Pero que no te den de aquí, ni de aquí, ni de aquí...
Sino de aquí, de aquí, de aquí.

De manera similar, en el ejemplo siguiente se trata de hacerle cosquillas debajo de la barbilla, aprovechando que el niño mira hacia arriba para ver el "pajarito sin cola"

Ejemplo: *¡Mira!, ¡un pajarito sin cola!*
¡Mamola, mamola, mamola!

— *Jugar al caballito.* Colocar al niño a horcajadas sobre nuestras rodillas y recitar el texto siguiente, primero lento, después con un tempo moderado y por último rápido mientras imitamos con nuestras rodillas el trote del caballo progresivamente más y más rápido.

Ejemplo: *Tengo un caballito que va... al paso, al paso, al paso...*
Y otro caballito que va... al trote, al trote, al trote...
Y otro caballito que va... al galope, galope, galope...

Al finalizar el galope podemos abrir nuestras piernas dejando que el niño caiga entre ellas.

— *Encontrar objetos.* Esconder un objeto en una de las manos cerradas para que el niño acierte de qué mano se trata.

Ejemplo: *China, china, capuchina,*
en qué mano está la china.

Otras variantes se utilizan para indicar al niño la cercanía o lejanía del objeto a localizar.

© Ediciones Paraninfo

Ejemplo: *Frío, frío, como el río,*
más caliente, como la fuente.

— *Ante cualquier dolor del niño o una caída.* Acariciar la zona dolorida mientras se recita el texto.

Ejemplo: *Cura, sana, culito de rana, si no sanas hoy, sanarás... mañana.*

— *Sorteos.* Recitar el texto al tiempo que se señala a cada niño siguiendo la pulsación. Aquel que coincida con la última sílaba acentuada, será el agraciado.

Ejemplo: *Don Pepito el verdulero, se cayó en un sombrero.*
El sombrero era de paja, se cayó en una caja.
Como era de cartón, se cayó en un cajón.
El cajón era de pino, parecía un pepino.
El pepino maduró, Don Pepito se salvó.

Suele ser común en las rimas de sorteos que la acentuación del texto sea múltiplo del número cuatro, con lo que es fácil prever desde el principio el resultado final, a quién le va a tocar el premio o salvarse si se trata de un juego. Por ello, se propone a continuación otra letrilla popular con resultado distinto, al tener que repetir las cinco vocales.

Ejemplo: *Borriquito como tú, que no sabes ni la u,*
a, e, i , o , u

— *Juegos de persecución.* El que trata de escaparse cita al perseguidor con el recitado.

Ejemplo: *Aquí te espero, comiendo un huevo,*
patatas fritas y un caramelo.

Una variante es el juego de la gallinita ciega, en el que se da varias vueltas a un niño para desorientarle antes de que tenga que buscar a sus compañeros.

Ejemplo: *Gallinita ciega, ¿qué se te ha perdido?*
Una aguja y un dedal.
Da tres vueltecitas y la encontrarás.
Una, dos, tres y la del revés.

— *Para guardar las cosas.* Recoger los juguetes o cualquier material puede llevarse a cabo cantando.

Ejemplo: *A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar,*
sin tirar, recoger, que después hay que volver.
A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar,
sin romper, sin romper, que mañana hay que volver.
A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar,
sin romper, sin tirar, que mañana hay que jugar.

© Ediciones Paraninfo

Y otros muchos ejemplos que, a buen seguro, recordaremos de nuestra infancia, o podemos recoger de la experiencia que los propios niños aporten de sus hogares. No olvidemos que, además de que este tipo de recitados prosódicos son de gran importancia en el desarrollo rítmico del niño, él mismo se divertirá realizándolos e incluso nos pedirá que se los repitamos en innumerables ocasiones.

3.4. La canción infantil

La voz es el instrumento más perfecto y desde nuestra infancia el canto ha sido el principal vehículo para expresar nuestros sentimientos y emociones. El niño disfruta cantando y aprendiendo nuevas canciones. Se sugieren a continuación algunas recomendaciones dirigidas al educador.

3.4.1. Enseñanza y aprendizaje de canciones

En cuanto a los contenidos y ámbito melódico de las canciones, podemos adoptar dos criterios fundamentales:

— Mantener una progresión lógica en cuanto a los sonidos e intervalos que intervienen en la canción.
— Sin olvidar el criterio anterior, seguir otro tipo de ordenación, basado en el objetivo que deseamos alcanzar mediante la canción (rítmico, acompañamiento, percepción y asimilación de conceptos musicales, orientación espacio-temporal, mímica, etc.). Así, las canciones no tienen por qué cumplir de forma obligada la progresión de sonidos expresada en el párrafo anterior.

En ambos casos, el procedimiento a seguir por el maestro para enseñarlas puede seguir las siguientes etapas:

— Texto: repetición en eco por frases cortas.
— Prosodia rítmica: aplicación del ritmo al texto.
— Melodía: entonación de la canción por imitación.
— Expresión gestual: mímica aplicada a la canción, si esta lo requiere.
— Acompañamiento: mediante ostinatos rítmicos elementales.

Se debe prestar especial atención a que el niño cante relajado, sin crispaciones y sin gritar, ya que cantar sin esfuerzo y de forma gratificante constituirá nuestro principal objetivo. No hay que olvidar el correcto fraseo musical, así como los matices agógicos y dinámicos que posibiliten hacer de la canción una pequeña obra de arte.

© Ediciones Paraninfo

3.4.2. Progresión en cuanto a la entonación

¿Qué sonidos deben constituir el comienzo de la educación vocal? Los intervalos de segunda mayor (Sol-La) y de tercera menor (Sol-Mi), es decir, los intervalos de un tono y de tono y medio, son los más naturales, por ser los que utiliza el niño espontáneamente en sus juegos, llamadas, pregones, etc.

A continuación se expone una progresión lógica de los nuevos sonidos teniendo en cuenta la facilidad de entonación del niño (dicha progresión debe entenderse como relaciones interválicas relativas, más que como sonidos con frecuencia absoluta):

— Sol – La – Sol. Ejemplo: *A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar.*

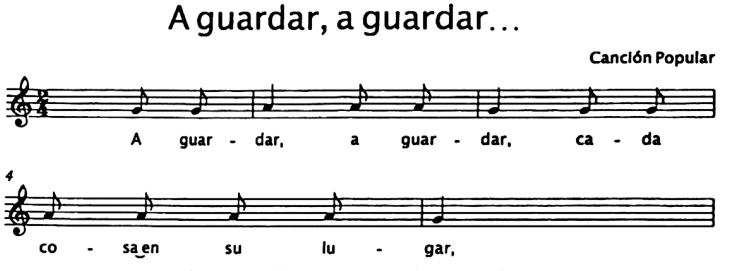


Figura 3.1. Partitura *A guardar, a guardar.*

— Sol – Mi – Sol. Ejemplo: *Cucú, ¿dónde estás?, búscame y me encontrarás.*

Se efectúa un diálogo cantado entre dos niños, uno de los cuales tiene los ojos tapados con un pañuelo. Se trata de que este camine a ciegas por el aula hasta localizar al otro niño que canta.

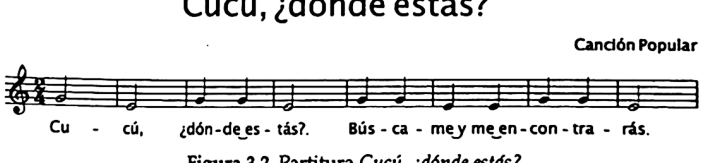


Figura 3.2. Partitura *Cucú, ¿dónde estás?*

© Ediciones Paraninfo

— Sol – La - Sol – Mi. Ejemplo: *Aquí te espero, comiendo un huevo...*

Aquí te espero

Canción Popular

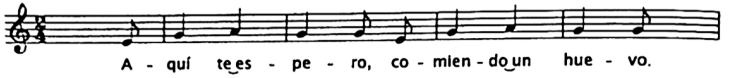


Figura 3.3. Partitura *Aquí te espero.*

— La – Sol – Fa – Mi (tetracordo). Ejemplo: *Aserrín, aserrán, los maderos de San Juan...*

Aserrín, aserrán

Canción Popular

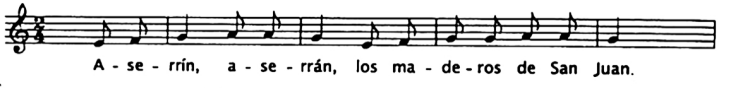


Figura 3.4. Partitura *Aserrín, aserrán.*

— Sol – La – Sol – Mi – Do. Ejemplo: *China, china, capuchina.*

China, china, capuchina

Canción Popular

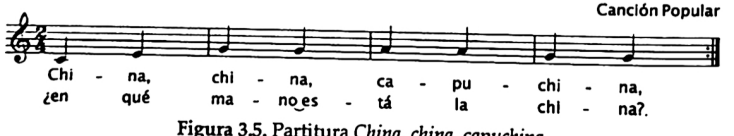


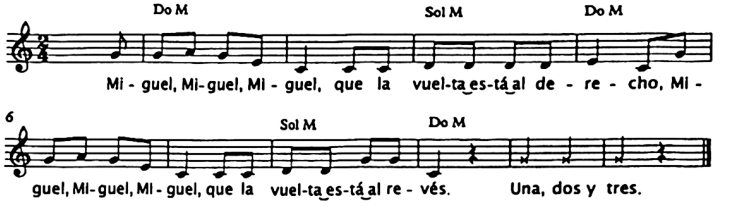
Figura 3.5. Partitura *China, china, capuchina.*

© Ediciones Paraninfo

— Sol – La – Sol – Mi – Re – Do (pentatónica de do).

Miguel, Miguel

Canción Popular



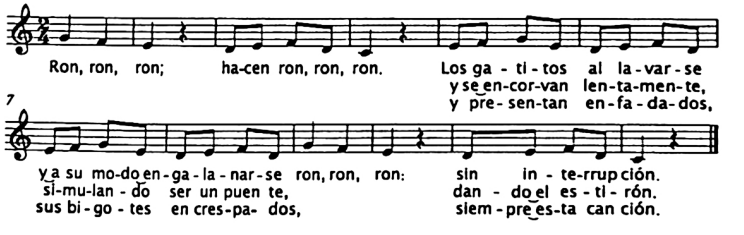
Miguel, Miguel, Miguel,
que la vuelta está al izquierdo,
Miguel, Miguel, Miguel,
que la vuelta está al revés.
Una, dos y tres.

Figura 3.6. Partitura *Miguel, Miguel.*

— Sol – Fa – Mi – Re - Do (pentacordo de do).

Los gatitos

Canción Popular



Ron, ron, ron; hacen ron, ron, ron,
sus patitas remojando,
piel y orejas atusando,
ron, ron, ron;
esta es su canción.

Ron, ron, ron; hacen ron, ron, ron,
y se encorvan lentamente,
simulando ser un puente,
ron, ron, ron;
dando el estirón.

Ron, ron, ron; hacen ron, ron, ron,
y presentan enfadados,
sus bigotes encrespados,
ron, ron, ron;
siempre esta canción.

Figura 3.7. Partitura *Los Gatitos.*

© Ediciones Paraninfo

— Mi – Re – Do – Si, - La (pentacordo de la).

Ejemplo: *Frío, frío, como el río, más caliente, como la fuente.*

Frío, frío, como el río

Canción Popular

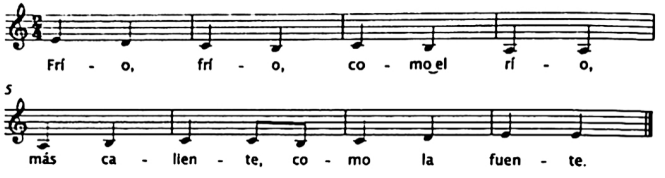
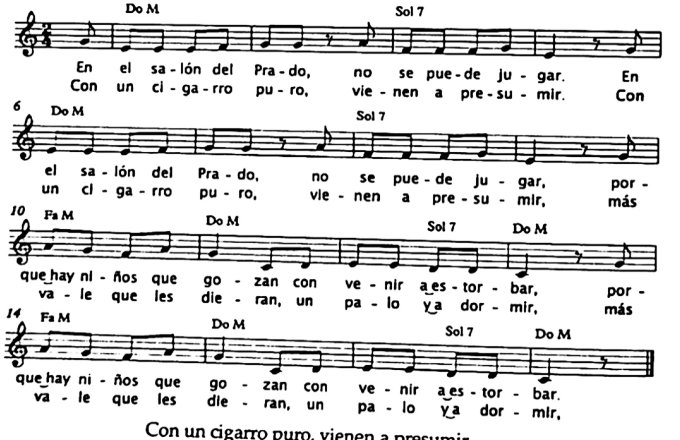


Figura 3.8. Partitura *Frío, frío, como el río.*

— Do – Re – Mi – Fa – Sol – La (hexacordo Do – La).

En el salón del Prado

Canción Popular



Con un cigarro puro, vienen a presumir,
Con un cigarro puro, vienen a presumir,
más vale que les dieran, un palo y a dormir.
más vale que les dieran, un palo y a dormir.

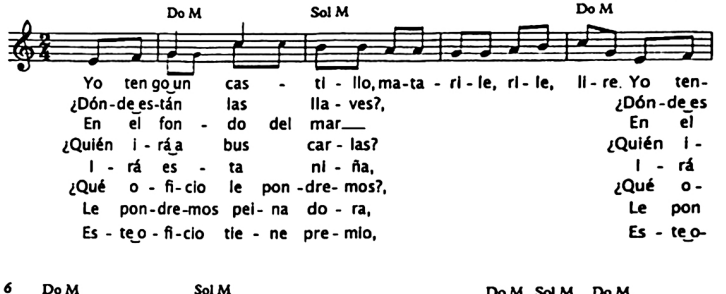
Figura 3.9. Partitura *En el salón del Prado.*

© Ediciones Paraninfo

— Mi – Fa – Sol – La – Si – Do´ (hexacordo Mi – Do´).

Yo tengo un castillo

Canción Popular



Dónde están las llaves,
matarile, rile, rile,
dónde están las llaves,
matarile, rile rón, chim pón.

En el fondo del mar,
matarile, rile, rile,
en el fondo del mar,
matarile, rile rón, chim pón.

Quién irá a buscarlas,
matarile, rile, rile,
quién irá a buscarlas,
matarile, rile rón, chim pón.

Irá esta niña,
matarile, rile, rile,
irá esta niña,
matarile, rile rón, chim pón.

Qué oficio le pondremos,
matarile, rile, rile,
qué oficio le pondremos,
matarile, rile rón, chim pón.

Le pondremos peinadora,
matarile, rile, rile,
le pondremos peinadora,
matarile, rile rón, chim pón.

Este oficio tiene premio,
matarile, rile, rile,
este oficio tiene premio,
matarile, rile rón, chim pón.

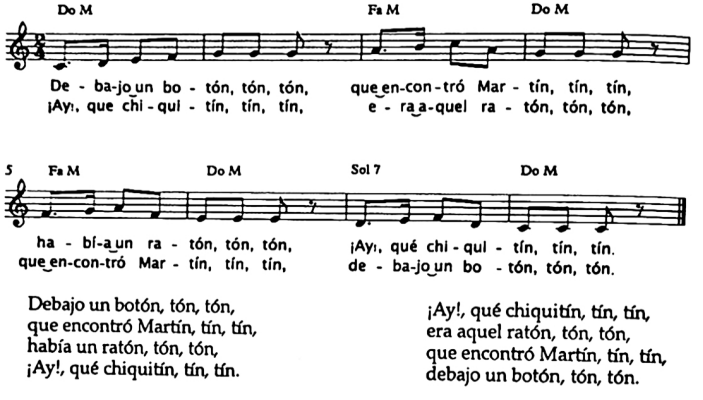
Figura 3.10. Partitura *Yo tengo un castillo.*

© Ediciones Paraninfo

— Escala diatónica mayor (Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do´).

Debajo un botón

Canción Popular



Debajo un botón, tón, tón,
que encontró Martín, tín, tín,
había un ratón, tón, tón,
¡Ay!, qué chiquitín, tín, tín.

¡Ay!, qué chiquitín, tín, tín,
era aquel ratón, tón, tón,
que encontró Martín, tín, tín,
debajo un botón, tón, tón.

Figura 3.11. Partitura *Debajo un botón.*

— Escala diatónica menor (La, - Si, - Do – Re – Mi – Fa – Sol – La).
Entre las escasas canciones infantiles en modo menor proponemos como ejemplo la de *Ahora que vamos despacio, vamos a contar mentiras.*

Vamos a contar mentiras

Canción Popular

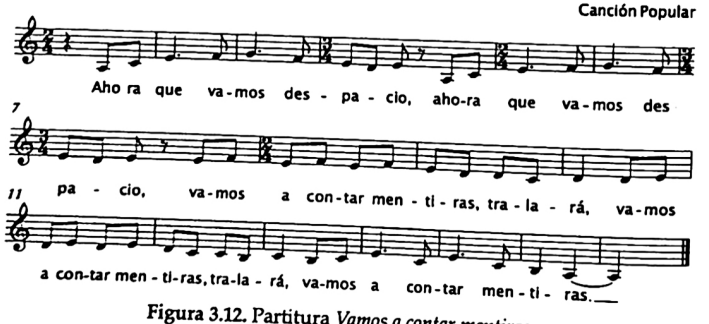


Figura 3.12. Partitura *Vamos a contar mentiras.*

© Ediciones Paraninfo

Pueden encontrarse más ejemplos en modo menor en canciones de cuna como *A la nanita nana, nanita ea* y en villancicos como *Los peces en el río, Yo soy el buen rabadán, Una pandereta suena, La virgen va caminando,* etc.

3.4.3. Criterios educativos en la selección de canciones

El canto escolar desarrolla la creatividad y la sensibilidad, por lo que cualquier objetivo de aprendizaje podrá ser reforzado eligiendo la canción adecuada.

Se sugieren los siguientes principios básicos de selección:

— Tema: que el texto sea asequible a la edad y a los intereses del niño.
— Tesitura: ámbito reducido, en función de la edad del niño y de la progresión de sonidos expresada anteriormente.
— Ritmo: con fórmulas rítmicas elementales (negras, corcheas y silencios).
— Melodía: agradable, preferentemente sin saltos interválicos bruscos.
— Cuadratura: con frases de cuatro o de ocho compases, para introducir al niño en el concepto de simetría, equilibrio y forma musical.

En función de su temática, las canciones pueden agruparse por ciclos:

— De cuna.
— De gesto y dramatización.
— Para la aplicación de diversos juegos.
— Sobre el propio cuerpo (manos, cabeza, ojos, orejas, nariz, etc.).
— Conocimiento de las articulaciones (muñecas, dedos, codos, etc.).
— Dominio de la lateralidad: derecha e izquierda.
— Dominio del espacio: delante y detrás, arriba y abajo, dentro y fuera, cerca y lejos, etc.
— De animales.
— Sobre medios de transporte.
— La familia, la casa, etc.
— Correspondientes a las estaciones del año.
— Relativas a efemérides (cumpleaños, etc.).
— Canciones de marcha para aplicarlas en movimiento.
— Con un objetivo didáctico concreto (para aprender los colores, los días de la semana, los números, etc.).
— Propias o inventadas por los niños.

Nos interesa especialmente el folclore infantil, que supone un inmenso repertorio de material al que en todo momento debemos recurrir. Así, podemos ordenar el material comenzando por dichos y canciones propias del folclore comarcal, de la propia comunidad autónoma, del país en general o de otras naciones, de forma que el niño participe de la experiencia musical mediante un acercamiento progresivo (de lo conocido por su cercanía a lo desconocido por su lejanía).

© Ediciones Paraninfo

No hay que olvidar el repertorio de canciones extraído de películas infantiles y de los distintos medios de comunicación, siempre que reúnan las condiciones generales apuntadas.

3.5. El cuidado de la voz. Recomendaciones

La voz, nuestro principal medio de comunicación, se produce mediante la vibración de nuestras cuerdas vocales al acercarse y alejarse entre sí como consecuencia del paso del aire por la laringe. La importancia de preservar una voz sana requiere que desde las primeras etapas tratemos de evitar su mal uso fomentando prácticas vocales adecuadas.

El niño aprende por imitación, por lo que el maestro cuidará muy especialmente la técnica del canto: respiración, ejercicios de diafragma, emisión, impostación, vocalización y articulación, y tratará de corregir desde el principio cualquier vicio o anomalía que en el futuro pudiera causar trastornos de emisión. Una buena respiración fortalece las vías respiratorias y el corazón, calma el sistema nervioso y permite una correcta emisión. Saber cantar implica saber respirar.

Si prestamos atención a los sonidos producidos en el patio de recreo de cualquier colegio observaremos cómo la característica predominante es el grito. El niño quiere hacerse oír, y encuentra una dificultad, el elevado nivel sonoro del ambiente. La solución que adopta es tratar de elevar su nivel de sonido por encima del existente. Como todos los compañeros tratan de hacer lo mismo, el ambiente sonoro, además de excesivo, resulta ininteligible y especialmente perjudicial para la voz de los niños.

De esta forma se producen diversas anomalías en la producción y emisión del sonido que, con el transcurso del tiempo, pueden generar problemas de disfonía infantil.

Veamos algunas recomendaciones muy simples para evitar estos problemas:

- Rebajar en el hogar el ruido ambiente (televisión y otros), de manera que no le obliguemos a elevar la voz.
- Procurar respetar el turno de cada uno al hablar evitando los gritos característicos de hablar todos a la vez.
- Aprender a hablar sin chillar. Para ello se recomienda hacerlo con tranquilidad, con pausas, rítmicamente.
- Cuidar y evitar factores externos que irritan la voz como polución, humo de cigarrillos, etc.
- Evitar el uso de moquetas, pues retienen gran cantidad de gérmenes que favorecen las alergias.
- Mantener la nariz limpia y evitar la sequedad de garganta realizando gárgaras con manzanilla u otro producto adecuado.
- Variar las condiciones ambientales excesivamente secas generadas por la calefacción y el aire acondicionado. La utilización de humidificadores tiende a reducir este problema.

© Ediciones Paraninfo

- En este mismo sentido, el hábito de tener siempre la garganta humedecida resulta de gran ayuda. Habituar al niño a beber agua con bastante regularidad.
- No tomar bebidas excesivamente calientes o frías y generar hábitos alimenticios saludables. Debe evitarse el excesivo consumo de helados.
- Evitar corrientes de aire que supongan cambios bruscos de temperatura.
- Intentar enseñar al niño a respirar por la nariz manteniendo la boca cerrada, especialmente en épocas frías en las que, además, resulta aconsejable proteger la laringe con una bufanda al salir de casa.
- Habituar al niño a que realice sencillos estiramientos por la mañana y practique varias series de respiraciones profundas.
- Hacer entender a los niños que resulta tan importante el acto de escuchar como el de hablar.
- Recordar que la causa más frecuente del trastorno de la voz tiene que ver con el sobreesfuerzo vocal, por lo que el reposo está especialmente indicado.
- Y, por supuesto, acudir al especialista en cuanto el niño sienta molestias que perduren en el tiempo más de una semana.

No olvidemos que los niños aprenden por imitación y la experiencia vivida será la que más arraigue en sus hábitos futuros. Esto implica que los consejos y recomendaciones anteriores deben ser tenidos en cuenta por quienes se encuentran en contacto con el niño, tanto en la familia como en la escuela. Si no somos capaces de hablarles tranquila y pausadamente, difícilmente podremos esperar que ellos lo hagan.

A continuación se sugieren algunas actividades:

- *El mundo en silencio.* Intentar caminar por el aula haciendo el menor ruido posible y tratando de ser conscientes de nuestra respiración.
- *Soplar sobre objetos.* Intentar soplar sobre un objeto pesado, sobre un papel o sobre una pluma y observar los efectos en cada caso. Tomar conciencia de la inspiración y la exhalación.
- *Somos un globo.* Jugar a ser un globo que se hincha y se deshincha, un muñeco que se tensa y se relaja, utilizar narraciones o cuentos que favorezcan la relajación del niño.
- *Imaginar el globo en la zona del abdomen.* Tumbados en el suelo pensamos que tenemos un globo en la barriga que se hincha y luego pierde el aire. Tomar conciencia del proceso de inspiración y exhalación abdominal.
- *Entra por la nariz y sale por la boca.* Tomar el aire por las fosas nasales y soltarlo por la boca. Inspirar por la nariz permite el calentamiento del aire, constituye su primer filtro y evita posibles enfriamientos.
- *Control de la inhalación y exhalación.* Efectuar progresivamente variantes entre:
  - Tomar aire contando hasta cuatro y exhalar contando hasta cuatro.
  - Tomar aire contando hasta tres y exhalar contando hasta cuatro.

© Ediciones Paraninfo

- Tomar aire contando hasta dos y exhalar contando hasta cuatro.
- Tomar aire contando hasta uno y exhalar contando hasta cuatro.

Variar este tipo de ejercicios regulando siempre la columna de aire en la exhalación. Finalizar efectuando varios suspiros, sintiendo la sensación de alivio y relajando todos los músculos que intervienen en el proceso respiratorio.

— *Cantar canciones con distintas vocales.* Variar la letra de cualquier canción que cantemos con los niños de forma que repitamos siempre la misma vocal. (Siempre con la *o*, siempre con la *u*, siempre con la *a*, etc.). Tratar de imaginar la columna de aire que parte del abdomen y se proyecta sobre el velo del paladar, intentando imitar el sonido del lobo adoptando una posición de la boca similar al bostezo.

— *Cantar canciones con distintas vocales apoyadas con la consonante* m. Repetir las actividades anteriores utilizando siempre la sílaba *mu*, la sílaba *mo*, o bien la sílaba *ma*.

Intentar y variar el tipo de actividades para evitar la sensación de monotonía en los niños. El objetivo estriba en tomar conciencia de los procesos que intervienen en la emisión del sonido, toma de aire, exhalación, emisión del sonido, vocalización y articulación, uso de los resonadores, etc.

3.6. Actividades vocales basadas en las cualidades del sonido

Una estrategia interesante para evitar la posible monotonía de estas actividades consiste en relacionarlas de forma lúdica con las cualidades del sonido, mediante ejemplificaciones que permitan la adquisición de los conceptos de intensidad, tono o altura, timbre y duración.

3.6.1. Sonido y silencio

Sonido y silencio son los primeros elementos que permiten ordenar cualquier secuencia musical. Por ello, antes de practicar las cualidades del sonido, las primeras actividades las dedicaremos a la combinación de sonidos y silencios:

— Pedir a los niños que dibujen el sonido y el silencio. Reproducir en la pizarra alguno de estos dibujos y hacer sonidos o silencio en función de lo que señalemos.
— ¿Qué objetos producen sonidos? Solicitar ideas a los niños y escribir los objetos citados en la pizarra (o sus dibujos).
— Imitar estos sonidos cada vez que señalamos su imagen.
— Pensar quién o qué nos sugiere sonido (ej.: un perro, las olas del mar, un despertador, etc.).
— Imitar esos sonidos.

© Ediciones Paraninfo

— Pensar situaciones que sugieran silencio (pensar, dormir, etc.) e imitarlas.
— Alternar ambos tipos de situaciones.
— Pensar en alguna pequeña narración que alterne sonidos y silencios. Ej.: Estamos durmiendo (silencio). Suena el despertador (riiiing). Nos levantamos sin hacer ruido para no despertar a nadie (caminar de puntillas en silencio). Llegamos al cuarto de baño y nos lavamos (imitar sonido del agua del grifo), etc. Solicitar a los niños que sigan creando la secuencia sonora proponiendo sonidos y silencios.
— Una vez hemos jugado con distintos sonidos podemos proponer agruparlos. Ej.: hacer con la voz distintos sonidos. Solo con las palmas, con los pies, sobre las rodillas, con otras partes del cuerpo.
— Investigar qué sonidos se pueden producir en el aula, con sillas, mesas, golpeándolas con lápices, sonidos en el suelo, etc.
— Tratar de ordenar estos sonidos y hacer pequeñas composiciones (pueden dibujarlas en sus cuadernos o trasladar nosotros esos dibujos a la pizarra).
— El mismo tipo de actividades podemos efectuarlas vinculadas al movimiento, por ejemplo, percutiendo con un instrumento mientras los niños caminan tratando de seguir el ritmo. En un momento determinado dejamos de percutir y los niños hacen el juego de las estatuas (se quedan quietos). Pedirles que en cada pausa adopten una postura distinta (la primera vez muy abierta, la segunda muy cerrada imitando un ovillo, la tercera muy crispada, la cuarta relajada, etc.).

3.6.2. Intensidad

— Imitar distintos sonidos con contraste de intensidad (ej.: un camión subiendo una cuesta, un mosquito, una cascada de agua, un grifo que gotea, el tic tac de un reloj frente al sonido de una máquina perforadora). El niño capta por contraste los conceptos de fuerte y suave, y posteriormente le propondremos actividades con cambios de intensidad progresivos.
— Imitar la lluvia (primero golpeamos nuestros dedos índices, luego con dos dedos, con tres, con todos, con toda la mano). Hacer un *crescendo* y un *diminuendo*.
— Imitar el sonido de una locomotora de tren que viene de lejos, pasa delante de nosotros y se aleja progresivamente. Ídem con un coche o con un avión. Aprovechar para explicar el concepto de regulador de intensidad (en función de la edad del niño).
— Pedir a los niños que dibujen en su cuaderno acciones que impliquen sonidos fuertes o suaves y, una vez realizados, enseñar los dibujos a la clase y tratar de imitarlos.
— Practicar por imitación sencillos esquemas con palmas (fuerte y suave).
— Realizar sencillas partituras no convencionales utilizando puntos gruesos o finos para indicar las variaciones de intensidad de los sonidos. Pedir a los niños que jueguen a inventar nuevas propuestas.

© Ediciones Paraninfo

— Cantar una canción fuerte o suave, alternando la intensidad en cada estrofa.
— Alternar la intensidad en cada verso de la canción.
— Explicar el signo musical de *f* para cantar fuerte o de *p* para cantar piano (suave).
— Escribir estas letras en un cartón o en la pizarra y cantar canciones variando la intensidad.
— Aplicar reguladores de intensidad a distintas frases inventadas creadas por los propios alumnos.

3.6.3. Tono o altura

El niño tiende a confundir el concepto de tono o altura (sonidos graves y agudos que dependen del número de vibraciones) con el concepto de intensidad (amplitud de esas mismas vibraciones) de forma que es conveniente trabajar ambas cualidades de forma separada y unirlas una vez que comprendamos que tiene claro ambos conceptos.

— Imitar sonidos de animales y comentar con los niños si piensan que son agudos o graves. Ej.: el grillo (agudo), la vaca (grave), un pajarito (agudo), un león (grave)...
— Ídem con otros sonidos. Ej.: el timbre de un teléfono (agudo), la sirena de un barco (grave).
— Utilizar las vocales para trabajar sonidos agudos y graves, por ejemplo:

  - Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa (agudo).
  - Ooooooooooooooooooo (grave).
  - Eeeeeeeeeeeeeeeeeeee (primero en registro agudo, luego en registro medio y finalmente en registro grave).
  - Iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii (al contrario, empezando por registro grave, luego medio y por último agudo).

  Jugar también con una vocal y cambiar su registro de manera progresiva de grave a agudo y viceversa. Ej: Uuuuuuuuuuuuuuuu.

También se puede pedir a los niños que sean ellos quienes hagan las nuevas propuestas. Pueden realizar dibujos de líneas que ascienden y descienden y tratar de imitarlas con distintas vocales o con una frase inventada por ellos, etc.

Las actividades pueden vincularse al movimiento de forma que los niños levanten o bajen la mano cuando consideren que los sonidos son agudos o graves, caminar de pie en los agudos o agacharse en los graves, etc.

3.6.4. Duración del sonido

— Practicar sonidos cortos o prolongados. Podemos escribirlos mediante puntos, o trazos continuos: . . . . ——— ———.

© Ediciones Paraninfo

— Sonidos cortos, ej.: zas, pum, plis, etc.
— Sonidos largos, ej.: buaaaaaaa, muuuuuuuuu, pinnnnnnnnn, etc.
— Que sean los niños los que hagan nuevas propuestas.
— Dibujar en la pizarra viñetas que produzcan sonidos largos o cortos.

  - Ejemplos de dibujos de sonidos cortos: un vaso que se rompe, una palmada, un libro que cae al suelo.
  - Ejemplos de dibujos de sonidos prolongados: un avión, una tormenta, la sirena de una ambulancia, etc.

— Pedir a los niños que sean ellos quienes inventen dibujos de sonidos largos y cortos en su cuaderno.

3.6.5. El timbre

— Reconocer distintas voces a través de su timbre.
— Los alumnos cierran los ojos y la maestra habla con alguno de los niños. El resto deberá adivinar cuándo es la maestra quien habla.
— Ídem a partir de grabaciones en las que aparezcan voces de adultos y de niños.
— Ídem diferenciando voces masculinas y femeninas en los adultos.
— Formar un grupo de niños y otro de niñas. La maestra señalará uno de los grupos, que será el que hable. Otros niños, con los ojos cerrados, deberán adivinar de qué grupo se trata.
— Intentar reconocer voces de compañeros de clase. ¿Quién es el que habla o el que canta? Intentar adivinarlo con los ojos cerrados. Hacerlo recitando una frase o bien cantando una canción.
— Cantar una canción y progresivamente intentar descubrir qué instrumentos utilizamos para acompañarla.

3.6.6. Relacionadas con todas las cualidades

Recitar el siguiente juego silábico con la palabra *chocolate*:

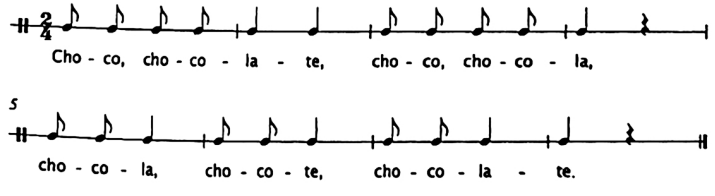


Figura 3.13. Partitura rítmica con la palabra *chocolate*.

© Ediciones Paraninfo

— Repetirlo tres veces, la primera en registro grave, la segunda en registro medio y la tercera en agudo.
— Repetirlo dos veces, la primera suave y la segunda fuerte.
— Invertir la intensidad, la primera vez fuerte y la segunda suave.
— Empezar muy suave y acabar fuerte, creciendo en intensidad. Repetirlo a la inversa.
— Repetirlo con sonidos muy cortos o con sonidos muy largos.
— Ídem empezando muy lento y realizando un *accelerando*.
— Ídem *ritardando*.
— Pedir a los niños que sugieran nuevas formas de hacer el recitado y tratar de escribirlas en una partitura no convencional.

3.7. La canción como eje globalizador de la actividad musical

A continuación se exponen diversos objetivos y actividades a desarrollar a partir de canciones populares infantiles muy conocidas. No obstante, y por si no recuerda alguna de ellas, el lector encontrará la letra de varias estrofas, la partitura y un fichero midi de las mismas en el siguiente enlace:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/exmycor/sustaeta/canciones.htm

— *Desarrollo del canto interior.*

Cantar una canción y suprimir progresivamente parte de su letra que seguiremos cantando interiormente.

Ejemplo: Cantar varias veces la canción *Napoleón*.

- Primera vez: Napoleón tenía un batallón (tres veces 3X), trompetas y tambor.
- Segunda vez: Napoleón tenía un bata... (3X), trompetas y tambor.
- Tercera vez: Napoleón tenía un ba... (3X), trompetas y tambor.
- Cuarta vez: Napoleón tenía... (3 X), trompetas y tambor.
- Quinta vez: Napoleón... (3X), trompetas y tambor.
- Sexta vez: Napo... (3X), trompetas y tambor.
- Séptima vez: Na... (3X), trompetas y tambor.

Al final de la estrofa los niños imitarán los gestos de tocar la trompeta y el tambor.

© Ediciones Paraninfo

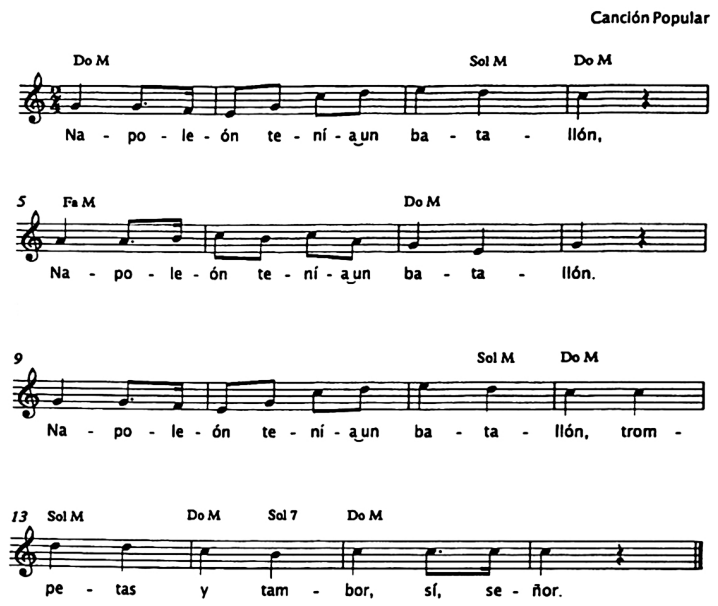


Figura 3.14. Partitura *El batallón de Napoleón*.

— Recitar una canción con su ritmo correspondiente, sin entonarla.

Ejemplo: recitar el ritmo de la canción *Debajo un botón* siempre sobre el mismo sonido (véase figura 3.11.).

— Articulación y fraseo.

Cantar una canción y sustituir todas las vocales por la *a*, la *e*, etc.

Ejemplo: *Bartolo tuvo una flauta* (cantar con la a: Bartala tava ana flata, etc., con la e: Bertele teve ene flete, etc.).

© Ediciones Paraninfo

La flauta de Bartolo

Canción Popular

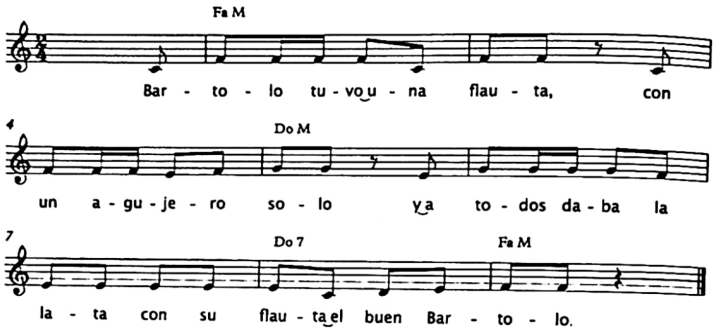


Figura 3.15. Partitura *La flauta de Bartolo.*

— Vinculación espacio-temporal.

Cantar una canción de forma que al desplazarnos recorramos un espacio determinado (véase figura 3.10.).

Ejemplo: *Yo tengo un castillo* (recorrer en una estrofa la mitad de la clase, en otra la clase entera, en otra caminando hacia atrás, etc.).

— Acompañar la canción con palmas o rodillas siguiendo el acento, o la pulsación.

— Ídem caminando y siguiendo dicho ritmo.
Cualquier canción es susceptible de realizar estas actividades con ella.

— Desarrollar la lateralidad.
Ejemplo: figura 3.6. Partitura *Miguel, Miguel* (en la primera estrofa recitar el texto diciendo "... que la vuelta está al derecho...", y en la siguiente, "... que la vuelta está al izquierdo...".

- Señalar la oreja derecha o izquierda siguiendo la pulsación, el ojo derecho o izquierdo, la rodilla, etc.
- Ídem haciendo la canción en corro y desplazándose en un sentido o en el contrario.
- Ídem en dos corros concéntricos enfrentados que se desplazan en distinto sentido invirtiéndolo cuando se repita la estrofa.

— Acompañar una canción con la mímica correspondiente.

Ejemplo: figura 3.7, Partitura *Los gatitos.*

© Ediciones Paraninfo

Al tiempo que cantamos la canción efectuaremos los gestos del gato que se lava, remoja sus patitas, se encorva lentamente, etc.

— Reconocer una canción a través de la audición de su esquema rítmico.

Palmear el ritmo de cualquiera de las canciones anteriores y descubrir de cual se trata.

— Realizar coros dialogados.

Ejemplo: *La Rana.*

- Dividir la clase en dos grupos, uno canta siempre "Cucú" y el otro el resto del texto.
- Igual pero cada grupo canta un verso de la canción, de forma alternada.
- Efectuar otras variantes de diálogo.

— Captar la direccionalidad del sonido.

Ejemplo: Los niños cierran los ojos, el profesor u otro niño canta desde cualquier lugar del aula y el resto señala dónde está. Puede variarse la actividad cambiando de lugar a quien canta.

- Los niños se distribuyen por el aula libremente y con los ojos cerrados tratan de posicionarse de cara a quien está cantando. Este se mueve y los niños irán cambiando de posición en consecuencia.
- Ídem pero dando siempre la espalda la sonido (esta actividad resulta más complicada, así que se debe llevar a cabo solo si sale correctamente la anterior).

— Utilizar los distintos *tempos* musicales.

Ejemplo: *Al corro de la patata.*

- Cantar la canción muy lenta, muy rápida, una estrofa lenta y otra rápida.
- La primera vez lenta, la segunda normal y la tercera rápida.
- Ídem cantando la canción en corro y siguiendo la pulsación con los pies. Proponer los términos *lento, andante y allegro* para nombrar los distintos *tempos* utilizados.

— Agruparse por parejas.

Ejemplo: *Ambó, hato.*

- Cantar la canción y al decir la letra "escoja usted..." cada niño busca una pareja y sigue las evoluciones con ella.
- Efectuar variantes empezando solo por una pareja e ir añadiendo nuevas agrupaciones en pareja mientras se repiten las estrofas de la canción.

© Ediciones Paraninfo

— Imitar gestos de oficios.

Ejemplo: *Antón Pirulero.*

- En corro cantamos y cada niño imita un oficio distinto mientras los demás le imitan a él.
- Tratar de memorizar cuatro o cinco gestos de oficios e imitarlos mientras repetimos la canción.
- Jugar a acertar el oficio imitado por un niño mientras los demás palmean o cantan en corro.

— Percepción del propio esquema corporal.

Ejemplo: *El juego chirimbolo* (figura 3.16).

- Cantamos en corro y cada niño se señala la parte citada.
- Ídem desplazando al centro del corro la parte del cuerpo nombrada.
- Ídem señalándola en un compañero.

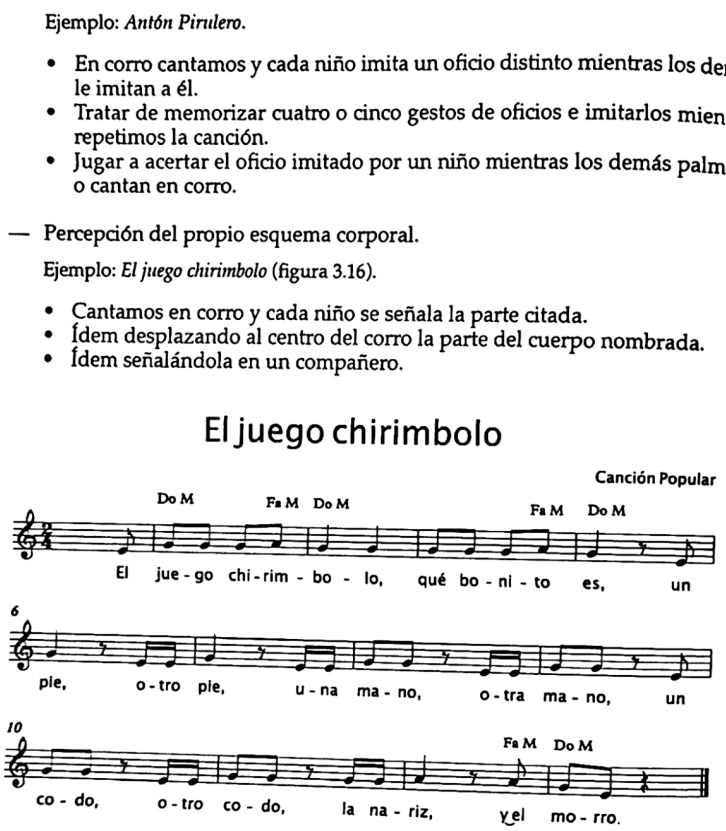


Figura 3.16. Partitura *El juego del chirimbolo.*

— Cantar en uno o dos grupos.

Ejemplo: *El cocherito leré* (figura 3.17).

- Cantar en coros dialogados la primera parte de la canción y de forma conjunta la segunda ("el nombre de María...").

© Ediciones Paraninfo

- Hacerlo a la inversa, de forma conjunta en la primera parte y mediante coros dialogados en la segunda.

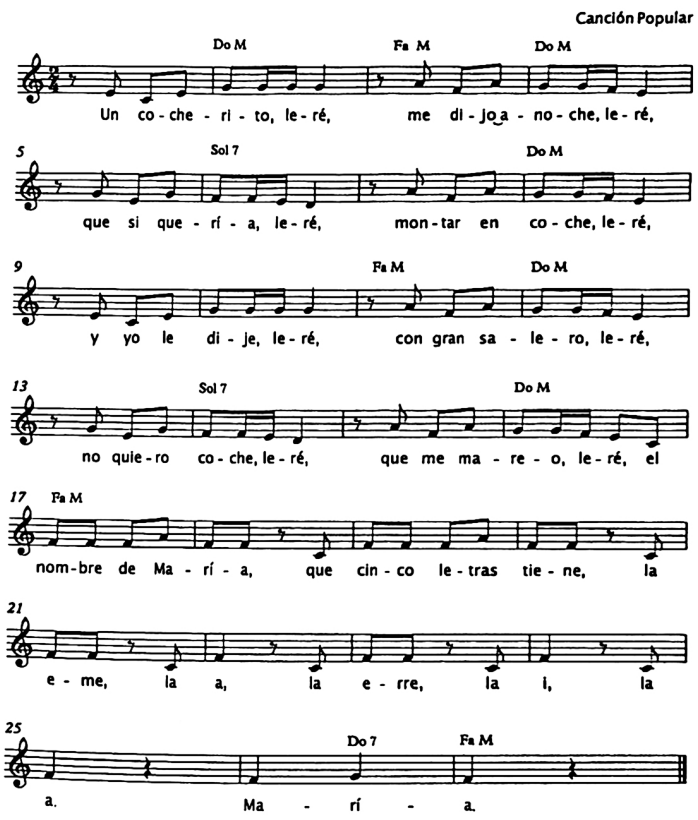


Figura 3.17. Partitura *El cocherito leré.*

— Practicar sencillas evoluciones en corro, derecha, izquierda, centro y fuera.

Ejemplo: figura 3.9. Partitura *En el salón del Prado.*

© Ediciones Paraninfo

- Colocarse en corro y en el primer verso (hasta "...jugar") desplazarse hacia la derecha.
- En la repetición de la letra desplazarse a la izquierda.
- En el segundo verso (hasta "...estorbar"), el corro se desplazará hacia el centro del mismo.
- En la repetición del segundo verso el corro se abrirá de nuevo para adoptar la posición inicial.

— Acompañar una canción con ostinatos prosódicos

Ejemplo: *Pasa el batallón.*

- Cantar la canción completa mientras un grupo pequeño de alumnos recita simultáneamente el ostinato prosódico "Pasa el batallón. Pasa el batallón. Pasa el batallón, etc.".
- Dar palmas al tiempo que cantamos siguiendo la pulsación.
- Ídem percutiendo alternativamente sobre rodillas y palmas.
- Desplazarse libremente con paso de andar mientras cantamos.

Pasa el batallón

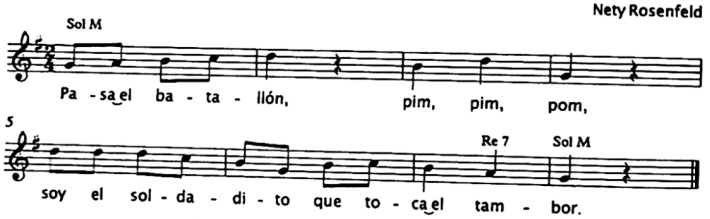


Figura 3.18. Partitura *Pasa el batallón.*

— Dramatizar la letra de una canción.

Ejemplo: *A mi burro.*

- Cantar y expresar mímicamente la letra.
- Tratar de memorizar la letra y repetir cada estrofa con el *tempo* algo más rápido para agilizar los gestos de los niños.

— Practicar el canto responsorial alternando solista y grupo.

Ejemplo: *Una pulga y un ratón.*

- El texto será cantado, pero al llegar a "...pachín, para para pachín, para para pachín" se incorpora el resto de la clase.

© Ediciones Paraninfo

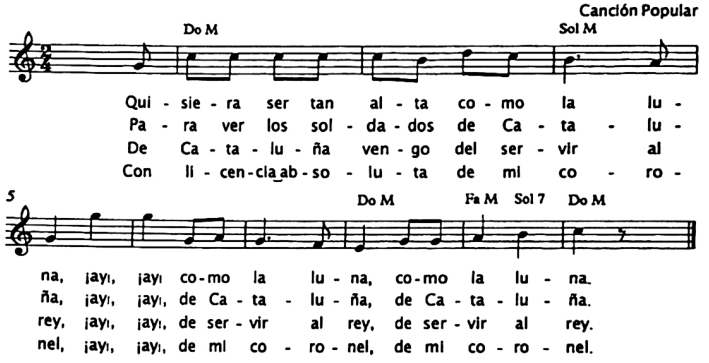
- Palmear todos juntos en "pachín...".
- Pedir a los niños que propongan otros tipos de acompañamiento.

— Acompañar una canción con dos ostinatos.

Ejemplo: *Quisiera ser tan alta* (figura 3.19).

- Cantar la canción alternando palmas y rodillas.
- Percutir alternativamente en el suelo con cada pie al decir "¡ay!, ¡ay!".
- Cantar la canción al tiempo que dividimos la clase en dos grupos que efectuarán ambos acompañamientos.

Quisiera ser tan alta



Para ver los soldados
de Cataluña, ¡ay!, ¡ay!,
de Cataluña,
de Cataluña.

De Cataluña vengo
de servir al rey, ¡ay!, ¡ay!,
de servir al rey,
de servir al rey.

Con licencia absoluta
de mi coronel, ¡ay!, ¡ay!,
de mi coronel,
de mi coronel.

Figura 3.19. Partitura *Quiera ser tan alta.*

— Practicar sencillos acompañamientos.

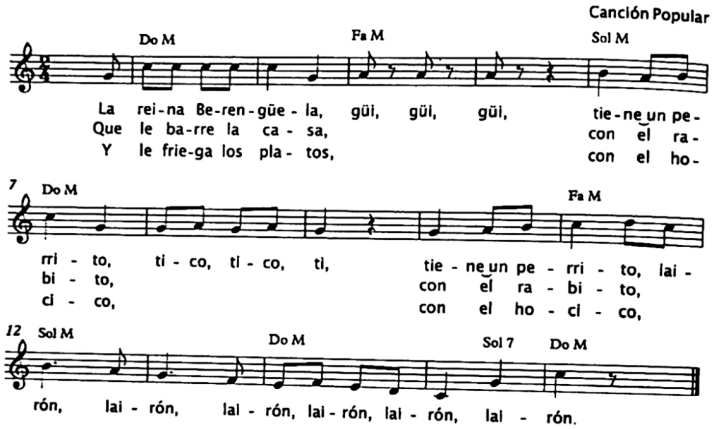
Ejemplo: *La reina Berengüela* (figura 3.20).

- Cantar la canción y al llegar a "güi, güi, güi", dar tres percusiones con los pies, al llegar a "tico, tico, ti", hacerlo sobre la mesa, y al llegar a "lairón", dar seis palmadas en la sílaba "rón".
- Hacer otras propuestas de acompañamiento sugeridas por los niños.

© Ediciones Paraninfo

- Repetir todas estas propuestas con instrumentos de percusión de sonido indeterminado.

La reina Berengüela



Que le barre la casa,
güi, güi, güi,
con el rabito,
tico, tico, ti,
con el rabito,
lairón, lairón,
lairón, lairón, lairón,
lairón.

Y le friega los platos,
güi, güi, güi,
con el hocico,
tico, tico, ti,
con el hocico,
lairón, lairón,
lairón, lairón, lairón,
lairón.

Figura 3.20. Partitura *La reina Berengüela.*

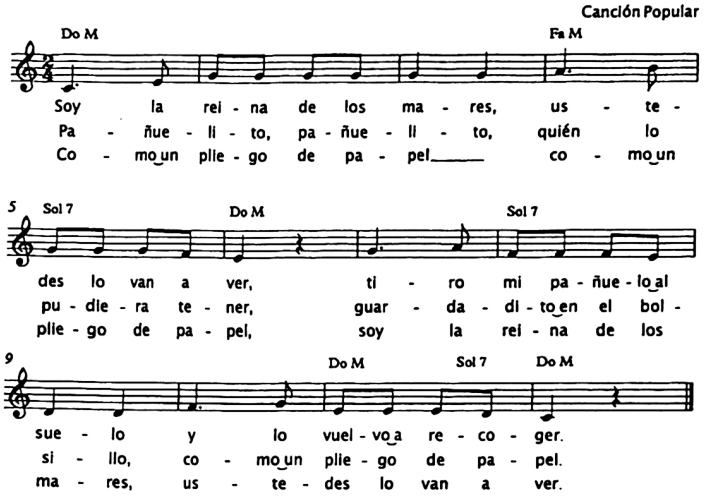
— Saltar siguiendo el acento de una canción.

Ejemplo: *Soy la reina de los mares* (figura 3.21).

- Imitar que saltamos las olas del mar en las sílabas acentuadas de la canción.
- Ídem mientras los compañeros mueven una cuerda que imita las olas del mar.

© Ediciones Paraninfo

Soy la reina de los mares



Pañuelito, pañuelito,
quién lo pudiera tener,
guardadito en el bolsillo,
como un pliego de papel.

Como un pliego de papel,
como un pliego de papel,
soy la reina de los mares,
ustedes lo van a ver.

Figura 3.21. Partitura *Soy la reina de los mares.*

— Expresión emocional a través de la canción.

Ejemplo: *El Señor Don Gato.*

- Cantar la canción y dar un maullido diciendo "miau" entre estrofa y estrofa, tratando de imitar el estado emocional del gato en la estrofa de que se trate (triste, contento, herido, medio muerto, resucitado, etc.).
- Explicarles a los niños que, al igual que le pasa al gato, las emociones son pasajeras, a veces estamos tristes, otras veces más contentos, y que somos capaces de expresarnos jugando a través de ellas.

— Practicar la percusión corporal acompañando canciones.

Ejemplo: *El patio de mi casa.*

© Ediciones Paraninfo

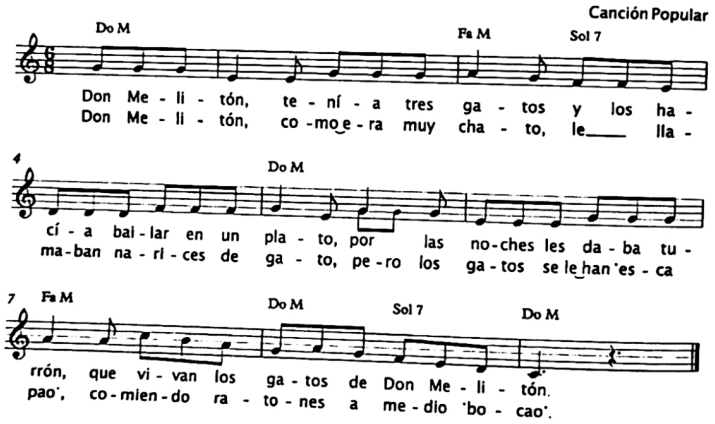
- Cantar la canción dando una palmada en el tiempo fuerte de cada compás (primer tiempo).
- Ídem con los pies. Al llegar a "agáchate" palmear sobre las rodillas.
- En "hache i" con palmas y en "chocolate" con pitos.
- Cantar a la pata coja y cambiar de pie cada cuatro compases.
- Dividir la clase en dos grupos que cantarán alternativamente cada cierto número de compases. Desde "chocolate...", cantar todos juntos.

— Practicar percusión corporal por parejas.

Ejemplo: *Don Melitón* (figura 3.22).

- Colocarse por parejas y cantar la canción palmeando el acento con quien tenemos enfrente.
- Ídem alternando rodillas y palmas con el compañero.

Don Melitón



Don Melitón, como era muy chato,
le llamaban narices de gato,
pero los gatos se le han "escapao",
comiendo ratones a medio "bocao".

Figura 3.22. Partitura *Don Melitón*.

© Ediciones Paraninfo

- Alternar palma derecha que cruza el eje medial y palmea sobre la derecha del compañero con palma izquierda que palmea sobre la izquierda del compañero.
- Alternar palmadas sobre rodillas, palmas, palmas con el compañero, palmas y vuelta a empezar sobre rodillas.
- Intentar nuevas variaciones propuestas por los niños.
- Colocarse en dos filas enfrentadas. En cada una de ellas los niños se cogerán por encima de los hombros, balanceándose alternativamente hacia la derecha y hacia la izquierda.
- Repetir la canción tres veces, lento, moderado y rápido.

— Práctica de canto dialogado y canto interior.

Ejemplo: *A la víbora del amor.*

- Cantar todos juntos la canción completa.
- Dividir la clase en dos grupos y establecer un diálogo entre los mismos según indica el texto de la canción. Cantar juntos en "pasimisí".
- Cantar todos lo que corresponde al grupo primero, haciendo silencio cuando le toque cantar al grupo segundo. Repetir la actividad a la inversa, cantando todos lo que corresponda al grupo segundo. Al principio la maestra puede entonar la canción mientras el grupo está en silencio o tocarla con cualquier instrumento.
- Sustituir "pasimisí, pasimisá" por otras sílabas inventadas por los niños.
- Jugar con la canción de manera que un grupo hace de túnel y otro de tren, y apresar alguno de sus vagones al final del recitado de "pasimisí".

— Acompañar una canción con distintos instrumentos de percusión.

Ejemplo: *Quiquiriquí* (figura 3.23).

- Aprender la canción y palmear la pulsación en las primeras partes de cada compás (acento).
- Dividir la clase en dos grupos, unos palmean el acento y otros alternan rodillas y palmas con la pulsación.
- Repartir instrumentos de percusión de sonido indeterminado correspondientes a dos familias (madera y metal, sonajas o membranas, etc.) que se reparten los dos acompañamientos citados.
- Cambiar de instrumentos entre los dos grupos.
- Experimentar con otra familia de instrumentos.
- En fases sucesivas puede proponerse añadir otro acompañamiento basado en algún sencillo ostinato o en el ritmo real de la canción.

© Ediciones Paraninfo

Quiquiriquí

Canción Popular

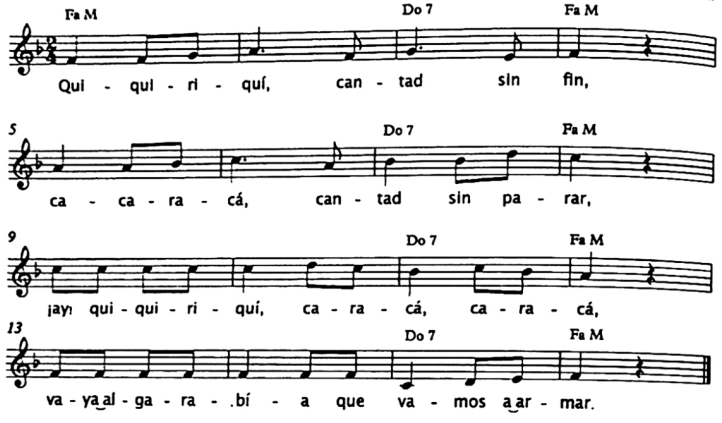


Figura 3.23. Partitura *Quiquiriquí.*

— Practicar la pulsación. Juegos de suerte y pasar un objeto.

Ejemplo: *Desde Córdoba a Sevilla.*

- Colocados en corro, un niño en el centro va contando a los de fuera siguiendo la pulsación. Al acabar la canción, en "tren, tre, tren" cambia de sitio con quien ha resultado "tocado por la suerte". Repetir varias veces para que todos puedan pasar al centro del corro.
- Cantar la canción y pasar algún objeto siguiendo el acento o el pulso, hacerlo primero por parejas, intercambiándose el objeto.
- Siguiendo la pulsación, dibujar trazos en un cuaderno para efectuar cualquier dibujo mientras cantamos.

— Sustituir parte de la canción por gestos.

Ejemplo: *Mi barba.*

- Cantar la canción realizando la mímica correspondiente.
- Cantarla suprimiendo "barba".
- Cantarla suprimiendo "barba y pelos".
- Ídem suprimiendo todos los verbos.

© Ediciones Paraninfo

- Realizar solo la mímica, interiorizando todo el texto. Para ello puede hacerse acompañando con algún ostinato de percusión corporal en ternario.

— Practicar canciones en compás ternario.

Ejemplo: *La Farola de Palacio* (figura 3.24).

- Cantarla acompañando con algún ostinato o bien caminar siguiendo la acentuación o la pulsación para tomar conciencia de las diferencias existentes con otras canciones realizadas en compás binario.
- Jugar a hacer y deshacer corros. En la primera parte de la canción cantamos en corro y en la segunda nos desplazamos libremente estando atentos para incorporarnos al corro de nuevo en la repetición.

La farola de palacio

Canción Popular

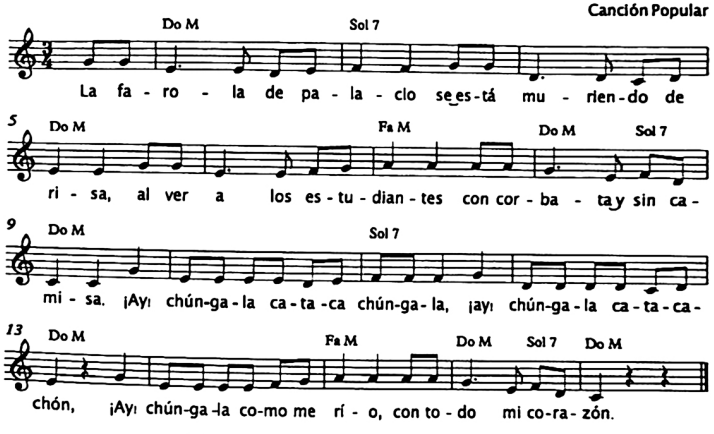


Figura 3.24. Partitura *La Farola de Palacio.*

— Realizar sencillos ostinatos en ternario.

Ejemplo: *El Ratón y el Gato.*

- Cantar la canción y palmear la pulsación.
- Ídem con el ostinato rodillas, palmas, palmas.

© Ediciones Paraninfo

- Ídem con pies, palmas, palmas.
- Palmada individual y dos palmadas contra las manos del compañero.
- Ídem pero alternando frente al compañero palma derecha y palma izquierda que cruzan el eje medial.
- Proponer variantes basadas en el acento. Hacerlo caminando, etc.
- Trasladar algunos de estos ostinatos a instrumentos de percusión de sonido indeterminado.
- Cantar la canción en corro y jugar al "pilla pilla", haciendo un niño de ratón y otro de gato que le persigue a través de las puertas que abren o cierran los compañeros en el corro.

A modo de coda

A lo largo del presente capítulo hemos podido observar cómo a través de la canción es posible desarrollar todos los objetivos propios, no solo de la educación musical, sino de las tres áreas propias de la educación infantil: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y desarrollo del lenguaje en cuanto a comunicación y representación.

Todas las actividades planteadas en las páginas anteriores contribuyen al establecimiento de vínculos afectivos del niño así como a favorecer la expresión de sus sentimientos y emociones.

Si, como opinan los psicólogos, el desarrollo del niño se logra mediante un equilibrio entre aspectos físicos, intelectuales, sensoriales, emocionales y sociales, concluiremos que mediante la expresión vocal y la canción, como conjunto de manifestaciones, disponemos de recursos idóneos, pues proporcionan experiencias que no se alcanzan por otros medios. Y de esta forma se favorece el desarrollo integral y armónico de la persona.

Referencias bibliográficas

Akoschky, J. (1998). "El lenguaje musical en la educación infantil". *Eufonía*, 25, p. 38.

Bachmann, M .L. (1998). *La rítmica Jaques–Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Bustos, I. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid: CEPE.

Davidson, L. y Scripp, L. (1991). "Educación y desarrollos musicales desde un punto de vista cognitivo". En D. J. Hargreaves (coord.), *Infancia y Educación Artística* (pp. 80-111). Madrid: Morata.

De Casper, A. y Fifer, W. (1980). "Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices". *Science, 208*, 1174-1176.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Despins, J. P. (1994). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

Dowling, W. J. (1984). "Development of musical schemata in children's spontaneous singing". En W. R. Crozier & A. J. Chapman (eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 145-166). Amsterdan: Elsevier Science Publishers.

© Ediciones Paraninfo

Dowling, J. y Harwood, D. W. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.

Fridman, R. (1974). *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.

Fridman, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Paidós.

Fridman, R. (1997). *La música para el niño por nacer*. Salamanca: Amarú.

Gervilla, A. (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Ed. Dykinson.

Hargreaves, D. J. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.

Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.

Kuntzel-Hansen, M. (1981). *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Editorial médica y técnica S.A.

Lacárcel, J. (1995). *La Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor.

Martenot, M. (1992). *Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

Monaco, M. G. (2000). "Un estudio acerca de la reproducción del contorno melódico en niños de tres años". En S. Malbrán y F. Shifres (eds.), *Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical* (pp. 93-96). Mar del Plata, Argentina.

Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*. Londres: Schotts.

Papousek, M. y Papousek, H. (1981). "Musical elements in the infant's vocalisation: Their significance for communication, cognition and creativity". *Advances in infant research, 1*, 63-224.

Ramson, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.

Subirats, M. A. (1999). "La expresión musical en la etapa de educación infantil: propuesta de organización de contenidos". *Eufonía, 14*, 45-58.

Tafuri, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó/Biblioteca de Eufonía.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN AUDITIVA Y AUDICIÓN MUSICAL. RECURSOS Y MATERIALES DE APLICACIÓN

Desirée García-Gil

Introducción

¿Cómo se relaciona el ser humano con el entorno? Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el primer vínculo que el individuo establece con su ambiente, ya incluso desde el vientre de su madre, es a través del oído (Durán, 2012; Estolayo y Vega, 2005; Munar, Roselló, Mas, Morente, y Quetgles, 2002). Escuchar es un modo de tomar conciencia de lo que nos rodea, de percibir y conocer aquello que nos circunda y, también, es uno de los medios más eficaces para medir el espacio. De tal modo, el acto de audición nos prepara para la vida.

Este hecho puede extrapolarse a los fines educativos determinados por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación (LOMCE, 2013) para Educación Infantil, puesto que para que estos se logren es necesario un profundo desarrollo de la audición musical. De tal modo, si tal como señala el documento, dicha etapa educativa pretende, entre otros objetivos, contribuir a que el niño pueda conocer su entorno social próximo, potenciar relaciones afectivas entre iguales y fomentar las primeras capacidades y actos de socialización, la formación auditiva juega en todos estos ámbitos y propósitos un papel de significativa importancia.

Dentro del ámbito de la educación musical, cualquier actividad que propongamos en clase queda determinada por la capacidad del alumno de escuchar de forma adecuada y, por ende, a través del desarrollo de la audición activa (Hernández, Hernández y De Moya, 2011). Así, la repetición de un ejercicio rítmico, la ejecución de movimientos corporales, la puesta en práctica de una sencilla danza, el aprendizaje de canciones o los primeros intentos de creación e improvisación musical están en función de las capacidades auditivas del niño (Bernal y Calvo, 2000). La correcta utilización y el desarrollo de sus capacidades auditivas están condicionados por el

trabajo, la dedicación y el cuidado que el maestro haya puesto a la hora de abordar dicha percepción sensorial (Akoschky, 1996). Al mismo tiempo, serán determinantes en el progreso del alumno las posibilidades que tenga el maestro tanto a nivel formativo como material: cuanto mayor y más extensos sean los conocimientos teóricos y prácticos de este y, cuanta más variedad de recursos (mecánicos y tecnológicos) tenga en su aula, mejores serán los avances que se consigan (Hemsy de Gainza, 1964). No obstante, ha de tenerse en cuenta que será el propio alumno quien, a través de sus capacidades, intereses y destrezas, vaya guiando la propia labor docente.

El aula puede ser entendida entonces como el mejor banco de pruebas para el trabajo educativo que, sin lugar a dudas, debe ser formativo, programático, lúdico y globalizador (Machado, 2007). La puesta en marcha de determinados ejercicios e intervenciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza servirán para ratificar, anular o reprogramar los objetivos, competencias, metodologías y recursos utilizados por el maestro.

Tomando como base dichas premisas, el presente capítulo pretende ser un compendio, no completo, de carácter teórico y práctico que ayude al docente en uno de los primeros entrenamientos del ejercicio musical de los alumnos de educación infantil, esto es, la práctica de la audición. Así, se mostrará, en primer lugar, una aproximación teórica a las últimas investigaciones sobre audición musical llevadas a cabo en el contexto europeo, comenzando con el obligado recuerdo de las directrices de algunos metodólogos de la conocida corriente activa (Jorquera, 2004), como Zoltán Kodály, Edgar Willems y Violeta Hemsy de Gainza, entre otros. A continuación, se apuntarán algunas de las características físicas involucradas en la audición musical, mostrando ejemplos visuales de las mismas. Seguidamente, el siguiente subepígrafe abordará algunas coordenadas básicas sobre, entre otros, los términos educación auditiva y audición musical, para establecer un marco de distinción entre ambas, destacando las convergencias y divergencias de las mismas, que ayuden al maestro a diferenciar y poner en marcha dichas facultades en el desarrollo ordinario de su clase. Por último, y después de señalar brevemente los lugares donde el docente puede acceder a materiales para el trabajo de audición, el final del capítulo se dedicará a la presentación razonada de actividades y recursos musicales sobre audición musical, que estarán en consonancia con los bloques de contenidos mínimos para Educación Infantil establecidos por el Real Decreto 1630/2006 y recogidos en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. En ella, las áreas explicitadas son las siguientes: "[c]onocimiento de sí mismo y autonomía personal", "[c]onocimiento del entorno" y "[l]enguajes: [c]omunicación y representación" (p. 475). Las conclusiones que se presentan a modo de coda conforman un resumen, una prospección y una asimilación de todos los contenidos y consideraciones abordados.

4.1. Consideraciones e investigaciones pedagógicas y científicas sobre la audición musical en Educación Infantil

Antes de abordar estudios recientes sobre la percepción y audición musical en la etapa de Infantil, es necesario traer a colación algunos postulados de los pedagogos más influyentes dentro del ámbito de las metodologías activas, que centraron sus

© Ediciones Paraninfo

modelos educativos en el objeto de estudio, esto es, la importancia de la escucha para el desarrollo musical.

Así, Zoltán Kodály (1882-1958) encaminó gran parte de sus esfuerzos didácticos en lograr una profunda y completa "educación del oído", convirtiendo esta en la base de sus enseñanzas (Subirats, 2007, p. 66). De tal modo, tanto sus directrices metodológicas —dirigidas especialmente a la enseñanza-aprendizaje del canto, del solfeo relativo, de la improvisación y de la creación musical (Cartón y Gallardo, 1993)— como los recursos didácticos creados por este —entre los que cabe destacar, la pentonimia y la fononimia (Hegyi, 1999)— parten de una correcta y constante educación auditiva. A este respecto, cabe destacar sus consideraciones sobre el "oído interior", entendido como la "facultad de imaginar, representar y cantar mentalmente la música": es evidente, que dicho aspecto está en relación con la puesta en práctica de todas las destrezas anteriormente citadas (Barniol i Terricabras, 1998, p. 98).

Entre los pedagogos históricos, también deben señalarse las enseñanzas emanadas de las consideraciones de Maurice Martenot (1898-1980), quien articuló todo el proceso pedagógico dentro de las mismas coordenadas que María Montessori (1870-1952), esto es, "imitación, reconocimiento, reproducción y creación" musical (Arnaus, 2007, p. 60). En este conjunto, el elemento vehicular a tener en cuenta es, sin duda, el desarrollo de la audición. Aún más, el pedagogo francés subraya la importancia del aprendizaje de canciones populares, provenientes de la familia y de los medios de comunicación, para lograr a través de ellas el completo desarrollo musical posterior (Le Gaulledoc, 1997), cuyo conocimiento parte, indudablemente, de una correcta enseñanza auditiva.

Para Violeta Hemsy de Gainza (n. 1924) el avance y el progreso de la sensorialidad auditiva en la educación infantil debe comenzar con el despertar al estímulo sonoro de cualquier fuente que la produzca (1964). Es decir, según la especialista, el maestro debe tener en cuenta en su práctica de aula no solo los instrumentos musicales de clase (ya sean tanto de altura determinada como de altura indeterminada), sino el sonido producido por objetos cotidianos (como por ejemplo, vasos, sillas, mesas, papeles, etc.), desarrollando a través de estos el trabajo de "discriminación auditiva". Para ello, recomienda al docente:

- Tener al alcance objetos que "permit[a]n obtener una gama de sonoridades más ricas y variadas [como] metales (aluminio, latón, bronce, etc.), plásticos duros (cajitas, tubos, fichas), maderas, vidrios...".
- Realizar una selección de otros dispositivos "que producen sonidos más o menos puros al ser percutidos [tales como] llaves, monedas, clavos, envases de todo tipo".
- Además, "coleccionar objetos —tubos, frascos, tapas— y material, trozos de metal o de madera seca (como los que vienen en los juegos de construcciones para niños: fragmentos de palo de escoba de distinta dimensión, etc.)". (p. 205).

En definitiva, la pedagoga sugiere que el trabajo de audición se puede realizar en clase con un sinfín de materiales y objetos a los que el docente puede recurrir

© Ediciones Paraninfo

fácilmente. Sin embargo, y a pesar de las buenas cualidades acústicas que suelen tener el vidrio o el cristal, señala que no es recomendable abusar de ellos en el aula de infantil, debido a la fragilidad de estos materiales y al problema que podría ocasionar a los niños. Por ello, es el docente quien tiene que manipularlos ante los niños, siendo consciente de todas las posibilidades sonoras de estos.

Por su parte, Edgar Willems (1885-1975) dedica uno de sus tratados más importantes al oído musical, en el que destaca que el desarrollo de la sensorialidad auditiva constituye uno de los principales objetivos a trabajar por el maestro (Willems, 2001). Su correcto desarrollo permitirá por ende acercar al alumno a repertorios alejados del sistema tonal, como la música contemporánea o la exótica. Además, el belga llama la atención sobre el hecho de que, en algunos casos, el maestro debe enfrentarse a la "reeducación auditiva para reformar la percepción sensorial" (Willems, p. 53).

En cuanto a trabajos científicos recientes, el primero que deberíamos traer a colación es el realizado por investigadores del Institut Marquès de Ginecología y Obstetricia de Barcelona (Mouzo, 2015). Según dicha investigación, a partir de las 16 semanas de gestación el feto puede escuchar y responder a estímulos musicales siempre que sean emitidos desde la vagina de la embarazada. El descubrimiento ratifica las aseveraciones anteriores sobre la posibilidad de audición del embrión; sin embargo, comprueba que esta no se produce mediante grandes auriculares sobre la barriga de la madre, sino que debe realizarse desde la vagina. Realizado sobre una muestra de 100 mujeres, los resultados del ensayo clínico han sido publicados en la prestigiosa revista *Ultrasound*, resaltando que tras la primera audición, el feto se despertaba y movía la lengua, ya que la música "induce a movimientos de vocalización porque activa circuitos cerebrales primitivos relacionados con la estimulación del lenguaje y la comunicación" (párr. 5). De tal modo, la importancia de los hallazgos y de los mecanismos implicados en la realización del estudio radica en la posibilidad que abren para descartar la sordera fetal, para realizar de forma más rápida las ecografías además de para paliar el estrés de las madres cuando no sientan moverse el feto.

Al mismo tiempo, la relación entre audición musical y lenguaje ha sido ampliamente estudiada por un gran número de investigaciones (López-Bascuas, 2014; Mejías, 1995; Wang, Zhou y Xu, 2011). Entre ellas, cabe llamar la atención sobre la realizada por Bolduc y Lefebvre (2012) para estudiar el desarrollo musical y fonológico a través de rimas infantiles. Para ello, se utilizó una muestra de 100 niños de la etapa de Infantil, divididos en cuatro grupos, a los que se le enseñó el citado texto a través de (a) música, (b) lenguaje, (c) música y lenguaje y (d) escucha pasiva respectivamente. Los resultados pusieron de manifiesto que los tres primeros mecanismos empleados contribuían de forma significativa al desarrollo de las destrezas señaladas, mientras que la música incidía especialmente en el asentamiento de la memoria verbal.

Además, la importancia de la audición ha sido también estudiada desde el campo de las deficiencias cognitivas. De tal modo, Whipple, Gfeller, Driscoll, Oleson, y MacGregor (2015) compararon el reconocimiento de la representación simbólica de emociones y el movimiento musical en dos grupos de niños —de entre 2 y 5

© Ediciones Paraninfo

años— con características comunicativas diferentes: sordera profunda —con implante coclear— y trastorno del espectro autista. Sus respuestas fueron comparadas con las efectuadas por niños con un desarrollo auditivo y cognitivo típico. El método empleado fue la escucha de diferentes piezas musicales encaminadas a trabajar el desarrollo afectivo y motórico. Los resultados manifestaron que no se encontraron diferencias significativas entre los autistas y los niños con un desarrollo normal; sin embargo, aquellos con problemas de audición fueron menos precisos en el reconocimiento de emociones y movimientos. Las conclusiones manifestaron entonces la observación detallada no de los diferentes tipos de trastornos de comunicación, sino del nivel de audición al que los niños pueden llegar.

En definitiva, a través de las investigaciones y las obras pedagógicas señaladas, puede manifestarse que tanto los docentes como los investigadores científicos subrayan la importancia de la audición musical en el desarrollo musical, afectivo, social, motórico y cognitivo del individuo.

4.2. El proceso fisiológico de la audición

Son muchos los libros, tratados e investigaciones que inciden sobre la audición desde un punto de vista fisiológico (Kahle, Leonard y Platzer, 1994; Orozco y Solé, 1996; Zöllner, 1976). A continuación presentamos una serie de ideas básicas que el maestro debe tener en cuenta antes de enfrentarse a la práctica auditiva.

Según Bosco (2000) el oído —situado en el hueso temporal del cráneo— se divide en tres partes fundamentales. En primer lugar, el oído externo. Sus principales secciones son el pabellón auricular —formado por una estructura cartilaginosa que capta las vibraciones sonoras y las dirige al interior del oído— y el conducto auditivo externo —de unos 2,5 centímetros de longitud, que conduce dichas vibraciones desde el pabellón auricular hasta el tímpano—. Tal como ha sido señalado, ambas secciones están conformadas por cartílagos fibrosos y, mientras en el pabellón auricular existen capas de "músculos intrínsecos", en el conducto auditivo externo [...] aparece una parte ósea (p. 69).

El oído externo puede ser afectado por una serie de enfermedades, como malformaciones congénitas, tapón de cerumen, otitis externa, tumores benignos, tumores malignos, cuerpos extraños y traumatismos, que conviene que sean controlados y localizados por parte del maestro y los familiares del niño (Soldano, 2005).

En segundo lugar, el oído medio. Consiste en una cavidad labrada en el hueso temporal y formada por seis caras a modo de caja, también conocida como caja del tímpano. Esta última sirve para amplificar la señal sonora, ayudada por tres huesecillos articulados entre sí (martillo, yunque y estribo), además de dos músculos (el del martillo y del estribo).

Por su parte, la trompa de Eustaquio "une [la] caja timpánica con la zona de la faringe que se encuentra detrás de la nariz", por lo tanto, cuando esta se inflama "impide el paso de aire [provocando] una sensación de ensordecimiento [dolor y malestar, tal y] como ocurre en los catarros" (p. 70).

© Ediciones Paraninfo

Una de las enfermedades más frecuentes de los niños de hasta 5 años es la conocida como otitis media, cuya sintomatología abarca el "dolor de oído punzante, dolor de cabeza, fiebre [además de la] irritabilidad y el llanto", mientras que su tratamiento puede conllevar la toma de un fármaco por vía oral (Soldano, 2005, p. 96).

En tercer lugar, está el oído interno. Está ubicado también dentro de las cavidades del hueso temporal y está conformado por el laberinto óseo, en el que a su vez se encuentra un conjunto de tubos y dilataciones conocido como laberinto membranoso. Según Bosco (2000), "al traspasar la membrana oval encontramos en el oído interno una cavidad ósea llamada vestíbulo", donde se hallan los "conductos circulares" que influyen sobre el "equilibrio", mientras que "por delante del vestíbulo se dispone el caracol", agente principal de la audición (p. 71).

Las malformaciones del oído interno pueden implicar una falta de transmisión del sonido desde el oído externo hasta este que deriven a su vez en casos de sordera de conducción, desembocando entonces en problemas de sordomudez (Palomera, Vázquez, Vega, Naves, y Rodríguez, 2000). Si bien ya existen terapias especializadas para tratar dichos problemas con muy buenos y significativos resultados desde el punto de vista médico, pedagógico y social (Campoy y Palacios, 2007), es necesario que la embarazada esté atenta al desarrollo fetal de su futuro hijo.

A continuación, se ofrece un esquema de las tres partes del oído explicitadas para que puedan ser apreciadas visualmente:

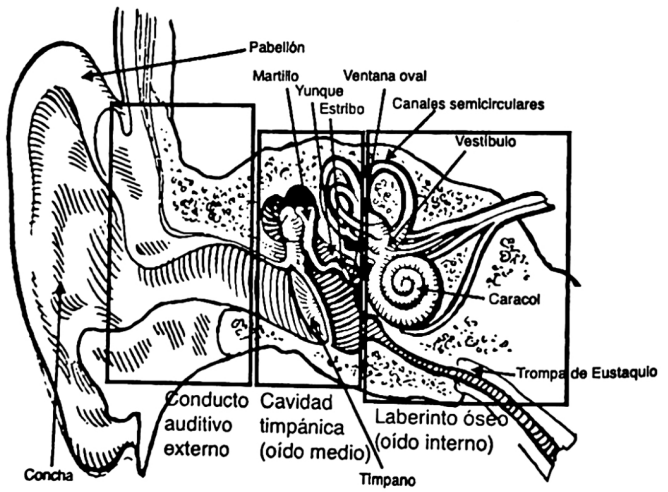


Figura 4.1. Partes del oído.

© Ediciones Paraninfo

En definitiva, la conciencia y el conocimiento del funcionamiento del oído, así como de sus posibles enfermedades, debe ser el punto de inicio para una buena praxis docente, ya que este es el órgano encargado de desarrollar todas las destrezas musicales que pretendemos implantar en el alumno.

4.3. Audición musical y educación auditiva, consideraciones básicas

Desde un punto de vista general, la audición musical puede ser entendida como el proceso de percepción y transmisión de los estímulos sonoros recibidos por el sentido auditivo, esto es, por el órgano del oído. El trabajo de educación auditiva debe consistir por tanto en hacer al individuo consciente de dicho proceso, obteniendo el máximo partido del desarrollo del mismo.

Según Hemsy de Gainza (1964), si no existe ningún problema físico, el niño percibe y discrimina las diferentes características del sonido —en cuanto a altura, intensidad, timbre y duración sonora— no permaneciendo inmutable ante marcados cambios en alguna de ellas. Así, por ejemplo, un pasaje *in crescendo* puede hacer llorar a los niños más pequeños y la secuencia contraria, esto es, "el tránsito de una intensidad fuerte y sostenido a un súbito *pianissimo* lo desconcierta y extraña, o bien lo fascina" (Hemsy de Gainza, 1964, p. 109). Piénsese por ejemplo, que muchos maestros y profesores prefieren, cuando se produce un marcado revuelo en clase, permanecer callados hasta que todos los alumnos se percaten de la actitud del docente: para su asombro, este opta por no alzar la voz sino esperar a que el grupo vuelva al orden. Del mismo modo, la sonoridad de un instrumento de timbre poco conocido por el grupo de clase o, incluso, un registro muy grave (como la tuba o el contrafagot) puede provocar la risa del auditorio más joven. El punto en común de todos estos ejemplos es que, en definitiva, el sujeto es capaz de apreciar y reaccionar a cambios sutiles y marcados dentro de una audición, en el transcurso ordinario de la clase e incluso en el devenir de su vida cotidiana. Por tanto, la audición musical, que remite a una destreza sensorial, debe ser perfeccionada por la educación musical, y más concretamente por la auditiva, permitiendo así apreciar variaciones y detalles sonoros más sutiles que ayudarán al individuo no solo en la clase de música, sino también en la inmersión social a la que ineludiblemente está abocado.

El maestro debe tener en cuenta que la música se percibe, en primer lugar, como un conjunto global de sonido, siendo la ejercitación y discriminación de sus diferentes partes, esto es, la audición activa, la que permitirá una mayor profundización en el hecho sonoro. Así, para la pedagoga argentina, las leyes básicas de la percepción sonora son las siguientes (Hemsy de Gainza, 1964):

— Para los alumnos "resulta más fácil reconocer series de sonidos que ascienden o descienden a velocidad moderada que distinguir sonidos aislados de diferentes alturas". A su vez, es importante dotar de cierta velocidad al conjunto sonoro para mantener la sensación de conjunto. Además, debe tenerse en

© Ediciones Paraninfo

cuenta que el niño "percibe el sonido agudo como la resultante o el término final de una serie ascendente y el sonido grave como conclusión de una serie descendente". Por lo tanto, el alumno podrá identificar notas consecutivas, cualquiera que sea su distancia interna "antes que los sonidos aislados sol y do, los cuales solo adquieren sentido en función de aquellos o de cualquier otro esquema melódico" (p. 111).

- Es más fácil percibir intervalos amplios que estrechos, ya que la diferencia de altura es mucho más notable. A partir de esta premisa, Hemsy de Gainza recomienda "considerar con cierta cautela aquellos métodos de educación musical que parten, para la enseñanza de la melodía, de sonidos que se encuentran separados por intervalos pequeños" (Hemsy de Gainza, p. 111).
- A raíz de lo anteriormente expuesto, puede señalarse que "los intervalos más amplios son más fáciles de reconocer que los más estrechos" (p. 111). Por tanto, la octava se impone a la quinta y esta a la tercera, etc.
- A su vez, "los intervalos consonantes tienen prioridad auditiva sobre los disonantes cuando se ejecutan en forma sucesiva o melódica" (p. 112). Entonces, los intervalos de tercera, quinta, octava y sexta se imponen a los de segunda, cuarta y séptima.
- Al mismo tiempo, la percepción de la melodía se complicará si a la vez que enseñamos esta, incluimos aspectos no relacionados con la altura, como el ritmo, la intensidad, el timbre, el texto, etc. Así por ejemplo, cuando a la serie do-re-mi-fa-sol se le aplica un patrón rítmico cualquier, por muy sencillo que sea, los auditores no especializados "se desorientan con respecto a la sucesión de sonidos y no captan la serie con la misma claridad que cuando aparece bajo el ritmo más natural" de corcheas (p. 112).
- Por último, debe tenerse en cuenta que "las melodías con frases definidas o contrastantes se perciben y se cantan antes que aquellas cuyas frases presentan entre sí leves variaciones". Debido a dicho postulado, los compositores que consideren dentro de su repertorio la escritura de canciones infantiles deberían "dejar intacta una frase, al repetirla, o limitarse a operar un pequeño cambio al final de la misma, en lugar de introducir mínimas e intrascendentes variaciones que solo logran recargar la memoria y dificultar el canto" (p. 112).

Otro de los problemas a los que suele enfrentarse el maestro es encontrar una metodología adecuada de audición para aquellos alumnos que poseen oído absoluto, es decir, aquellos que son capaces de "nombrar con precisión gran cantidad de frecuencias de sonido correspondientes a notas de la escala" (Vera, 2000, p. 121). Algunos investigadores señalan que se trata de una capacidad heredada (Bachem, 1995; Campbell y Small, 1963; Seashore, 1938), mientras que otros argumentan que puede llegarse a él a través del aprendizaje (Sergeant, 1969; Teplov, 1966). Desde nuestro punto de vista, el oído absoluto podría ser beneficioso, principalmente, para músicos que tuvieran que afinar sus instrumentos. En el aula de educación infantil, la principal tarea consiste en discriminar sonidos de un modo general, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje también es global y, por tanto, la percepción auditiva

© Ediciones Paraninfo

debería entenderse de manera holística. Esto no quiere decir que no estemos abogando por la utilización de la audición activa, sino que el maestro tiene que ser consciente de las necesidades auditivas reales de sus alumnos. En cualquier caso, el aprendizaje auditivo de unos sujetos y otros no puede dejarse, en ningún momento, de lado. Es más interesante y provechoso en los primeros años de edad poder discernir parámetros generales que específicos.

4.4. Materiales para trabajar la educación auditiva

Uno de los principales problemas a los que se puede enfrentar un docente novel a la hora de preparar sus actividades de audición es conocer los sitios donde encontrar objetos o juguetes musicales. Willems (2001) proporciona una buena lista de estos lugares:

- *Jugueterías*. En dichos establecimientos podemos encontrar un numeroso grupo de instrumentos de altura indeterminada como silbatos, flautas de pan, campanillas, xilófonos..., que si bien no producen una altura exacta, pueden ayudar, debido a sus llamativos colores, a que los niños vayan familiarizándose con los instrumentos.
- *Establecimientos musicales especializados*. Recomendamos acudir a ellos después de haber despertado la atención de nuestros alumnos con los juguetes musicales anteriormente propuestos. En estas tiendas podremos acceder ya a instrumentos de sonoridad determinada y, muy especialmente, por el continuo uso que se hace de ellos en el aula de infantil, a los instrumentos de placas.
- *Bazares y grandes almacenes*. Generalmente, podremos encontrar aquí productos a buen precio, que podremos desechar y volver a renovar continuamente.
- *Tiendas de animales*. Muy útiles para acceder a la compra de campanillas y cascabeles.

Se trata, en definitiva, de buscar recursos variados y económicos que ayuden al maestro en su labor.

4.5. Recursos para trabajar la educación auditiva en Educación Infantil

El ser humano toma contacto con el medio que le rodea a través de dos funciones básicas: "por una parte realizamos una función de reconocimiento e integración de sonidos, por otra, nuestro "yo" realiza una función selectora, dando entrada en la conciencia a ciertos ruidos y sonidos, eliminando de la percepción a otros" (Abbadie y Gillie, citado en García, 1995, p. 297). Es indudable que la experiencia auditiva del niño es

© Ediciones Paraninfo

uno de los primeros canales a través del cual, conoce, integra, selecciona, adquiere y rechaza todos los estímulos del contexto en el que se encuentra. Desarrollar esta función, o lo que es lo mismo, la educación auditiva que lleva a cabo la audición musical, es un elemento de primer orden para la socialización del individuo.

Un maestro novel puede pensar que dicho aprendizaje necesita ser llevado a cabo a través de una gran multitud de recursos radiofónicos y digitales. Desde nuestro punto de vista, los primeros ejercicios auditivos deben realizarse con los propios sonidos naturales del ambiente cotidiano, pues adentrarse en este y escucharlo bien, significa conocerlo y no tenerle miedo.

A continuación presentamos un conjunto de actividades para educación infantil sin especificar la etapa de la misma, ya que cada uno de ellos puede ser modificado y adaptado de acuerdo con las características de su grupo.

4.5.1. Trabajando la percepción auditiva

Sobre la percepción auditiva, podemos tener en cuenta algunas reflexiones e indicaciones del músico y pedagogo Murray Schaffer:

> Todo cuanto se mueve en nuestro mundo hace vibrar el aire. Si se mueve de tal manera que oscila más de aproximadamente 16 veces por segundo, este movimiento se oye como sonido. El mundo, entonces, está lleno de sonidos. Escuchen. Desprejuiciadamente atentos a cualquier cosa que esté vibrando, escuchen. Permanezcan sentados silenciosamente por un momento y perciban [...]. (Schaffer, 1969, p. 11)

Esto es, el pedagogo canadiense propone a sus alumnos que escuchen el mundo y esto es justamente lo que queremos proponer con la siguiente actividad.

A) El paisaje sonoro de casa a la escuela

Esta actividad tiene cuatro objetivos fundamentales:

1. Fomentar la percepción auditiva.
2. Identificar sonoridades propias de diferentes ambientes cotidianos.
3. Trabajar la memoria.
4. Incrementar la relación con los padres.

Para su realización, se pedirá a los alumnos que, con ayuda de los padres, identifiquen diferentes sonidos ambientales que escuchen desde que se despierten hasta que lleguen al colegio. Se puede recurrir a una secuencia de diferentes lugares, como por ejemplo:

HABITACIÓN ➧ COCINA ➧ CAMINO ➧ COLEGIO

© Ediciones Paraninfo

De tal modo, los niños deberán identificar qué escuchan:

- En su habitación al despertarse (sonidos de la calle, rumores del resto de hermanos quitándose el pijama o entrando al baño, el propio ruido que producen ellos con las sábanas, etc.).
- En la cocina (leche hirviendo, puerta del frigorífico, conversaciones, etc.).
- De camino al colegio (tráfico, personas que caminan, conversaciones, etc.).
- En la puerta del colegio (madres hablando, niños gritando, coches aparcando, etc.).

Al llegar al aula, se presentarán a los alumnos diferentes imágenes para que, a continuación, dibujen en sus cuadernos un objeto sonoro que hayan identificado en cada uno de esos sitios. En definitiva, podrán elaborarse ciertas fichas que consistirán en imágenes que recreen los lugares propuestos por el maestro y, a su lado, un espacio para que el alumno pueda dibujar alguno de los objetos que han escuchado en ellos. Al terminar los dibujos, el grupo compartirá sus experiencias sobre aquellos sitios por los que han pasado y qué han escuchado.

4.5.2. Trabajando la discriminación auditiva

Una vez en clase, los métodos para trabajar la audición pueden ser múltiples. Tomamos como referencia la secuencia que propone Hemsy de Gainza (1977):

1. *Reconocimiento de sonidos.* Sin que el alumno los vea, el maestro o maestra debe tirar varios objetos al suelo y realizar preguntas encaminadas a la diferenciación de propiedades: ¿Cuántos objetos han caído? ¿De qué estaban hechos? ¿Podéis decir de qué está construido alguno de ellos?, etc. En definitiva, el docente debe trabajar en esta fase características tales como la altura, la intensidad y el timbre sonoro.
2. *Repetición de los sonidos que han escuchado.* Debido a la dificultad que conlleva reproducir sonidos indeterminados, puede simplificarse el ejercicio si se escuchan simultáneamente dos sonidos separados en altura de forma ostensible. De tal modo, en esta segunda fase se prevé trabajar con la diferencia entre altura e intensidad.
3. *Apareamiento de sonidos.* Se entrega al niño una serie de objetos que produzcan, por pares, sonidos iguales. La finalidad del juego consiste en que el alumno sea capaz de unir aquellos que suenen de la misma manera. Para este ejercicio, resultaría conveniente utilizar por ejemplo, dos juegos de campanillas afinadas o incluso recurrir a Internet. En consecuencia, se podrá trabajar la altura y el timbre sonoro.
4. *Clasificación de sonidos.* Se entregan al niño objetos de una serie sonora, que este deberá ordenar según sus características. La pedagoga recomienda, debido a la edad de los alumnos, que los elementos puestos a disposición del alumno sean en número muy limitado. Para facilitar la ejecución, se pueden numerar, en algún lugar poco visible del objeto, cada uno de ellos, para que el niño pueda comprobar por sí mismo si ha realizado correctamente el ejercicio.

© Ediciones Paraninfo

A continuación se propone un modelo de ficha de evaluación, para que el docente pueda registrar los resultados obtenidos:

Tabla 4.1. Ficha evaluación discriminación auditiva

FICHA ALUMNO: _____

Reconocimiento	Altura	Sí	No	A veces
	Intensidad	Sí	No	A veces
	Timbre	Sí	No	A veces
Repetición	Altura	Sí	No	A veces
	Intensidad	Sí	No	A veces
Apareamiento	Altura	Sí	No	A veces
	Timbre	Sí	No	A veces
Clasificación	Altura	Sí	No	A veces
	Timbre	Sí	No	A veces
	Intensidad	Sí	No	A veces

Téngase en cuenta que la tabla anterior puede modificarse a demanda de las características del alumnado, así como de aquellas destrezas y competencias que el docente quiera trabajar. Se ha propuesto la coordenada de "a veces" para que el maestro o la maestra determine el número de veces que quiera repetir el ejercicio: algún fallo en la respuesta equivaldría a indicar el citado apelativo. Del mismo modo, también se recomienda que en el reverso de la ficha de evaluación se indique aquellas características psíquicas, físicas o emocionales surgidas en el transcurso del ejercicio y de las que el docente quiere tomar constancia.

4.5.3. Audición y TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser utilizadas de multitud de formas para trabajar la audición en infantil. A continuación se presentan

© Ediciones Paraninfo

una serie de recursos con los que el maestro puede trabajar en el aula la audición musical e implicar a partir de ella otras áreas del currículum (lengua, naturaleza, etc.), tal como se podrá comprobar. De este modo, se llegará a la educación globalizada que implica y requiere la educación infantil. Los enlaces web se pueden encontrar en los recursos *online* finales.

A) Discriminación auditiva con vídeos

1. *Discriminación de animales:*

Se trata de una secuencia de sonidos y ruidos producidos por diferentes animales domésticos y selváticos, con la que el niño podrá conocer sus características físicas e imitar sus características sonoras. Después de las audiciones, se puede pedir al alumno:

- Un dibujo del animal que más le haya gustado.
- Inventar entre todos los alumnos un cuento en el que aparezcan todos o algunos de los animales estudiados. Cuando este ya esté terminado, el maestro recitará el cuento y dará indicaciones a los niños para que reproduzcan con su voz el sonido del animal.
- Buscar en revistas y periódicos fotos de animales que hayan escuchado en el vídeo para elaborar con ellos en clase un *collage*.
- La profesora podrá indicar cómo se llaman los sonidos que producen los diferentes animales escuchados: el lobo aúlla, el gato maúlla, el león ruge, etc.



Figura 4.2. Ejercicio de discriminación auditiva de animales.

© Ediciones Paraninfo

2. *Discriminación de sonidos de la casa:*

El vídeo presenta dibujos y sonidos relacionados con objetos cotidianos de la casa como el grifo, el despertador, el teléfono, la cisterna, etc. En primer lugar, se escuchará el sonido y a continuación se puede ver aquello con lo que está relacionado, con lo que el maestro podrá parar el vídeo e interrogar a los alumnos para conocer sus consideraciones. Al mismo tiempo, también se puede recurrir a ayudar a los niños con algunas pistas e incluso, llegar a un acuerdo conjunto antes de ver la solución.



Figura 4.3. Ejercicio de discriminación auditiva de sonidos de la casa.

Posteriormente, se podrá trabajar en:

- Sugerir a los niños que escriban en una hoja las palabras que conozcan de los objetos que hayan escuchado.
- Pedir que en casa busquen sonidos que no hayan oído en el vídeo y los traigan apuntados en su libreta con ayuda de sus padres.
- Enseñarles canciones de algunos de los elementos que hayan escuchado. En los recursos *online* finales se pueden encontrar algunos ejemplos para ayudarse en esta tarea.

3. *Discriminación de sonidos del cuerpo humano*

Los sonidos y dibujos enseñan al niño las diferentes sonoridades que puede producir el cuerpo humano como besar, bostezar, reír, etc. Después del visionado, podemos seguir trabajando otras actividades como:

- Reproducir ellos mismos los sonidos que han hecho.
- Señalar cuándo son adecuados o no dichos sonidos.
- Relacionar los sonidos con momentos de la vida diaria.
- Indicar cuál es el sonido que ellos producen más en su vida cotidiana.

© Ediciones Paraninfo

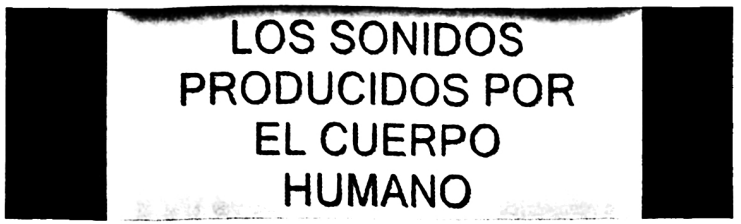


Figura 4.4. Ejercicio de discriminación auditiva de sonidos del cuerpo humano.

4. *Discriminación de sonidos de instrumentos*

Gracias al visionado y la escucha del ejemplo propuesto, los alumnos se iniciarán en la discriminación de sonidos de instrumentos tales como trompeta, tambor, guitarra, etc. A continuación, las actividades recomendadas son:

- Solicitar a los niños que nombren otros instrumentos que no hayan sido visionados ni escuchados.
- Presentarles obras sencillas en las que aparezcan como solistas algunos de los instrumentos que han conocido.
- Preguntar en el grupo quién sabe tocar algún instrumento e invitarlo a que hable de ello.
- Indicar si a alguno le gustaría aprender a tocar un instrumento y por qué.

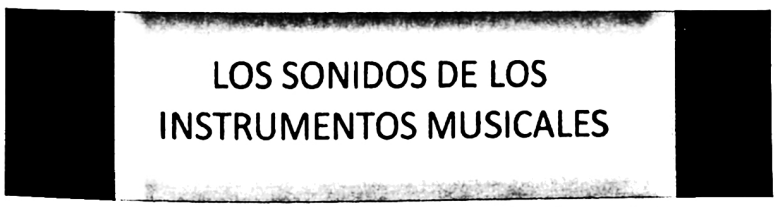


Figura 4.5. Ejercicio de discriminación auditiva de sonidos musicales.

Por último, el juego de discriminación auditiva puede ser un punto de inicio para fomentar la audición de obras para instrumentos solos y conjuntos orquestales y vocales, sencillos y de fácil audición para los alumnos. A continuación proponemos algunas de ellas, que no son muy utilizadas dentro del repertorio musical de los más pequeños, cuyas grabaciones se pueden encontrar fácilmente en la web:

© Ediciones Paraninfo

Tabla 4.2. Propuestas de audición

	Audiciones para solistas y agrupaciones instrumentales y vocales
Piano	Danza Húngara, n.º 7 (J. Brahms) Interludio n.º 3 para piano preparado (J. Cage)
Trompeta	Concierto para trompeta en Re Mayor. Adagio (G. P. Telemann) A monday date (L. Armstrong)
Orquesta de cuerda	Suite Capriol. Tordion (P. Warlock) Pequeña serenata nocturna en Sol mayor, K 525, Minueto (W. A. Mozart)
Quinteto de viento	Divertimento para quinteto de viento. Quattro tempi. Giocoso (L. E. Larsson) Música acuática, Suite n.º 1: Bourrée (G. F. Haendel)
Orquesta	Suite Los Comediantes, Op. 26 Marcha (D. Kabalevsky) Juegos de niños «La peonza. Improntu». Allegro vivo. (G. Bizet)
Coro	Cantata «Corazón y boca y acción y vida», BWV 147 (J. S. Bach) «Oh pradera, mi pradera», canción popular rusa

B) Videogramas

Los videogramas resultan atractivos a los niños y muy útiles para trabajar la atención y la discriminación auditiva. A continuación se presentan algunos de ellos, señalando además sus características básicas. El enlace a los mismos se puede encontrar en los recursos *online* finales.

Audición: La mañana
Compositor: E. Grieg

Duración: 1 minuto 27 segundos
Instrumentación: Flauta, oboe, violín y violoncello

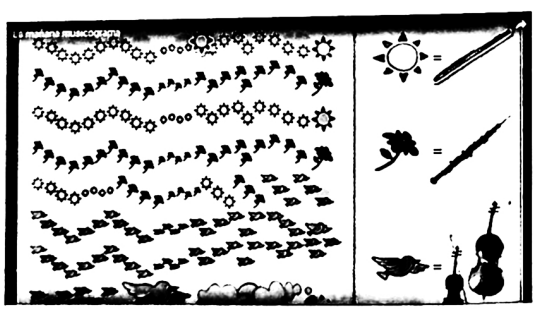


Figura 4.6. Videograma de La mañana.

© Ediciones Paraninfo

Audición: Eram sam sam
Compositor: Popular

Duración: 2 minutos 10 segundos
Instrumentación: Voces

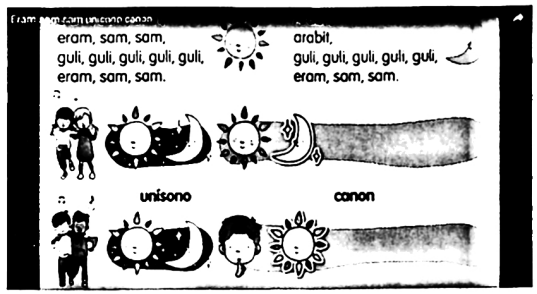


Figura 4.7. Videograma de Eram sam sam.

Audición: Danza Húngara n.º 5
Compositor: J. Brahms

Duración: 2 minutos 23 segundos
Instrumentación: Cuerdas y percusión



Figura 4.8. Videograma de la Danza Húngara.

Audición: Rondó Marcha Turca
Compositor: W. Mozart

Duración: 3 minutos y 40 segundos
Instrumentación: Piano

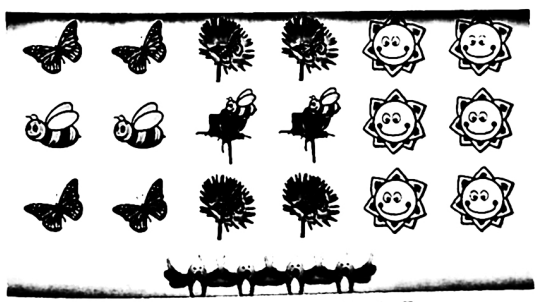


Figura 4.9. Videograma de la *Marcha Turca*.

© Ediciones Paraninfo

A modo de coda

A través de las consideraciones expuestas al inicio del presente capítulo se puede concluir que la importancia de la educación auditiva consiste en que esta prepara al alumno no solo para la ejercitación y desarrollo de destrezas y competencias musicales, sino también para aquellas a las que tendrá que enfrentarse en su vida cotidiana como niño y como adulto. El papel de la audición musical desde el aula de infantil consistirá entonces en dotar al alumno de unas capacidades básicas que le permitan distinguir las diferentes cualidades del sonido, que le permitan ejercitarse en el dominio de destrezas rítmicas y lo faculten para conseguir una plena audición activa que se irá afianzando en etapas educativas posteriores. El fin último de la música en Educación Infantil no es formar habilidosos instrumentistas, sino oyentes competentes y con sentido crítico de aquello que escuchan.

El maestro, en su papel de mediador entre el hecho sonoro y el alumno, deberá, en primer lugar, poseer las capacidades que intenta inculcar y enseñar a sus alumnos de una manera más desarrollada que la exigida a estos. En consecuencia, el docente no puede saber menos música, ni estar dotado de menos destrezas auditivas que aquellos a los que les va a enseñar.

Consideramos que la educación es el arte de hacerse preguntas, por lo que, antes de desarrollar las diferentes actividades, el docente debe cuestionarse todos los parámetros que estas implican. ¿Con qué trabajaremos? Con todos aquellos instrumentos y objetos sonoros que por sus características sean susceptibles de ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo deberán ser utilizados los diferentes materiales y estrategias? De una manera global, intentando siempre abrir puentes entre las diferentes áreas de conocimiento, puesto que el individuo es a la vez uno y múltiple. Además, la forma de aprendizaje en las primeras edades se produce de una manera vehicular entre los diferentes elementos puestos en juego. ¿Cuántas veces deberemos repetir las actividades? Hasta que los alumnos no caigan en el hastío y en la desgana. ¿Qué repertorio puedo utilizar? Aquel que sea atrayente para los alumnos y pueda permitir, progresivamente, la inclusión de obras cada vez más complicadas musicalmente. ¿Con quién trabajamos? Con un equipo multidisciplinar, en el que incluimos no solo a profesionales de la educación, la pedagogía y la psicología, sino también a los padres y los familiares. ¿Qué es lo más importante en el proceso de audición? Preparar al niño para una escucha activa, abrir cada vez más el repertorio de sus audiciones y recordar que el alumno aprende jugando.

El sonido está relacionado con la vida; por tanto, la música no es solo aquello que escuchamos sino también lo que percibimos, interiorizamos, sentimos y amamos.

Maestros, ¡a escuchar!

© Ediciones Paraninfo

Referencias bibliográficas

Akoschky, J. (1996). "La audición sonora y musical en la educación infantil". *Eufonía. Didáctica de la Música, 4*, 97-104.

Arnaus, A. (2007). "Maurice Martenot". En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (1.ª ed., pp. 55-61). Barcelona: Graó.

Bachem, A. (1995). "Absolute pitch". *Journal of the Acoustical Society of America, 27*, 1180-1185.

Barniol i Terricabras, E. (1998). "Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical, 11*(35), 85-102.

Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión musical en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Bolduc, J. y Lefebvre, P. (2012). "Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners". *Creative Education, 3*(4), 495-502. doi:10.4236/ce.2012.34075

Bosco, J. (2000). "Fundamentos anatomo-fisiológicos. Anatomía y fisiología de la audición". En M. Betés (Coord.), *Fundamentos de musicoterapia* (2.ª ed., pp. 67-79). Madrid: Morata.

Campbell, R. A. y Small, A. M. (1963). "Effects of practise and feedback on frequency discrimination". *Journal of the Acoustical Society of America, 35*, 1511-1514.

Campoy, I. y Palacios, A. (eds.) (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid: Dikynson.

Cartón, C. y Gallardo, C. (1993). *Educación musical: método Kodály*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Durán, B. (2012). "Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants", IN. *Investigació i innovació Educativa i Socioeducativa, 3*(2), 108-126.

Estolayo, V. y Vega, R. (2005). *Inteligencia auditiva: técnicas de estimulación prenatal, infantil y permanente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

García, A. (1995). "La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil". *Aula, 7*, 293-306.

Hegyi, E. (1999). *Método Kodály de solfeo I*. Madrid: Pirámide.

Hemsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aries: Ricordi Americana.

Hemsy de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Hernández, J. R., Hernández, J. A., y De Moya, M. V. (2011). "Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil". *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 26*. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos.

Jorquera, M. C. (2004). "Métodos históricos o activos en Educación Musical". *Revista Electrónica de LEEM (Lista Europea de Música en la Educación), 14*, 1-55. Recuperado de http://musica.rediris.es.

Kahle, W., Leonhardt, H., y Platzer, W. (1994). *Atlas de Anatomía. Tomo III: Sistema nervioso y órganos de los sentidos*. Barcelona: Omega.

Le Gaulledoc, M. A. (1997). "Bases del método Martenot". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical, 10*(29), 15-24.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295 de 10 de diciembre de 2013).

López-Bascuas, L. (2014). "Procesamiento auditivo general y procesamiento específico en la percepción del habla (II): efectos de integración perceptiva". *Estudios de Psicología, 15*(52), 55-66.

© Ediciones Paraninfo

Machado, A. M. (2007). "El enfoque globalizador en educación infantil". *Cuadernos de Docencia. Revista Digital de educación, 1*(2), 2-5.

Mejías, P. (1995). *Tratamiento de los Defectos de Articulación en el Lenguaje del Niño*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Mouzo, J. (6 de octubre de 2015). "Música en la vagina para estimular al feto durante el embarazo". *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/10/06/ciencia/1444136417_169826.html.

Munar, E., Roselló, J., Mas, C., Morente, P., y Quetgles, P. (2002). "El desarrollo de la audición humana". *Psicotema, 14*(2), 247-254.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE n.º 5 de 5 de enero de 2008).

Orozco, L. y Solé, J. (1996). *Tecnopatías del músico*. Barcelona: Aritza.

Palomera, G., Vázquez, M. T., Vega, G. A., Naves, F. J., y Rodríguez, C. (2000). *Lecciones de embriología*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE n.º 4 del 4 de enero de 2007).

Schaffer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. Nueva York: McGraw Hill.

Sergeant, D. C. (1969). Experimental investigation of absolute pitch. *Journal of Research in Music Education, 17*, 135-143.

Soldano, M. I. (2005). *Primeros auxilios y enfermedades de la infancia*. Buenos Aires: Albatros Aci.

Subirats, M. A. (2007). "Zoltán Kodály". En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (1.ª ed., pp. 63-70). Barcelona: Graó.

Teplov, P. E. (1966). *Psychologie des Aptitudes Musicales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vera, A. (2000). "La percepción de la música". En M. Betés de Toro (coord.), *Fundamentos de musicoterapia* (2.ª ed., pp. 120-137). Madrid: Morata.

Wang, W., Zhou, N., y Xu, L. (2011). "Musical pitch and lexical tone perception with cochlear implants". *International Journal of Audiology, 50*(4), 270-278.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.

Whipple, C. M., Gfeller, K., Driscoll, V., Oleson, J., y McGregor, K. (2015). "Do Communication Disorders Extend to Musical Messages? An Answer from Children with Hearing Loss or Autism Spectrum Disorders". *Journal of Music Theraphy, 52*(1), 78-116. doi: 10.1093/jmt/thu039

Zöllner, F. (1976). *Otorrinolaringología*. Barcelona: Salvat.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 5

LOS INSTRUMENTOS MUSICALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Roberto Cremades Andreu

Introducción

La música es una forma de expresión cultural cuya esencia es el sonido (Hormigos, 2010).

A lo largo de la infancia, la música contribuye al desarrollo y aprendizaje de otras habilidades, sobre todo las que tienen que ver con la comunicación y la expresión, de forma que ejerce cierta influencia en la manera de sentir, pensar y actuar de los niños (López, 2007). Asimismo, la música estimula la capacidad emocional y tiene un papel protagonista en la expresión y representación de sensaciones y emociones, al mismo tiempo que por su carácter experimental, integrador y cooperativo, favorece en niños y niñas su autoestima y su interacción con los demás y con su entorno (Thaut, 2008).

En esta etapa, Díaz (2004) afirma que "[...] propiciar experiencias sonoro-musicales es una necesidad evidente, puesto que implica dar continuidad a su enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo..." (p. 3). Es decir, es necesario que los infantes exploren, vivencien, manipulen y descubran el sonido y se acerquen a la música para disfrutar de ella a lo largo de su vida y despertar su sensibilidad estética (Akoschky, Alsina, Díaz, y Giráldez, 2008; Ballesteros y García, 2010).

El aprendizaje de la música se debe asentar en el desarrollo de actividades con un carácter (Bernal, 2005; Bernal y Calvo, 2000):

— Globalizador y diversificado: en el que se relacionen los contenidos de las diferentes áreas del currículo y se atienda a los diferentes ritmos de aprendizaje.

— Lúdico: disfrutando de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
— Participativo y activo: desarrollando actividades en pequeño y gran grupo, por parejas.
— Motivador: propiciando el descubrimiento y la exploración de las tareas musicales.

A este respecto, existe un amplio abanico de posibilidades a la hora de trabajar la música en el aula de Infantil, si bien uno de los recursos más importantes es la utilización de todo tipo de instrumentos musicales, entre los que se pueden citar los siguientes (García, 2000; Figueroa, 2003):

— Instrumentos musicales e instrumentos musicales escolares.
— Utilización del cuerpo como instrumento musical (palmadas, chasquidos, voces...).
— Instrumentos musicales naturales o de fabricación propia.

A lo largo de este capítulo se describen los distintos tipos de instrumentos y se ofrecen recursos para trabajar con ellos en el aula de Infantil bien sean escolares, corporales, o de fabricación propia.

5.1. Instrumentos musicales

Antes de hablar de su clasificación resulta conveniente saber qué se conoce como instrumento musical. Según la Real Academia Española (2014), un instrumento musical es un "objeto compuesto de una o varias piezas dispuestas de modo que sirva para producir sonidos musicales".

Para Randel (1997) un instrumento es "cualquier medio de producir sonidos que sean considerados música por la persona que los produzca" (p. 536). Tomando estas definiciones como punto de partida, la disciplina dentro del ámbito de la música que se ocupa de estudiar los instrumentos musicales es la organología, y sus distintas formas de clasificación dan respuesta a las siguientes características (Randel, 1997, p. 537):

— "Dónde y para qué propósito se utiliza un instrumento.
— Cómo se toca dicho instrumento.
— Qué características físicas tienen los instrumentos".

De este modo, en los siguientes apartados se muestran los dos sistemas de clasificación musical más utilizados en el ámbito educativo, si bien el sistema de Von Hornbostel y Sachs (1914) es el que mejor engloba los instrumentos presentes en diferentes países y culturas.

© Ediciones Paraninfo

5.1.1. Clasificación en torno a la estructura de la orquesta sinfónica

Este sistema está basado en torno a la agrupación de las tres grandes familias de instrumentos que conforman la orquesta sinfónica, término que sirve para designar a un conjunto relativamente grande de instrumentos (Bennet, 2001). La disposición de los músicos que componen una orquesta no es en absoluto casual. Se trata de un grupo organizado y equilibrado que se compone de las familias de:

CUERDA - VIENTO - PERCUSIÓN

a) *Familia de instrumentos de cuerda.* Los instrumentos de cuerda generan su sonido al poner en vibración unas cuerdas tensadas a las cuales se pasa el arco por ellas o se pulsa con los dedos. Esta familia toca la parte más importante en la música y se sitúan en primera línea a un lado y a otro del director. Es la columna vertebral de la orquesta puesto que más de la mitad de los miembros de la misma son instrumentistas de cuerda. La sección consta de violín, viola, violonchelo, contrabajo, arpa y, en ocasiones, de piano y guitarra.
b) *Familia de instrumentos de viento.* Esta familia se compone de instrumentos de viento madera y viento metal, que producen sus sonidos soplando a través de un tubo generando una columna de aire. Los instrumentos de viento madera a menudo interpretan importantes fragmentos solistas. Se sitúan en el centro de la orquesta, justo enfrente del director, a una altura un poco superior al de la cuerda, e incluyen flauta y flautín, oboe y corno inglés, clarinete y clarinete bajo, fagot y contrafagot y, en ocasiones, la familia del saxofón. Por su parte, los instrumentos de viento metal están colocados detrás del viento madera, a una altura superior para que no tapen a la cuerda y al viento madera, puesto que su sonido es más potente y pesado. La sección de viento metal está compuesta por trompeta, trompa, trombón y tuba.
c) *Familia de instrumentos de percusión.* Esta familia se sitúa al fondo de la orquesta y en ella se incluyen todo tipo de instrumentos de percusión. Aunque existe una gran variedad de instrumentos de percusión, son tocados por un grupo reducido de músicos. Los principales instrumentos son:

   — Afinación determinada: timbales, xilófono, celesta, campanas, etc.
   — Afinación indeterminada: bombo, platillos, caja o tambor, triángulo, castañuelas, maracas, pandereta, gong, etc.

d) *Propuestas didácticas para trabajar en el aula.* Como propuesta didáctica se puede utilizar el cuento musical de André Popp, "Piccolo, Saxo y Compañía", para reconocer auditivamente los instrumentos de la orquesta. Para seguir la música se entregará un dibujo a cada niño con uno de los instrumentos que interviene en esta obra para que los pinten. Posteriormente, pediremos que indiquen cuándo oyen su instrumento haciendo de intérpretes, como si ellos

© Ediciones Paraninfo

tocaran el instrumento siguiendo las indicaciones que da el narrador y ayudados por el docente (véase Recursos *online*).

5.1.2. Clasificación según Von Hornbostel y Sachs (1914)

Este agrupamiento fue establecido por los musicólogos alemanes Erich M. von Hornbostel y Curt Sachs en 1914, y está basado en el modo en el que se producen las vibraciones en los instrumentos para obtener los sonidos. Es la clasificación más completa y en ella se pueden incluir los distintos instrumentos existentes en las diferentes culturas del mundo. En esta clasificación se pueden incorporar más fácilmente los instrumentos musicales escolares como la flauta dulce.

a) Cordófonos. Son aquellos instrumentos que producen el sonido mediante la vibración de las cuerdas y se dividen en:

— Frotados: violín, viola, violonchelo y contrabajo.
— Punteados: arpa, laúd, guitarra...
— Percutidos: piano, clave...

b) Aerófonos. Son aquellos instrumentos musicales que producen el sonido mediante la vibración del aire contenido dentro de un tubo y se clasifican en:

— Viento madera

- Bisel: flauta dulce, flauta travesera...
- Lengüeta simple: clarinete, saxofón...
- Lengüeta doble: oboe, corno inglés, fagot, contrafagot, dulzaina...

— Viento metal

- Boquilla o embocadura: trompa, trompeta, trombón, tuba...

c) Membranófonos. Son aquellos instrumentos que producen el sonido por la vibración de una membrana o piel tensada. Por ejemplo, los siguientes:

— Timbal, bongos, congas, bombo, caja, tambor, pandero...

d) Idiófonos. Son aquellos que producen el sonido por la vibración del instrumento entero y se pueden agrupar en torno a:

— Entrechocados: platillos, castañuelas, claves, látigo, crótalos...
— Percutidos: triángulo, plato, caja china, instrumentos de láminas (xilófono, metalófono, marimba, celesta, glockenspiel, vibráfono), campanas, cencerros, tamtam, gong, agogó...
— Sacudidos: cascabeles, maracas, pandereta...
— Raspados: güiro...

© Ediciones Paraninfo

e) Electrófonos. Son aquellos que utilizan la electricidad para producir el sonido, como por ejemplo:

— Guitarra eléctrica, bajo eléctrico, órgano eléctrico, sintetizador, batería eléctrica, theremin, ondas Martenot.

5.1.3. Instrumentos musicales escolares

En cuanto los instrumentos musicales escolares, la mayoría de los centros educativos disponen de los conocidos como "instrumentos Orff", que deben su nombre al pedagogo alemán Carl Orff. Se trata en su mayoría de instrumentos de pequeña percusión y los más empleados son los siguientes:

— Crótalos, cascabeles, platillos, triángulos, maracas, gong, caja china, claves, castañuelas, temple block, timbales, pandero, tambor, bongós y láminas (xilófonos y metalofónos). También se utiliza la flauta de pico.

La finalidad básica de utilizar estos instrumentos es la de que los niños puedan hacer música con ellos por su facilidad de manejo y sus características sonoras, que permiten expresar sus ideas de forma creativa.

Propuesta didáctica para trabajar en el aula

Antes de comenzar con el desarrollo de esta actividad sería conveniente dejar a los niños que se familiarizaran con los instrumentos Orff, por ejemplo, haciendo una pequeña presentación de cada uno de ellos y mostrando cómo se sujetan y cómo se pueden interpretar pequeños ritmos con ellos. Posteriormente, se trabajará con un grupo de niños el aprendizaje de la canción, siempre por imitación a la voz que canta el docente. Su estructura es siempre igual en pregunta y respuesta, menos al final, que cantan todos juntos.

Una vez trabajada la parte vocal, se repartirán entre un grupo de niños diferente unas cajas chinas o claves y güiros, para interpretar las negras con las claves y las blancas con el güiro. En este caso, el maestro debe recordar cómo se utilizan los instrumentos de percusión, de modo que muestre el modo correcto de sujetar las claves y la caja china, esto es, coger con la mano izquierda una clave o la parte resonante de la caja china para percutir con la otra clave o el palillo, que se coge con la mano derecha, de forma que suenen bien. Se procederá de igual forma con el güiro; con la mano izquierda se sujeta la parte resonante y el raspador con la mano derecha. Se explicará a la inversa en el caso de los niños que sean zurdos. Como se ha trabajado en el aprendizaje de la canción, el maestro tocará la parte de percusión y los niños imitarán este ritmo.

Cuando se haya trabajado todo por partes, los dos grupos juntos interpretarán la canción siguiendo el mismo tempo.

© Ediciones Paraninfo

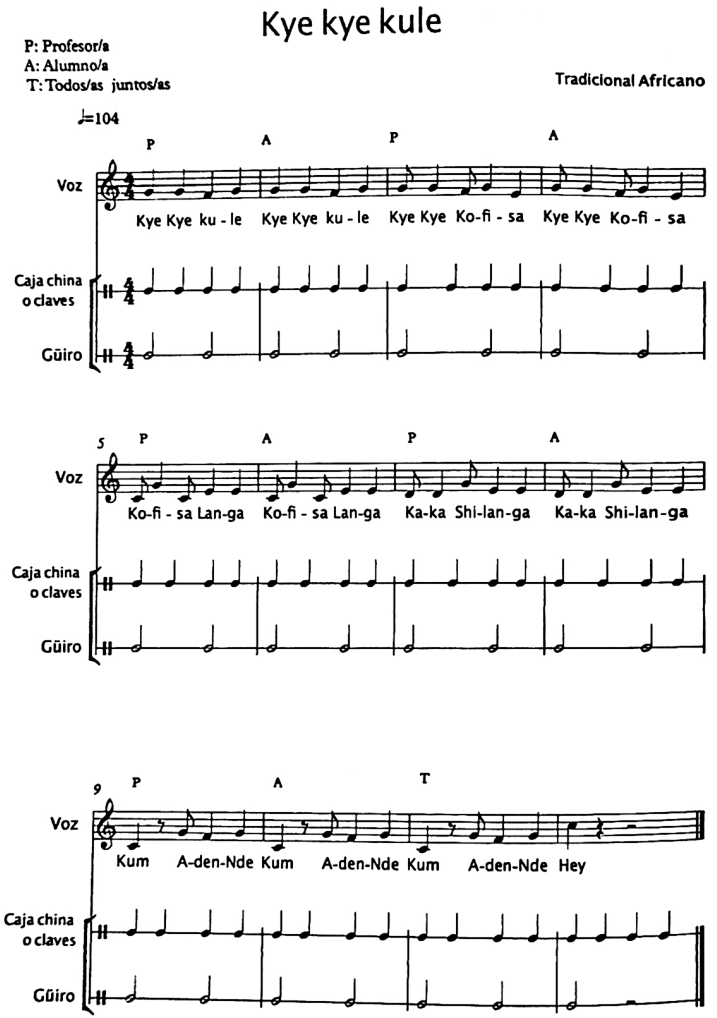


Figura 5.1. Partitura *Kye, Kye Kule* (tradicional africano).

© Ediciones Paraninfo

5.2. El cuerpo como instrumento musical

Una de las posibilidades más cercanas a los niños es utilizar el propio cuerpo como un instrumento con el que puedan desarrollar y explorar las diferentes formas en las que se produce el sonido percutiendo sus diferentes partes. También pueden experimentar con la voz y las palabras, de forma que se favorece la expresión del individuo, a la vez que se desarrolla su capacidad perceptiva (Hemsy de Gainza, 2003). Esta utilización del cuerpo como instrumento también se conoce como percusión corporal. Según Romero (2004) la percusión corporal se define como la emisión de diferentes sonidos y ritmos que se producen al percutir con las diferentes partes del cuerpo incluyendo el uso de la voz. De esta forma, se proporciona a los niños y niñas una experiencia activa con la que se trabajan la coordinación motriz, la precisión rítmica, así como las habilidades comunicativas y sociales (Zimmermann, 1999).

Además, la percusión corporal es un recurso formativo-musical que favorece la creatividad de los alumnos (Bartal, 2003; Frega, 1996). Los sonidos más característicos que se pueden producir con el cuerpo son los siguientes (Romero, 2004, 2011):

- *Manos:* con las manos se baten palmas. Se pueden producir variedad de efectos sonoros dependiendo de la forma de palmear, frotar.
- *Pies:* diversas formas de golpear con los pies contra el suelo.
- *Muslos o rodillas:* se percute con las dos palmas de las manos en los dos muslos.
- *Chasquido de dedos (pitos):* se realiza deslizando el dedo pulgar y el dedo corazón con ambas manos a la vez o con una sola.
- *Voz:* se puede cantar y emitir diferentes efectos de sonidos.

5.2.1. Propuestas didácticas para trabajar en el aula

A) Actividad 1. Marcar con palmadas el pulso de la música

Se puede utilizar cualquier tipo de música, siempre que se den palmas con un ritmo estable. Una vez que los niños son capaces de seguir el pulso, se puede pedir que marchen al mismo tiempo, de modo que aprendan a interiorizar el pulso como punto de inicio para desarrollar actividades rítmicas complejas.

B) Actividad 2. ¿Cómo te llamas? (Romero, 2004)

Después de realizar la actividad anterior, nos situamos en círculo y comenzamos a marcar un pulso con palmadas al aire. Es necesario mantener un pulso estable.

© Ediciones Paraninfo

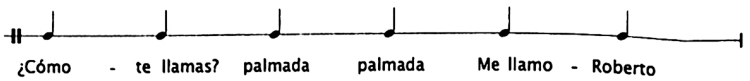
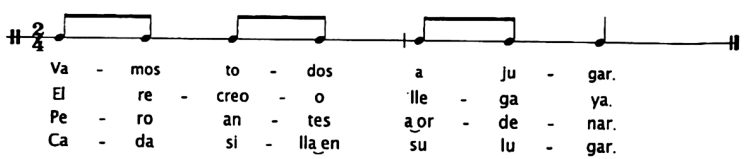


Figura 5.2. Actividad 2.

Una vez que se interioriza el pulso, explicamos a los niños que en la primera palmada preguntamos *¿cómo*, y en la siguiente, *te llamas*? Se dejan pasar dos pulsos y se responde en la primera palmada *me llamo*, y en la segunda *Roberto*, y así se van presentando cada uno de los niños de nuestra clase. Esta actividad se puede combinar con palmadas en el aire y palmadas en los muslos.

C) Actividad 3. Rutinas con ritmo

Esta actividad consiste en acompañar una canción relacionada con una rutina de clase con palmas.



*El acompañamiento corporal son palmadas a ritmo de negras.

Figura 5.3. Rutina 1.



*El acompañamiento corporal son palmadas a ritmo de negras.

Figura 5.4. Rutina 2.

© Ediciones Paraninfo

5.3. Instrumentos musicales naturales o de fabricación propia: los cotidiáfonos

Como muestra la niña de la figura 5.5, piedras o conchas, nueces, cucharas, ramas de árboles, cañas, tubos de cartón, lápices, palos de escoba y botellas de plástico, entre otros, son buenos ejemplos de instrumentos musicales que se pueden encontrar en nuestro entorno cotidiano.



Figura 5.5. Dos piedras utilizadas como claves.

En este sentido, Judith Akoschky (2005) se refiere a estos instrumentos como cotidiáfonos, y señala además que su utilización en el aula de Infantil favorece la expresividad y la creatividad de los niños. Además, trabajar en la producción del

© Ediciones Paraninfo

sonido por medio de objetos que se utilizan en la vida diaria, y con instrumentos que construyen ellos mismos, incrementará su motivación y les permitirá experimentar con el sonido utilizándolo como un medio de expresión artística (Figueroa, 2003; Gallego, 2003).

De hecho, la "Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de materiales y objetos cotidianos y de instrumentos musicales de pequeña percusión" (p. 1029) ha sido uno de los contenidos que se han venido desarrollando en el bloque "3. Lenguaje artístico", presente en la Orden ECI/3960 de 2007. A este respecto, García (2000) afirma que:

> La exploración de las posibilidades de expresión musical del propio cuerpo y de los elementos naturales del entorno implica la experiencia, la vivencia de la actividad, lo que supone la puesta en práctica de una pedagogía activa, basada en un aprendizaje por descubrimiento (p. 28).

Y es que las actividades en las que se utilizan instrumentos musicales suelen generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad, que puede ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil. En estas edades los niños están siempre aprendiendo, y asimilan la mayor parte de los contenidos de forma inconsciente a través de la manipulación de objetos y la acción. Por ello, siguiendo a Gordillo (2000, p. 24), algunos de los objetivos que se persiguen con la construcción de instrumentos son:

- Experimentación de las cualidades del sonido aplicadas a diversos materiales (timbre, intensidad, duración y altura).
- Desarrollo de diversas técnicas de interpretación de un instrumento y los diferentes modos de acción sobre él: rasgar, golpear, frotar, pellizcar.
- Potenciación de la creatividad y la imaginación para construir nuevos instrumentos.
- Desarrollo del gusto plástico, estético y artístico en el acabado de los diferentes instrumentos.
- Aplicación de estos instrumentos a las actividades musicales en el aula y en el centro educativo.

5.3.1. Materiales y herramientas para la construcción de instrumentos

En la construcción de instrumentos se pueden utilizar todo tipo de materiales de reciclaje u objetos reutilizables. En cuanto a las herramientas, algunas serán de uso exclusivo del maestro, que se encargará de aquellos procesos que no pueda realizar el niño.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 5.1. Materiales y herramientas

Materiales	Herramientas
Disponibles en el aula	
– Papeles – Lápices – Reglas – Goma espuma – Material escolar en general	– Pegamento – Tijeras – Cinta adhesiva – Chinchetas
Disponibles en el entorno cotidiano	
– Cajas de madera y de metal (puros, galletas) – Tubos de plástico y de cartón, rollos de papel, pajitas de refresco, tapones de refrescos – Palo de escoba – Perchas de madera – Botellas de plástico, envases de cartón, tambores de detergente... – Globos	– Alicates, destornillador – Martillo, puntas – Sierra pequeña para madera – Cuerda, tijeras, cutter – Lijas – Lima, cinta aislante, pegamento
Disponibles en la naturaleza	
Cañas gruesas Nueces, calabazas secas Conchas Piedras Ramas pequeñas de árboles, hojas, semillas	

5.3.2. Algunos ejemplos de instrumentos de fabricación propia

El primer paso antes de decidir el instrumento que vamos a construir es experimentar las posibilidades tímbricas que posee el material que se va a utilizar, es decir, los sonidos que se pueden producir con él al frotar, raspar, golpear, percutir, entrechocar, etc.

Se pueden elaborar instrumentos muy sencillos de fabricación propia, como por ejemplo, unas fantásticas maracas utilizando dos envases vacíos de yogures (véase figura 5.6). Su fabricación es muy simple, se llenan los dos envases con la misma cantidad de semillas, granos de arroz, canicas, botones... Posteriormente, se tapa el envase con un trocito de tela a la que se acompañará de una goma elástica para que

© Ediciones Paraninfo

no salga su contenido (Vialles, 1997). Estas mismas maracas se pueden construir rellenando con arroz una nuez, o los envases de los huevos de chocolate que se dan a los niños, los tubos de cartón de las patatas fritas o las latas de refrescos. La amplia variedad de objetos que se pueden utilizar permitirá trabajar la discriminación auditiva y las cualidades del sonido y servirán de acompañamiento en la práctica instrumental.

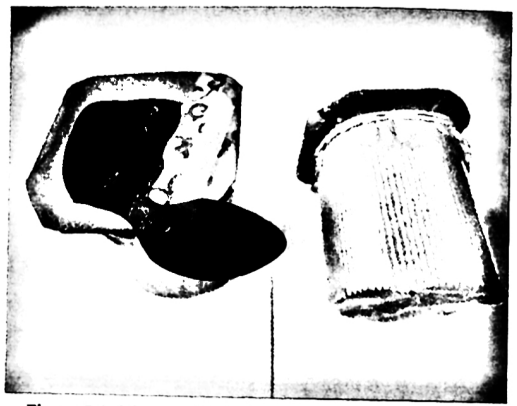


Figura 5.6. Maracas fabricadas con envases de yogures.

A continuación, se presenta un instrumento un poco más complicado en su fabricación, que se acompaña de una ficha para incluir sus características principales.

Una actividad muy motivadora para los niños consistiría en utilizar una ficha como la siguiente (véanse tabla 5.2 y figura 5.7), para catalogar y presentar cada uno de los instrumentos que fabriquen. De este modo, se podría hacer una exposición en el centro escolar de los instrumentos que hayan construido, así como ofrecer una pequeña audición para escuchar el resultado.

En la web existen varios espacios dedicados a la fabricación de instrumentos musicales, tal y como se puede consultar en el apartado final de este capítulo. No obstante, y de forma orientativa, algunos de los instrumentos que se pueden elaborar con los niños serían los siguientes (Akoschky, 1988):

— *Sonajas.*
— *Maracas.*
— *Claves:* con dos trozos de madera, dos piedras, dos cañas, una nuez partida por la mitad.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 5.2. Ficha del instrumento

INSTRUMENTO	
Familia: Idiófono sacudido	**Nombre:** Sonaja
Materiales: Rama de árbol en forma de Y	**Otros materiales:** Botones Hilo
Herramientas: Tijeras para cortar el hilo Sierra para cortar la rama (se puede buscar una rama que tenga las medidas aproximadas)	
Proceso de elaboración: Los niños pueden insertar los botones por el hilo y, ayudados del maestro, atarlos a los dos extremos de la rama. El maestro también será el encargado de cortar la rama con una sierra en caso de que sea necesario.	
Cómo se toca: Se sacude al aire y, al entrechocarse los botones, se produce el sonido.	

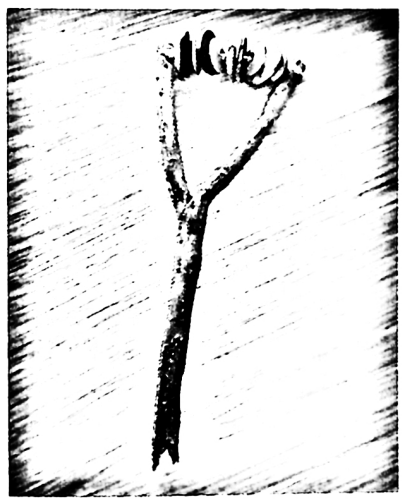


Figura 5.7. Sonajero fabricado con una rama de árbol y botones.

© Ediciones Paraninfo

- *Crótalos:* con una nuez partida por la mitad y entrechocada con los dedos índice y pulgar de la mano.
- *Perchas sonoras:* colgando en perchas tubos de carretes de fotos vacíos.
- *Arco musical:* atando un hilo de nylon, o de pescar, a un extremo y otro de una percha.
- *Raspadores:* botellas de plástico que se frotan con un palillo chino o un lápiz, nueces partidas por la mitad y pegadas a una superficie plana que se raspan con un lápiz.
- *Tubos sonoros:* trozos de tubos de PVC.
- *Tambores:* latas de refresco, o tubos de cartón, globos.
- *Palos de lluvia:* tubo de cartón relleno de garbanzos, lentejas, etc., al que se clavan unas puntas.
- *Guantes sonoros:* rellenos de canicas o cascabeles.
- *Baquetas:* palillos chinos, lápices de madera.
- *Efectos de lluvia:* experimentación sonora con diferentes tipos de papel y diferentes tipos de plásticos.
- *Xilófonos:* con vasos llenos de agua a diferentes niveles que se pueden percutir con lápices.

5.3.3. Actividades en el aula con los instrumentos fabricados[1]

Considerando todo lo hasta aquí expuesto, las actividades que se pueden desarrollar con los niños en el aula de infantil en torno a la fabricación de instrumentos no solo se circunscriben a las intrínsecamente musicales. Se puede trabajar previamente en la búsqueda de materiales tanto naturales como reciclables que se van a utilizar en la fabricación de instrumentos (por ejemplo, se pueden ir a buscar piedras, hojas o ramas de árboles en los meses de invierno durante la poda). Una vez que se ha fabricado el instrumento se puede decorar y personalizar según el gusto y la creatividad de cada niño.

En lo referente a las actividades musicales, con los instrumentos fabricados se pueden trabajar los siguientes contenidos:

- *Práctica musical (vocal e instrumental):* por medio de la interpretación de canciones, acompañando alguna coreografía, siguiendo las audiciones, como fondo musical de una narración (cuentos, personajes).
- *Creación e improvisación musical:* esquemas rítmicos y pequeñas improvisaciones.
- *Discriminación auditiva:* sonido-silencio; cualidades del sonido (*altura*, grave-agudo; *intensidad*, forte-piano; *timbre* y *duración*, corto-largo).

[1] En este espacio queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al profesor D. José Luis Ráez Pérez por sus aportaciones y consejos en lo referente a la fabricación de instrumentos musicales, que han servido para enriquecer enormemente los contenidos de este capítulo.

© Ediciones Paraninfo

A) Propuestas didácticas para trabajar en el aula

Tomando como base los contenidos que se trabajan en esta etapa, ya se han descrito algunas actividades que se pueden poner en práctica en el aula de Infantil, a las que hay que añadir las siguientes:

- Una vez los niños han fabricado las maracas de la figura 5.6, se puede trabajar un sencillo ejercicio para discriminar auditivamente qué tipo de timbre genera cada uno de los objetos que se insertan dentro del envase del yogur. Como podemos utilizar garbanzos, piedras, lentejas, granitos de arroz, arena, etc., cada niño pondrá en su envase uno de estos materiales y luego se intercambiarán una de la maracas. El ejercicio consiste en identificar qué pareja de sonidos suena igual porque contienen el mismo material. Si queda cualquier duda, se comprueba qué contiene el envase levantando las tapas (Vialles, 1997).
- Otra actividad se puede organizar en torno a la figura del director de orquesta. Se elige a un niño para que ejerza las funciones de director. Se le entregará una batuta (palillo chino) y se situará en el centro del espacio, mientras que el resto de niños se colocan sentados en semicírculo y agrupados según el tipo de instrumento que tengan; es decir, se agrupan los que tienen el mismo instrumento para explicar que son una sección de la orquesta. De este modo, el director marcará la entrada a cada grupo y tendrán que hacer sonar sus instrumentos solamente cuando se les indique, mientras el resto deberá permanecer en silencio y atentos para intervenir. En principio, esta actividad se puede desarrollar haciendo que los niños solamente estén atentos a las indicaciones del director haciendo sonar sus instrumentos libremente, pero se pueden introducir pequeños esquemas rítmicos para que toquen todos lo mismo. Se puede distinguir entre grupos que producen sonidos cortos y sonidos largos, en intensidad forte y piano. El desarrollo de sonidos de diferentes alturas es más difícil de poner en práctica con este tipo de instrumentos, por lo que recurriremos a acompañarnos de la voz.
- Por último, otra actividad que se podría desarrollar con los instrumentos fabricados sería acompañar con ellos una historia narrada, un cuento o una danza de forma libre o siguiendo determinados esquemas rítmicos. En el caso de la narrativa, se puede asignar a cada personaje el sonido de un instrumento, de manera que cuando el narrador de esta historia se refiera a él, el niño o los niños que tengan el mismo instrumento lo hagan sonar.

En definitiva, estas actividades representan una pequeña muestra de las que se pueden poner en práctica en el aula de Infantil. A partir de aquí hay que aprovechar también la creatividad y las ideas que nos surjan en el desarrollo de nuestra labor docente en el día a día.

© Ediciones Paraninfo

A modo de coda

La utilización de instrumentos musicales y del propio cuerpo en la etapa de Educación Infantil es una actividad que sirve de complemento al resto de tareas que se desarrollan en el aula. Favorece la interacción entre iguales y el trabajo cooperativo generando un clima más próximo entre los niños. Además, coincidiendo con las ideas de Touriñán y Longueira (2011), se puede concluir que la enseñanza artístico-musical desarrolla las capacidades a nivel cognitivo, físico y motriz, y sobre todo en el ámbito socioafectivo, con lo que la práctica instrumental ayuda a potenciar la autoestima, la seguridad y la asertividad de los niños.

Referencias bibliográficas

Akoschky, J. (2005). "Los "cotidiáfonos" en la educación infantil". *Eufonía. Didáctica de la Música, 33*, 20-30.

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.* Buenos Aires: Ricordi.

Akoschky, J., Alsina, P. Díaz, M., y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6).* Barcelona: Graó.

Ballesteros, M. y García, M. (2010). "Recursos didácticos para la enseñanza de 0 a 6 años". *Revista electrónica de LEEME, 26*(2), 14-31. Recuperado de http://musica.rediris.es/leeme/revista/ballesterosgarcia10.pdf.

Bartal, L. (2003). "Body as an Instrument for Artistic Exploration and Change: An Invitation to Experience". *Lifelong Learning in Europe, 8*(2), 38-43.

Bennett, R. (2001). *Los instrumentos de la orquesta.* Madrid: Akal.

Bernal, J. (2005). "Sentir, vivir, pensar, expresar música". *Eufonía: didáctica de la música, 33*, 8-19.

Bernal, J. (1999). "La formación musical del maestro especialista en educación infantil". *Eufonía. Didáctica de la música, 15*, 23-32.

Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música en la educación Infantil.* Málaga: Aljibe.

Díaz, M. (2004). "La educación musical en la etapa 0-6 años". *Revista electrónica de LEEME, 14*(2), 1-6. Recuperado de http://musica.rediris.es/leeme/revista/diazinf.pdf.

Figueroa, F. (2003). "La construcción de instrumentos en el aula de música". *Revista de Psicodidáctica, 16*, 95-104. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501605.

Frega, A. L. (1996). *Música para maestros.* Barcelona: Graó.

Gallego, C. I. (2003). "Construir instrumentos musicales en Educación Infantil y Primaria". *Revista Filomúsica, 46*. Recuperado de http://www.filomusica.com/filo46/instrumentos.html

García, E. (2000). "Los instrumentos naturales". *Aula de Innovación Educativa, 97*, 27-29.

Gordillo, J. (2000). "Construcción de instrumentos musicales con materiales "pobres" y de desecho". *Aula de Innovación Educativa, 97*, 24- 26.

Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.* Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Hormigos, J. (2010). "La creación de identidades culturales a través del sonido". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 34*, 91-98. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=34&articulo=34-2010-11

© Ediciones Paraninfo

López, M. A. (2007). *La música en centros de Educación Infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España). Recuperado de https://minerva.usc.es/bitstream/10347/2355/1/9788497509459_content.pdf

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE n.º 5 de 5 de enero de 2008).

Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de Música.* Madrid: Alianza Editorial.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Edición del Tricentenario [en línea]. Madrid: Espasa.

Romero, F. J. (2004). "Body Music-Body Percussion. Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica". *Música y educación, 60*, 53-80.

Romero, F. J. (2011). *Didáctica de la percusión corporal. Fundamentación teórico-práctica* (8.ª ed.). Barcelona: Body music Body percussion Press.

Thaut, M. H. (2008). *Rhythm, music and the brain: scientific foundations and clinical applications.* New York: Routledge.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2011). "La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música". *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 22*(2), 151-181.

Vialles, C. (1997). *150 Actividades para niños y niñas de 3 años.* Madrid: Akal.

Von Hornbostel, E. M., y Sachs, C. (1914). "Systematik der musikinstrumente. Ein versuch". *Zeitschrift für Ethnologie, 46*(H. 4/5), 553-590.

Zimmermann, J. (1999). *Die Welt derKörperpercussion.* Salzburg, Austria: Fidula – Verlag.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 6

Música y TIC en Educación Infantil. Recursos y aplicaciones

Miguel Román

Introducción

¿Qué deben ser las TIC en la educación en general y durante el periodo formativo de la etapa infantil en particular?

Deben ser un "recurso didáctico", un "contenido curricular", "un recurso organizativo para los centros", "un medio colaborativo del desarrollo de la comunidad educativa", "un objeto o instrumento de aprendizaje"...

Durante bastante tiempo, se ha entendido que la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas estaba ligada a aprender sobre ordenadores y su manejo, convirtiéndose así la informática en un fin. En la actualidad una gran parte de los alumnos de Infantil, y cada vez más, son nativos digitales, han nacido rodeados de aparatos tecnológicos, que exploran como cualquier otro objeto cuando están en sus manos, y de los que van aprendiendo a través de la acción-reacción y el ensayo-error. Por tanto, en la actualidad debemos ver las TIC sobre todo como un medio más que como un fin.

No es por tanto momento, aunque para alguna parte de la población aún lo sea, de seguir perseverando en la enseñanza del manejo de los ordenadores. Nuestros esfuerzos de integración de las TIC en educación deben encaminarse a utilizarlos como medios de aprendizaje. Es decir, cambiar progresivamente de aprender sobre ordenadores a aprender con ordenadores.

Los usuarios, en un gran porcentaje hasta ahora, centramos el aprendizaje de TIC en el procedimiento de utilización mecánico de una determinada aplicación, sin llegar a conocer realmente su filosofía de funcionamiento. Un aprendizaje mecánico de su funcionamiento queda obsoleto a gran velocidad pues los desarrolladores de *software*, bien de forma creativa o intencionada, cada vez que realizan actualizaciones de una

aplicación suelen modificar la interfaz de presentación, reubican acciones, modifican los menús, incrementan prestaciones y modifican algunas leyendas ya existentes. De forma que si nuestro aprendizaje se ha basado en el control de una secuencia de "clics" para conseguir un determinado resultado, con toda seguridad tendremos muchos problemas para seguir utilizando dicha aplicación sin un nuevo aprendizaje de los "clics" de la nueva versión.

Es necesario que los docentes, ámbito al que dedicamos este capítulo, conozcamos la filosofía de funcionamiento de los programas más habituales. En el caso de un procesador de textos, debemos conocer cómo se organiza la información en el escrito: qué es justificar un párrafo, qué es un estilo de párrafo, qué es un tamaño de página, etc. Es decir aquellas cuestiones que son inherentes a la realización de escritos a través de procesadores de textos indistintamente de la marca y modelo del mismo, aprendizajes que pueden ser trasladados a cualquier tipo y versión de *software* con cierta flexibilidad y rapidez (Torres, 2010).

Podemos coincidir en que los docentes que desarrollan su actividad educativa a través de la tecnología no necesitan ser técnicos a priori, pero su conocimiento y experiencia en el uso de los ordenadores y sus aplicaciones no deben ni pueden limitarse a lecturas puntuales sobre los mismos. La experiencia, fruto de la práctica cotidiana, junto a compartir dicha experiencia con otros, debe ser el objetivo y base del desarrollo de nuestra competencia TIC. Esto, sin duda, terminará con el tiempo desarrollando también en los docentes un cierto grado de competencia técnica.

Es muy importante, por tanto, acometer el aprendizaje y manejo del *software* que se desea utilizar más desde las posibilidades que la herramienta como tal ofrece y su relación con sus menús, que desde el aprendizaje de las secuencias de clics necesarias para conseguir un determinado resultado.

Vamos a presentar en este capítulo diferentes recursos y aplicaciones de los mismos para ser utilizados y manejados por el profesor de Infantil en el desarrollo de los contenidos y objetos del lenguaje artístico musical en Educación Infantil.

6.1. Música, TIC y legislación

La LOMCE (2013), en su desarrollo, establece que las TIC son fundamentales en la formación del docente, así como su uso responsable para el necesario cambio metodológico.

> Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Así mismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos (LOMCE, 2013, p. 97865).

© Ediciones Paraninfo

En el desarrollo del currículo de Educación Infantil, encontramos en el área de "Lenguajes: comunicación y representación", en su segundo ciclo de formación, una indicación a la iniciación en formación TIC como un fin en sí misma:

> Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, periféricos, cámara o reproductores de sonido e imagen, como facilitadores de la comunicación.
> Exploración del teclado y el ratón del ordenador y experimentación de su uso para realizar actividades apropiadas como escribir su nombre, rellenar calendarios, agendas, mensajes, carteles, dibujar, transformar imágenes o jugar.
> Visionado de producciones audiovisuales como películas, vídeos o presentaciones de imágenes (LOE, 2008, p. 1029).

Es posible que para algunos sectores de la sociedad sea necesario contemplar una formación tecnológica desde los centros educativos, pero la realidad nos muestra cómo nuestros alumnos de Educación Infantil, en gran número, a través de la exploración de ensayo y error saben manejar el televisor, el teléfono o las tabletas digitales que los adultos permitimos que manipulen y utilizamos con mayor o menor acierto para actividades poco pedagógicas, como que se entretengan con dibujos o jugando con determinadas aplicaciones. No obstante, aunque es conveniente que aprendan el uso responsable de las TIC y su utilidad en el aprendizaje a través del juego, en este capítulo nos centraremos fundamentalmente en su aplicación en experiencias que puedan suponer un aprendizaje en el ámbito de la formación musical.

Desde el lenguaje artístico y en concreto la música, encontramos en el desarrollo curricular de Educación Infantil las siguientes referencias a los contenidos que deben trabajarse en dicha etapa.

Primer ciclo (LOE, 2008, p. 1028):

> Identificación e imitación de sonidos cotidianos y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (ruido-silencio, largo-corto, fuerte-suave), disfrutando con las realizaciones propias o de sus compañeros.
> Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales para producir sonidos, ritmos sencillos, mostrando confianza en las propias posibilidades.

Segundo ciclo (LOE, 2008, p. 1029):

> Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de materiales y objetos cotidianos y de instrumentos musicales de pequeña percusión. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación, la sonorización de textos e imágenes y la creación musical.
> Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación auditiva de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
> Audición activa y reconocimiento de algunas obras musicales de diferentes géneros y estilos.

© Ediciones Paraninfo

Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.
Interpretación y memorización de canciones, danzas e instrumentaciones sencillas.
Participación activa y disfrute en la audición musical, los juegos musicales y la interpretación de canciones y danzas.

Como podemos apreciar, los aprendizajes musicales a conseguir en esta etapa se refieren al reconocimiento de timbres y duraciones de los sonidos de los agentes que producen sonido, al reconocimiento de diferentes tipos de música, a ser capaces de cantar canciones, etc. Para llevar a cabo todas estas experiencias musicales en la clase, no es imprescindible la participación de las TIC en su desarrollo, pero sí que pueden ser de gran utilidad y apoyo. Por una parte porque estaremos contribuyendo al desarrollo de la competencia digital de nuestros alumnos, y por otra porque podremos contar con un apoyo de referencia musical seguro en cuanto a la afinación e interpretación de canciones y músicas en general en la clase, además de contar con presentaciones visualmente atractivas y cautivadoras para los alumnos.

¿Cómo pueden integrase las TIC en el aula de Infantil para llevar a cabo todos estos contenidos?

Desde que las tecnologías basadas en el ordenador irrumpieron en el escenario educativo, junto a los miedos, temores e inseguridades de los docentes a esta nueva herramienta, se ha estado debatiendo qué situación debería ser la más idónea en relación con la dotación de los centros para la integración de las TIC en la educación. Por una parte, están los que han defendido la necesidad de que los centros cuenten con un aula específica dotada con ordenadores y, de otra, quienes apoyan la idea de un trabajo permanente del alumnado con las TIC en el desarrollo de su aprendizaje; es decir, ordenadores en las aulas.

Sin duda esta segunda opción es la más atractiva. Que cada alumno pueda contar con un dispositivo personal para el desarrollo de sus tareas es un ideal al que tal vez se llegue en algún momento, pero mientras tanto se impone la realidad de presupuestos limitados para la dotación y mantenimiento de recursos tecnológicos, cuya vida útil es bastante efímera.

La comercialización de la pizarra digital interactiva ha venido a ser una solución para poder tener recursos TIC en el aula que puedan ser compartidos por toda la clase simultáneamente o sucesivamente, al mismo tiempo que pone a disposición del docente un importante abanico de posibilidades.

Romero (2006) propone el "rincón del ordenador" como vehículo de introducción, formación y utilización de las TIC en la educación infantil, y señala varias cuestiones fundamentales para estar confiados y cómodos con la utilización de las TIC en el aula. Por un lado, todo docente debe conocer el *software* y actividades que los alumnos han de realizar, hasta el punto de poder solucionar problemas y consultas sin tener que ver el monitor. Por otro, debe estar al tanto de las novedades educativas en TIC, tanto en *software* como en *hardware*. Finalmente el docente debe conocer y explorar los programas educativos que vayan apareciendo en el mercado, analizando sus posibilidades con relación al currículo a desarrollar (Romero, Román y Llorente, 2009).

© Ediciones Paraninfo

Jiménez (2011), en la organización de actividades por rincones, propone además del rincón del ordenador, el rincón de la pizarra digital interactiva (PDI). Con la inclusión de esta herramienta en el aula de Infantil se pueden incorporar dinámicas de trabajo en gran grupo con las que desarrollar la alfabetización tecnológica a través de la realización de otras actividades didácticas, pero para ello, y para aprovechar al máximo las posibilidades didácticas de las TIC, también hay que señalar que el docente debe dominar el manejo de las herramientas que utiliza (Peña et ál., 2011).

Pastor (2008) aboga claramente por la utilización de la PDI como recurso TIC en la formación de los ciclos de Educación Infantil.

> Los materiales multimedia, entre ellos la pizarra digital, son excelentes medios para transmitir información, motivadores, simples, que favorecen la interacción, la comunicación y participación del alumnado y que en muchos casos sirven de herramienta de apoyo en las exposiciones del profesorado. En este sentido, juega un papel muy importante en la metodología con elementos multimedia la llamada "pizarra digital interactiva" (p. 1).

Esta última opción, la PDI, nos parece la más adecuada para la intervención en los aprendizajes de índole musical. La realización de actividades a través de la PDI permite la participación simultánea de todo el grupo, que no son posibles a través del rincón del ordenador, donde sí pueden ser más interesantes experiencias de conocimiento y manejo del ordenador como herramienta.

6.2. Recursos y aplicaciones

Desde los contenidos propuestos del área de "Lenguaje: comunicación y representación", si con un poco de paciencia buscamos en la red recursos que podamos utilizar en las clases de música con nuestros alumnos, encontraremos que muchos docentes ponen a disposición de la comunidad educativa, a través de la licencia *Creative Commons*, sus trabajos de clase, que pueden ser un buen comienzo antes de empezar a desarrollar nuestros propios recursos. Nuestra producción de recursos TIC musicales va a depender en gran medida de las herramientas TIC que conozcamos y su grado de manejo.

A continuación vamos a realizar un pequeño recorrido por algunos de los recursos TIC que podemos encontrar en la red con una cierta fiabilidad. La publicación en la web cada vez es más sencilla y al alcance de todos, y es importante valorar que los recursos que encontremos tengan una cierta trayectoria que haga pensar que no van a desaparecer de repente.

6.2.1. Recursos PDI

Con la aparición de la PDI algunas empresas y centros de formación musical se han embarcado en la creación y comercialización de objetos digitales de aprendizaje. Mostramos algunos de ejemplos para que puedan incluirse en la docencia.

© Ediciones Paraninfo

A) PDI Música

"PDI Música" (Música Acción, S. L. Actualizada: 2015, *[Web]*) es una página desarrolla por una escuela de música que basa sus procesos de enseñanza-aprendizaje musical en las TIC, tanto presencialmente como a distancia. Los alumnos comienzan sus clases de lenguaje musical desde los 3-4 años gracias a los diferentes juegos y recursos multimedia que ha desarrollado. En su página web se puede leer: "Nuestros alumnos aprenden a solfear desde la primera clase. A veces, aún antes de aprender a reconocer los números en el colegio. Do, es donut; Re es regalo, Mi es miel.... Cada nota con su sonido específico y su tecla correspondiente en el piano".

Cuenta con gran número de recursos para PDI, ejercicios de lectura de ritmo, melódicos, armónicos, para el desarrollo auditivo, dictados, etc., de los cuales ponen a disposición de todo el mundo algunas de ellas. Hay ejemplos de muestra en la siguiente dirección: https://www.pdimusica.com/juegos/gratis/index.php.

Por ejemplo, la actividad "Uno solo sabe arreglarla" presenta una nave que se ha estrellado y hay cuatro posibles tripulantes que pueden arreglarla. Para tal fin el alumno debe relacionar el sonido que emite la nave, al ser seleccionada, con el que emiten los diferentes tripulantes, buscando que sea el mismo. Cuando el alumno descubra auditivamente cuál de los tripulantes tiene el mismo sonido que la nave, lo arrastrará a la nave y esta volará, mientras que si acerca un tripulante erróneo, la nave permanecerá estropeada. Un sencillo juego auditivo dentro de una presentación atractiva para los alumnos.

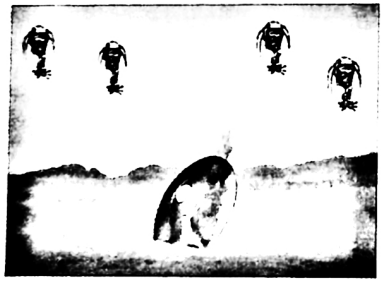


Figura 6.1. Pantalla 1 de Uno solo sabe arreglarla.

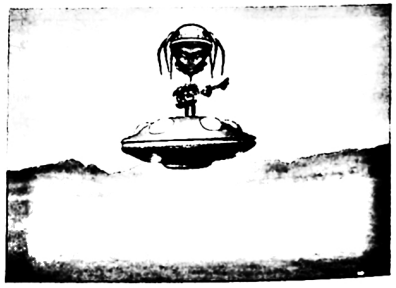


Figura 6.2. Pantalla 2 de Uno solo sabe arreglarla.

Otra actividad semejante de las disponibles gratuitamente, pero con mayor grado de dificultad, es el billar cromático. En esta actividad cada uno de los 12 sonidos de la escala tiene asignada una bola de billar, y fuera del teclado se encuentran las parejas de cada bola en negro. El juego consiste en encontrar las parejas de cada bola

© Ediciones Paraninfo

relacionando los sonidos de cada una de ellas con los emitidos por el teclado. Cuando el sonido es correcto la bola negra se suma a su pareja aumentando su tamaño, hasta completar los doce semitonos de la escala. Además, cuenta con una página con todos los recursos para crear clases de forma automática, llevar el calendario de clases, mandar deberes *online*, etc.

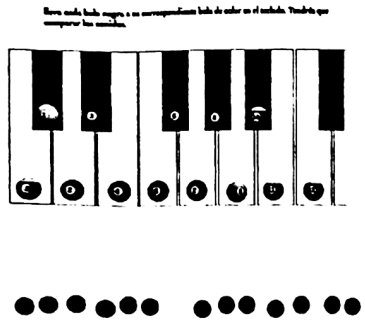


Figura 6.3. Billar cromático: pantalla 1.

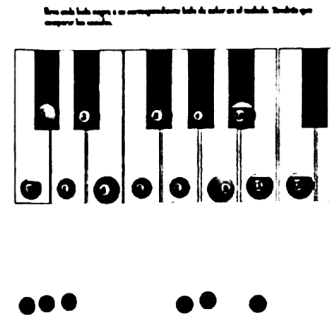


Figura 6.4. Billar cromático: pantalla 2.

B) Childtopia

Es una web (Childtopia, S. L. - Actualizada: 2009) de material educativo realizada por una empresa barcelonesa para niños y niñas de Educación Infantil y Primaria. Como la página "PDI música", tiene una parte de la web abierta disponible para todo el mundo. Inicialmente se visualizaba sin publicidad, pero en estos momentos su utilización lleva consigo la convivencia con ciertos *banners* de publicidad. No obstante, se puede tener acceso sin publicidad por una pequeña suscripción anual.

Con relación a las actividades musicales cuenta con diferentes utilidades: componer melodías y escucharlas posteriormente; la posibilidad de dirigir una orquesta dando entrada y salida a los diferentes grupos de instrumentos que la componen; reconocimiento de instrumentos por su sonido; ejercicios de memoria auditiva, etc.

6.2.2. Web y blogs de docentes

En este apartado vamos a mencionar algunos ejemplos de páginas web con recursos TIC para la educación musical abiertos a la comunidad educativa y que, por su trayectoria en el tiempo, se consideran sitios estables y páginas de referencia.

© Ediciones Paraninfo

A) Aprendo Música

Similares a las actividades propuestas por el portal de "PDI Música" son las de este sitio web con actividades gratuitas para su utilización en las clases de música. "Aprendo Música" es una colección de actividades para el aprendizaje y práctica del lenguaje musical que podemos encontrar en la red y abiertas al público en general. Creadas por Octavio Soler (Actualizada: 2015, *[Web]*), profesor de Música de Primaria de la Comunidad Valenciana, están dirigidas a la enseñanza musical en las etapas iniciales. Son adecuadas tanto en aulas de informática, como en aulas de música provistas de ordenadores, tabletas o pizarra digital y, cómo no, en el trabajo en casa para reforzar los contenidos de música impartidos en el centro.

Es una página que ya lleva tiempo en la red –en 2015 ha cumplido 10 años–, y lo que inicialmente eran objetos basados en *flash* se está actualizando al nuevo estándar web *html5*. Todos los ejercicios están organizados en cinco niveles de dificultad y aunque no están pensados expresamente para infantil, muchos de ellos son utilizables en este ámbito. Encontramos algunos como: Dibujar la clave de sol, Distinguir la dirección de los sonidos, Ritmos con negras y corcheas o El juego de memoria de notas. Esta página puede utilizarse como trabajo individual en ordenadores personales o de forma colectiva en una pizarra digital.

(http://aprendomusica.com/const2/13dibujaclavesol/dibujaclavesol.html)

B) Web Julio Payno

En esta misma línea, Julio Payno, profesor de música en Cantabria, en el CEIP Gerardo Diego, ha desarrollado un blog (Actualizado: 2014, *[Web]*) con múltiples objetos de aprendizaje para educación musical, tanto en el ámbito de la Educación Infantil como de la Educación Primaria.

En él podemos encontrar actividades creadas en *flash*, organizadas por diferentes parámetros: por etapas, por cursos, por temas, etc. Todas ellas disponibles libremente para la comunidad educativa a través del área de descargas de su blog. Allí se puede descargar el ejecutable del objeto, el archivo *flash* en línea desde la web, o bien utilizar el código de inserción para incluirlo en el propio blog.

Sin duda uno de los objetos de aprendizaje más llamativos para infantil es "Ale Hop". Este recurso consiste en una base musical que hay que acompañar con palmas, piernas y pecho, cuyo ritmo hay que hacer coincidir con los diferentes puntos de colores que van apareciendo en la línea de tiempo.

C) Web DosLourdes

Otro ejemplo a seguir como docentes que deseamos incorporar las TIC entre nuestras herramientas es el que nos presenta Lourdes Leal (2015, *[Web]*) en su página personal. En ella podemos encontrar cómo dicha profesora pone al alcance de los internautas todo su

© Ediciones Paraninfo

trabajo en relación con la educación musical en todos sus niveles, ya que es la especialista de música del centro e imparte la educación musical desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Un trabajo detallado que nos puede servir de pauta para organizar nuestro futuro trabajo con TIC. Canciones con su ficha, su partitura y versiones en audio y *midi* para escuchar y cantar la canción en modo karaoke.

(http://www.doslourdes.net/Escuela_de_musica.htm)

6.2.3. Recursos patrocinados por las administraciones

En nuestra búsqueda por Internet, podemos encontrar también propuestas realizadas desde las plataformas educativas de las administraciones públicas. Mostramos a continuación alguna de ellas de forma singular para su visita detenida y su valoración de la utilidad para la docencia.

A) El mundo de Fantasmín

Fantasmín (Consejería Educación, Cantabria. *[Web]*) es un recurso educativo elaborado a través del convenio "Internet en el Aula", entre el MEC y las comunidades autónomas. Se trata de una aplicación donde el juego se transforma en aprendizaje. En cada estancia del castillo encontramos una serie de actividades con distintos niveles de dificultad para el aprendizaje de áreas curriculares tan diversas como el reconocimiento de letras, números, formas, colores, espacios, ubicación en los entornos cotidianos, transcurso del tiempo, música, introducción al mundo de la pintura e iniciación a los conceptos de suma y resta.



Figura 6.5. Ventana musical de la aplicación Fantasmín.

© Ediciones Paraninfo

La estancia dedicada a la música nos permite relacionar y escuchar diferentes instrumentos de percusión, cuerda viento metal y madera.

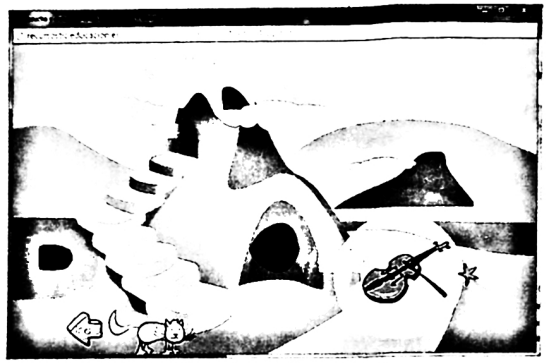


Figura 6.6. Primartis: Práctica auditiva.

B) Primartis

Primartis (Consejería Educación, Murcia. *[Web]*) es un recurso educativo web dedicado a la enseñanza de los contenidos del área artística en Educación Primaria bajo licencia de *Creative Commons*. Se trata de un objeto de aprendizaje con diferentes estancias a las que puedes ir accediendo a través de la varita mágica del mago que te las presenta. Aun siendo un recurso elaborado para Educación Primaria, hay actividades que pueden ser utilizadas en el ámbito de Educación Infantil como puede ser la actividad de discriminación entre grave y agudo de los diferentes sonidos que el programa va presentando.

Cuenta con actividades de aprendizaje de canciones, juego de reconocimiento auditivo de canciones y sonidos, ejercicios de imitación rítmica, etc.

C) Educarex: contenidos educativos digitales

En el portal Educarex (Consejería Educación, Extremadura. [Web]), tenemos acceso a diferentes recursos digitales para cada uno de los distintos niveles de enseñanza. En Educación Secundaria es donde más recursos musicales podemos encontrar. Sin embargo, navegando por todas las opciones, encontramos en educación especial algunos objetos de aprendizaje que pueden ser utilizados en el ámbito de Educación Infantil.

© Ediciones Paraninfo

Este es el caso del objeto de aprendizaje dedicado a la discriminación auditiva: "hoy vamos a ...", que nos permite jugar a identificar sonidos cotidianos en cuatro diferentes ámbitos: la escuela, el barrio, la granja y objetos, y cosas en general. Se trata de relacionar cada sonido con el dibujo correspondiente en cada una de las opciones.

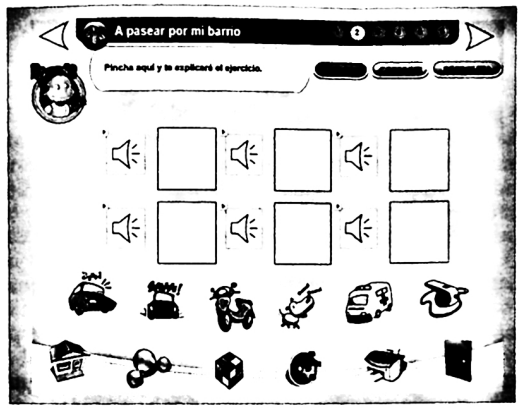


Figura 6.7. Educarex Práctica auditiva con sonidos del entorno.

Semejante a este recuro está "Jugamos a los detectives", de asociación auditiva, o "Los juegos del tío Paco", de comprensión auditiva.

6.3. Herramientas de autor

Denominamos así a las aplicaciones que nos permiten crear objetos de aprendizajes digitales de forma personalizada. La mayoría de los objetos de aprendizaje que encontramos en la red suelen estar creados en lenguaje *html5* o con *Adobe Macromedia Flash*. Estos programas, además de ser *software* de pago que hay que adquirir de la empresa correspondiente, generalmente tienen una curva de aprendizaje muy pronunciada. No obstante, existen algunas aplicaciones de *software* libre diseñadas para que los docentes, con poco esfuerzo, podamos realizar nuestros propios objetos de aprendizaje en función de necesidades de nuestros alumnos. Estas aplicaciones son especialmente útiles en Educación Primaria por su facilidad de uso y la posibilidad de crear muchas variantes sobre un mismo tipo de ejercicio.

Generalmente, cuentan con una cierta variedad de posibles ejercicios que se pueden configurar con los contenidos específicos del área a trabajar en cada momento.

© Ediciones Paraninfo

En nuestro caso daremos una visión de estas aplicaciones desde nuestra área musical. Las actividades suelen ser ejercicios donde hay que completar textos, realizar emparejamientos simples o múltiples con la opción multimedia, es decir, relacionar medios diferentes como audios y fotos, crucigramas, test con la opción verdadero o falso, sopas de letras, puzles, juegos de memoria de emparejamientos, etc.

En estos momentos contamos con diferentes herramientas que posibilitan la creación de objetos de aprendizaje digitales. Presentamos a continuación algunos de ellos gratuitos o diseñados bajo la filosofía de *software* libre.

6.3.1. JClic

JClic (Cataluña, C. A. (1994, *[software]*) es una aplicación de autor promocionada por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Esta herramienta está disponible desde 1992 y desarrollada en lenguaje Java, permitiendo diseños de actividades multimedia en cual sistema operativo.

La herramienta JClic está compuesta por tres aplicaciones:

- *JClic player:* es el programa, que una vez instalado, te permite realizar las actividades diseñadas desde el ordenador.
- *JClic autor:* esta es la herramienta propiamente de autor, que permite crear, editar y publicar las actividades de una manera sencilla, visual e intuitiva.
- *JClic reports:* es el módulo que se puede utilizar para la recogida de datos y generación de informes sobre los resultados de las actividades realizadas por los alumnos.

También dispone de *JClic applet* que permite embeber las actividades JClic en una página web. Las actividades que JClic permite desarrollar son:

- Asociación compleja. Asociación simple.
- Juego de memoria.
- Actividad de exploración.
- Actividad de identificación.
- Pantalla de información.
- Puzle doble. Puzle de intercambio. Puzle de agujero.
- Texto: completar texto. Texto: rellenar agujeros. Texto: identificar elementos. Texto: ordenar elementos.
- Respuesta escrita.
- Crucigrama.
- Sopa de letras.

JClic es una herramienta pionera en poner al alcance de los docentes la posibilidad de ser creadores de actividades digitales de forma personalizada. El éxito de esta herramienta la ha llevado a estar traducida a numerosos idiomas, pero por otro lado,

© Ediciones Paraninfo

con el paso del tiempo la interfaz gráfica de presentación de las actividades se ha quedado un tanto desfasada con relación a otras aplicaciones como EducaPlay. No obstante, sigue siendo una aplicación interesante para la creación de objetos de aprendizaje digitales personalizados. Se pueden descargar los instaladores desde su portal y cuenta con manuales en español; en poco tiempo se pueden crear objetos propios de aprendizaje.

6.3.2. Educaplay

Las actividades educativas multimedia creadas con Educaplay (Formación, ADR. *[Web]*. Actualizada: 2015) están basadas en las tecnologías *html5* y *flash*. Es un recurso web en línea gratuito en su versión estándar, a través del cual, con muy poco esfuerzo, cualquier usuario registrado en Educaplay puede diseñar actividades educativas con un resultado atractivo y profesional, en muy poco tiempo.

Sus actividades se pueden reproducir desde cualquier navegador, tanto *online*, como de manera local en un ordenador. Esto permite al docente proporcionar a sus alumnos las actividades, tanto si dispone de Internet en clase como si solamente dispone de ordenadores. Educaplay permite la creación de adivinanzas, crucigramas, videoquiz, mapas, cuestionarios tipo test y preguntas, relacionar elementos, ordenar palabras, ordenar letras, dictados, diálogos, completar los textos, sopas de letras.

En su página oficial se puede encontrar más información.

6.3.3. LIM – EdiLIM

El sistema LIM (Macías, Fran. *[Web]*. Actualizada: 2015) es un entorno para la creación de materiales educativos disponible en ocho idiomas diferentes. Está formado por un editor de actividades (EdiLIM), un visualizador (LIM) y un archivo en formato XML (libro) que define las propiedades del libro y las páginas que lo componen.

Para su utilización no es necesario instalar nada en el ordenador. Tiene accesibilidad inmediata desde Internet, sea cual sea el sistema operativo del ordenador. Es una aplicación basada en tecnología Macromedia Flash, que se desarrolla en un entorno abierto basado en el formato XML.

Desde el punto de vista educativo cuenta con un entorno muy confortable y agradable, presentación atractiva de las actividades y de fácil utilización tanto por el profesorado como el alumnado; es un recurso fácil de manejar. No hay que preparar los ordenadores, y se puede utilizar tanto en puestos de PC como en PDI.

Como se puede observar en la imagen, tiene una gran variedad de páginas para el diseño de actividades. Para empezar a crear actividades solo es necesario elegir una página y preparar los archivos tanto de imagen, como de vídeo y sonido que necesitamos para su realización.

© Ediciones Paraninfo

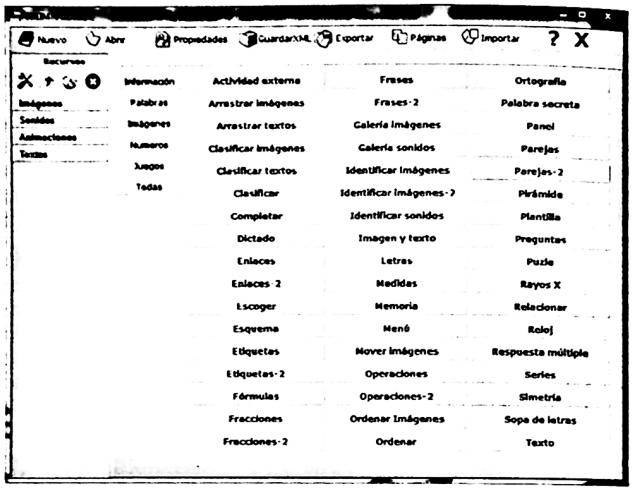


Figura 6.8. Plantillas de actividades disponibles en EdiLIM.

Para la realización de un puzle es tan sencillo como seleccionar la página correspondiente a esta actividad, subir al apartado de recursos la imagen sobre la que queremos realizar la actividad de puzle y seleccionarla y definir cuantas piezas va a tener. En el caso que mostramos se ha definido una rejilla de 3x3, es decir, de nueve piezas. Con estos pocos pasos podríamos tener diseñada una página de nuestro libro de actividades con EdiLIM. Con el botón de previsualización podemos ver en el gráfico de la parte derecha como quedaría la actividad diseñada.

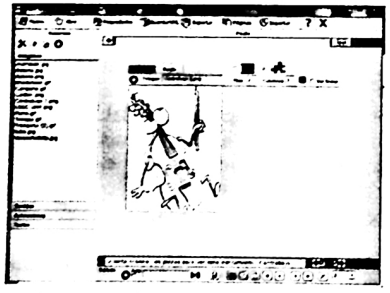


Figura 6.9. Plantilla puzle en EdiLIM.

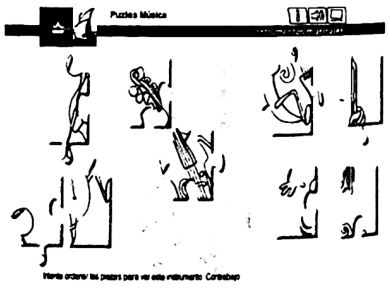


Figura 6.10. Actividad puzle resultante.

© Ediciones Paraninfo

Las actividades realizadas con EdiLIM pueden contar con tantas páginas como se considere necesario para el proyecto, con una actividad por página, pudiendo hacer monográficos de una sola actividad con diversos contenidos o realizar un compendio de actividades diferentes con una determinada secuencia.

Finalmente deberemos configurar las propiedades del archivo que hemos creado, guardar el archivo en nuestro ordenador y finalmente exportarlo para poder llevarlo a otros ordenadores.

6.3.4. Constructor

Desde 2012 la Junta de Extremadura, a través de su Consejería de Educación, ha puesto a disposición de la comunidad educativa desde su plataforma "Atenex" una potente herramienta de acabado profesional pero con bastante sencillez en su manejo: Constructor 2.0 (Consejería de Educación, Extremadura. *[Web]*. Actualizada: 2015).

Está disponible en línea a través de la plataforma educativa de la Junta de Extremadura, o bien para su instalación en un ordenador. De momento solo está disponible para Windows y Linux, aunque la posibilidad de trabajar con la aplicación desde la web hace que los usuarios de Apple también puedan utilizarla. Constructor es *software* libre.

Si observamos la interfaz de Constructor, podemos ver que tiene algunas similitudes con la aplicación Flash de Macromedia. Constructor organiza su información por fotogramas y por escenas. Cada escena está compuesta por uno o más fotogramas, y cada fotograma contiene la programación de una actividad. Esta organización de la información permite una presentación lineal o aleatoria de las actividades diseñadas.

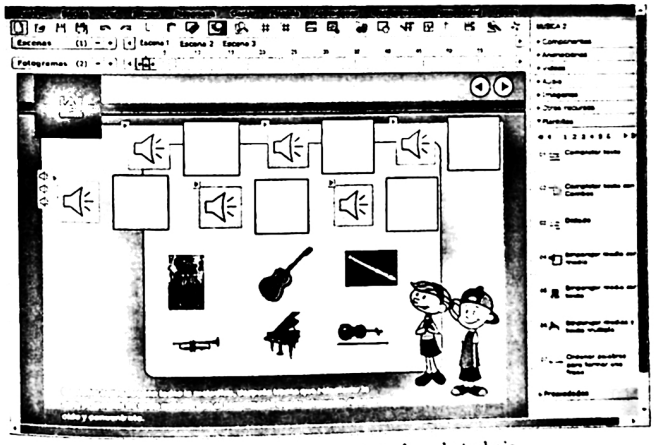


Figura 6.11. Constructor: interface de trabajo.

© Ediciones Paraninfo

En la parte derecha de la imagen encontramos las pestañas donde se organizan los media y multimedia, que previamente hemos seleccionado y subido a la aplicación para la preparación de las actividades. Ahí se encuentra la pestaña de plantillas que corresponde a todas las actividades que se pueden diseñar hasta el momento con Constructor, 38 en total. Como en otras herramientas de autor, podemos encontrar actividades de emparejamiento de textos, de imágenes, de audio o mezcla entre ellos, crucigramas, test con respuesta de verdadero o falso, sopa de letras, puzles, juegos de memoria, juegos de diferencias y una actividad especial para poder escuchar, escribir o componer música.

Cuenta con herramientas para realizar actividades matemáticas complejas, un editor gráfico, la posibilidad de enlazar URL externas a la aplicación, así como la posibilidad de previsualizar la actividad desarrollada en cada fotograma, o bien el archivo completo, con todas sus actividades. Una vez terminado el trabajo, podemos descargarlo en un archivo comprimido con las actividades para ser utilizado en cualquier ordenador o navegador web e incluirlo en el blog de clase.

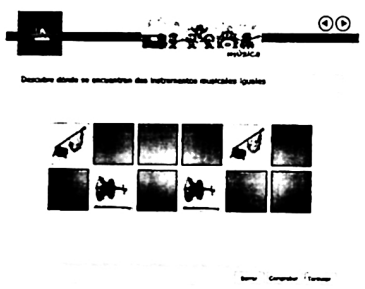


Figura 6.12. Constructor: descubrir parejas.

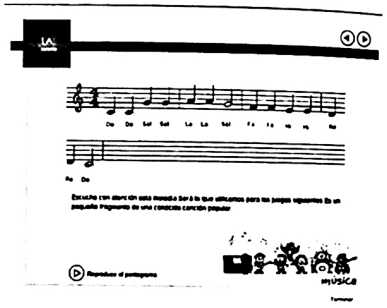


Figura 6.14. Constructor: plantilla música.

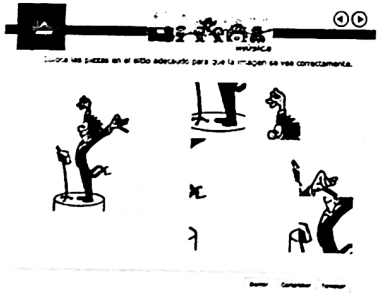


Figura 6.13. Plantilla emparejar medias.

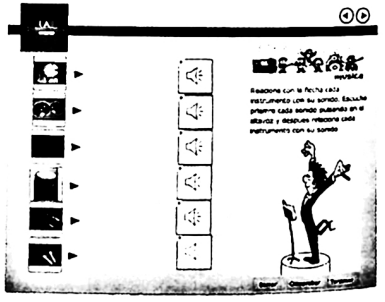


Figura 6.15. Plantilla emparejar medias.

© Ediciones Paraninfo

En las anteriores imágenes podemos ver alguna de las posibilidades que ofrece esta aplicación desde el punto de vista musical. El primer gráfico nos muestra una actividad de memoria donde el alumno debe averiguar y memorizar dónde se encuentra la pareja de cada instrumento; para este juego podemos utilizar los dibujos o gráficos con los que estemos trabajando en la actividad de clase. El segundo gráfico muestra un puzle con una imagen de motivo musical, que podría ser un instrumento o cualquier otro motivo de nuestro interés, en este caso una caricatura de un director de orquesta. Esta plantilla permite la posibilidad de visualizar la imagen del modelo que se desea resolver. El siguiente gráfico nos muestra la actividad de música. Según esté configurada, nos permite reproducir la música escrita, escucharla y escribir lo que oímos como un dictado musical, o bien escribir y crear música desde cero escuchando su resultado. La última imagen nos propone emparejar cada instrumento con su timbre. Los alumnos deben presionar en los altavoces de los gráficos de la derecha para reproducir la secuencia de audio asociada, tratando de reconocer su timbre vinculando el sonido a la imagen de uno de los instrumentos de la izquierda.

Existen más herramientas de autor, en el ámbito de *software* libre como Squeak, Exelearning, Ardora, etc., pero consideramos que con estas cuatro propuestas, JClic, Educaplay, EdiLIM y Constructor, es suficiente para adentrarse en el mundo de la creación de actividades educativas digitales de una forma sencilla. Nosotros las hemos presentado desde nuestro centro de interés, la música, pero es evidente que son utilizables para el desarrollo de actividades de otros contenidos. Adquirir las competencias necesarias para el conocimiento y manejo de estas herramientas nos puede abrir el camino hacia la integración de las TIC en nuestra aula y, por tanto, en la educación.

6.4. *Software* musical

Hasta aquí hemos visto recursos para la educación musical disponibles en la web y cómo poder acceder a ser creadores de estos recursos de forma personalizada.

En este apartado vamos a hacer referencia a dos herramientas cuyo conocimiento y manejo es imprescindible para todo educador que se enfrente con contenido musicales. Es posible que esto nos asuste un poco en el ámbito de la Educación Infantil, pero debemos ser conscientes de que la música y el juego musical son recursos que están presentes en la mayoría de las actividades en Infantil. Esto nos compromete a optimizar nuestros conocimientos y competencias musicales al máximo, sin que suponga convertirse en un profesional de la música.

Estas herramientas son un editor de partituras y un secuenciador de audio. Ambas herramientas son básicas a la hora de desarrollar actividades musicales, porque no es posible encontrarlo todo en Internet. Por ejemplo, si queremos realizar un audio de una melodía infantil con un timbre de flauta, es posible que buscando en Internet lleguemos a encontrar una versión que nos sea útil, pero sin duda será mucho más rápido si nosotros la escribimos directamente en el editor de partituras.

© Ediciones Paraninfo

Esto no solo nos permitirá tener un audio de la melodía con timbre de flauta, sino que con pocos clics podremos tener la misma melodía interpretada por otros instrumentos. Por otra parte, la creación de objetos de aprendizaje digitales va a requerir la preparación de determinados archivos de audio para su utilización.

Como editor de partituras, proponemos NoteFlight, y como secuenciador de audio, Audacity. Son dos aplicaciones sencillas de utilizar y, sobre todo, gratuitas.

6.4.1. NoteFlight

NoteFlight (Berkovitz et ál., 2007) es una herramienta en línea (Web 2.0) que permite a los usuarios crear, manipular, reproducir y compartir música tanto en audio como de forma escrita. Es un secuenciador editor de partituras.

Ser una aplicación en la nube, que no necesita instalación, es una de las ventajas o atractivos de esta herramienta. Basta con tener conexión a Internet para poder acceder a ella. Otra de las ventajas es que es de libre acceso y utilización, sin costes, solamente si quieres contar con todas las prestaciones debes ampliar a Crescendo, que sí tiene un coste anual de suscripción. En el caso de NoteFlight, solamente es necesario crear una cuenta gratuita para poder disfrutar de todas sus opciones, que son bastantes y significativas siendo una herramienta gratuita.

A través de su ventana de edición podemos interactuar libremente con la aplicación. Cuando seleccionamos cualquier ítem dentro de la ventana nos aparece una paleta flotante para poder escribir en él los pentagramas, notas, figuras, silencios, alteraciones, dinámicas, agógicas, textos, etc.

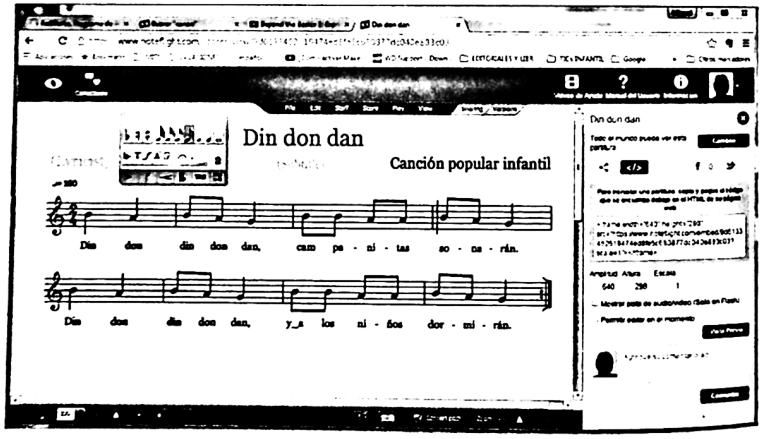


Figura 6.16. NoteFlight, ventana de edición.

© Ediciones Paraninfo

Además, en la parte superior de la ventana, se tiene acceso a menús complementarios para poder conseguir actuar sobre el formato de la partitura y seleccionar los instrumentos con los que reproducir las canciones. En la parte inferior de la ventana podemos controlar la reproducción de la canción, su volumen, velocidad y el porcentaje de zoom. En algún momento podemos encontrar que alguna opción no esté disponible si no contamos con la versión de pago Crescendo.

NoteFlight, desde su sencillez de manejo, contiene opciones muy importantes para compartir el trabajo realizado con esta herramienta. Por una parte, ofrece formar parte de la comunidad de usuarios NoteFlight, pudiendo utilizar aquellas partituras que cada componente decide compartir a través de la misma. Al mismo tiempo, de las partituras que son compartidas se puede obtener un código para incrustar en un sitio web. En el margen derecho de la figura 6.16 podemos ver el código de esa canción para ser incrustado e interpretado desde un blog, por ejemplo.

Podemos convenir que esta aplicación puede ser de gran utilidad para los graduados en Educación Infantil en sus actividades musicales de aula. Como docentes, para poder realizar canciones y actividades adecuadas a los intereses de los alumnos, y para los alumnos, para poder crear música sin grandes complicaciones y escuchar el resultado. Si en algún momento NoteFlight se queda escaso en recursos, Musescore es la alternativa como *software* libre.

6.4.2. Audacity

Con esta herramienta de audio de *software* libre podemos realizar trabajos con el sonido reservados hasta hace no mucho tiempo a los estudios de grabación. Evidentemente no tiene las posibilidades del *software* profesional para tal fin, pero podemos llegar a producir un CD de audio con una calidad muy aceptable. Tiene la limitación de que solo puede grabar una pista en cada grabación si queremos grabar voces o instrumentos por pistas, pero podemos manipular el audio con cierta facilidad.

Audacity (Dannenberg, 2000) puede digitalizar audio desde la entrada de micrófono o de línea, así como importar archivos de audio ya digitalizados. Puede grabar muchas pistas independientes para su tratamiento y luego realizar la mezcla final. Por ejemplo para la sonorización de un cuento, podemos grabar cada personaje y la música de fondo en una pista independiente, para posteriormente realizar el archivo master estéreo que acompañará a las imágenes del cuento.

En la figura 6.17 podemos ver que en el escritorio de Audacity prácticamente todas las herramientas necesarias para realizar una grabación están a la vista:

1. Tenemos el panel de controles de reproducción y grabación de las pistas registradas hasta el momento. Cuando grabamos una nueva pista podemos escuchar simultáneamente las ya grabadas. Para el desplazamiento a diferentes puntos de la canción, es más rápido a través de la línea de tiempo de las pistas.

© Ediciones Paraninfo

2. Nos encontramos con la información, en forma de onda, del audio grabado en cada pista. En este caso solo hay una, pero es estéreo; por eso la imagen muestra dentro de la misma pista los dos canales: derecho e izquierdo.
3. Encontramos aquí los controles específicos de cada pista. Esto nos permite poder silenciar las pistas escuchando una solamente, o una selección de las mismas, poder balancear más el sonido hacia uno de los canales, incrementar la ganancia de esa pista en concreto, etc.
4. En este menú podemos gestionar como entra y sale el sonido en Audacity seleccionando la tarjeta de sonido de las disponibles en el sistema de tu ordenador. Audacity es capaz de reconocer tarjetas externas como la Mbox de *Digidesign*.
5. El programa nos indica el nivel digital de entrada y salida del audio.
6. En esta ventana podemos seleccionar el nivel de grabación y reproducción de Audacity.
7. Esta paleta de botones responde básicamente al menú de editar, con las clásicas opciones de copiar, pegar, cortar, etc.
8. Finalmente estas son las herramientas propias de Audacity junto con el menú de "efectos". Estas herramientas nos permitirán seleccionar pistas o trozos de pista y copiarlos, duplicarlos, moverlos en la línea de tiempo, cambiarlos a otra pista nueva, etc., y trabajar sobre ellos.

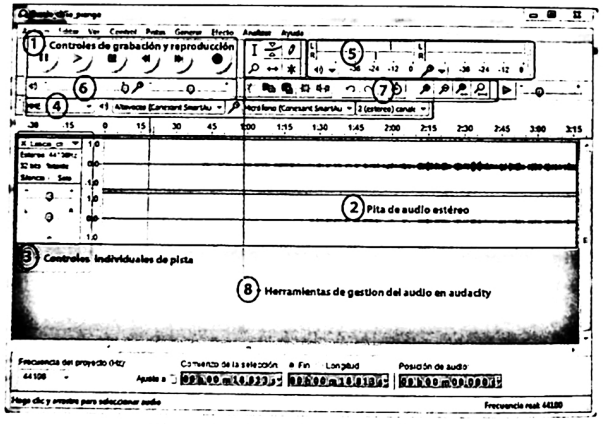


Figura 6.17. Escritorio de Audacity.

En definitiva, un sencillo pero potente programa de audio que nos será muy útil en la elaboración de materiales musicales para nuestra clase de Infantil.

© Ediciones Paraninfo

A modo de coda

Como se puede comprobar, todas las propuestas de este capítulo están encaminadas a poder incorporar las TIC en la acción educativa con el menor coste posible, tanto económico —por estar utilizando herramientas gratuitas o de *software* libre—, como de utilización —al ser herramientas sencillas en su manejo y generalmente documentadas con manuales en español—.

El grado de utilización de los recursos presentados, así como las posibilidades educativas de los mismos, dependerán del grado de implicación de cada docente. Todas las herramientas presentadas aquí son de fácil manejo, en muchos casos intuitivo, pero para conseguir el máximo rendimiento y posibilidades es necesario profundizar en todas las opciones que cada una de ellas ofrece y utilizarlas creativamente. Utilizar los objetos y utilidades que otros compañeros comparten en la red está bien; convertirse en creadores de objetos de aprendizaje está mucho mejor.

Esperamos que la información de este capítulo anime a utilizar e integrar las TIC en el trabajo educativo. A continuación ponemos algunos ejemplos de cuentos realizados por alumnos de la especialidad de Educación Infantil en la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Música utilizando algunas herramientas de las mostradas en este capítulo.

- Laura Lebrero ha realizado un montaje audio visual diseñado y realizado con herramientas TIC y titulado "El show de Pitin" (https://youtu.be/yYcWCbpyMb4).
- Vanessa Arcones ha realizado un cuento con imágenes donde ha puesto voz a los distintos personajes, titulado "Un curioso sueño" (https://youtu.be/-nENK3ewz0w).
- María Acereto presenta otra versión de la realización de un cuento con imágenes titulado "Nadarín" (https://youtu.be/iq89QPBtVog).

Referencias bibliográficas

Berkovitz, J., Gazda, E., Guardia, E., Abramson, N., Keirnan, M., y Procupez, D. (2007). *Noteflight* [*software*] Boston, Massachusetts.: Noteflight LLC. Recuperado de http://www.noteflight.com/login.

Cataluña, C. A. (1994). *JClic Software* [*software*] Barcelona, España: XTEC (Xarxa Telemática Educativa de Cataluña). Recuperado de http://clic.xtec.net/es/index.htm.

Childtopia, S. L. (Actualizada: 2009). *ChildTopia* [Web], Recuperado el 5/5/2015 de http://childtopia.com/index.php.

Consejería de Educación, Extremadura. (Actualizada: 2015). *Constructor 2.0.* [Web], Recuperado de https://constructor.educarex.es/.

Consejería Educación, Cantabria. *Fantasmín* [Web]. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/infantil/fantasmin/web/.

Consejería Educación, Extremadura. *Contenidos educativos digitales* [Web]. Recuperado de http://conteni2.educarex.es/?e=1.

Consejería Educación, Murcia. *Primartis* [Web]. Recuperado de http://recursos-

© Ediciones Paraninfo

tic.educacion.es/primaria/primartis/web/.
Dannenberg, R. (2000). *Audacity [software]* Sourceforge. Recuperado de http://audacity.sourceforge.net.
Formación, ADR. (Actualizada: 2015). *Educaplay* [Web]. Recuperado de http://www.educaplay.com/.
Jiménez, L. (2011). "Las TIC en la Educación Infantil". En R. Peña (coord.), *Nuevas tecnologías en el aula* (pp. 49-68). Tarragona: Altaria.
Leal, L. (Actualizada: 2015). *Escuela de Música* [Web]. Recuperado de http://www.doslourdes.net/Escuela_de_musica.htm.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº. 295 de diciembre de 2013).
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106 de 4 de mayo de 2006).
Macías, F. (Actualizada: 2015). *EdiLIM* [Web]. Recuperado de http://www.educalim.com/index.html.
Música Acción, S. L. (Actualizada: 2015). *PDI Música* [Web]. Recuperado de http://www.pdimusica.com/.
Soler, O. (Actualizada: 2015). *Aprendo música* [Web]. Recuperado de http://www.aprendomusica.com/.
Pastor, M. C. (2008). "La pizarra digital como recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje". *Innovación y experiencias educativas, 13*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_CARMEN_PASTOR_2.pdf
Payno, J. (Actualizada: 2014). *Aula de música, CEIP Gerardo Diego* [Web]. Recuperado de http://gerardodiegoauladelamusica.blogspot.com.es/.
Peña, R., Marqués, P., Jiménez, L., Galiana, M., Clavo, E., Luque, S., y Segovia, J. P. (2011). *Nuevas tecnologías en el aula*. Tarragona: Altaria.
Romero, R. (2006). *Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador*. Sevilla: Eduforma, MAD S.L.
Romero, R., Román, P. y Llorente, M. C. (2009). *Tecnologías en los entornos de infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
Torres, L. (2010). *Las TIC en el aula de educación musical: Bases metodológicas y posibilidades prácticas*. Sevilla: MAD - Eduforma.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 7

La atención a la diversidad en las aulas de Infantil. Recursos y aplicaciones

María Jesús del Olmo

Introducción

La música está presente en la vida del ser humano desde antes del nacimiento y si tenemos en cuenta que el oído es funcional aproximadamente desde el quinto mes de gestación, se hace necesario justificar la educación musical del niño en edades tempranas, dotándole de experiencias musicales para favorecer su desarrollo y prevenir posibles desajustes del mismo (Nelson, 2004).

Partiendo de la importancia del desarrollo de la comunicación en las primeras etapas del desarrollo, y teniendo en cuenta las palabras de Ajuriaguerra (1978), "en el ser humano se hace necesario el acontecimiento, el suceso, más cualitativo que cuantitativo, que activa el programa genético, de modo que el niño es activo desde que nace (p. 43)". Nos hemos servido de la música como medio de comunicación y facilitador de la acción, a fin de promover un espacio comunicativo coherente en la interacción con el niño que presenta desajustes en su desarrollo.

Es importante tener en cuenta que los niños escuchan sonidos y no solo sensaciones auditivas desde su vida intrauterina, como afirma Tomatis (2005), pero al nacer la audición va a acompañada del gesto y los niños interaccionan con los adultos a través del ritmo (Rodríguez, 2006).

Es el adulto quien al comunicarse con el niño lo hace de una forma rítmica organizada a través del uso de pequeños objetos, propios de su cultura, que los hace sonar para atraer la atención del bebé y promover la comunicación con él

(Moreno, Rodríguez y Del Olmo, 2015). Pero esta comunicación rítmica no tiene lugar solamente en contextos normalizados, es decir, en un medio ambiente coherente como es el hogar o la escuela, sino también en contextos de riesgo, como ocurre en un hospital. En este sentido vemos que la música actúa como un agente mediador con significado para el niño desde muy temprana edad, sean cuales sean sus características y el medio ambiente en el que se encuentra (Del Olmo, Rodríguez, y Ruza 2010).

Por otro lado, los trabajos de Trehub (2003) ponen de manifiesto que el canto de la madre es muy positivo para el bienestar del bebé y que tiene beneficios en su desarrollo. A través del canto la madre busca una comunicación emocional con el niño (Stern, 1985). La emoción estética que surge de esta intervención musical promueve el buen desarrollo de las funciones cerebrales. El canto mantiene la atención del bebé y podría incrementar el delicado tono de mecanismos que requiere el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Trehub, 2003).

Los recién nacidos escuchan más atentamente las canciones infantiles que otros estilos musicales, prestan mayor atención al habla de los niños que a la del adulto, atienden más al tono del habla del adulto que muestra una emoción positiva que al tono del habla que no muestra emoción alguna. Luego la cualidad emotiva del habla es significativa para el niño, en particular aquella que muestra un afecto positivo.

Con todas estas consideraciones previas sobre la importancia de los elementos musicales presentes en la acción humana, parece oportuno focalizar la atención sobre aspectos del aprendizaje musical con relación a la educación infantil con niños y niñas (en adelante utilizaremos el genérico niño para referirnos a ambos) que presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

No debemos olvidar que en la etapa 0-3 años los niños acuden a las Escuelas Infantiles donde tiene su primer encuentro con prácticas educativas fuera de su entorno familiar. No hay duda por tanto que la Escuela Infantil es su "primer centro educativo", además de la familia.

La Escuela Infantil es una entidad con objetivos y funciones específicas, donde lo pedagógico y humano, la gestión y los servicios forman parte de su día a día, ya que uno de los objetivos de la Escuela Infantil es actuar como agente compensador de las desigualdades entre los niños, dando una respuesta educativa a su diversidad (Paniagua y Palacios, 2005).

Es en este espacio educativo donde la música juega y debe jugar un papel prioritario en la educación y desarrollo del niño físico psicológico y emocional.

Aunque sabemos que la educación del niño se ha centrado básicamente en el desarrollo cognitivo, autores como Gardner, Salovey, Mayer, Friedlander, Lantieri y Bracket, citados en Bisquerra (2012), ya ponen de manifiesto y adelantan que la educación en emociones va ligada a aspectos del desarrollo como la autoestima, las habilidades sociales y el bienestar.

No podemos dejar de lado el papel tan importante que juega la música como facilitadora de la interacción del niño con el adulto en edades tempranas máxime cuando hay que atender a una diversidad funcional.

© Ediciones Paraninfo

7.1. Los niños y las emociones

¿Qué sabemos de las emociones? ¿Cómo conectamos las emociones con la música?

Los niños, desde muy pequeños, son capaces de distinguir diferentes tipos de emociones a través de la observación de las expresiones faciales de los adultos.

Los niños pueden saber con facilidad lo que los demás sienten, porque los sentimientos suelen reflejarse en el gesto facial, pero también reconocen distintos estados de ánimo y emoción por la entonación de la voz, su intensidad y el ritmo y acento de la frase. Es por eso que cuando estamos con niños que presentan alguna alteración, o que tienen algún tipo de discapacidad sensorial, el adulto debe tener en cuenta estos elementos musicales y sonoros en la interacción con el niño en su desarrollo.

Los estados emocionales son transparentes; podemos mentir con las palabras, pero no con la voz y el gesto. Uno de los primeros científicos que hizo observaciones minuciosas en este sentido fue Darwin (1872/1998), que observó la gran similitud que existía entre las expresiones faciales de diferentes culturas. Partiendo de estas semejanzas planteó que las expresiones emocionales tienen una base evolutiva.

Para LeDoux (1999), las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental. Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso y ubicarlas dentro de los mecanismos cerebrales no es alejarlas de su estudio psicológico.

Cuando el cerebro se divide, deja de existir comunicación entre ambos hemisferios; las funciones del lenguaje se localizan en el hemisferio izquierdo, y si a una persona con el cerebro escindido se le muestran estímulos que solo ve el hemisferio derecho, no es capaz de describir verbalmente ese estímulo, pero si se le pide un tipo de respuesta no verbal, se comprueba que el estímulo fue registrado. En un primer enfoque de la función psicológica vemos que su análisis depende de su relación y localización en el cerebro (Despins, 1989)

El ser humano ve, oye y huele a través del sistema visual, olfativo y auditivo; a su vez, las diferentes clases de emociones están controladas por mecanismos neurológicos específicos que han evolucionado. Los mecanismos cerebrales que generan conductas emocionales se conservan intactos a través de los sucesivos niveles de la historia evolutiva. Todos los seres humanos deben satisfacer ciertas necesidades para sobrevivir y responder al impulso biológico de transmitir sus genes a futuras generaciones.

Los impulsos de ver, oír, tocar y gustar son tan naturales e intensos como el deseo de comprender. Una emoción es un sentimiento consciente. Los sentimientos conscientes, como el miedo, el enfado, la alegría, etc., no son diferentes de otros estados de consciencia como la percepción del tamaño de un objeto, o que una frase que acabamos de oír se ha dicho en un idioma que desconocemos. Lo que difiere entre sentir una emoción y percibir algo son los sistemas que proporcionan la información al mecanismo del conocimiento consciente (LeDoux, 1999).

Sabemos además que cuando las emociones surgen se convierten en elementos motivacionales de conductas futuras y no solo influyen en las reacciones inmediatas, sino en las proyecciones futuras. La música se utiliza en este sentido como herramienta terapéutica para motivar, facilitar la acción y proyectar acciones futuras.

© Ediciones Paraninfo

En el cerebro humano no hay un único mecanismo emocional, sino varios, y cada uno de ellos se encarga de una función diferente y genera distintas clases de emociones.

El primer análisis que hace el sistema nervioso de cualquier estímulo externo abarca las propiedades físicas del estímulo. Estos procesos ocurren sin darnos cuenta. El cerebro tiene mecanismos para procesar la forma de un objeto, el color, la ubicación, el movimiento, también la intensidad, el tono y la procedencia de lo que oímos (Despins, 1989).

Las áreas prefrontales del cerebro gobiernan nuestras reacciones emocionales. El camino nervioso más largo de los que sigue la información sensorial no va a la amígdala dala, sino al neocórtex y a sus muchos centros para asumir y dar sentido a lo que se percibe. Esa información, así como nuestra respuesta, la coordinan los lóbulos prefrontales. En el neocórtex, una serie de circuitos registra y analiza esta información, la comprende y organiza gracias a los lóbulos prefrontales, y la respuesta emocional la dictará el lóbulo prefrontal trabando con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional. Las conexiones nerviosas existentes en el córtex prefrontal y el sistema límbico resultan esenciales para ajustar las emociones y ayudarnos a navegar a través de ellas. Según el doctor Antonio Damasio (2003), los sentimientos son indispensables para la toma racional de las decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho de las posibilidades que nos ofrece la fría lógica.

El sistema que procesa las características físicas de un estímulo hace posible el resto de los aspectos de la percepción, así como de la consciencia de lo percibido de estos.

En este sentido, vemos que el ser humano tiene acceso al pensamiento consciente, pero no todos los procesamientos dan lugar a contenidos conscientes. La música es un gran vehículo para trabajar las emociones conscientes y las inconscientes que afloran con ella o a través de ella. El cuerpo responde ante una emoción y estos tipos de respuestas físicas provocadas por la emoción ayudan a que podamos reconocerlas con facilidad. La música, a través del ritmo, la melodía y otros elementos musicales, hace posible la expresión física de las emociones, de ahí su función terapéutica para trabajar con personas que tengan dificultad para expresar sus sentimientos, tanto de forma verbal como no verbal. La mente tiene pensamientos y emociones; el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio (LeDoux, 1999).

Cuando asistimos a un concierto podemos apreciar que la música de una determinada melodía, pasaje u obra provoca en el auditorio respuestas físicas similares al mismo tiempo. La música tiene el poder de crear sentimiento de grupo, el concepto de sentir con el cuerpo es lo más parecido a resonar con otra persona (Blacking, 1987). El término *resonar* es muy utilizado en musicoterapia y significa estar en sintonía con el otro, empatizar de una forma sonora y musical. La escucha musical produce estimulación, alerta, interés y excitación. El estímulo se manifiesta a través de cambios físicos y psicológicos. Los elementos musicales, como el ritmo, la melodía y la armonía, son componentes básicos de nuestro organismo. El ritmo cardiaco, la frecuencia rítmica de nuestro movimiento al andar, el tono de nuestras voces al hablar, su intensidad..., todas estas cualidades musicales producen una respuesta en nosotros de carácter físico, psíquico y emocional.

© Ediciones Paraninfo

Es en la infancia donde los niños adquieren los "hábitos emocionales". Los padres y cuidadores son el gran referente: de padres muy inquietos e inestables vemos niños también inquietos e inestables; de padres tranquilos y equilibrados, los niños presentan los mismos patrones de conducta emocional. Los niños se irán formando en la madurez emocional a medida que los padres la enseñen y la practiquen con ellos. Un padre obsesivo, poco paciente y exigente dará lugar a que el niño se desarrolle en un clima de tensión y que los límites y pautas no se adapten a las necesidades emocionales reales del niño en cada situación. Graduar estos momentos, que los padres sean conscientes del ritmo que están mostrando en sus actuaciones con sus hijos, si son poco o nada pacientes, y cómo repercuten estas acciones en las respuestas del niño, proporcionará una visión amplia a los padres de la influencia de su carácter y comportamiento emocional en el desarrollo de sus hijos.

7.1.1. ¿Cómo se desarrollan las emociones?

La capacidad para responder emotivamente ya se encuentra presente en los recién nacidos y la primera señal de conducta emotiva es la excitación general, debido a una fuerte estimulación. Sin embargo, al nacer, el bebé no muestra respuestas bien definidas que se puedan identificar.

El niño, en su interacción con el mundo exterior, dista mucho de ser pasivo. Es decir, los bebés, desde los primeros meses de vida, entran a formar parte activa de un mundo físico y social, mostrando un tono emocional diferente en función de los estímulos con los que están interactuando. Los tres primeros meses sus reacciones emocionales cuando se siente bien o mal son exageradas.

En los primeros meses de vida el llanto y el grito son una descarga, luego pasarán a convertirse en elementos de comunicación, con intencionalidad, pues el bebé se da cuenta de que sus gritos le proporcionan la satisfacción de sus necesidades. Más tarde incorporará gestos y luego palabras.

A partir de los 4-5 meses aparecen la rabia y el disgusto, respondiendo cada vez más a las caras y la voz, puesto que a partir de las 10 semanas son capaces de distinguir las caras de alegría, tristeza y enfado, así como de imitarlas (Del Olmo, 2008).

A partir de los 6-7 meses reacciona ante lo desconocido con cierta tensión y miedo, ya que el niño de esta edad es capaz de retener en la memoria objetos y personas. En esta etapa, el miedo por la separación temporal de la madre, padre o adulto con el que haya establecido un vínculo afectivo es uno de los mayores problemas emocionales con los que se enfrentan los niños (es el caso de pacientes pediátricos en cuidados intensivos donde la visita de la madre o adulto solo se produce tres veces al día y durante un corto periodo de tiempo). La ansiedad por la separación será más o menos acusada según la calidad del vínculo que haya establecido con el adulto que le cuida, siendo los miedos y ansiedades más acusados cuanto menos reforzado esté el vínculo afectivo.

El niño, a partir de los 8 meses aproximadamente, empieza a tener un certero sentido de la broma. A partir de los 9 meses expresa con facilidad alegría, disgusto,

© Ediciones Paraninfo

rabia, y se da cuenta de si las personas están contentas o enfadadas con él, reaccionando de forma diferenciada.

Al año, capta la información que le ofrece el adulto, si debe aproximarse ante un extraño o no. Ante un objeto que llame su atención, mirará a la persona que le cuida como si buscara orientación: una expresión temerosa por parte del adulto o una falta de expresividad inhibe su exploración. Sus emociones irán cambiando y se irán diversificando, así como la expresión de estas sobre el cuerpo (a través del tono muscular y de la tensión). Entre los 13 y 18 meses, el niño comienza a mostrarse amoroso: besos y abrazos no se hacen esperar a medida que explora las sensaciones agradables que trae consigo el contacto físico.

A partir de los 15 meses pueden aparecer los celos. A esta edad, el narcisismo está en alza, acompañado de nuevos sentimientos como celos, ansiedad, confianza en sí mismo, orgullo y frustración. Con estas emociones surge también la habilidad del pequeño para expresarlas de forma sutil e indirecta. También puede desarrollar miedo frente a cualquier situación. Una forma de atender las necesidades emocionales del niño es dedicar tiempo al contacto físico: abrazarlo, tocarlo y besarlo siempre que se pueda.

Los niños entre 19 a 24 meses entran en un periodo emocional de difícil manejo, el deseo de independencia y autonomía del menor está en contraposición con su necesidad de dependencia. Esta fase de desarrollo está marcada por un fuerte egocentrismo. El camino a la independencia es su principal ocupación, lo que puede resultar frustrante para los padres.

A los 24 meses se produce un cambio importante: el niño comienza a consolar de forma deliberada. Se vuelven expertos en provocar situaciones que desencadenen diferentes estados emocionales en otra persona, como enfadar o consolar al otro deliberadamente. Los niños que sufren maltrato físico no suelen mostrar interés ante un niño afligido, incluso pueden mostrar hostilidad (Del Olmo, 2008).

Entre los 2 y 3 años, los niños pegan de un modo más o menos involuntario cuando se les frustra o no pueden conseguir algo que quieren, sin intención de hacer daño, aunque a veces utilizan estrategias. Las investigaciones sugieren que la interrupción temprana del desarrollo emocional y las relaciones con quien está a cargo del cuidado del niño pueden tener consecuencias negativas a largo plazo.

El desarrollo del cerebro de los niños más pequeños apunta a la importancia de las primeras experiencias no solo para el desarrollo cognoscitivo sino también, de manera significativa, para el desarrollo emocional. Los niños que han carecido de calor y cuidado en sus relaciones pueden experimentar consecuencias adversas tales como malos resultados escolares y dificultades en establecer relaciones ricas y afectuosas hacia otras personas. El sistema biológico del niño, en conjunción con experiencias de tensión a temprana edad asociadas con la pobreza, el abuso de sustancias tóxicas por parte de los padres y las enfermedades mentales, puede debilitar el desarrollo del cerebro y prepara el terreno para un comienzo temprano de los trastornos de conducta y posterior participación en actos de delincuencia, incapacidad emocional y de conducta, y otras costosas consecuencias sociales (Del Olmo 2008).

© Ediciones Paraninfo

7.1.2. Música y desarrollo temprano con niños de desarrollo no típico: etapa 0-3

La escucha musical es una fuente de placer. Hacer música es una experiencia sensorial y afectiva. Cantar o acompañar con palmadas una melodía provoca en el niño una necesidad de comunicar. Hay una "intención comunicativa" cuando el bebé balbucea o usa el sonajero. La intención de hacer música, el gesto que convierte esa intención en sonido, la experiencia de los que escuchan, que saben reconocer esas intenciones y esos gestos, son los puntos de partida para entender la percepción del bebé de la música (Brailovsky, 2000).

La música es un lenguaje de signos y significados que el bebé construye y hace suyos con ayuda del adulto, como ocurre con el lenguaje. La diferencia con este es que es anterior a él y que no desaparece por la implementación del lenguaje hablado.

Lo sonoro-musical, como medio de comunicación humana, está presente desde el nacimiento.

El ritmo, la melodía de nuestras voces, la entonación de nuestras palabras, el silencio y la intensidad son parámetros que utilizamos al comunicarnos con el otro, y hacemos uso de ellos con intención comunicativa desde el nacimiento. Los recién nacidos son seres muy frágiles, en constante cambio. Todo está por hacer en su cerebro y en su cuerpo, todo debe presentarse de forma coherente para un buen desarrollo.

El recién nacido se instala en el mundo de los sentidos. Piaget establece que el nacimiento de la inteligencia comienza con una observación; en este sentido el recién nacido, escucha, observa e interpreta a través de códigos y sistemas que hace suyos con ayuda del otro (objeto o sujeto). Un sistema de comunicación coherente y adecuado facilitará su inserción en el mundo de los sentidos, de la relaciones, a través de la interacción (Piaget, 1982).

Por otro lado, en el campo de la atención temprana la música juega un papel muy importante. Educadores y especialistas que están al cuidado de los niños en estas edades utilizan la música de forma habitual en su trabajo, para estimular al niño a través de juegos y canciones, para relajar y favorecer el sueño con el canto, etc.

El uso terapéutico de la música por un especialista que sabe manejar y utilizar los parámetros musicales de forma adecuada facilita la comunicación con el niño y promueve un espacio comunicativo multimodal que favorecerá su desarrollo. Como afirmó Wallon (1956/1982), en los inicios de la vida humana la sensibilidad se conecta con las reacciones motrices y los aumentos de excitación se resuelven en movimientos, gritos o vocalizaciones. Todos ellos son elementos sonoro-musicales, recoger estos elementos, darles significado por medio del código musical, poder devolver al niño la interpretación de su movimiento a través de la acción rítmica posibilita un espacio comunicativo que se orienta hacia el otro y que es crucial en el desarrollo social del bebé.

La música juega un papel muy importante aquí como mediador semiótico, ya que posibilita la interacción del bebé con el adulto a través del uso del código sonoro-musical con el ritmo, la melodía, la armonía, por medio de los instrumentos musicales y sobre todo de la voz.

© Ediciones Paraninfo

7.2. Cómo intervenir en la etapa 0-3

Parece oportuno recordar que tono, intensidad, timbre y duración son parámetros del sonido cuyo control facilitará el éxito de la intervención musical con niños con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta estos cuatro parámetros del sonido, la elección de una u otra pieza musical para trabajar con niños de desarrollo no típico vendrá determinada por la importancia de cada uno de ellos.

Elegimos una pieza musical suave con poca intensidad para dormir a un niño. Por el contrario, si queremos o necesitamos estimular, provocar una respuesta rápida, inmediata, produciremos un sonido enérgico y fuerte.

A través del reconocimiento auditivo de diferentes instrumentos musicales de pequeña percusión trabajaremos la discriminación auditiva del niño, así como su atención. Para ello elegiremos una pieza musical corta, bien estructurada y con pocos timbres, para facilitar su discriminación y escucha, y que sea de su cultura.

Las piezas musicales deben ser elegidas adecuadamente por el maestro y el educador en función de los objetivos que quieran desarrollarse. Una buena selección facilitará la tarea en el aula. Elegir una canción sencilla con poco vocabulario, sin demasiadas dificultades musicales para ser interpretada y cantada, con pocos sonidos y bien distribuidos (casi todas las canciones infantiles se mueven en pequeños intervalos, tonos y ritmos parecidos) garantizará el éxito del desarrollo musical y del aprendizaje por parte del niño con necesidades educativas especiales y le producirá una gran satisfacción, porque los resultados serán inmediatos, sin dificultad y muy gratos para él.

El desarrollo musical empieza mucho antes del aprendizaje musical. En este sentido es donde se centra el trabajo en atención temprana. Vamos a tener en cuenta sujetos en desarrollo desde 0 a 3 años, para los cuales hay que diseñar muy bien la tarea musical, determinar los objetivos y empezar a pensar qué elementos musicales son los primeros que vamos a utilizar y por qué, atendiendo a los objetivos que hay que llevar a cabo.

Conocer cuáles son las características del niño, en qué etapa del desarrollo se encuentra, si se trata de un niño en riesgo o no, cuál es el medio ambiente en el que se desarrolla, si tiene o no algún tipo de discapacidad sensorial, motriz, afectiva, etc., serán factores determinantes para la elección de la música.

Por otro lado, no hay que olvidar que el papel del adulto es fundamental en esta tarea. Para ello la formación musical previa de educadores es fundamental a la hora de utilizar la música como vehículo de interacción con niños que tienen necesidades educativas especiales.

7.3. Propuestas didácticas para el aula de atención temprana (0-3)

A continuación se describen una serie de actividades, objetivos y propuestas de intervención con niños de 0 a 3 años con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta su edad y sus características.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 7.1. Propuestas didácticas con niños de 0 a 3 años.

Edad	Características	Objetivo	Propuesta de intervención
0-9 meses	Bebés que presentan características morfológicas definidas, ejemplo: S. de Down y otros.	Favorecer la interacción adulto-niño. Desarrollar la audición activa. Promover el vínculo afectivo con el adulto.	Uso rítmico de objetos sonoros con los que interactúa el adulto con el bebé, sonajeros, etc. Audición de temas musicales sencillos (2-3 minutos de duración), para favorecer la atención del bebé a las acciones del adulto. Canciones con poco vocabulario y con cambios en la intensidad y registro vocal, para favorecer el reconocimiento de distintas emociones a través el canto del adulto.
9-12 meses	Problemas en el movimiento, en la adquisición del lenguaje y en el ámbito social.	Desarrollar la motricidad fina y gruesa. Promover la atención. Facilitar el desarrollo de la lateralidad.	Canciones con gestos; con movimientos de las dos manos percutiendo sobre instrumentos o en superficies planas para trabajar la lateralidad. El texto de la canción debe facilitar la acción el niño a través de sus movimientos voluntarios.
1-2 años	Problemas en la comunicación verbal. Problemas con la expresión verbal. Posibles desajustes emocionales	Trabajar la expresión vocal y el desarrollo del lenguaje. Desarrollar la creatividad a través de la expresión vocal. Favorecer la concentración.	Canciones con textos que se refieran a animales, colores, acciones de la vida diaria. Dejar espacio en las propuestas musicales para que el niño tome la iniciativa en la acción, sobre todo al final del primer año.
2-3 años	Déficit de atención. Ausencia de interacción con iguales. Posible TEA (trastorno del espectro autista).	Favorecer el desarrollo óculo-manual. Trabajar los límites en la interacción con el adulto y los iguales. Facilitar la comunicación.	Propuesta de juegos musicales donde el niño toque instrumentos sencillos de pequeña percusión, estableciendo turnos de acción.

© Ediciones Paraninfo

7.4. La música en la etapa 3-6 para alumnos con necesidades educativas especiales

En el marco normativo de la LOMCE (2013) la Educación Infantil queda definida como una etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad (dividida en dos ciclos, de 0 a 3 y de 3 a 6 años), con carácter voluntario y cuya finalidad es la de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, contando con la cooperación estrecha de madres y padres o tutores.

El objetivo de esta etapa educativa es el desarrollo de capacidades que permitan al niño:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Para su logro se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

A la hora de plantear el proceso educativo de los niños y niñas a estas edades, un aspecto que debemos de tener en cuenta es que la niñez, periodo en el que se suceden cambios importantes para el desarrollo con una gran rapidez y variabilidad, representa actualmente una etapa de gran vulnerabilidad, en la cual el organismo es especialmente sensible a factores favorables y desfavorables del entorno y con un comportamiento variable ante los determinantes de la salud. Los contextos en los que se produce este desarrollo son críticos y, en ese sentido, el más inmediato y temprano, el familiar, es sobre el que se construyen las primeras bases. A medida que el niño crece, otros contextos como la escuela, el vecindario, diferentes grupos

© Ediciones Paraninfo

culturales, etc., adquieren mayor relevancia. El reconocimiento de que el individuo integra diferentes grupos o categorías simultáneas ha hecho que el concepto ecológico vaya cobrando relevancia.

No debemos olvidar que en esta etapa del desarrollo los niños pueden construir frases de tres o cuatro elementos, y hacia los 4 años ya dominan las oraciones simples. También van interiorizando las reglas de la gramática y su lenguaje se hace cada vez más comprensible. En todo este proceso, la intervención del adulto es crucial, ya que refuerza, corrige y presta el apoyo necesario. Los contextos bilingües favorecen un análisis metalingüístico muy precoz que incide positivamente en este proceso.

A los 5 años el niño utiliza con bastante corrección el lenguaje y por lo general pronuncia correctamente. Se comunica eficazmente y su lenguaje está completo en estructura y forma, utilizando la subordinación (Del Olmo, 2008).

Podemos decir que a los 6 años el niño tiene la maduración necesaria para iniciar el proceso de aprendizaje del lenguaje propio de la edad escolar, con el acceso al lenguaje escrito. Durante el segundo ciclo el niño va tomando contacto con la utilización funcional del lenguaje escrito y muestra interés por conocer el código. La maduración de sus capacidades y la motivación de los adultos le permitirán su acceso hacia el final de la etapa.

Por otro lado, los niños de esta edad ya poseen un cierto conocimiento del mundo basado en sus experiencias, tienen capacidades para resolver problemas y para organizar la realidad, pero los tipos de razonamiento que utilizan son propios de la edad, de carácter más intuitivo que lógico. Sin embargo, son auténticos investigadores que exploran la realidad y poco a poco van aprendiendo a realizar estimaciones, construir hipótesis y contrastarlas modificando y enriqueciendo su conocimiento del mundo.

Es en este sentido, y por medio de las diferentes interacciones y propuestas musicales, los niños con necesidades educativas especiales pueden tener un desarrollo físico, cognitivo y emocional más adecuado, así como trabajar objetivos concretos como la mejora de la adquisición del lenguaje, el control de su impulsividad, el desarrollo de la atención, la concentración, etc., que favorecerán, sin duda alguna, su proceso de desarrollo-aprendizaje (Del Olmo, 2008).

La música juega un papel muy importante a la hora de intervenir como una herramienta terapéutica para favorecer estos aprendizajes, y actuará no solo como un mediador educativo y emocional, sino también como una gran herramienta en la prevención de posibles desajustes del desarrollo.

7.4.1. ¿Qué ocurre cuando estamos ante un niño que no tiene un desarrollo típico?

El proceso de desarrollo puede verse influido a lo largo de los años por múltiples factores que afecten seriamente a la evolución cognitiva, social y emocional de los niños. Como consecuencia, estos pueden manifestar una serie de comportamientos atípicos que no coincidan con las pautas de normalidad de la sociedad a la que

© Ediciones Paraninfo

pertenecen y que dificulten su proceso de adaptación al mundo en el que viven (familia, escuela, barrio, grupo de iguales, etc.).

En este sentido, el carácter eminentemente educativo en esta etapa hace que prime la prevención, la detección lo más precozmente posible de posibles necesidades educativas y la compensación de carencias o desigualdades de todos y cada uno de los niños. La escolarización a estas edades permite detectar tempranamente las necesidades y ofrecer, mediante una intervención educativa intencional y adecuada, las mayores posibilidades de desarrollo a todos ellos. Para Del Barrio (2010, p. 15), "aunque los problemas infantiles son serios y duraderos, su prevención es más fácil y eficaz —y también más barata— cuanto más temprana, tanto en lo que afecta a problemas intelectuales como afectivos y comportamentales".

Un número importante de niños desarrolla a lo largo de su evolución un conjunto de trastornos psicológicos que van a afectar a su estado de salud física, psicológica o social, y pueden mantenerse hasta la vida adulta. Las aportaciones realizadas por la pediatría, la psiquiatría, la neurología, la psicología, la etología, la sociología y la educación posibilitaron la aparición de la psicopatología infantil, rama de la psicología del desarrollo que se encarga del estudio de los problemas psicológicos que pueden aparecer durante la infancia, ocasionados por desviaciones del desarrollo biológico, psicológico y social normal del individuo en crecimiento, y que son diferentes de los de la edad adulta (Cicchetti y Cohen, 1995a, 1995b; Cicchetti y Rogosch, 2002). Stroufe y Rutter (1984, p.18) la describen como "el estudio de los orígenes y el curso de los patrones individuales de desadaptación conductual, cualquiera que sea el comienzo, las causas o transformaciones de su manifestación en la conducta, y cualquiera que sea el curso del patrón evolutivo".

A partir de 1980, con la publicación del *Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales* de la American Psychiatric Association —*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III*, 1987)—, estos trastornos se recogen como categorías diferenciadas.

Entre ellos se encontrarían los trastornos del desarrollo (discapacidad intelectual, autismo), los trastornos psicobiológicos (enuresis, encopresis), los trastornos de conducta (hiperactividad) y los trastornos emocionales y sociales (ansiedad, estrés, depresión).

Actualmente las categorías diagnósticas que se han definido entran en el concepto "trastorno del desarrollo", entendido como cualquier desviación o detención de una o varias de las líneas del desarrollo infantil normal que repercuta a corto o largo plazo, en mayor o menor grado, en los procesos adaptativos (biológicos, psicológicos o sociales).

Concretamente, los avances alcanzados en esta disciplina se podrían resumir en los siguientes puntos:

- La consideración del niño como un organismo en evolución, cuya conducta cambia en el tiempo según su nivel de desarrollo.
- El reconocimiento de la singularidad de la infancia y de las diferencias entre los niveles evolutivos.

© Ediciones Paraninfo

- El reconocimiento de las influencias ambientales en el desarrollo de los problemas de conducta en la infancia.
- La aceptación del concepto de "impacto acumulativo" de los acontecimientos estresantes en la vida del niño y la multiplicidad e interacción de los determinantes.
- La investigación de las relaciones causales identificables y de la naturaleza de esas relaciones.

Se destaca que el niño es un ser único en desarrollo, y por tanto en cambio constante, y que los trastornos infantiles son diferentes cualitativa y cuantitativamente de los trastornos de la vida adulta, por lo que es necesario un tratamiento diferencial. Y por último, que es imprescindible adoptar una perspectiva más biopsicosocial para afrontar con mayores garantías de éxito la intervención en estos casos.

Lo importante será en cada caso detectar qué dificultades concretas se están dando en su desarrollo y qué necesidades presenta ese niño. Esto nos permitirá diseñar una intervención ajustada y adaptada a cada caso concreto.

La aparición de un trastorno en la etapa de Educación Infantil vendrá determinada por factores que pueden predisponer al niño a desarrollar un trastorno, factores que le protegen de su aparición, factores precipitantes y factores mantenedores de la sintomatología psicopatológica (Ezpeleta, 2005).

Un primer aspecto que debemos tener en cuenta es que las distintas manifestaciones de los trastornos infantiles no se van a dar siempre, ni en todos los casos, ni con la misma intensidad. Deberemos considerar la influencia de los factores personales, familiares y ambientales en cada caso concreto. Lo mismo hemos de considerar a la hora de tener en cuenta los factores de riesgo o potenciadores. Es decir, cada niño debe ser considerado de forma única.

También es importante tener en cuenta la dificultad que supone definir qué es normal y qué es patológico en este momento del desarrollo, sin confundir las situaciones conflictivas de las fases madurativas caracterizadas por un conjunto de síntomas con posibles alteraciones psicopatológicas.

Partiendo de la clasificación del *Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM 5, 2014), las necesidades que pueden presentar los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil pueden venir derivadas de:

- Trastornos del desarrollo neurológico: entre los que se incluyen discapacidad intelectual (retraso global del desarrollo), trastornos de la comunicación, del espectro autista, por déficit de atención con hiperactividad, específico del aprendizaje, motores y de tics.
- Trastornos depresivos.
- Trastornos de ansiedad: de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, situacional, de ansiedad social (fobia social), agorafobia y de ansiedad generalizada.
- Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés: de apego reactivo, de relación social desinhibida, de estrés postraumático y de estrés agudo.

© Ediciones Paraninfo

- Trastornos alimentarios y de la ingestión de alimentos: de pica, de rumiación, evitativo/restrictivo de la ingesta, anorexia nerviosa, bulimia nerviosa y por atracón.
- Trastornos de la excreción: enuresis y encopresis.
- Trastornos del sueño-vigilia: insomnio, hipersomnia, narcolepsia, relacionados con la respiración, parasomnias (despertar, sonambulismo, pesadillas, piernas inquietas).
- Trastornos destructivos, del control de impulsos y de la conducta: negativista desafiante, explosivo intermitente, de conducta (inicio infantil).
- Problemas de relación: con los padres, con los hermanos, educación lejos de los padres, afectados por relación parental conflictiva.
- Maltrato, abuso y negligencia.

7.4.2. Las necesidades educativas especiales en la legislación educativa

El Artículo 14 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013), dedicado al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, señala que será de aplicación lo indicado en el Capítulo II del Título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis.

La nueva ley ha sustituido el Título de Equidad en la Educación de la LOE por el de Compensación de las desigualdades en educación, que contemplaba al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia familiar y escolar, y a la compensación de desigualdades en la educación.

La atención a la diversidad del alumnado se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo al alumnado con necesidad de apoyo educativo o que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, y la puesta en práctica de los principios pedagógicos y de las medidas que la referida Ley establece para ello.

Una novedad de esta ley es que el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) queda reconocido como necesidad específica de apoyo educativo en el artículo 71.2, con el siguiente texto:

> Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Además, incluye un nuevo artículo (79bis) que prevé su derecho a la identificación y valoración de sus necesidades educativas y la consiguiente intervención de la forma más temprana posible.

© Ediciones Paraninfo

La atención educativa se iniciará desde el momento en que, sea cual fuere la edad, se produzca la detección de la necesidad específica de apoyo, y tendrá por objeto prevenir y evitar la aparición de secuelas, corregir las mismas en lo posible y, en general, apoyar y estimular su proceso de desarrollo y aprendizaje en un contexto de inclusión.

La identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como la determinación de los recursos y de las medidas complementarias que se requieran para su atención, se realizarán de modo colegiado por el conjunto de profesores que atienden al alumno, coordinados por el tutor y con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa, que realizarán la evaluación psicopedagógica cuando se estime necesario y, en todo caso, en lo previsto en esta Orden.

7.4.3. Dificultades de los alumnos que requieren atención especializada[1]

Los estudios realizados en este sentido coinciden en señalar la existencia de una relación entre la prevalencia y la edad. Según Bragado et ál. (1995), la psicopatología infantil sigue una pauta evolutiva; concretamente, los trastornos de conducta y de eliminación disminuyen al aumentar la edad, mientras que los trastornos depresivos y de alimentación aumentan.

En población infantil española, la mayoría de trastornos diagnosticados se engloban en las siguientes categorías: trastornos de conducta, depresión y ansiedad, seguidos de trastornos específicos del desarrollo y de eliminación. Los trastornos más frecuentes en los niños menores de 6 años son los depresivos, los trastornos específicos del desarrollo y de eliminación, seguidos de los trastornos de ansiedad, el trastorno de rivalidad entre hermanos, los de conducta, de la actividad y la atención, de reacción a estrés agudo y de alimentación (Del Barrio, 2010; Bragado et ál., 1995; Castro y Lago, 1996; Gutiérrez et ál., 1995; Pedreira et ál., 1992).

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2012-2013 había matriculados 420 686 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, de los cuales 44 792 correspondían a la etapa de Educación Infantil, representando un 10,6 %. De estos, 16 463 (36,7 %) presentaban necesidades educativas especiales; en concreto, derivadas de discapacidad auditiva (7,4 %), motriz (16 %), intelectual (22 %), visual (3,4 %), trastornos graves de conducta, incluyendo trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta/personalidad (38,6 %) o plurideficiencia (4,8 %).

Del resto de categorías (63,3 %), los datos son los siguientes: 24 % con retraso madurativo (alumnado con retraso madurativo psicológico y neurológico que no tiene un diagnóstico preciso determinado durante la etapa de Educación Infantil), 39,7 % con trastornos del desarrollo, del lenguaje y la comunicación, y no distribuidos en ninguna de las clasificaciones el 36,3 % (clasificaciones DSM y CIE-F80. Incluye: *a)* alteraciones

[1] http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso1213/NotaResumen.pdf (consultado el 15 de junio de 2015)

© Ediciones Paraninfo

del habla: dislalias, disartrias, disfonía, disglosias y disfemias; *b)* alteraciones del lenguaje: aquellos trastornos en la adquisición y organización del lenguaje o mínima adquisición verbal, siempre que no cursen con otra discapacidad; a partir de 5 años, retraso simple del lenguaje, disfasias, afasia, mutismo. No se incluye el desconocimiento de la lengua de instrucción) (Segura, 2014).

7.5. Propuestas didácticas para alumnos de 3, 4 y 5 años con necesidades educativas especiales

A continuación se describen una serie de actividades y propuestas musicales de intervención con niños de 3, 4 y 5 años con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta su edad y los objetivos a llevar a cabo.

Tabla 7.2. Propuestas didácticas con niños de 3 a 5 años

Edad	Características	Objetivos	Propuestas de intervención
3 años	Posible TEA. Discapacidad sensorial. Discapacidad Motora.	Favorecer la mirada atenta. Trabajar el movimiento en el espacio con alumnos con discapacidad sensorial o motriz. Aprender conceptos espaciales.	Canciones y juegos musicales con desplazamiento en el aula. Poner especial atención en el uso de silencios y pausas. Ajustar el tempo del tema musical a las posibilidades motoras y de desplazamiento de los niños que presentan estas características.
4 años	Posible TGD (trastorno generalizado del desarrollo). Trastorno específico del lenguaje. Discapacidad intelectual.	Desarrollar la creatividad y la imaginación. Fomentar el sentimiento de grupo para desarrollar diferentes interacciones entre iguales que favorezcan la confianza.	Canciones y juegos musicales sencillos en los que los niños puedan repetir fácilmente el estribillo. Canciones con movimiento por parejas para percutir con las manos. Canciones con aumento progresivo del vocabulario, donde tengan que memorizar las palabras que hayan aparecido previamente en la canción.
5 años	Alumnos que presentan TDAH (trastorno de déficit de atención con hiperactividad) Problemas emocionales.	Trabajar la atención. Desarrollar la expresión emocional. Ayudar a reconocer las emociones y el estado de ánimo.	Canciones con cambios en la dinámica "mp, mf y f" según vaya avanzando el texto, con significado unido a la expresión emocional de la voz. Instrumentaciones musicales con consignas de cómo y qué instrumento tocar. Introducción en *ostinatos* sencillos.

© Ediciones Paraninfo

La intervención musical con niños de desarrollo no típico en estas edades se centra básicamente en el trabajo rítmico.

Autores como Piaget ya ponen de manifiesto que la acción del sujeto sobre el medio, en la construcción del pensamiento a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto, es fundamentalmente rítmica (Rodríguez, 2006, p. 19).

A modo de coda

A modo de conclusión del capítulo, nos parece interesante destacar cuáles son las áreas de tratamiento en la intervención musical con alumnos con necesidades educativas especiales que se deben contemplar en el contexto educativo en la etapa 0-6:

1. *Habilidades motrices:* se realizarán ejercicios sencillos que favorezcan el movimiento del niño con el objetivo de trabajar la coordinación y el equilibrio, la movilidad y el ejercicio de las funciones motrices básicas (control de la respiración, relajación muscular).
2. *Desarrollo de los sentidos:* también tendremos en cuenta el desarrollo sensorial a través de técnicas musicales dirigidas a diferenciar estímulos sensoriales auditivos y visuales como diferentes tonos, timbres, ritmos, objetos musicales, etc.
3. *Aprendizaje:* por medio de la música se estimulan las funciones superiores como la atención, memoria, orientación, nivel de alerta, aprendizaje, reconocimiento e imaginación. La actividad creativa es intrínsecamente humana.
4. *Habilidades socioemocionales:* la música como herramienta terapéutica facilita la expresión emocional promoviendo un espacio comunicativo de interacción con el niño que presenta dificultad en la adquisición del lenguaje a través del código musical, posibilitando que su autoestima aumente y reduciendo su nivel de ansiedad e impulsividad.

Por tanto, la música y las actividades musicales en esta etapa del desarrollo proporcionan al niño el primer lenguaje y es la primera forma de comunicación con el mundo y con el otro. El canto, el movimiento y el uso de los instrumentos musicales representan un medio expresivo muy importante para el niño que manifiesta algún tipo de desajuste en su desarrollo. Interactuar con el otro en términos de igualdad es básico para el buen desarrollo del niño tanto para aquellos que presentan algún tipo de dificultad como para los que no lo presentan.

Las actividades musicales ayudan a interactuar con el mismo mediador semiótico. La intervención musical no solo proporciona al niño un modo de "resolver" aquellos problemas comunicativos derivados de su falta de lenguaje o de otras dificultades comunicativas emocionales o cognitivas, sino que además da la oportunidad al adulto de comunicarse con él con un código común y universal, sean cuales sean las características y condiciones en las que se encuentren.

© Ediciones Paraninfo

Referencias bibliográficas

Ajuriaguerra, J. (1978). *La primera infancia.* Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

American Psychiatric Association (2014): *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5.* Madrid. Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-III-R,* Third edition revised. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bisquerra, R. (2012). "Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional". *Diversidad, calidad y equidad educativas,* 1-23. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf

Blacking, J. (1987). *A Commonsense view of all music.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez-Bernardos, M., Bersabe, R., Loriga, A. y Monsalve, T. (1995). "Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: resultados preliminares". *Clínica y Salud,* 6 (1), 67-82.

Brailovsky, D. (2000). *La música en el jardín maternal.* Buenos Aires: Buenos Aires.

Castro, M. y Lago, S. (1996). "Estudio da demanda dos usuarios de saúde mental: Unidade de Saúde Mental II de Carranza-Ferrol". *Cuadernos de Psicoloxía, 20,* 35-45.

Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (Eds.) (1995a). *Developmental psychopathology. Vol. 1: Theory and methods.* New York: Wiley.

Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (Eds.) (1995b). *Developmental psychopathology. Vol. 2: Risk, disorder and adaptation.* New York: Wiley.

Cicchetti, D. y Rogosch, F. A. (2002): "A developmental psychopathology perspective on adolescence". *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 6-20.

Darwin, C. (1872/1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre.* Madrid: Alianza.

Del Barrio, M. V. (2010): *Salud mental infanto-juvenil: requisitos para su evaluación, diagnóstico precoz y prevención.* Madrid: Infocop.

Del Olmo, M. J. (2008). "La música como herramienta terapéutica en atención temprana". En R. Aranda (Coord.), *Atención temprana en Educación Infantil* (pp. 183-218). Madrid: Wolters Kluwer.

Del Olmo, M. J., Rodríguez, C., y Ruza, F. (2010). "Music Therapy in the PICU: 0-to 6-Month-Old Babies". *Music and Medicine,* 2(3) 158-166.

Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Crítica.

Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro.* Barcelona: Gedisa.

Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo.* Barcelona: Masson.

Gutiérrez, J., Pérez, A., Busto, J., Gálvez, I., Calderón, P., y Alcaina, T. (1.995). "Estudio epidemiológico de la patología psiquiátrica en preescolares derivados desde Atención Primaria". *Ciencia Psicológica,* 2, 53-64.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional.* Barcelona: Planeta.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295 de diciembre de 2013).

Moreno, A., Rodríguez, C., y Del Olmo, M. J. (2015). "The Rhythmic, Sonorous and Melodic Components of Adult-Child-Object Interactions Between 2 and 6 Months Old". *Integrative Psychological and Behavioral Science, 49*(4), 737-756. doi: 10.1007/s12124-015-9298-2.

Nelson, W. (2004). *Tratado de pediatría* (17.ª ed. en español). Madrid: McGraw-Hill.

© Ediciones Paraninfo

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad.* Madrid: Alianza.

Pedreira, J. L., Rodríguez-Sacristán, J., y Zaplana, J. (1992). "Diferencias sexuales en la demanda a servicios comunitarios de Salud Mental infanto-juvenil en un territorio de una comunidad autónoma española". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XII*(43), 275-282.

Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia.* Madrid: Aguilar

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE n.º 4 de jueves 4 de enero de 2007).

Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia.* Barcelona: ICE-Horsori.

Segura, M. P. (2014). *Psicopatología de la infancia. Métodos en Musicoterapia.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from Pshycoanalisis and developmental Psychology.* New York: Basic Books.

Stroufe, L. A. y Rutter, M. (1984). "The domain of developmental psychopathology". *Child Development, 55,* 17-29.

Tomatis, A. (2005). *Nueve meses en el paraíso.* Barcelona: Ediciones Biblária.

Trehub, S. (2003). "Maternal singing modulates infant arousal". *Psychology of Music, 31*(4), 365-375.

Wallon, H. (1951/1985). *El desarrollo psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años.* Madrid: Visor.

© Ediciones Paraninfo

CAPÍTULO 8

La música en el currículum de Educación Infantil. Aplicación en el aula

Desirée García-Gil, Begoña Lizaso Azcune e Ignacio Sustaeta Llombart

Introducción

En este último capítulo haremos un breve resumen del marco curricular de la música en Educación Infantil y las relaciones que pueden establecerse entre los diferentes bloques de contenido, dado el carácter globalizador de la etapa.

Asimismo, presentaremos el diseño y desarrollo de un tema de interés, focalizado en las implicaciones educativas del agua, en el que nos centraremos en la actividad musical, si bien se establecerán o apuntarán algunas líneas de actuación relacionadas con otros contenidos y áreas. Además, se facilita al futuro docente un guion tipo para la elaboración de posibles unidades didácticas.

El aprendizaje significativo, el juego, el enfoque globalizador y la creatividad, así como el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y la atención a la diversidad, serán principios que orientarán la metodología educativa en un clima de confianza, afecto y calidez.

8.1. El currículum. La enseñanza como arte

El significado de educación cambia durante el siglo xx y, como consecuencia, se producen transformaciones en los currículos que, de estar orientados hacia las asignaturas,

pasan a centrase en los niños, algo a lo que no ha sido ajena la psicología como base de la construcción del currículo y de las teorías de la instrucción.

El término *currículum* ha tenido diferentes significaciones, "polisemia que le lleva a designar con el mismo término desde un diseño global de metas educativas [...] hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema" (Rodríguez, 1985, p. 21). En este sentido, Coll señala que probablemente no habrá desacuerdo en cuanto a la finalidad última de la educación, esto es, "promover el crecimiento de los seres humanos", entendiendo por tanto el currículum como "el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución" (1991, pp. 22- 31).

De la misma forma que la educación encierra diferentes ideas sobre lo que supone el hecho educativo, ya sea como formación, orientación, socialización, desarrollo, adaptación o como autoconstrucción, el currículum estará inspirado en diferentes paradigmas, ya sea desde un paradigma conductista, cognitivo evolutivo, constructivista o ambientalista. En consecuencia, el currículo es reflejo de una filosofía o filosofías de la educación y su formulación se asienta en las denominadas fuentes del currículum: psicológica, sociocultural, pedagógica, y epistemológica:

- El factor psicológico se centra en el desarrollo evolutivo del niño y cómo este construye el conocimiento: cuándo aprender, qué aprender en cada momento y cómo aprenderlo.
- El factor sociológico supone una organización y selección específica del conocimiento en un contexto social, además de la concreción de los fines sociales y culturales que favorezcan el proceso de transición entre sociedad y educación.
- El factor pedagógico aporta la fundamentación teórica que se plasmará en una práctica sustentada en el currículo, adquiriendo forma y significado en un contexto determinado.
- El factor epistemológico afecta a la selección y organización de los contenidos, su coherencia y significatividad, tanto de la propia disciplina como de su relación con otras áreas de conocimiento.

Las diferentes orientaciones teóricas han dado lugar a distintos tipos de currículum que Gimeno (1996) ha clasificado de la siguiente forma:

- Como suma de exigencias académicas que la escuela transmite y el alumno debe superar.
- Como base de experiencias o programa de actividades secuenciadas y organizadas metodológicamente. Los aspectos metodológicos tienen una importancia sustancial, fijando su atención en el desarrollo, en los procesos de aprendizaje y en las condiciones ambientales en las que tienen lugar las experiencias.
- Como sistema tecnológico de producción de base conductual que implica una especificación de resultados desde el enunciado de objetivos específicos de aprendizaje; esto es, una perspectiva centrada en la eficiencia que ignora el valor de la experiencia educativa en su conjunto.
- Como configurador de la práctica, es decir, del conjunto de experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, tanto formales como informales. Esta perspectiva supone una reactivación del pensamiento crítico en educación y un papel más autónomo y activo del profesor. Es este un currículum caracterizado por ser un modelo de solución de problemas, procesual, abierto y flexible, que enuncia principios y orientaciones sobre los contenidos y procesos.

© Ediciones Paraninfo

El modelo de solución de problemas o procesual como alternativa al modelo de objetivos supone, según Stenhouse (1998), poner en relación tres pilares de toda didáctica: el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología, la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza vinculado a los dos elementos anteriores. Desde este enfoque, el propósito del currículum es manifestar los principios y aspectos esenciales de las intenciones educativas y, paralelamente, estar abierto al análisis y discusión crítica en cuanto a su desarrollo en la práctica. Derivado de lo anterior, se constituye tanto en el medio de la educación del alumno como en el aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor, que aplica sus ideas en la práctica y las perfecciona a través de la reflexión y la investigación en el aula. Desde esta perspectiva, el conocimiento no puede enfocarse en las conductas sino, por el contrario, en potenciar el pensamiento creativo, tanto del estudiante como del profesor.

La concepción de Stenhouse (1998) sobre el currículum y la educación está íntimamente vinculada a la idea de la enseñanza como arte y el profesor como artista que aprende su arte a través de la fusión de las ideas y la acción, de la práctica crítica de su arte que, a través de la exploración, la interpretación y la reflexión, le conduzca hacia una continua revisión, acomodación y mejora entre las ideas y la práctica. En este mismo sentido, Eisner (1987) señala que en la enseñanza, como acción humana que es, algunos fines son emergentes sin que estuvieran establecidos o planificados a priori, pues surgen en el curso de la interactividad con el alumnado.

En resumen, podemos señalar que detrás de cualquier currículum existe un conjunto de principios de los que emana una selección, organización y métodos de transmisión de los contenidos educativos: lo que Lundgren (1992) denomina como código curricular que marca las diferencias del tipo de intereses que defienden los sistemas educativos. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras entre el pensamiento y la acción en educación, estas "se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas [...] de abordar los problemas prácticos de la educación" (Gimeno, 1996, p. 44).

8.1.1. El currículum de Educación Infantil según la legislación

Si bien la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) es la ley educativa vigente, que modifica la Ley Orgánica

© Ediciones Paraninfo

2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), en lo que se refiere a la Educación Infantil la nueva normativa no introduce ninguna modificación respecto a la ley anterior. Así la Educación Infantil comprende la etapa entre los 0 a los 6 años de edad, que se concibe como un trabajo conjunto entre los maestros y las familias con un "carácter voluntario" cuya finalidad es la de contribuir al desarrollo completo del niño, abarcando así los aspectos "físico, afectivo, social e intelectual" (LOMCE, 2013, p. 17167). Esta etapa está compuesta por dos ciclos: el primero entre los 0 y los 3 años, mientras que el segundo abarca de los 3 a los 6 años. Los contenidos se organizan en áreas adecuadas según la evolución psicofísica de los niños, al mismo tiempo que las actividades deben poseer un carácter globalizador y lúdico.

Por lo que se refiere a las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, estas fueron fijadas por el Gobierno en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre y recogidas en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. En ella, las áreas explicitadas son las siguientes: "[c]onocimiento de sí mismo y autonomía personal", "[c]onocimiento del entorno" y "[l]enguajes: [c]omunicación y representación" (p. 475). Aunque el fenómeno musical puede ser abordado desde cada una de dichas áreas, es en la última donde se señala explícitamente el trabajo con dicha disciplina artística. En concreto, en el bloque 3 sobre "lenguaje artístico":

> Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
> Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
> Audición atenta de obras presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas. (p. 481)

Así, la enseñanza musical se configura como fundamental en dicha etapa educativa, puesto que cada uno de los recursos y finalidades didácticas utilizados en la disciplina intervienen de forma directa en el desarrollo global del individuo.

8.1.2. Niveles de concreción curricular

Podemos decir que el reto del currículo estriba en gran parte en superar los escollos entre la teoría y la práctica, entre las intenciones del currículo y su aplicabilidad en las aulas.

Si aceptamos que la función de una teoría es iluminar la realidad y ayudar a comprender y explicar sus fenómenos, las teorías del currículum pueden observarse en dos vertientes: teoría normativa y teoría descriptiva.

— La teoría normativa tiene como función "la articulación y justificación de un conjunto de valores y principios" (Eisner, 1987, p. 42); está vinculada por tanto a la idea de diseño curricular o plan curricular. Así pues, desde la teoría normativa o lo que Lundgren (1992) denomina como contexto de formulación del currículum, lo estudiamos desde sus intenciones, desde aquello que se desea que ocurra en las escuelas.

— La teoría descriptiva, o lo que Lundgren denomina contexto de realización, está ligada a la idea de desarrollo del currículum, a su puesta en práctica en un contexto determinado y al análisis de la praxis. Se tiene en cuenta aquello que acontece realmente en la escuela o en el aula de forma que teoría y práctica se conjuguen armónicamente

En consecuencia, desde la teoría normativa o contexto de formulación a la teoría descriptiva o contexto de realización, pueden establecerse tres niveles de concreción curricular, esto es:

a) Primer nivel, de carácter prescriptivo, es competencia del Gobierno, al que corresponde el diseño del currículo básico "con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica" (LOMCE, 2013, p. 97868). En dicho currículum se exponen los distintos elementos de que consta: objetivos, competencias, contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación de cada enseñanza y etapa. Asimismo se indica que las Administraciones educativas, dentro de esta regulación y límites de la ley, podrán complementar contenidos, implantar y diseñar métodos pedagógicos, etc.

b) Segundo nivel, se refiere al plan o proyecto del centro (PEC), que incluye tanto el proyecto educativo como el plan de gestión. El PEC incorpora las concreciones de los currículos establecidos por la Administración educativa correspondiente, así como las normas de convivencia y funcionamiento del centro, el tratamiento transversal de las áreas, la atención a la diversidad, la acción tutorial, la educación en valores, etc. (Art. 121 y 123). Por su parte, la programación general anual incluye la organización y funcionamiento del centro, proyectos, currículo, normas y planes de actuación.

c) Tercer nivel, es la programación de aula articulada en unidades didácticas, centros de interés, núcleos generadores o proyectos, en la que se incluirán las medidas de atención a la diversidad.

8.1.3. Del currículum como intención al acto didáctico

El acto didáctico es el medio de materializar las prescripciones del currículo en un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje organizadas en unidades didácticas, centros de interés, núcleos generadores, proyectos, etc.

El maestro es el responsable de elaborar la programación de aula de acuerdo con los dos niveles de concreción anteriores. En el capítulo 1 de este libro hemos expuesto los principios psicopedagógicos que aconsejan un enfoque globalizador de la enseñanza; así pues, en los siguientes epígrafes expondremos los elementos que debe contener una unidad didáctica (en adelante, UD), que en nuestro caso se centrará en

© Ediciones Paraninfo

© Ediciones Paraninfo

la actividad musical (véase tabla 8.1). No obstante, se apuntarán las vinculaciones que deben establecerse con otros bloques y áreas del currículo de forma que los contenidos converjan y queden integrados en torno a un tema central.

Tabla 8.1. Esquema tipo unidad didáctica

UD n.º	Título de la UD	Curso	Temporalización Semanas y su ubicación en el curso

Introducción- Justificación de la UD: en este apartado se explicarán brevemente las razones por las que se ha seleccionado la unidad didáctica, los conocimientos previos que tienen los alumnos, su vinculación con unidades anteriores, relación con otras áreas, etc.

Objetivos didácticos: establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la UD.

Contenidos: aunque no hay necesidad de desglosar los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, debemos tener en cuenta esta tipología de contenidos a la hora de enunciarlos.

Competencias: los textos legales no recogen la inclusión de las competencias básicas para la Educación Infantil, si bien están contempladas implícitamente.

Actividades: su secuencia debe incluir distintos tipos (de motivación, de detección de conocimientos previos, de desarrollo, de refuerzo o ampliación, etc.), con el fin de asegurar que todos los alumnos adquieren los aprendizajes básicos. Al mismo tiempo, debe señalarse el tiempo estimado para cada actividad.

Metodología: puede ir incluida en el desarrollo de las actividades.

Atención a la diversidad: medidas de intervención y adaptaciones que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.

Espacios, recursos y materiales: indicación de los espacios (aula general, aula de música, patio, etc., así como posibles actividades fuera del centro) y de los recursos y materiales específicos para el desarrollo de la UD.

Evaluación del alumnado (criterios y procedimientos).

Evaluación de la práctica docente, supone una reflexión sobre la práctica pedagógica, tanto del diseño como del desarrollo.

8.2. La actividad musical en torno a un tema de interés: el agua

A continuación se explicitan los puntos de la unidad didáctica siguiendo el esquema anteriormente propuesto. En este caso, nos centraremos en la música aunque la maestra o maestro en el aula aplique un enfoque globalizador en torno al tema de interés.

© Ediciones Paraninfo

Título: el agua.

Número: el maestro determinará la ubicación y temporalización en la programación anual de aula.

Curso: Segundo Ciclo de Educación Infantil. Cada una de las actividades puede adaptarse a un nivel mayor de complejidad o por el contrario simplificarse para responder al desarrollo evolutivo y conocimientos y habilidades previas del niño.

Introducción – Justificación de la unidad didáctica

Hemos seleccionado este tema de interés sobre el agua con la expectativa de que puede constituirse en un núcleo generador de actividad que permita integrar las diferentes áreas y contenidos, desde la perspectiva globalizadora que debe caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil. El tema es indudablemente atrayente para los niños: este, desde que es bebé disfruta con el agua, le gustan los juegos con agua y en el agua, experimenta con las mezclas de agua con arena, con harina, con color, necesita beber, utiliza el agua en su aseo personal, etc. El agua está en su entorno más cercano, en su casa o en la fuente del parque de su barrio, está en la naturaleza y en los fenómenos que se producen, en el río, el lago, el mar, la lluvia y la nieve. Es, en definitiva, un elemento familiar para él.

Además de lo anterior, el tema está plenamente justificado desde las intenciones del currículo. En el anexo del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se indica que

> [e]l medio natural y los seres y elementos que lo integran se convierten bien pronto en objetos preferentes de la curiosidad e interés infantil. Las vivencias que tienen en relación con los elementos de la naturaleza y la reflexión sobre ellas les llevarán, con el apoyo adecuado de la escuela, a la observación de algunos fenómenos naturales, sus manifestaciones y consecuencias, así como a acercarse gradualmente al conocimiento de los seres vivos, de las relaciones que se establecen entre ellos, de sus características y de algunas de sus funciones (p. 474).

Este tema de interés podrá abordarse desde las tres áreas del currículo y, paralelamente, desde la actividad musical podrán establecerse relaciones con cada una de ellas. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a las habilidades matemáticas, estas se verán favorecidas por las actividades musicales que impliquen organizaciones espaciales y temporales, cuantificaciones, comparaciones, agrupamientos, etc.

En relación con el área I, denominada "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", algunos de los contenidos que se exponen en el currículo son necesariamente tratados desde la música (lenguaje artístico) como, por ejemplo, la experimentación de las posibilidades perceptivas, motrices y expresivas de su cuerpo, la identificación de sentimientos, vivencias y emociones, el gusto por el

© Ediciones Paraninfo

juego, etc. Otros contenidos no tienen una relación tan directa pero podrán tratarse de manera independiente, por ejemplo los relativos a las necesidades básicas de su cuerpo e higiene corporal, la práctica de hábitos saludables, etc.

El área "Lenguajes: comunicación y representación" incluye tanto el lenguaje verbal como el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, el lenguaje artístico y el lenguaje corporal. Estos distintos lenguajes podrán ponerse en conexión, desde la actividad musical, a través de los intercambios comunicativos que se generan de la comprensión de las tareas que se demandan, del aprendizaje y la memorización de textos y canciones, así como en el uso de una expresión vocal adecuada que contribuya a desarrollar capacidades relacionadas con el habla (respiración, vocalización, articulación, recursos expresivos vocales, etc.) y en el acercamiento a la literatura a través de las rimas, las adivinanzas, poemas y cuentos.

Objetivos didácticos

De forma general, las finalidades del presente tema de interés pretenden enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas, creativas y de comunicación a través de los lenguajes musical, plástico, corporal y audiovisual, además de iniciarse en el movimiento, el gesto y el ritmo, utilizando los recursos y medios a su alcance, así como tomar contacto y apreciar diversas manifestaciones artísticas de su entorno.

Por lo que se refiere a los objetivos de la actual propuesta didáctica, estos se han configurado como:

- Escuchar comprensivamente una composición descriptiva.
- Observar, experimentar e interpretar sonidos y patrones rítmicos.
- Reproducir con el movimiento los pasos fundamentales de andar lentamente, marchar y correr.
- Imitar fórmulas rítmicas o recitados prosódicos vinculando música y lenguaje.
- Adecuar el paso al pulso y al acento musical, coordinando espacio recorrido con tiempo utilizado.
- Practicar la entonación de canciones.
- Realizar sencillas coreografías y actividades de movimiento.
- Llevar a cabo pequeñas dramatizaciones.

Contenidos

Por su parte, los contenidos evidenciados son los siguientes:

- Reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de cuerda frotada.
- Reacción a contrastes de intensidad (fuerte y suave) y reconocimiento de fragmentos iguales y que contrastan en una audición.

© Ediciones Paraninfo

- Expresión con movimiento y lectura de un pictograma en la audición de una obra descriptiva.
- Experimentación y audición de diferentes alturas de sonido.
- Discriminación y ejecución de diferentes duraciones (pasos fundamentales).
- Realización de ejercicios de respiración (espiraciones cortas, largas, suaves, fuertes).
- Exploración de sonidos para la elaboración colectiva de un paisaje sonoro.
- Recitado rítmico de adivinanzas.
- Realización de acompañamientos con percusión corporal y con instrumentos de percusión.
- Expresión corporal y dramatización de personajes y objetos relacionados con el agua y mediante el desarrollo de un cuento sonoro.
- Lectura e interpretación de grafías no convencionales.

Competencias

Como se ha señalado anteriormente, las competencias quedan implícitas en el carácter globalizador de las actividades (Competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, etc.).

Actividades y metodología

Los principios metodológicos en los que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje musical pueden resumirse en las siguientes consideraciones:

- El juego como hilo conductor de la actividad.
- El aprendizaje significativo y por descubrimiento, de modo que se establezcan relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes.
- El principio de globalización, como eje vertebrador de toda la práctica.
- La creatividad, que potencia las capacidades cognitivas.
- El clima de clase, sustentado en la confianza, el bienestar y el respeto mutuo.
- El aprendizaje constructivo, basado en la observación, la experimentación, la acción y la reflexión.
- El respeto a los ritmos individuales de aprendizaje.

Las actividades se presentarán en los apartados sucesivos, en los que además, podrá observarse implícitamente su metodología. Con respecto a la duración de cada actividad, será el propio maestro quien determine el tiempo que dedique a cada una de ellas.

© Ediciones Paraninfo

Atención a la diversidad

En función de sus posibilidades, trataremos de facilitar su participación. Para ello:

- En niños con problemas de lenguaje utilizaremos un vocabulario acorde y repetiremos, si es necesario, las palabras y las frases. Con quienes tengan problemas de articulación o dicción efectuaremos ejercicios de manera grupal o individual.
- Si los problemas tienen que ver con el idioma, nos colocaremos cerca del alumno para asegurarnos su comprensión y añadiremos, siempre que sea posible, el estímulo de imágenes y objetos de diferentes culturas.
- Los niños con cierta atención dispersa se colocarán cerca y frente a nosotros, preferiblemente alejados de posibles focos de distracción.
- En niños con carencia de normas y hábitos valoraremos especialmente su consecución.
- Trabajaremos las normas de cuidado de instrumentos, de cantar o efectuar percusión corporal en el momento indicado y oportuno, etc.
- Con alumnado con problemas rítmicos o desentonados procuraremos hacer un seguimiento de forma que no sea necesario hacerle participar como solista, dejando que se deje arrastrar por el grupo.
- Cuidaremos especialmente normas de conducta como no gritar y similares.
- En alumnos con necesidades especiales trataremos de estar en contacto y seguir las recomendaciones de los especialistas.
- Con niños más lentos en el aprendizaje seremos especialmente pacientes intentando motivarles y poniéndoles cerca de otros alumnos que puedan ayudarles.

Espacios, recursos y materiales

Aquellas actividades que involucren movimiento espacial se realizarán, preferiblemente, en el aula de psicomotricidad. Además, será deseable disponer de conexión a Internet para llevar a cabo algunas de las actividades. Por último, los materiales utilizados se explicitarán en cada propuesta.

Evaluación

La evaluación será global, continua y formativa, analizando los progresos y dificultades de los alumnos.

Comenzaremos efectuando una evaluación inicial para tomar constancia y conocer sus ideas previas sobre el tema del agua, todo ello a través de intercambios orales.

En cuanto a los criterios de evaluación, proponemos el siguiente modelo de hoja de registro.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.2. Propuesta de hoja de registro

ALUMNO:	CONSECUCIÓN DE ÍTEMS DE EVALUACIÓN		
Criterios	Sí	No	En proceso
1. Interpreta con la voz y el cuerpo las actividades propuestas en la unidad.			
2. Participa en las canciones ajustando tono y ritmo.			
3. Se interesa por el descubrimiento y experimentación de sonidos.			
4. Discrimina partes que se repiten y contrastan en una composición musical.			
5. Muestra precisión y dominio motor en la realización de actividades de movimiento.			
6. Interpreta personajes y situaciones integrados en el juego simbólico.			
7. Selecciona y utiliza sonidos instrumentales para la ambientación sonora.			
8. Verbaliza emociones y sentimientos relacionadas con su experiencia musical.			
9. Interpreta grafías no convencionales con instrumentos de percusión.			
10. Observaciones.			

Además, en lo que se refiere a los instrumentos utilizados por parte del maestro para la evaluación, este puede atender a:

- La observación directa y sistemática.
- Las propias producciones de los alumnos (en cuanto a sujeción a la pulsación rítmica, afinación en general, discriminación auditiva, realización de sencillas coreografías, pequeñas dramatizaciones, etc.).
- El diario de clase del docente y la hoja de registro del alumnado.
- Intercambios orales con los alumnos.

Al mismo tiempo, sobre la evaluación de los procesos de enseñanza, debería tenerse en cuenta:

- Que la exigencia de los objetivos se corresponderá con las capacidades de los niños.
- Si los contenidos están secuenciados de manera adecuada.

© Ediciones Paraninfo

— La conexión con los conocimientos previos, así como la secuencia lógica de los mismos.
— Que las propuestas metodológicas se adecuen a las dificultades del alumnado.
— El beneficio de potenciar, siempre que sea posible, las iniciativas de los niños, especialmente en todo lo relacionado con la creatividad.
— Que la evaluación diseñada permita un correcto seguimiento del proceso de aprendizaje.
— Si las propuestas de actividades conectan con los intereses del alumnado y son adecuadas para su desarrollo evolutivo.
— Si los recursos, espacios y materiales son adecuados y las posibles modificaciones a los mismos.

8.2.1. Actividades

Al ser el agua un eje globalizador, el maestro abordará el tema desde todas o varias áreas de experiencia. Por esta razón, puede iniciar la motivación del tema desde diferentes perspectivas. A modo de ejemplo, se plantean las siguientes actividades:

Tabla 8.3. Propuesta de actividades de motivación

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN	
Actividad plástica sobre el tema tratado	– collage – mural con pintura de dedos
Actividad verbal	El maestro a través de preguntas descubre el conocimiento que el niño tiene sobre el tema.
Observación directa	– Una tortuga o un pez en un recipiente de agua. – Un vaso de agua. – Unos cubitos de hielo.
Observación indirecta	Ver imágenes grabadas de: – Una tormenta. – El mar. – Un río.
Juego dramático	Se pretende que el niño evoque situaciones relacionadas con el agua. Podemos empezar lanzando la siguiente premisa "Imaginamos que ...".
La mímica	El maestro reproduce las siguientes escenas para descubrir la acción y el elemento común: – Bebe de un vaso. – Se lava las manos. – Nada. – Esquía. – Se ducha.

© Ediciones Paraninfo

A) Música y lenguaje

Se presentan a continuación cuatro adivinanzas con su prosodia correspondiente. Se recomienda trabajarlas con los niños con las siguientes sugerencias:

Tabla 8.4. Propuestas para trabajar las adivinanzas

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR LAS ADIVINANZAS	
Imitación	– El maestro recita rítmicamente una de ellas y los niños la repiten a continuación. – Como alguna de ellas es más larga, puede trocearse y aprenderla frase por frase, para luego juntar todas ellas.
Ostinatos	– Se proponen fórmulas de acompañamiento basadas en percusión corporal, todas ellas muy sencillas para que puedan ser llevadas a la práctica sin dificultades por los niños. – Posteriormente, la percusión corporal puede ser sustituida por instrumentos de percusión de sonido indeterminado. – Finalmente, pueden aplicarse otros inventados por los propios niños o la profesora.
Formas	Cada adivinanza puede desarrollarse en una sesión distinta y más adelante tratar de combinarlas de forma que podamos hacer pequeñas estructuras musicales tipo A A A, A B A B, A B C, A B A C A D A, u otras propuestas por los propios niños.
Pulso-acento	También se sugiere realizarlas caminando y adecuando el paso bien al pulso o bien al acento.
Movimiento	Caminar recitándolas siguiendo distintos itinerarios: línea recta, línea quebrada y zig zag, con curvas, en corro hacia la derecha, hacia la izquierda, etc.

El maestro puede utilizar o inventar numerosas adivinanzas. Téngase en cuenta, en los ejemplos que se presentan a continuación, que en aras de facilitar didácticamente la lectura, la figuración rítmica de las corcheas se ha agrupado en cada tiempo, aunque al aplicar el texto, dicha agrupación debería indicarse por separado.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.5. Blancas palomitas. Recursos musicales

Adivinanza. BLANCAS PALOMITAS	
TEXTO Blancas palomitas bajan del cielo. Y se vuelven copos al tocar el suelo.	OSTINATO Posible acompañamiento: Palmas ¿Qué es?: La Nieve

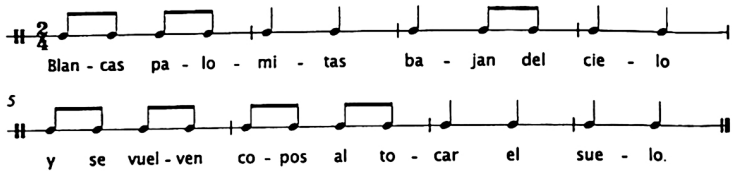


Figura 8.1. Secuencia rítmica *Blancas palomitas.*

Tabla 8.6. Como un globo blanco. Recursos musicales

Adivinanza. COMO UN GLOBO BLANCO	
TEXTO Como un globo blanco, me gusta en el aire flotar. Suelto a veces lluvia y otras, humedad.	OSTINATO Posible acompañamiento: Pies ¿Qué es?: La Nube

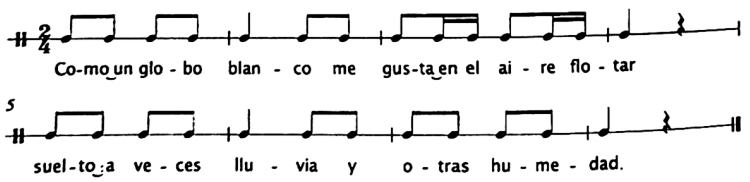


Figura 8.2. Secuencia rítmica *Como un globo blanco.*

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.7. Está en el grifo. Recursos musicales

Adivinanza. ESTÁ EN EL GRIFO	
TEXTO Está en el grifo, está en el mar. Está en el cielo y al cielo va.	OSTINATO Posible acompañamiento: Rodillas ¿Qué es?: El agua

Practicar primero el recitado rítmico y después cantar la canción.

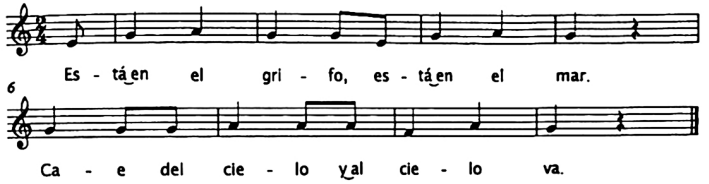


Figura 8.3. Melodía *Está en el grifo.*

Tabla 8.8. Sin mí, sin mí, sin mí. Recursos musicales

Adivinanza. SIN MÍ, SIN MÍ, SIN MÍ.	
TEXTO Sin mí, sin mí, sin mí, no viven las plantas. Sin mí, sin mí, sin mí, no puedes crecer. Sin mí, sin mí, sin mí, ninguno se lava. Sin mí, sin mí, sin mí, te mueres de sed	OSTINATO Posible acompañamiento: Palmas ¿Qué es?: El agua

© Ediciones Paraninfo

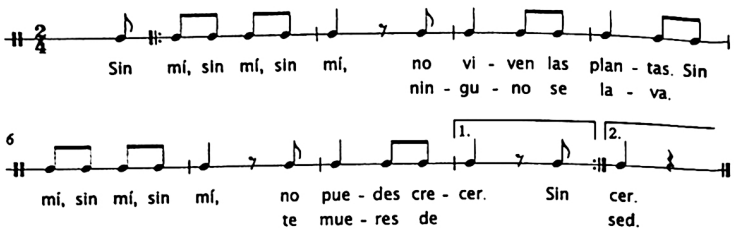


Figura 8.4. Secuencia rítmica *El agua.*

B) Poesía con acompañamiento instrumental

El maestro trabajará primeramente con la partitura no convencional y los instrumentos de percusión indicados u otros que seleccione. Una vez practicada, el maestro leerá el texto indicando la intervención de cada uno de los instrumentos después del verso correspondiente.

El sapito glo-glo-glo
(Autor: José Sebastián Tallón)

Nadie sabe dónde vive.
Nadie en la casa lo vio.
Pero todos escuchamos
al sapito Glo-glo-glo. *(claves)*
¿Vivirá en la chimenea? *(pandero)*
¿Dónde diablos se escondió? *(maracas)*
¿Dónde canta cuando llueve *(crótalos)*
el sapito Glo-glo-glo? *(claves)*
¿Vive acaso en la azotea? *(sonajas)*
¿Se ha metido en un rincón? *(pandero)*
¿Está debajo de la cama? *(láminas-glissando)*
¿Vive oculto en una flor? *(triángulo)*
Nadie sabe dónde vive.
Nadie en la casa lo vio.
Pero todos escuchamos
cuando llueve *(crótalos)*
glo-glo-glo *(claves)*

© Ediciones Paraninfo

C) Audiciones sobre el agua

El repertorio musical histórico puede ser utilizado para trabajar diversos aspectos de la audición. A continuación se presentan algunos ejemplos de obras clave que tienen como motivo poético o temático el agua y sobre los que seguir desarrollando el centro de interés. Las actividades planteadas pueden ser modificadas o adaptadas según los requerimientos del maestro y del grupo al que vayan dirigidas.

Tabla 8.9. Características musicales de Aquarium

AQUARIUM: CARACTERÍSTICAS MUSICALES		
Título	Aquarium (El carnaval de los animales)	
Compositor	Saint-Saëns (1835-1921)	
Fecha	1886	
Online	Partitura (piano)	http://www.musicnotes.com/sheetmusic/mtd.asp?ppn=MN0057184
	Audición	https://vimeo.com/15354042
Duración	2 minutos, 33 segundos aproximadamente	

En cuanto a las actividades musicales que pueden realizarse en el aula, proponemos las siguientes, siempre precedidas de la audición de la pieza:

1. Escuchar la audición mientras los niños ven el vídeo del acuario.
2. Preguntar a los niños qué les sugiere la música.
3. Realizar un dibujo representativo de la audición.
4. Explicar qué es un acuario y qué animales pueden vivir en él.
5. Llamar la atención sobre alguno de los instrumentos utilizados y señalar en qué momento aparecen. En la siguiente audición los niños, por sí solos, deberán levantar la mano cuando aparezca.
6. El maestro se moverá por la clase al pulso de la música, siendo seguido por los alumnos.
7. Los niños moverán la mano en el aire, describiendo, en la medida de lo posible, el contorno melódico.

Se explicitan a continuación, las características musicales así como las actividades que pueden realizarse con las audiciones propuestas.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.10. Características musicales del Allegro de *La Primavera* de A. Vivaldi

ALLEGRO (LA PRIMERAVERA): CARACTERÍSTICAS MUSICALES		
Título	La primavera (Primer movimiento-Allegro)	
Compositor	Antonio Vivaldi (1678-1741)	
Fecha	1723	
Online	Audición	https://www.youtube.com/watch?v=TKthRw4KjEg
		Imágenes de los instrumentos, del compositor, etc. también en la red.
Duración	3 minutos, 12 segundos	

Por lo que se refiere a las actividades, debe tenerse en cuenta que en el aula habrá algunas fotografías del compositor así como de instrumentos de la familia del violín. En el momento que el maestro considere oportuno, o cuando los niños se interesen por ello, explicará brevemente las características de esos instrumentos que podrá ampliar con la visualización de algunas grabaciones.

1. Audición con movimiento y dramatización

La escena puede comenzar con los niños sentados por todo el espacio y en un ambiente de silencio. El maestro narrará la acción mientras los niños van adoptando el papel de los diferentes personajes en los acontecimientos. A continuación se presenta el texto de la narración y entre paréntesis la guía musical que el maestro debe seguir, pero que no forma parte de la narración.

Introducción: *El sol comienza a salir, las flores, las plantas y los árboles, que la lluvia ha ido regando, empiezan a brotar.*

A: *Poco a poco surge la primavera, el campo está verde, las flores se abren, los árboles tienen unas brillantes hojas verdes, todos danzan alegremente ¡Ha llegado la primavera!*

(Suena el estribillo dos veces, *p* y *f*)

B: *Ahora los pájaros con sus trinos cantan alegremente. Se saludan entre ellos, vuelan, se posan en las ramas de los árboles, beben en un río cercano…*

(El violín solista, así como los solistas de los primeros y segundos violines, imitan el canto de tres pájaros).

A: *Otra vez los árboles y las flores bailan contentos*

© Ediciones Paraninfo

(Estribillo)

C: *El agua del río se mueve tranquila entre los prados y un viento suave nos balancea.*

(Los violines realizan motivos melódicos cuyo diseño evoca el rumor del agua y la brisa del viento)

A: *Otra vez los árboles y las flores bailan contentos.*

(Estribillo)

D: *El sol se oculta y se desata una tormenta, suenan los truenos.*

(Toda la orquesta realiza grupos rápidos de notas; los violines con escalas ascendentes y descendentes, dan paso al violín solista. Solista y orquesta dialogan con arpegios y duraciones rápidas).

pero la tormenta va calmándose poco a poco.

A: *Otra vez los árboles y las flores bailan contentos.*

(Estribillo)

E: *Vuelven los pájaros con sus cantos y el sol luce nuevamente en el cielo.*

A: *Nuevamente aparece la primavera.*

(Toda la orquesta vuelve al estribillo A en *forte* para repetirlo *piano*)

2. Lectura de un pictograma

El maestro elaborará un pictograma en el que aparecerán representadas cada una de las partes de la obra.

- Previamente a la audición, comentará con los niños cada una de las viñetas.
- Durante la audición, el maestro señalará cada una de las partes de la obra.
- Dependiendo de la edad de los niños, como actividad plástica, puede asignarse la elaboración del pictograma por grupos para luego seguir la audición conjuntamente.

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.11. Secuencia del pictograma

PICTOGRAMA			
Introducción Dibujo de la salida del sol			
La primavera Dibujo de un campo verde florido, el sol, árboles y plantas			
Pájaros en las ramas de los árboles.	Un río en un prado.	Cielo oscuro, nubes, lluvia, rayos.	El sol, pájaros, etc.

3. Dramatización por grupos

Se organizarán pequeños grupos para la elaboración de elementos de disfraz.

(1) Sol, flores y plantas.
(2) Pájaros.
(3) Agua del río.
(4) Nubes, rayos, lluvia.

Estos grupos, con sus disfraces correspondientes, dramatizarán la acción en la parte que les corresponda siguiendo el guion o programa descrito anteriormente.

Para esta actividad, los materiales sugeridos son los siguientes: audio, papel continuo, cartulinas, ceras, pintura de dedos o témperas (dependiendo de la técnica plástica que quiera trabajarse con los niños), tijeras.

D) Rincones de exploración

Rincón-Exploramos sonidos con copas de cristal con agua

El maestro organizará un rincón para la exploración de sonidos producidos por copas de cristal con agua. En pequeños grupos (3 o 4 niños), junto al docente, llenarán 3 o 4 copas con agua. Mojarán su dedo índice para frotar el borde de la copa y así producir el sonido, o bien percutiendo con baquetas de madera. Experimentarán con el sonido poniendo más o menos cantidad de líquido.

Rincón-Escuchamos música con copas de cristal

Después de haber experimentado con el sonido de las copas de agua escucharán una interpretación con este instrumento.

© Ediciones Paraninfo

Para la realización de dicha actividad se recomiendan los siguientes materiales:

(1) 3 o 4 copas y una jarra de agua.
(2) https://www.youtube.com/watch?v=uC74pXvI59k.

Rincón-Hacemos burbujas (Ejercicios de respiración)

Se organizará un rincón para practicar con la profesora ejercicios de respiración (tomamos aire por la nariz y lo expulsamos soplando por la boca).

A continuación realizan el ejercicio expulsando el aire por la pajita en el vaso lleno de agua. La profesora sugerirá soplido largo, corto, fuerte, suavemente, etc. Por último, con respecto a los materiales, el profesor necesitará: vasos de plástico, agua y pajitas.

Rincón del compositor

La profesora organizará un rincón con instrumentos u objetos sonoros donde el niño podrá explorar con las sonoridades de los instrumentos.

Cada niño irá pasando por el rincón con la tarea de encontrar un sonido o varios para el personaje que ha interpretado en la dramatización de "La primavera" de Vivaldi. Si eras una flor *¿cómo sonaría esa flor?*, si eras lluvia, si eras un rayo... *¿cómo sonaría?* Cuando los niños hayan explorado y decidido sus sonidos estos se utilizarán en una composición común.

En cuanto a los materiales, podrán utilizarse: Diversos instrumentos del aula y objetos sonoros

E) Actividad global: El concierto

En la actividad anterior cada niño ha seleccionado los sonidos que van a representar a su personaje. En esta actividad, los niños ambientarán con sus sonidos el pictograma utilizado en la audición de "La primavera" pero con una nueva versión colectiva.

Materiales: Los instrumentos seleccionados por los niños en la actividad anterior.

8.2.2. Actividades sobre discriminación auditiva

El maestro puede hacer uso de Internet para encontrar recursos *online* a partir de los cuales trabajar la discriminación auditiva. En los anexos del presente capítulo se presentan una serie de enlaces *online* para poder realizar las actividades propuestas. Se recomienda que a la vez que realizan las actividades se escuchen dichas audiciones.

© Ediciones Paraninfo

A) Actividades sobre la base sonora de ríos y riachuelos

El maestro pedirá a los alumnos que imaginen que se encuentran en un bosque a través de las siguientes preguntas:

— *¿Hay plantas o árboles en nuestro bosque?*
— *¿Hace frío o calor?*
— *¿Qué ropa llevamos?*
— *¿Hay animales? ¿Cuáles son?*

A continuación, el maestro mueve a los alumnos a un rincón de la clase donde haya papel azul continuo en el suelo:

— *Ahora estamos delante de un río azul. ¿Qué escucháis?*
— *¿Qué animales podrían estar alrededor o cerca del río?*
— *¿Qué animales pueden estar dentro del río?*
— *¿Qué plantas pueden estar dentro y fuera del río?*

Por último, el maestro pedirá a los alumnos que realicen un dibujo de todo lo que han visto y se pondrá, a modo de exposición, en las paredes del aula.

B) Actividades sobre la base sonora de la tormenta

El maestro pondrá algunos minutos de las tres audiciones propuestas y a continuación pedirá a los niños que expresen lo que sienten:

— *¿Qué estáis escuchando?*
— *¿Qué sientes cuando hay tormenta y estás fuera de casa?*
— *¿Qué sientes cuando hay tormenta y estás dentro de casa?*
— *¿Qué te dicen papá y mamá cuando hay tormenta?*

Después, se propone a los niños que, entre todos, imaginen una historia sobre un niño (Raúl) qué tiene que salir de casa para ir al colegio en un día de tormenta. Pueden realizarse las siguientes preguntas, antes de hilvanar la historia:

— *¿Qué ropa tiene que ponerse Raúl si llueve?*
— *¿Qué debe hacer Raúl por la calle cuando llueve?*
— *¿Qué puede pasarle a Raúl con los coches cuando llueve?*

Inmediatamente después, los niños realizan un dibujo de Raúl con chubasquero y botas de agua.

© Ediciones Paraninfo

C) Actividades sobre la base sonora del mar

El maestro muestra diferentes mares y océanos a los niños a través de fotografías, explicándoles sobre un mapamundi dónde se encuentran. Más adelante, comenta con los niños qué se puede hacer en alta mar: viajar, pescar, cultivar peces, etc. Para terminar, el maestro pide a los niños que le indiquen qué harían ellos si viajarán en alta mar.

8.2.3. Canciones infantiles sobre el agua

A continuación presentamos una serie de canciones cuya temática gira alrededor del centro de interés "El agua", a través de partituras y enlaces *online*.

A) Enlaces online de canciones

En los anexos, se pueden encontrar canciones infantiles que versan sobre la importancia del agua en la naturaleza y en la vida del niño, sobre animales que viven en el agua, sobre la importancia del agua en la higiene y sobre el aspecto más lúdico de la misma. El maestro puede utilizarlas para (1) aprender vocabulario, (2) iniciar con ellas otras actividades e incluso, (3) para finalizar con ellas el día.

B) Canciones con partitura

Se presentan a continuación diez canciones sobre el tema del agua con su ostinato o melodía correspondiente (seis en este epígrafe y otras cuatro en los siguientes). Todas ellas siguen una secuencia progresiva de dificultad desde canciones basadas en pequeños laleos con solo dos notas hasta otras más complejas. Se recomienda trabajarlas con los niños con las siguientes sugerencias:

— Realizarlas primero con prosodia, esto es, la maestra recita rítmicamente una de ellas y los niños la repiten a continuación.
— Comentar con los niños las nuevas palabras de vocabulario, el sentido y significado del refrán, etc. Posteriormente se incluirá la entonación, aprendida siempre vía imitación.
— Seguir el orden de dificultad propuesto:

1. Canciones. Sol-La: *En abril*
2. Canciones. Sol-La: *Agua que no has de beber*
3. Canciones. Sol–Mi: *Cielo empedrado*
4. Canciones. Sol-Mi: *En el agua siempre vivo*
5. Canciones. Sol-La-Sol-Mi: *Gota a gota*

© Ediciones Paraninfo

6. Canciones Sol-La-Sol-Mi: *Agua corriente*
7. Canciones. Do-Re-Mi-Fa-Sol-La: *Ya llegó el verano*
8. Canciones. Do-Re-Mi-Fa-Sol-La: *Sin mí, sin mí, sin mí*
9. Canciones Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si: *Soy la reina de los mares*
10. Canciones. Ámbito Do-Do': *Cu cú, cantaba la rana*

— Las canciones son muy cortas, permitiendo que se puedan repetir varias veces utilizando variaciones de intensidad (fuerte, suave, crescendo, diminuendo, etc.) y variaciones de tempo (lento, adagio, andante, allegro, rápido, etc.).
— Utilizar la tesitura en la que se encuentre cómodo el niño, no la nuestra.
— Aunque en estas edades la entonación es difícil que sea perfecta, prestar especial atención a la justeza en la afinación (cantar al mismo tiempo que los niños al menos las primeras veces hasta su aprendizaje).
— Dar la entrada con decisión usando las manos a modo de dirección.
— Al igual que en las adivinanzas anteriores, pueden trabajarse en sesiones diferentes y posteriormente unir varias de ellas haciendo pequeñas formas musicales.
— Acompañarlas con los instrumentos de percusión propuestos. Previamente puede efectuarse el ostinato con percusión corporal y una vez que salga de manera correcta, distribuir los instrumentos. Inventar nuevos acompañamientos con este u otros instrumentos.
— Cantarlas adecuando el paso bien al pulso o bien al acento.
— Caminar recitándolas siguiendo distintos itinerarios: línea recta, línea quebrada y zig zag, con curvas, en corro hacia la derecha, hacia la izquierda, etc.

Las canciones propuestas son las siguientes:

Tabla 8.11. En abril. Propuesta de trabajo

EN ABRIL	
Sonidos: Sol-La	
TEXTO	OSTINATO
En abril, aguas mil.	Posible acompañamiento: Claves

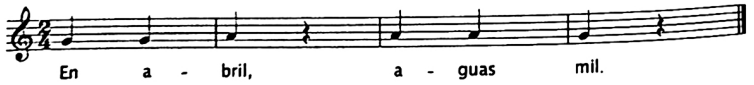


Figura 8.5. Melodía *En Abril.*

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.12. Agua que no has de beber. Propuesta de trabajo

AGUA QUE NO HAS DE BEBER	
Sonidos: Sol-La	
TEXTO	OSTINATO
Agua que no has de beber, déjala correr.	Posible acompañamiento: Pandero

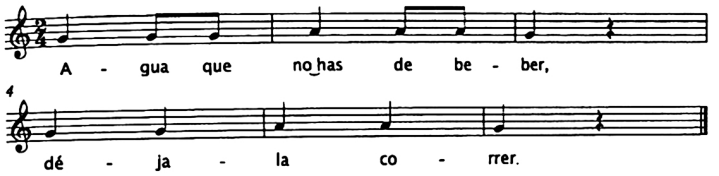


Figura 8.6. Melodía *Agua que no has de beber.*

Tabla 8.13. Cielo empedrado. Propuesta de trabajo

CIELO EMPEDRADO	
Sonidos: Sol-Mi	
TEXTO	OSTINATO
Cielo empedrado, pronto mojado.	Posible acompañamiento: Triángulo

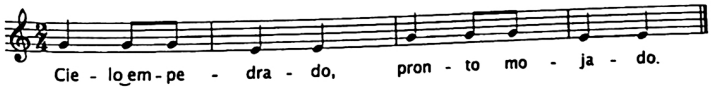


Figura 8.7. Melodía *Cielo empedrado.*

© Ediciones Paraninfo

Tabla 8.14. En el agua siempre vivo. Propuesta de trabajo

EL PEZ	
Sonidos: Sol-Mi	
TEXTO	OSTINATO
En el agua siempre vivo, plateado es mi color. Veloz como el rayo nado, ¿Sabes cómo me llamo yo?	Posible acompañamiento: Cascabeles

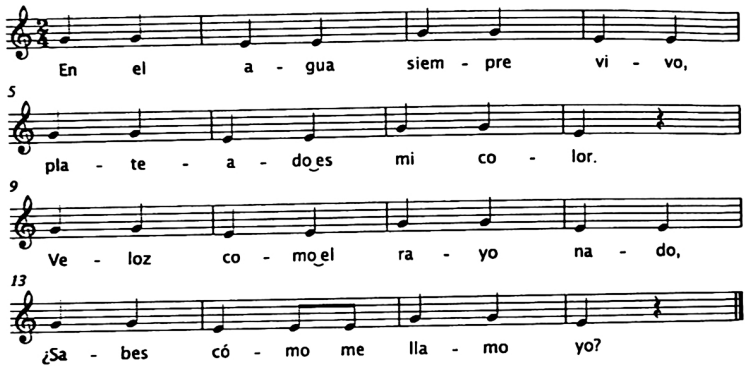


Figura 8.8. Melodía *El pez.*

Tabla 8.15. Gota a gota. Propuesta de trabajo

GOTA A GOTA	
Sonidos: Sol - La - Sol - Mi	
TEXTO	OSTINATO
Gota a gota, el mar se agota.	Posible acompañamiento: Maracas

© Ediciones Paraninfo

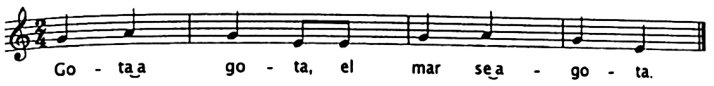


Figura 8.9. Melodía de *Gota a gota.*

Tabla 8.16. Agua corriente. Propuesta de trabajo

AGUA CORRIENTE	
Sonidos: Sol - La - Sol - Mi	
TEXTO	OSTINATO
Agua corriente, no mata a la gente.	Posible acompañamiento: Caja China

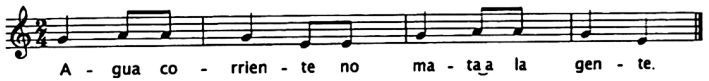


Figura 8.10. Melodía *Agua corriente.*

8.2.4. Cuento motor

A través del cuento motor, se trabajarán tres pasos fundamentales: (1) andar lentamente (blancas-osos), (2) marchar (negras-patos) y (3) correr (corcheas- ardillas).

Primeramente, todo el grupo experimentará estos pasos siguiendo las duraciones que la profesora marcará con un pandero. Una vez practicados, el maestro señalará en el suelo un espacio cerrado que representará un lago al que ningún animal podrá entrar sin su indicación. Por último, el docente distribuirá tres grupos en el espacio (osos, patos, ardillas) e irá narrando el cuento y marcando las duraciones. Cada grupo intervendrá cuando escuche su duración e imitando el movimiento de cada animal.

El texto, con las indicaciones de figuras entre paréntesis, es el siguiente:

> Una soleada mañana de primavera en la que el sol iluminaba el lago (A).
> Los patos marchaban alrededor del lago, otros animales: (B) las ardillas, trepaban por los troncos de los árboles, saltaban de rama en rama y comían frutos.
> Mientras tanto, los osos (C), lejos del lago, andaban lentos y pesados oliendo con sus hocicos y buscando algo que comer.

© Ediciones Paraninfo

Junto al lago, los patos (A) decidieron darse un chapuzón y se metieron dentro del lago, ¡qué buen baño!, decían mientras chapoteaban, ¡el sol ha calentado el agua! (B)Las ardillas después de haber comido tanto tenían sed, así que también fueron a beber agua en el lago. Se colocaron alrededor del lago, bebieron y bebieron. (C) Los osos fueron acercándose lentamente y cuando ya estaban cerca (A), los patos saltaron fuera del agua y se alejaron graznando porque tenían muchísimo miedo, (B) las ardillas corrieron hacia los árboles y (C) los osos se acercaron tanto tanto al lago que cayeron dentro. Había que buscar una solución. Patos y ardillas decidieron ayudar a los osos a salir del lago y ¿qué hicieron? Cogieron una cuerda muy muy larga y todos en fila (A y B) tiraron fuerte de ella para sacar al primero, que les ayudó a sacar al segundo..., y juntos celebraron un final feliz.

Las indicaciones musicales que deben seguirse son:

A. *negras* B. *corcheas* C. *blancas*

8.2.5. Canciones y actividades de movimiento

Las actividades expuestas a continuación pueden repetirse con variantes en cualquiera de las canciones que se presentan, así como en los recitados prosódicos propuestos anteriormente:

- Cantar la canción, intentando llevar la pulsación con los pies, sin moverse del sitio.
- Ídem marcando el acento.
- Con paso igual a pulso, caminar por la clase formando un tren que efectúa distintas evoluciones por el aula, en línea recta, en línea quebrada, con curvas, etc.
- Ídem marcando el acento.
- Colocados en parejas, acompañar la canción percutiendo alternativamente con las palmas propias y sobre las palmas del compañero.
- Ídem en parejas sobre las rodillas propias y las palmas del compañero.

A continuación, se exponen una serie de canciones infantiles para seguir trabajando con ellas el movimiento.

A) Canción Ya llegó el verano

Las actividades propuestas son las siguientes:

- Dibujar en el aula dos zonas. En el suelo está la tierra, en la pizarra dibujamos las nubes. Los niños cantan la canción al tiempo que se desplazan desde el dibujo de la tierra hasta el de las nubes y viceversa siguiendo el texto.

© Ediciones Paraninfo

- Ídem cambiando de lugar el dibujo de la tierra o punto de partida, de manera que tengan que vincular tiempo y espacio (tiempo que tardan en cantar parte de la canción y espacio recorrido desde la tierra hasta las nubes y vuelta a la tierra). De esta forma se pueden trabajar los conceptos lógico matemáticos cerca-lejos y arriba-abajo.
- Mientras se canta el texto correspondiente al invierno, hacer gestos similares a cuando tiritamos de frío, nos ponemos el abrigo y los guantes, etc.
- Las actividades anteriores las efectuaremos en pequeños grupos de no más de tres alumnos y en cada caso comentaremos cómo hay que hacer los pasos más grandes o más pequeños dependiendo de la distancia que necesitamos recorrer.
- También podemos cantar la canción todos en corro y poner un dibujo de las nubes en el centro, hacia donde nos dirigiremos siguiendo la letra para luego volver hacia atrás.

Tabla 8.17. Ya llegó el verano. Propuesta de trabajo

YA LLEGÓ EL VERANO	
Sonidos: Do - Re- Mi - Fa - Sol - La	
TEXTO	OSTINATO
Ya llegó el verano, el sol me calienta. Subo hacia las nubes, ¡Ay qué bien me sienta! Al llegar arriba pronto me relajo. Empezó la lluvia, gotas para abajo. Luego el frío invierno, todo se congela. Con abrigo y guantes y un frío que "pela". Ya llegó el verano...	Posible acompañamiento: Pandereta 

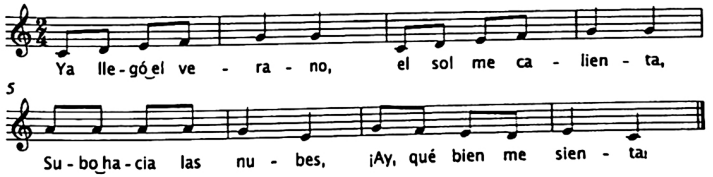


Figura 8.11. Melodía *Ya llegó el verano.*

© Ediciones Paraninfo

B) Canción adivinanza. Sin mí, sin mí, sin mí

Además, se pueden practicar sencillas evoluciones en corro, derecha, izquierda, centro y fuera. Por ejemplo:

- — Colocarse en corro y en el primer verso de "sin mí..." (hasta "...crecer") desplazarse hacia la derecha.
- — En la repetición de la letra desplazarse a la izquierda (hasta "...sed").
- — Repetir el primer verso mientras el corro se desplaza hacia el centro del mismo.
- — En la repetición del segundo verso el corro se abrirá de nuevo para adoptar la posición inicial.

Tabla 8.18. El agua. Propuesta de trabajo

EL AGUA

Sonidos: Do - Re- Mi - Fa - Sol - La

TEXTO	OSTINATO
Sin mí, sin mí, sin mí, no viven las plantas. Sin mí, sin mí, sin mí, no puedes crecer. Sin mí, sin mí, sin mí, ninguno se lava. Sin mí, sin mí, sin mí, te mueres de sed	Posible acompañamiento: Claves Triángulo Solución: El agua

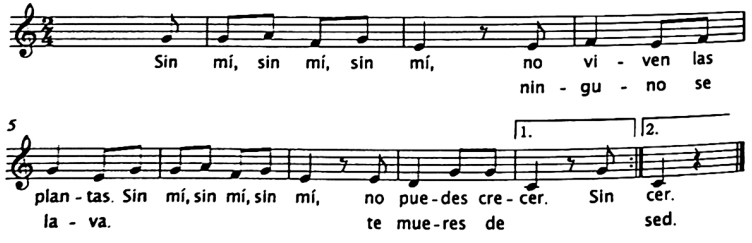


Figura 8.12. Melodía *El agua.*

© Ediciones Paraninfo

C) Soy la reina de los mares. Tema melódico popular

Las actividades propuestas son las siguientes:

- — Dibujar una línea recta en el suelo (o poner una cuerda). Los niños tratarán de saltar la línea una vez por compás (acento).

Tabla 8.19. Soy la reina de los mares. Propuesta de trabajo

SOY LA REINA DE LOS MARES

Sonidos: Do - Re- Mi - Fa - Sol – La - Si

TEXTO	OSTINATO
Soy la reina de los mares, ustedes lo van a ver. Tiro mi pañuelo al río y lo vuelvo a recoger. Pañuelito, pañuelito, ¿quién lo pudiera tener? guardadito en el bolsillo, como un pliego de papel. Como un pliego de papel, como un pliego de papel. Soy la reina de los mares, ustedes lo van a ver.	Posible acompañamiento: Caja china Pandereta

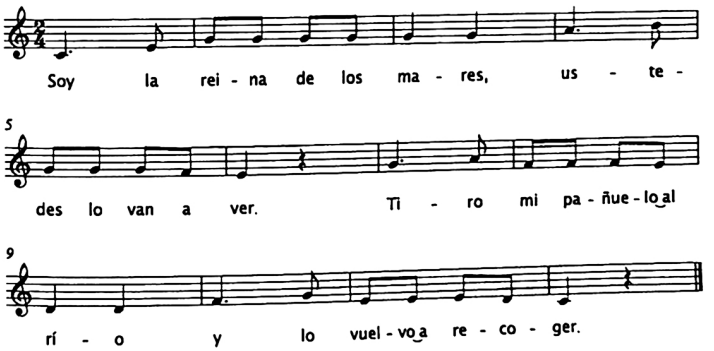


Figura 8.13. Melodía de *Soy la reina de los mares.*

© Ediciones Paraninfo

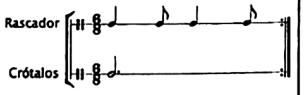
— Al mismo tiempo que cantan la canción, uno a uno irán saltando y soltando un pañuelo o cualquier objeto en el suelo y luego lo recogerán, siguiendo con el paso el acento.
— La misma actividad puede repetirse mientras dos niños mueven la cuerda muy lentamente imitando las olas del mar.
— También podemos repetir la actividad entrando y saliendo de aros de plástico, etc.
— Distribuir los aros por la clase y mientras unos niños salen de los aros otros entran, efectuando un itinerario unos detrás de otros.

D) La rana. Tema melódico-popular

Propuesta de actividades de movimiento y dramatización:

— Cantar la canción imitando un péndulo de reloj (siguiendo el pulso de la misma con vaivén hacia izquierda y derecha).
— Ídem caminando por el aula.
— Hacer coros dialogados. Dividir la clase en dos grupos, uno canta siempre Cucú, y otro el resto del texto. Intercambiar el papel de los grupos.
— Dividir la clase en varios grupos. Dentro de ellos cada niño elegirá un personaje, uno hará de rana, otro de caballero, otro de señora, etc., y dramatizar la canción.

Tabla 8.20. La rana. Propuesta de trabajo

LA RANA	
Ámbito:Do - Do´	
TEXTO	OSTINATO
Cucú, cucú, cantaba la rana. Cucú, cucú, debajo del agua. Cucú, cucú, pasó un caballero. Cucú, cucú, con capa y sombrero. Cucú, cucú, pasó una señora. Cucú, cucú, con traje de cola. Cucú, cucú, pasó una criada. Cucú, cucú, llevando ensalada. Cucú, cucú, pasó un marinero. Cucú, cucú, vendiendo romero. Cucú, cucú, le pidió un ramito. Cucú, cucú, no le quiso dar. Cucú, cucú, se metió en el agua. Cucú, cucú, se echó a revolcar.	Posible acompañamiento: 

© Ediciones Paraninfo

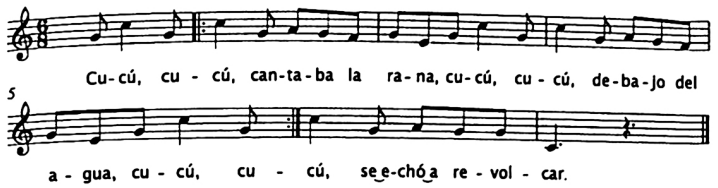


Figura 8.14. Melodía de *La rana.*

— Exponer en el aula las representaciones o dramatizaciones realizadas por cada grupo de niños. Pueden hacerlo en corro o en la disposición que consideren más adecuada.

8.2.6. Cuento sobre el tema del agua

La siguiente narración puede recitarse con ilustraciones sonoras extraídas bien de los ejemplos propuestos de YouTube (v. final del capítulo) o mediante instrumentos de pequeña percusión en el aula. De esta forma, los niños podrán participar en la creación de la atmósfera sonora de la siguiente historia:

Érase una vez una gota de agua que se divertía mucho jugando al trampolín en una cueva.	*Unas claves imitan el sonido de una gota discontinua al caer.*
Aunque se lo pasaba muy bien, se encontraba un poco sola, por lo que decidió jugar con sus amigas, otras gotas de agua, y todas juntas disfrutaban de lo lindo dentro de esa maravillosa cueva.	*Varias claves, un xilófono y niños golpeando la palma de sus manos con dos o tres dedos.*
Hasta que un día tuvieron un idea maravillosa	*Una percusión con Triángulo o crótalos.*
Decidieron emprender un largo viaje para ver el mundo, y filtrándose a través de las paredes de la cueva, salieron hacia al mundo exterior y encontraron un precioso paisaje.	*Glissando carrillón y notas sueltas.*
Como eran muchas gotas, se pusieron todas juntas y descendieron por la ladera de la montaña formando un arroyo y montando un gran alboroto en pequeñas cascadas.	*Claves, xilófono, carrillón y crótalos.*
Y al tiempo que seguían su viaje se encontraron con algunas vacas que pacían plácidamente en los prados.	*Cencerros*

© Ediciones Paraninfo

Ovejas y corderos.	*Cascabeles y caja china.*
Acompañadas por un simpático perro que las cuidaba.	*Todos los instrumentos nombrados.*
Y todos juntos producían unos sonidos muy agradables.	*Caja china, cencerros, cascabeles.*
Poco a poco se fueron juntando con más y más arroyos hasta que formaron un formidable río que serpenteaba por el valle y daba de beber a todos a quienes encontraba, a los animales que se encontraban por el campo.	
Y a todos los habitantes de los pueblos por donde pasaba que la tomaban para beber o para regar sus tierras.	*Rascador, botella labrada y xilófonos.*
Y las gentes del lugar cantaban adivinanzas y canciones muy felices por tener agua en abundancia.	*Aquí se pueden introducir adivinanzas y canciones con la temática del agua.*
Hicieron un pantano para detener el río y poder así disponer de grandes cantidades de agua que se remansaba quieta como en un lago.	*Metalófono glissando y notas sueltas.*
Aunque por debajo de la superficie, los peces hacían cosquillitas a las gotas de agua.	*Sonajas, panderetas, maracas y claves.*
Al llegar a la presa, el agua se desbordaba formando una cascada con un sonido precioso.	*Todos los instrumentos citados hasta ahora.*
En el fondo del valle, el río continuaba su camino cada vez de forma más pausada.	*Instrumentos de madera, metal y sonajas tocando cada vez más lento.*
Hasta que llegó al ancho mar.	*Percusión única de todos los instrumentos.*
Donde todos por fin podían descansar plácidamente escuchando el silencio.	*Silencio durante unos segundos.*
El sol, que nos da su calor, calentaba y calentaba el agua del mar.	*Pasar la mano por el parche del pandero friccionándolo y produciendo un siseo cada vez más fuerte.*
Y las gotas del agua de mar se iban elevando formando una nubecilla de vapor.	*Varios niños friccionan con sus dedos los panderos aumentando el volumen sonoro del siseo.*

© Ediciones Paraninfo

Hasta que de repente se oyó un trueno.	*Pandero*
Y luego otro y otro.	*Más panderos*
Y comenzó a llover.	*Palo de lluvia*
Poco a poco la lluvia fue haciéndose más fuerte e intensa.	*Todos los niños comienzan dando con un dedo sobre la palma, luego con dos, con tres, con el puño sobre la otra palma, etc., además del palo de lluvia.*
Y cuando la lluvia empapó la tierra, algunas gotas lograron atravesarla y encontraron una cueva donde se pusieron a jugar de nuevo como al principio de su viaje, contentas de encontrar allí a las amigas que se habían quedado.	*Claves y xilófono*
¿Queréis que lo repitamos otra vez?	

Sugerencias para su realización:

- Aunque la narración propuesta es excesivamente larga para niños de Infantil, el maestro puede trocearla y llevarla a cabo en distintas secciones.
- Asimismo, el docente repartirá folios con gotas de agua que los niños pueden colorear y luego recortar para colgárselas en el cuello. Otros folios tendrán el dibujo de una vaca, ovejas, perro, etc., de forma que todos puedan escenificar o dramatizar el cuento. Estos dibujos pueden realizarse con los niños.
- También se les puede proponer como actividad final que hagan un dibujo del ciclo del agua, en el que aparezca el sol, el mar, las nubes, la lluvia, el río que desemboca en el mar, etc. Esta actividad la pueden llevar a cabo de forma individual (cada uno en su propio cuaderno) o bien de forma colectiva (haciendo entre todos un gran mural).
- En determinados momentos de la narración, el maestro puede incluir algunas de las canciones o recitados rítmicos propuestos en este mismo centro de interés, así como el resto de actividades explicitadas en el capítulo.

A modo de coda

A través de las actividades propuestas en este capítulo, hemos querido evidenciar el carácter globalizador que debe seguir la práctica docente en esta etapa educativa. De tal modo, se han trabajado aspectos musicales, corporales y plásticos además de competencias relacionadas con el mundo social, natural y afectivo del alumno.

© Ediciones Paraninfo

Ha de tenerse en cuenta que cada una de las propuestas puede ser modificada según las necesidades, requerimientos y exigencias del maestro, que adecuará las mismas a la realidad de su propia aula y su grupo de alumnos. Por ello, todos los materiales necesarios para llevar a cabo la consecución de las actividades son de fácil acceso.

A partir de aquí, los maestros deben sentirse libres para crear, escuchar, jugar, interpretar y divertirse con sus alumnos.

Referencias bibliográficas

Castañer, M. y Trigo, E. (1998). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laila

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

Gimeno, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295 de 10 de diciembre de 2013).

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE n.º 4 de 4 de enero de 2007).

Rodríguez, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduk y D. Hopkins*. Madrid: Morata.

© Ediciones Paraninfo

RECURSOS ONLINE

Capítulo 3

Se añaden a continuación algunos enlaces con páginas web con recursos didácticos sobre educación musical en infantil y sobre canciones en particular:

La gran mayoría de las canciones propuestas en las actividades de este capítulo pueden visualizarse (letra y partitura, así como escuchar su sonido midi) en el siguiente enlace:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/exmycor/sustaeta/canciones.htm

- Portal educativo de educamadrid con numerosos recursos musicales para esta etapa
  http://www.educa2.madrid.org/educamadrid/
- Sobre cualidades del sonido:
  http://www.musicaeduca.es/recursos-aula/musizon-y-los-sonidos
- Recursos para educación infantil:
  http://blog.educastur.es/enlacesinteresantes/2013/09/07/recurso-didacticos-para-impartir-musica-en-ei/
- Juegos y recursos educación infantil
  http://agrega.educa.madrid.org/buscador2/BuscarAvanzadoCU/MostrarResultadosImagenesPaginarImagenes.do
- Cantajuegos online con numerosas canciones infantiles en youtube
  http://blogcantajuegos.blogspot.com.es/2012/12/discografia-cantajuegos.html
- Canciones infantiles:
  http://www.musicaeduca.es/recursos-aula/nuestras-canciones
  http://www.conmishijos.com/actividades-para-ninos/canciones/
- Canciones infantiles de diversos continentes e idiomas:
  http://www.mamalisa.com/?t=hubsh
- Canciones infantiles en inglés:
  http://englikids.blogspot.com.es/p/otras-canciones.html
  http://aprendeinglessila.com/2013/01/canciones-para-aprender-ingles-para-ninos-y-no-tan-ninos-2/
- Canciones infantiles en francés:
  http://www.mamalisa.com/?t=sc&p=22&c=22

http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/canciones-infantiles/pirouette-cacahuete-cancion-en-frances-para-ninos/

- Canciones en alemán:
  http://www.mamalisa.com/?t=sc&p=235&c=38
  http://cronicasgermanicas.com/2014/07/24/kinderlieder-canciones-infantiles-para-aprender-aleman/

Capítulo 4

Canciones infantiles

- La mar estaba salada: https://www.youtube.com/watch?v=yPvHXeUtLCw
- Arroyo claro: https://www.youtube.com/watch?v=PFJclRfm6Q4
- La canción de la nota sol: https://www.youtube.com/watch?v=3ce2Mq0WsZ8
- Córtame un ramito verde (con musicograma): https://www.youtube.com/watch?v=PoXQWG9qAPI
- La canción de la nota si: https://www.youtube.com/watch?v=AH6xgiGgV4k
- Se ha acabado el invierno: https://www.youtube.com/watch?v=ZZYELtqrNQY

Discriminación auditiva

- Animales: https://www.youtube.com/watch?v=GH4sRY0ch2E
- Sonidos de la casa: https://www.youtube.com/watch?v=xGuyWxpZocM
- Sonidos del cuerpo humano: https://www.youtube.com/watch?v=ktp0bPjDrxg
- Sonidos de instrumentos: https://www.youtube.com/watch?v=boCQpqAkuRs

Videogramas

- La mañana: https://www.youtube.com/watch?v=3Gk9xfUontc
- Eram sam sam: https://www.youtube.com/watch?v=M1snrO644UQ
- Danza Húngara n.º 5: https://www.youtube.com/watch?v=czBPrK8PjDE
- Marcha Turca: https://www.youtube.com/watch?v=NYyL9OKhpeI

Capítulo 5

Un ejemplo para saber cómo suena la orquesta y sus diferentes familias lo explican Georg Solti y Dudley Moore de forma visual y auditiva en el vídeo siguiente:

- https://youtu.be/Bh67gEkPmWs?list=RDBh67gEkPmWs

El cuento de Piccolo, Saxo y compañía está disponible en los siguientes enlaces:

- https://youtu.be/FUQgjSjyH3Y?list=PLgCN3MUplc4Z3u37PPXQlxzcqerKIRwLN
- https://youtu.be/VvaxJp4Bd0?list=PLgCN3MUplc4Z3u37PPXQlxzcqerKIRwLN
- https://youtu.be/TCOsUv3MhEY?list=PLgCN3MUplc4Z3u37PPXQlxzcqerKIRwLN

© Ediciones Paraninfo

Otra propuesta es la obra *Guía de Orquesta para Jóvenes* de Benjamin Britten de la que existe un guion de actividades elaborado por Fernando Palacios en el siguiente enlace:

- http://fernandopalacios.es/wp-content/uploads/2014/08/GU%C3%8DA-DE-ORQUESTA-PARA-J%C3%93VENES.pdf

Esta obra se puede oír en:

- https://www.youtube.com/watch?v=go8XeBeG95Y

Muy interesante es está propuesta del Conservatorio Profesionales de Córdoba, cuyos jóvenes alumnos presentan los instrumentos musicales:

- https://www.youtube.com/watch?v=cygoTOouX8s

En los siguientes enlaces se puede acceder a más información sobre la elaboración de instrumentos con objetos cotidianos:

- http://www.degeneradores.com/archivosvertedero/paginas/menu.htm
- http://www.educacontic.es/blog/pequenos-luthiers
- http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/reciclar_tocar/index.htm
- http://www.phpwebquest.org/wq/construccion_instrumentos/index.htm
- http://www.doslourdes.net/Construccion_instr_musicales.htm
- http://musicaaljarafe.blogspot.com.es/2007/12/taller-de-construccin-de-instrumentos.html
- https://donlumusical.wordpress.com/2012/11/20/construye-tu-oboe-pajita/
- https://www.youtube.com/embed/gyVsNljAPQQ
- http://www.vibra-to.com/taller/

Capítulo 8

Cuento musical

- El ciclo del agua
  https://www.youtube.com/watch?v=QDCohXW6blg
- Gotas de agua en cuevas
  https://www.youtube.com/watch?v=cHJu9DEiyNg

Efectos sonoros

- Sonidos de agua y arroyo
  https://www.youtube.com/watch?v=hGZe4hCGf3g
- Lluvia y truenos
  https://www.youtube.com/watch?v=Z_fEKap24wU
- Lluvia y animales del bosque
  https://www.youtube.com/watch?v=Z_fEKap24wU

© Ediciones Paraninfo

- Sonido olas del mar
  https://www.youtube.com/watch?v=EWC3au2OMyU
- Fuente de bambú
  https://www.youtube.com/watch?v=TWtNDp83Qlc
- Ovejas y cabras con torrente de agua
  https://www.youtube.com/watch?v=qyYQlUpUg9M
- Gaviotas en el mar
  https://www.youtube.com/watch?v=5qH7hvUeQyA
- Sonido cascada
  https://www.youtube.com/watch?v=3uRmXvmCJ74
- Sonido del lago
  https://www.youtube.com/watch?v=ivDpfy74v0E
- Gotas de agua colisionando a cámara lenta (plástica)
  https://www.youtube.com/watch?v=bZDHYL930Ak

Enlaces para trabajar la discriminación auditiva

- Agua y Relax 5, SD, Sonidos de la naturaleza
  https://www.youtube.com/watch?v=7oDsYNxmBkU
- 3 HOURS Relaxing Music with Water Sounds Meditation
  https://www.youtube.com/watch?v=luRkeDCoxZ4
- 8 HOURS Relaxing Music – Meditation, Sleep, Spa, Study, Zen
  https://www.youtube.com/watch?v=qrx1vyvtRLY
- 8 Horas de Sonidos de Lluvia y Truenos: Sonidos de la Naturaleza para Dormir, Relajarse, Estudiar HD
  https://www.youtube.com/watch?v=qJvHh-Nk_Ew
- Tormenta, Lluvia y Relax SD, Sonidos de la Naturaleza, Sound Nature, Relajante, Relaxation, Relaxing
  https://www.youtube.com/watch?v=uCD7cKFD_W0
- 10 Hours Heavy Rainfall with Thunder Ambient Sleep
  https://www.youtube.com/watch?v=GyUwg2fBg3k
- Sonido relajante del mar en calma 2, Relaxing sound of calm sea. Total Relax
  https://www.youtube.com/watch?v=EWC3au2OMyU
- Relajarse: Sonidos del Mar, Playa HD – Relajación
  https://www.youtube.com/watch?v=xkUylYfmTmg
- Lluvia, Mar y Relax SD, Sonidos de la Naturaleza, Sound of Nature, Relajante, Relaxation, Relaxing
  https://www.youtube.com/watch?v=DlUQ5bXqJD8

Canciones infantiles

- Canción infantil EL AGUA
  https://www.youtube.com/watch?v=Rzf7h05Ob5Y
- Al agua Pato con Letra – canciones infantiles
  https://www.youtube.com/watch?v=jbNDzMcyAAM

© Ediciones Paraninfo

- Cae una gotica de agua Canción infantil Roxana
  https://www.youtube.com/watch?v=2WCSVfqci-A
- Animales bajo el agua – Canciones Infantiles – Toobys
  https://www.youtube.com/watch?v=R0e5EWap_sk
- La rana cantaba debajo del agua. Canción del oso Traposo
  https://www.youtube.com/watch?v=-3ka09heHGI
- Cinco patitos, Little BabyBum Canciones Infantiles HD 3D
  https://www.youtube.com/watch?v=5ipalNwf5iY
- Seis Patitos – Las canciones de la Granja 2
  https://www.youtube.com/watch?v=zT1oNHYGhJw
- Canción para lavarse las manos
  https://www.youtube.com/watch?v=aH2QGHG7iGo
- Gotitas de agua..!!!
  https://www.youtube.com/watch?v=Ggt9BD9AV_o
- Dos pececitos se fueron a nadar (Canción infantil)
  https://www.youtube.com/watch?v=DQb5F26YoLA

© Ediciones Paraninfo