



La música en la escuela infantil (0-6)



Judith Akoschky,
Pep Alsina,
Maravillas Díaz,
Andrea Giráldez

La música en la escuela infantil (0-6)

**Pep Alsina, Maravillas Díaz,
Andrea Giráldez**

**Con la colaboración
especial de Judith Akoschky**

La música en la escuela infantil (0-6)

Biblioteca de Infantil

23



Colección Biblioteca de Infantil
Serie Didáctica de la educación musical
Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza

© Judith Akoschky, Pep Alsina, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.^a edición: julio 2008
ISBN: 978-84-9980-782-9
D.L.: B-29.932-2008

Diseño: Maria Tortajada
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright.

Índice

Introducción

1. ¿Por qué es importante la música en la etapa 0-6?

Introducción

La educación musical desde el nacimiento hasta los 6 años

Antes del nacimiento

El primer mes

Del mes a los 4 meses

De los 4 a los 8 meses

De los 8 a los 12 meses

De los 12 a los 18 meses

De los 18 a los 24 meses

De los 2 a los 3 años

De los 3 a los 4 años

De los 4 a los 5 años

De los 5 a los 6 años

El papel de la familia

La familia y el desarrollo musical

La sociedad y el desarrollo musical

Música, familia y sociedad

El contacto con la música

El papel de los educadores

Maestros especialistas o maestros generalistas

Consideraciones previas a la programación. Música para educar o educación musical

2. Las actividades musicales, JUDITH AKOSCHKY

La música en el aula

Hacer y escuchar – Producir y apreciar

Las actividades para niños y niñas de los 0 a los 3 años

Las actividades para niños y niñas de los 3 a los 6 años

Características de las actividades musicales. Aspectos metodológicos

La maestra o el maestro y las actividades musicales

Para finalizar

El sonido y la música

El sonido y la música en las diferentes etapas

El sonido

La música
Contenidos del sonido y la música
Para finalizar

La escucha sonora y musical
Saber escuchar
La escucha sonora y musical en las diferentes etapas
Las actividades
Reconocimiento y discriminación auditiva
El maestro o maestra y la selección musical
Contenidos de la escucha sonora y musical
Para finalizar

La voz y el canto
La voz y el canto en las diferentes etapas
Las canciones se enseñan
Las canciones se aprenden
El canto afinado
«Otros cantos»
El cuidado de la voz
Contenidos de la voz y el canto
Para finalizar

Los instrumentos
Los instrumentos en las diferentes etapas
La exploración sonora
Los «toques» instrumentales
Los acompañamientos instrumentales
La percusión corporal
Los cotidiáfonos
Un listado de instrumentos
El cuidado de los instrumentos
Contenidos de los instrumentos
Para finalizar

El movimiento corporal
El movimiento corporal en las diferentes etapas
Movimiento corporal y danza
Las actividades
Contenidos del movimiento corporal
Para finalizar

Música y juego
El repertorio
Juegos tradicionales con música

Las actividades
Contenidos de música y juego
Para finalizar
La invención musical: imitar, improvisar y crear
La invención musical en las diferentes etapas
Imitar
Improvisar... crear
Contenidos de la invención musical
Para finalizar

3. Experiencias para compartir

Introducción

Cantar y aprender en los primeros años de vida. Experiencia 0-3 años

Estructura del cancionero

El cancionero crece

Hablan los protagonistas

La música, un camino para conectar la educación y el entorno. Experiencia 3-6 años

Hablan las protagonistas

4. Aprendemos con la música. Ejemplos y propuestas de actividades musicales

Introducción

Música en acción: la importancia de las primeras experiencias musicales

1. Juegos y cantos maternos
2. Exploración e investigación del sonido a través de un parque sonoro
3. Canción y baile
4. Canción con gestos
5. Canción de corro
6. Juego de echar suerte
7. Juego-retahíla
8. Canción dramatizada
9. Romance tradicional
10. Canción con círculo y canción con palmadas
11. Canción acumulativa
12. Canción con acompañamiento instrumental
13. Canción juego
14. Pulsación con objetos cotidianos y audición de una ópera con marionetas
15. Juego de manos
16. Secuencia de aprendizaje de una danza
17. Música en familia
18. Elaboración de un cancionero

Referencias bibliográficas

Introducción

El comportamiento de niños y niñas ante el estímulo sonoro y ante el aprendizaje de la música constituye, desde hace algunos años, un importante tema de investigación para maestros, psicólogos, músicos y pedagogos preocupados por la educación musical. Gracias a estas investigaciones tenemos constancia de que el bebé, en función del medio musical que se le ofrezca, es capaz de dar diferentes respuestas musicales en su primer año de vida. De igual modo, estos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de propiciar a los niños y niñas experiencias sonoro-musicales que favorezcan sus capacidades perceptivas, creativas, expresivas y comunicativas.

Sin embargo, a pesar de la importancia que se atribuye a la música en el desarrollo psicoevolutivo de los niños y niñas, no abundan las publicaciones de tipo didáctico-musical centradas en el ciclo de educación infantil. Conscientes de esta realidad, los autores de esta obra desean ofrecer a las maestras y los maestros del 0-6 un material que pueda facilitarles la planificación y desarrollo de la actividad musical en su trabajo diario.

En el capítulo primero se ofrece un repaso sobre el desarrollo musical durante los seis primeros años de vida, asimismo se exponen las razones que justifican la necesidad de potenciar la educación musical en la escuela y, también, algunas reflexiones sobre el papel de los padres y de los educadores.

En el segundo capítulo, Judith Akoschky, especialista en este ciclo educativo, nos invita y ayuda a planificar la acción docente. Para ello presenta de una manera precisa, concreta y rigurosa una propuesta metodológica musical para el 0-3 y otra para el 3-6, y nos proporciona para cada uno de los ciclos diferentes actividades e interesantes argumentos para que los niños y niñas de estas edades experimenten, asimilen, reelaboren, elijan y produzcan mediante tareas en las que el sonido y la música, la escucha sonora y musical, el canto, la ejecución de instrumentos o el movimiento corporal estén presentes en el aula.

Conscientes del papel decisivo de los maestros y maestras en el aula de infantil, hemos querido contar con su valiosa colaboración. Por ello, los capítulos tercero y cuarto recogen diferentes experiencias y actividades de trabajo en el aula. Sin ser actividades «modélicas», ya que ésta no es la intención, recogen la importante labor que viene desarrollando parte del profesorado de educación infantil con relación a la educación musical. Sin duda poder leer y ver (ya que hemos utilizado el soporte DVD para la presentación de algunas actividades) el trabajo de otros profesionales nos sirve de motivación y estímulo para abordar el nuestro con confianza y entusiasmo.

Esperamos que este libro sea una buena herramienta de trabajo para los

lectores de «Biblioteca de Infantil». La música abre todo un mundo de posibilidades en el aula que no podemos obviar; la utilidad de la misma de forma sistemática y planificada en el currículo de infantil se hace evidente. Debemos tener en cuenta que la respuesta de los niños y las niñas hacia la música es muy intensa y que su comprensión a través de diferentes propuestas les servirá de placer y satisfacción personal a lo largo de su vida, además de ayudarles al abordaje de otras materias.

Agradecimientos

Queremos agradecer la colaboración de los maestros y maestras que han participado en este libro, cuyos nombres y centros de trabajo figuran en las fichas. Su trabajo entusiasta y desinteresado ha hecho posible que podamos presentar un material didáctico-visual.

Agradecemos, asimismo, a los padres y madres que nos han autorizado la grabación de las clases. De igual modo nuestro reconocimiento a los compañeros y compañeras que han intervenido en este proceso: Pilar Barrios (Universidad de Extremadura), José Javier Carreres (CP La Sénia, L'Alcúdia de Crespins, Valencia), Pilar Castro (Universidad del País Vasco), Begoña Garamendi (Berritzegune de Zarátamo B06, Vizcaya), Cecilia Portela (Universidad de Santiago de Compostela) y María Elena Riaño (Universidad de Cantabria). Y, especialmente, a todos los niños y las niñas que con el mayor entusiasmo han participado en él.

1

¿Por qué es importante la música en la etapa 0-6?



Introducción

La música es importante para los niños. Algunos desean escucharla aislados y solos a través de sus auriculares, mientras otros prefieren cantarla, tararearla o silbarla. Algunos quieren tocarla con un instrumento musical – solos o con amigos– mientras otros disfrutan bailándola, lo que da lugar a respuestas físicas. Algunos desean crear su propia música y los textos, juegos o danzas que pueden acompañarla. Ya sea escuchando, cantando, tocando, moviéndose o creando, las experiencias musicales son importantes en la vida de las niñas y niños: ellos mismos, así como los adultos que les rodean –padres y maestros– pueden atestiguarlo. (Shehan Campbell y Scott- Kassner, 1995)

Las madres han acunado y cantado nanas a sus bebés durante siglos. También han practicado juegos motores con los más pequeños mientras cantaban sencillas canciones. A través de estas prácticas cotidianas, han logrado tranquilizarlos y provocar las sonrisas y risas de niños y niñas que repetían incansablemente: «otra vez». La música, los sonidos y el contacto que se establece entre el adulto y el niño producen este efecto «mágico». Se trata de un contacto que comienza incluso antes del nacimiento. De hecho, hoy sabemos que el feto escucha y siente la vibración de los sonidos del interior (el latido del corazón y los sonidos producidos por el aparato digestivo de la madre) y del exterior (voces, música, ruidos, etcétera) entre las 24 y 30 semanas de gestación (Tomatis, 1963 y 1972; Lecanuet, 1995), y que reacciona a estos estímulos a través del movimiento. También se ha comprobado que algunas conductas del recién nacido guardan relación con los estímulos sonoros y musicales recibidos en su vida intrauterina; por ejemplo, reconocer la voz de la madre y del padre diferenciándolas de las de otras personas, calmarse al oír el latido cardíaco de la madre, o reconocer y preferir las canciones que le cantaron o la música que oyó mientras estaba en el vientre materno (Fridman, 1988; Woodward, 1992).

Tras el nacimiento, otros muchos factores hacen que los sonidos y la música sean, sin duda, importantes para los niños. Constituyen un elemento clave a la hora de descubrir y tomar contacto con el mundo que les rodea, de desarrollar su percepción auditiva, de comunicarse y socializarse, de usar su imaginación y desarrollar su creatividad, de expresar lo que no pueden decir con

palabras y, también, una fuente inagotable de disfrute, entretenimiento y placer. A estos factores, que por sí mismos serían suficientes para justificar la importancia que los sonidos y la música tienen para los pequeños, se pueden añadir otros más, relacionados con los beneficios que una educación musical temprana aporta al desarrollo de la inteligencia y de una serie de habilidades muy diversas, como ha quedado demostrado en diferentes investigaciones¹. Hoy se sabe que existe una fuerte correlación entre la educación musical y el desarrollo de habilidades que los niños y las niñas necesitarán a lo largo de su vida, entre ellas, la autodisciplina, la paciencia, la sensibilidad, la coordinación, el trabajo en equipo o la capacidad para memorizar y concentrarse. A su vez, diversos estudios han examinado los efectos de la educación musical en el rendimiento académico de los niños y las niñas y en el aprendizaje de la lengua o las matemáticas. Esto no significa, obviamente, que los niños y las niñas no puedan aprender sin la música; muchos lo hacen. Sin embargo, es evidente que la música les proporcionará más y mejores oportunidades de desarrollo.

Pero la educación musical no debe valorarse sólo por lo que las investigaciones han podido demostrar. Más allá de esas evidencias, la música ha sido y es uno de los ingredientes esenciales en la vida de las personas de todas las edades y culturas. En este contexto, como veremos en los apartados siguientes, el papel de los padres y madres y los educadores infantiles es fundamental. Son ellos quienes pueden y deben ayudar a los niños y las niñas a conectarse con el mundo sonoro que les rodea. Así, desde el nacimiento (o incluso antes), debemos ser conscientes de la importancia de ofrecer diversos estímulos musicales a los más pequeños y de «enseñarles» música del mismo modo en que les enseñamos a hablar, es decir, de una manera natural, proporcionándoles oportunidades para observar, escuchar, experimentar, copiar modelos y comunicarse. Si no lo hacemos, habremos perdido un tiempo sumamente valioso y lleno de oportunidades que no podrá recuperarse.

La educación musical desde el nacimiento hasta los 6 años

«Aprender a enseñar para enseñar a aprender» y «Enseñar a aprender para aprender a enseñar», no es un círculo perpetuo sino un desarrollo en espiral que, entre otros muchos aspectos, requiere del conocimiento profundo de los educandos: potencialidades, posibilidades, oportunidades, intereses... Este apartado trata sobre el desarrollo musical hasta los seis años de edad, con la finalidad de situar las capacidades musicales, y con la profunda convicción de

que las niñas y los niños son intrínsecamente musicales (Trehub, 2003, citada por Tafuri, 2006, p. 139).

Entendemos capacidad como potencial inicial que, aunque es parte intrínseca de la naturaleza del ser humano, se va a poder desarrollar en función de múltiples estímulos y factores. Precisamente, cualquier etapa del desarrollo musical debe entenderse como una orientación donde tiene más peso la secuencia que la cronología. Cada etapa se inicia con un desequilibrio que, mediante operaciones de adaptación (asimilación y acomodación), concluye en un nuevo equilibrio, que se volverá a desencajar en el inicio de una nueva etapa.

En el cuadro de la página siguiente se muestran las propuestas de Shuter-Dyson y Gabriel (1981), Ross (1984), Swanwick (1988) y Hargreaves (1995 y 1998) de la etapa que nos ocupa y en los apartados que siguen se exponen las capacidades más relevantes relacionadas con el hecho musical, a partir de las aportaciones realizadas por diversas autoras y autores².

Antes del nacimiento

La educación musical debe iniciarse nueve meses antes del nacimiento... ¡de la madre! (Kodaly, citado en Willems, 1975, p. 25). El aparato auditivo empieza a funcionar muy tempranamente, entre los 6 y los 7 meses y medio del período fetal. En efecto, el feto empieza a oír por vía ósea y líquida, pero lo más importante es que también procesa, retiene y comprende. Las investigaciones sobre memoria prenatal constatan una preferencia de los neonatos por los sonidos ya escuchados en el útero materno (revelada, por ejemplo, con una interrupción en la succión ante una música escuchada antes del nacimiento): flujo sanguíneo, latidos del corazón, respiración materna, voces familiares, canciones, sonidos exteriores, etc. La formación musical del niño y la niña ha comenzado antes del nacimiento.

Cuadro comparativo del desarrollo musical según Shuter-Dyson, Ross, Swanwick y Hargreaves

AÑOS	SHUTER-DYSON Y GABRIEL	ROSS	SWANWICK	HARGREAVES
0	Reacción a sonidos.	<ul style="list-style-type: none"> Ocupación placentera con los materiales sonoros y experimentación de sentimientos y estados de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> Modo sensorial. Respuesta y manipulación sensorial de materiales sonoros. Escasa atención a la expresividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Juegos vocales acompañados por movimientos. Garabateo equivalente a acción. Reconocimiento de líneas melódicas. Manipulación musical sensorial.
1	Música espontánea.		<ul style="list-style-type: none"> Modo sensorial. Atracción hacia timbres, contrastes de intensidad y manipulación de objetos sonoros. Desorganización en el tiempo y la tonalidad. Exploración irregular del sonido. 	
2	Reproducción de frases musicales.		<ul style="list-style-type: none"> Modo manipulativo. Interés por las técnicas instrumentales. Organización del tiempo de compás regular. Preferencia por recursos conocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Canto espontáneo fusionado con canciones estándar (en un proceso de asimilación y acomodación). Representación gráfica de una sola dimensión (figural). Percepción melódica basada en características globales.
3	Capacidad para desarrollar el oído absoluto. Concibe el plan general de una melodía.	<ul style="list-style-type: none"> Tanteo musical (vocal) y dominio progresivo de estructuras y pautas sonoras. Anticipación musical. Percepción del gesto expresivo y signos representativos de la experiencia. 		
4	Discrimina registros de alturas.			
5	Discrimina igualdades y diferencias en patrones melódicos y ritmos sencillos.		<p><i>Imitación.</i> Progresión desde la expresión individual hacia lo social. Imitación expresiva y adquisición del código musical de la propia cultura (acomodación).</p> <ul style="list-style-type: none"> Modo personal. Expresividad anárquica en cambios de tempo y altura. Uso de frases elementales sin repetición obligada (ligero control estructural). Modo vernáculo (empieza a los 5 años pero se manifiesta a los 7 u 8). Existencia de patrones melódicos o rítmicos y manejo de estructuras aprendidas anteriormente. Piezas breves, dentro de la convención. 	<p>Paulatinamente aparecerán los primeros esbozos de canciones, una representación gráfica con más de una dimensión (figural-métrica), la conservación de las propiedades melódicas y la composición musical basada en convenciones «vernaculares».</p>
6	Mayor afinación. Percibe mejor la música tonal.			

El primer mes

Durante este período, los adultos aprendemos a calmar el llanto del bebé con sonidos. El bebé manifiesta con sus gestos sensibilidad hacia los estímulos sonoros y musicales y, muy pronto, aprende a utilizar el sonido para manipular el entorno con la finalidad de satisfacer sus necesidades; su voz y el llanto están entre los reflejos que le permiten sobrevivir. Es quizá una de las primeras asimilaciones y generalizaciones que realiza y que usará indiscriminadamente: el sonido en general y su voz en particular, serán su forma de entrar en contacto con el entorno (comunicación). Ante el sonido y la música, mediante la relajación o la agitación, muestra reflejos dinámicos (aparecen casualmente, se modifican y desaparecen si son inútiles).

Reacciona ante los cambios, tanto de la localización como de las cualidades de los estímulos sonoros y, mostrando sus preferencias, discrimina algunos sonidos y esquemas sonoros, musicales, del habla o ambientales. En general, cualquier música de contrastes suaves, y cercana a las 60 o 70 pulsaciones por minuto que emite el corazón de una madre relajada, será tranquilizante para el bebé, y cualquier música de contrastes suaves, y cercana a las pulsaciones del corazón del niño o de la niña (unas 120 pulsaciones por minuto), será estimulante.

Del mes a los 4 meses

El bebé se va acomodando a su entorno sonoro en constante cambio y, poco a poco, lo organiza formando un orden propio que le permitirá comunicarse con la voz o con golpes con cualquier objeto o sobre cualquier objeto. En este período empezará a ser capaz de distinguir el lenguaje verbal, del lenguaje del canto y de otros sonidos.

Aproximadamente al mes y medio «canta», es decir, es capaz de emitir sonidos a diferentes alturas que, sin ser todavía melodías, le permite llamar la atención de su entorno a través de largos sonidos ascendentes o descendentes (glissandos). La capacidad para agrupar sonidos aparece hacia los 2 meses.

Casualmente asocia una acción a una necesidad o un deseo y repite aquéllas que le producen placer (hábitos) como, por ejemplo, la reiteración de un mismo sonido o el balbuceo. Estos hábitos generan las primeras coordinaciones sensorio-motoras: el movimiento de balanceo de la madre, por ejemplo, puede convertirse en autónomo y en punto de partida de sus esquemas rítmicos.

Hacia los 3 meses se produce momentáneamente un breve período de intercambio de vocalizaciones, habitualmente con la madre (turn-taking 'hablar por turnos'), donde el bebé empieza cuando el adulto se para, lo que produce la sensación de una verdadera conversación de alto nivel comunicativo. Este período coincide con vocalizaciones del bebé en solitario, que se interrumpen ante la aparición de un adulto y donde explora su propia fonación.

De los 4 a los 8 meses

Hacia los 4 meses aparecen las primeras cantinelas evolucionadas directamente del habla: rítmicas, musicalmente simples, repetitivas y a menudo asociadas con movimientos físicos. De los 4 a los 6 meses segmenta unidades tanto en el habla como en el canto y es sensible a la estructura musical. En este período afloran dos capacidades distintas identificadas con funciones afectivas de la voz y de la co-municación: una lleva al lenguaje y al pensamiento; la otra lleva al canto y a las actividades creativas de la música vocal.

A los 4 meses empieza a producir sonidos casi consonánticos con vocálicos, aunque para algunos autores la verdadera unión de las primeras vocales y consonantes (lalación) comienza en torno a los 6 o 7 meses. En este mismo período, en los casos en los que el adulto acostumbra a cantarle o ponerle música, se produce un cierto tipo de lalación musical (musical babbling). Así, hacia los 6 meses parece que ya puede empezar a reconocer melodías y a balbucear los sonidos que ha ido ordenando y clasificando: se produce la primera comunicación verbal, no sólo fónica, entre hijos o hijas y padres o madres.

Los motivos melódicos característicos de cada cultura establecen los intervalos que los bebés reproducen tempranamente. Sin que pueda existir un pleno consenso sobre cuáles son éstos, ya que las culturas musicales no son homogéneas, algunos autores sostienen que el primer intervalo que los bebés son capaces de afinar es el de tercera menor descendente con ocasionales inclusiones en la cuarta (sol-mi-la), para otros podría ser la quinta perfecta (sol-do), etc. En todo caso, se encuentran en las cantinelas infantiles de cada cultura y, desde el año y medio de edad, serán el núcleo melódico de su expresión musical.

Rítmicamente le atraen los tempos situados entre las 110 y las 120 pulsaciones por minuto. Los fonemas de la letra y los sonidos de la melodía serán, para él o para ella, menos significativos que el movimiento corporal que el ritmo le provoque. Casualmente aparece una mínima intencionalidad en sus acciones: explora, generaliza y repite los movimientos. Hace asociaciones de reconocimiento motor sobre el entorno para conseguir un efecto que conoce, por ejemplo, sonoro (móviles, sonajeros).

De los 8 a los 12 meses

La comunicación a través del habla se va concretando paulatinamente: los sonidos son ya bastante precisos. Empieza a hacer las cosas intencionadamente, no únicamente por azar, matizando los gritos o los llantos (es su forma de mantener el contacto con el entorno). A pesar de que constituye una de las mayores preocupaciones de madres y padres, es un factor fundamental en el progreso de la inteligencia.

Tiene capacidad para discriminar cambios de perfil melódico, o de algunos sonidos en una melodía, y de distinguir secuencias rítmicas o de percibir modificaciones en la estructura rítmica si se trata de unos pocos sonidos.

Su mayor coordinación le permite cierta previsión de lo que pasará (es el momento de tirar objetos para escuchar el sonido que hacen al caer) y le capacita para dar respuestas rítmicas mediante, por ejemplo, palmadas.

De los 12 a los 18 meses

Empieza a mostrar una mayor capacidad para adecuar sus movimientos a la música (aunque no del todo sincronizados) y para emitir un canto silábico

espontáneo (las canciones son el núcleo de su expresión musical), sin organización tonal y rítmica, donde las pausas responden a necesidades de respiración.

A partir del año, las elaboraciones realizadas con la voz empezarán a parecerse a cantos coherentes debido a una mayor presencia de vocales prolongadas y de una cierta regularidad rítmica que permiten identificar alturas y duraciones (aunque no estén situadas en las escalas y los compases más habituales). Primero imitará las palabras, después el ritmo y posteriormente la altura, de este modo, constituirá la base de la estructura rítmico-melódica.

Halla nuevas relaciones (si bien los resultados son muchas veces fruto de la casualidad, sin intencionalidad) y muestra capacidad para reaccionar corporalmente ante el sonido y la música.

De los 18 a los 24 meses

Va descubriendo la utilidad de los objetos debido a sus propiedades; soluciona un problema sencillo a través de algo que podríamos calificar de intuición, eliminando el tanteo o el error. Las representaciones sustituyen a las manipulaciones: cuando llegue a los 2 años ya no necesitará manipular un objeto para saber su utilidad, pero explorarlo seguirá siendo una conducta habitual que le deparará nuevos conocimientos acerca del mismo.

En sus cantos espontáneos acostumbra a utilizar duraciones cortas y largas. Las largas son usadas con menor frecuencia y aparecen al principio o a la mitad de la frase. Los fonemas de la letra y los sonidos de la melodía serán menos significativos que el ritmo y el movimiento corporal que ese ritmo le provoque.

De los 2 a los 3 años

Llega a esta edad con un ritmo de crecimiento tan profundo y vertiginoso que da la sensación de entrar en un estancamiento. En este momento, sus capacidades ya son potencialmente las mismas que en la edad adulta, lo que constituye uno de los argumentos para favorecer la estimulación temprana.

Se pregunta el porqué de algo, y aparece un cierto simbolismo que le permite representarse cosas ausentes, factor que lo diferencia claramente del período anterior. No obstante, no puede generalizar plenamente y su pensamiento pasa de unos casos particulares a otros casos particulares.

Comparte sus experiencias y muestra cierta autocrítica, pero vive la realidad como querría que fuese, no como es. En otras palabras, confunde la realidad con sus deseos.

Debido a que es capaz de relacionar acciones que antes estaban aisladas, ha establecido conexiones entre sus sentidos y el mundo, ha empezado a organizar clasificaciones. La asociación de la actividad motriz con la actividad sensorial le permite reproducir y modificar después sus movimientos (sus sensaciones musculares), para reproducir y modificar otras sensaciones que repercutirán, por ejemplo, en el habla.

La capacidad de coordinación de la motricidad dinámica y de la motricidad estática va en aumento. Debido a que las extremidades superiores y los miembros cercanos al eje de simetría corporal se desarrollan antes que las extremidades inferiores y los miembros alejados de ese eje, coordinará con más precisión los golpes efectuados con las palmas de las manos que los efectuados con los pies. En general es capaz de seguir con el cuerpo, de forma aproximada, un ritmo de marcha o una pulsación, siempre y cuando ésta se acomode a su pulsación interna que, según algunos autores, todavía se encuentra entre las 110 y las 120 pulsaciones por minuto, aunque para otros ya ha descendido entre las 84 y las 100 pulsaciones por minuto.

Los gestos han adquirido significado concreto y pueden ayudarle a recordar. Todo se traduce en una actividad motriz que, en relación al sonido, le permite enriquecer su sentido rítmico. La imitación musical y motriz, así como de conductas y valores, está en su mejor momento: el juego es imprescindible ya que su atención no es voluntaria sino que está vinculada a la intensidad del estímulo recibido y de las capacidades desarrolladas. Sin embargo, su universo se ciñe a su propia persona y, a pesar de que diferencia y selecciona su respuesta corporal ante la música, es difícil que se coordine en grupo.

Improvisa canciones repetitivas basadas en una misma frase melódica que irá aumentando progresivamente en cantidad, variedad y consistencia. En sus juegos vocales ha incorporado sonidos graves y agudos, y prefiere jugar con la voz y cantar en los extremos de su tesitura vocal que mantenerse en su propio registro medio. Su tesitura vocal abarca, aproximadamente, una octava (situada entre las notas re_3 y re_4) y puede realizar con facilidad desplazamientos interválicos máximos de cuarta ascendente o descendente. En este desarrollo reproducirá primero el contorno de la melodía, después los intervalos de las notas de mayor peso melódico y, finalmente, añadirá los sonidos intermedios.

De los 3 a los 4 años

Aproximadamente a los 3 años se da un incremento en su curiosidad. Es el momento de las cadenas de preguntas interminables, del eterno «¿por qué?».

Empieza a mostrar capacidad para representar gráficamente (con un dibujo o un garabato) su entorno visual y auditivo con unos signos singulares pero diversos en cada ocasión, es decir, sin un código estricto y, en música, acotados en una sola dimensión.

La capacidad de controlar los movimientos globales de cuerpo y la relación de éste con el espacio, ha ido en aumento y su motricidad fina se ha empezado a desarrollar. Potencialmente está preparado para el trabajo de la lateralidad y la secuenciación de movimientos, así como para coordinar extremidades inferiores y miembros alejados de ese eje; por ejemplo, puede empezar a seguir con los pies la pulsación de una pieza. Discrimina tempos diferentes con relativa facilidad.

Reproduce canciones enteras, algunas con contenido onomatopéyico. Muestra cierta capacidad creativa inventando canciones, danzas o instrumentos. Descubre las posibilidades rítmicas y musicales de la palabra, pues le es más fácil llevar el ritmo con la ayuda del habla.

De los 4 a los 5 años

A los 4 años, muestra una marcada tendencia egocéntrica y antropocéntrica: dado que es el centro, su visión del mundo coloca al ser humano en la cumbre de la creación de todo (artificialismo), y todas las cosas poseen vida según unos parámetros humanos (antropomorfismo). Esta omnipotencia le hace suponer que puede controlarlo todo (magia) a pesar de su creencia de que primero todo y después sólo lo que se mueve tiene vida (animismo).

Intuitivamente puede agrupar elementos (objetos, sonidos) siguiendo un criterio estático, pero todavía no puede inferir leyes generales: se muestra incapaz de coordinar diferentes características al mismo tiempo aunque sí una detrás de otra.

Se va perfilando una mayor capacidad simbólica para representar sonidos y un mayor número de recursos gráficos para desarrollar esos símbolos. No se trata de una notación convencional sino de unas grafías que sentarán las bases de cualquier otra notación. El código hace acto de presencia y la expresión se convierte cada vez más en comunicación (significados y significantes comienzan a mostrar unas constantes). Puede realizar secuenciaciones de tres sonidos (siguiendo un único criterio) pero todavía es incapaz de rehacerla a la inversa.

Muestra mayor destreza para la memorización de canciones y, a pesar de que las espontáneas todavía están poco organizadas, inventa melodías con una

cierta coherencia formal y tonal. Aumenta su capacidad de entonación.

De los 5 a los 6 años

Aproximadamente a los 5 años la percepción sobre los segmentos de su cuerpo se ha incrementado. Además de seguir la pulsación, puede seguir el ritmo de la música con las palmas de las manos.

Muestra también capacidad para combinar distintos trazos que permiten ampliar su repertorio gráfico y, por lo tanto, su capacidad para representar mediante garabatos o grafías analógicas los sonidos.

Además, puede clasificar los sonidos y las formas según sus diferentes cualidades y establecer relaciones secuenciales; debido a ello puede secuenciar unos pocos sonidos creando ritmos y melodías. A partir de este momento empezará a comprender medidas homogéneas de tiempo.

La voz podrá alcanzar fácilmente una extensión de décima, situada aproximadamente entre las notas do_3 y mi_4 con saltos interválicos máximos de sexta ascendente o descendente. Posee ya un variado repertorio de canciones y melodías proporcionadas por el medio. Con éstas, por ser un material que le es familiar, es capaz de realizar actividades vocales de identificación memorística.

A partir de los 6 años se empezará a cambiar su percepción del entorno y su relación con él. Podrá emitir juicios críticos y reflexivos sobre los mensajes musicales percibidos y será más capaz de comprender. Empezará a adquirir nociones relacionadas con el lenguaje y la teoría musicales... pero esa será otra etapa.

El papel de la familia

Si es cierto que el entorno influye en el desarrollo del individuo, podemos estar de acuerdo con Hargreaves (1998, p. 197) en que el entorno musical es parte integrante del desarrollo musical. La familia y la sociedad (en este orden, puesto que la familia es el núcleo social primigenio y el elemento socializador original) se perfilan como mediadores entre la música y el ser humano.

En este apartado vamos a tratar sobre la relación entre el desarrollo musical y la familia, y por extensión, entre el desarrollo musical y la sociedad.

La familia y el desarrollo musical

Así como existen diferentes modelos de sociedad existen distintos tipos de familia. Para el desarrollo musical no hay un modelo social ni familiar «ideal»: si aceptamos la evidencia de que el concepto de familia discurre en una realidad que está en constante cambio, no se trata tanto de quién debe componer una familia sino de qué debe hacer un conjunto de personas para constituirse como tal. Así, sea cual sea su composición, conviene definir las funciones y las necesidades que se deben cumplir en un hogar (Horno, 2004, pp. 76-78), y cuáles de éstas pueden favorecer el desarrollo musical de los más pequeños.

La familia cumple una función normativa y socializadora pero, en equilibrio con esta misión, también debe facilitar otras envolturas. Entre los objetivos de los adultos debería encontrarse la adquisición de criterios, de espíritu crítico, de responsabilidad y de autonomía de los más pequeños. Se trata de que aprendan a ser ellos mismos, aunque los adultos seamos los primeros modelos a imitar: en el desarrollo musical, como en todos los demás aspectos, los hijos y las hijas no pueden ser prolongaciones de los padres y las madres (Arànega y Guitart, 2005, p. 33).

La sociedad y el desarrollo musical

Si extendemos esta expresión al ámbito social, podemos afirmar que tampoco deben sufrir las consecuencias de estar en una sociedad con importantes vacíos musicales: la sociedad no puede condenar a sus miembros a un futuro dependiente de sus propias limitaciones sino que debería ofrecerles nuevas oportunidades. El valor de la música en la sociedad y sus efectos diferenciales en la gente pueden ser factores esenciales en el desarrollo o atrofia de las aptitudes musicales (Blacking, 1994, p. 65).

Música, familia y sociedad

Existen familias, sociedades y culturas donde la música tiene un mayor peso específico; algunas consumen mucha música pero la comprenden menos; unas se decantan por la reproducción musical, otras por la interpretación y otras por la creación. Estas diferencias no se proyectan con relación a un tipo de música

concreto sino desde cualquier música. De acuerdo con Blacking, puede no haber diferencias entre distintos tipos de música, aquello que una persona rechaza, puede atraer a otra, no a causa de alguna cualidad absoluta de la música, sino a causa de aquello que la música ha llegado a significar para él como miembro de una cultura o grupo social particular (Blacking, 1994, pp. 55-56). Desde este enfoque, centrado en la relación entre el ser social y la música, sí que existen diferencias: entre la música ocasional y la música que incrementa la conciencia humana, la música simplemente para tener y la música para ser (Blacking, 1994, p. 71).

Sin ánimo de entrar en valoraciones improcedentes como sociedad «ideal», familia «ideal» o música «ideal», existen muchas formas de tener contacto con la música. De acuerdo con Kaemmer (1993), podemos establecer distintas categorías para los acontecimientos musicales en un orden de menor a mayor alcance social: individuales; comunitarios; contractuales, esponsorizados y comerciales. Desde la perspectiva del papel que desempeñan en las actividades musicales, podemos hablar de: consumidores, músicos, agentes y críticos. Desde sus usos y funciones, al margen de otros usos pragmáticos, la música es: juego/interpretación, autoexpresión, comunicación, política y desarrollo del sentido de cooperación en los niños. La esencialidad de la música, y del desarrollo musical, no puede existir al margen de lo social, ¿de qué sirve ser el pianista más grande del mundo, o componer la música más brillante, si nadie tiene ganas de escucharla? (Blacking, 1994, p. 57).

El contacto con la música

El contacto con la música a partir de cualquier tipo de acontecimiento, de papel, de uso o función, es esencial para el desarrollo musical. Para Small (2003), se trata de generar entornos y de ofrecer oportunidades que, a la vez, favorezcan la interacción musical formal e informal y lleven al desarrollo real y a la musicalización del conjunto de la sociedad. Con el término «musicar» (musicking), el autor se refiere a la riqueza del acto musical donde confluyen todo tipo de funciones y tareas para llevarlo a cabo (desde la limpieza de la sala o el cobro de la entrada hasta la composición o la interpretación), todas ellas se complementan y colaboran (Small, 1995). Sobre estos entornos, y sobre qué puede hacer una familia si quiere potenciar el desarrollo musical, vamos a tratar a continuación.

Asistir a conciertos

La experiencia de asistir a un concierto pensado para adultos o visitar un museo con los hijos e hijas es muy enriquecedora pero, quizá, deba pasar por la desagradable desaprobación de algún que otro asistente que considera que «molestan», que «tocan», que «hacen ruido». Evidentemente, se contraponen intereses que son difíciles de articular: para unos se trata de un tiempo de ocio o de desconexión, para otros se trata de aprender y crecer juntos. La distancia entre el mundo infantil y el mundo adulto es, demasiado a menudo, enorme, hasta el punto de preguntarnos si quizá no molesten por ser molestos sino por el hecho de ser niños. No obstante, la vida cultural de los niños y niñas no se debe limitar a los espectáculos infantiles (por otra parte muy interesantes y aconsejables) donde la motivación extramusical intenta captar su atención por todos los medios disponibles (gestuales, visuales, narrativos, etc.). Es imprescindible ponerlos en contacto con las otras realidades, con la finalidad de que vayan creciendo, aprendiendo a ser críticos, a tener criterio propio.

No se aprende a andar mediante un simulador sino andando y levantándose en caso de caer. No se aprende a asistir a los conciertos o exposiciones mediante la realidad virtual sino acudiendo físicamente y «levantándose en caso de caer». La adquisición de criterios, el espíritu crítico, la responsabilidad o la autonomía se pueden potenciar con situaciones más o menos simuladas, pero sin perder nunca de vista que su máxima manifestación aparecerá en el momento auténtico. La adquisición de criterios musicales propios pasa por el derecho de conocer y poder escoger: potenciar la manifestación de la opinión personal en contextos reales, incrementar la diversidad del gusto musical, conocer el abanico más amplio posible de la cultura.

Sin embargo, el contacto con la realidad, el aprender a moverse por el mundo precisa de un mínimo de información. Platón (República, 424b), advertía a los gobernantes sobre el peligro que comportaba, para todo el tejido de la sociedad, la introducción de nuevos modos musicales. Mucha de la música que escuchamos se basa en patrones musicales anglosajones, acompañados por productos tan tópicos como las hamburguesas y los valores que las recubren. Es necesario considerar que, del mismo modo que para educar el gusto en la comida es imprescindible probar no sólo aquello que nos gusta, hace falta que el gusto musical se diversifique para tener donde escoger. Es necesario no dejar únicamente al arbitrio del niño o la niña la selección de su consumo musical, es como dejar que coman hamburguesas para desayunar, almorzar y cenar. Hace falta diversificar sus gustos hasta allá donde lo permita su mundo y el nuestro. Para (Hargreaves, 1998, p. 211), el gusto musical debe ser considerado en el contexto más amplio de las modas en el vestir, los diarios y revistas, los programas de televisión, etc. No significa oponer un tipo de música a otra, se

pueden encontrar alternativas de calidad a toda la música: existen obras modernas de gran calidad y también «grandes» obras clásicas que son un auténtico aburrimiento. Asimismo, hay obras musicales que, por no situarse o estar ubicadas en un contexto adecuado, pasan a ser molestas.

Es indispensable vivir la música en situaciones óptimas. Que la asistencia a un concierto sea un acontecimiento, un rito social donde se viva y se transmita el goce de estar ahí. Una buena parte de este disfrute está en poseer información previa sobre lo que se va a ver y escuchar.

La asistencia o participación en cualquier acontecimiento público de tipo cultural, requiere estar en posesión de una información casi tan necesaria como la entrada. Podemos asistir meramente como observadores pero, para conocerlo y vivirlo, es importante sumergirse en el gran teatro de la ópera, el estadio, el espacio polivalente o el auditorio y disfrutar del espectáculo, de la gente que va y viene, de la fiesta resultante. La preparación de un acontecimiento, de una fiesta supone un gran trabajo y su resultado puede ser proporcional al esfuerzo que ha representado. Cuanta mayor diversidad de información, más criterio tendremos para formarnos una opinión y, tanto si nos gusta como si no, disfrutarlo. Porque la crítica, sobre todo si es personal, se vive y se disfruta. La diversidad no consiste en asistir a todos los espectáculos de la cartelera sino en seleccionar algunos, aquéllos que se tengan al alcance del tiempo o del bolsillo y vivirlos en la más absoluta intensidad. Y si crece la pasión, quizá alguien se plantee cómo se aprende eso de la música.

Aprender música

El aprendizaje de la música se inicia en tres pasos muy sencillos: cantar, cantar y cantar en familia, en grupo, en la escuela. Es a partir de aquí que se podrá nutrir cualquier otro centro o institución (escuelas de música, conservatorios, auditorio). Así, llega un momento en que aparece la oportunidad de realizar una actividad extraescolar.

La diversidad de escuelas de música es muy elevada, pero todas ellas comparten un mismo principio: no se trata de la profesionalización sino de la alimentación del espíritu aficionado. Fomentar la afición y potenciar el deseo de conocer más, utilizando y combinando vías formales y vías alternativas que permitan la entrada o la permanencia en la actividad musical por muchos caminos; tantos casi como personas. Las escuelas de música tienen un perfil muy distinto a otros tipos de centros en esencia profesionalizadores.

Las escuelas de música están para satisfacer una demanda social que exige que sean abiertas y diversificadas, con caminos y atajos tan diferentes como distintas son las capacidades de los miembros de la sociedad: propuestas

musicales casi hechas a medida.

Blacking lo describe como sigue:

Por cada niño prodigio que con interés y aptitudes no ha sobresalido porque no ha podido compaginar la música con la vida y los compañeros, debe haber miles de personas que hoy en día aman la música como parte de la experiencia de la vida y les duele muchísimo haber abandonado la práctica de un instrumento o que no se les haya enseñando a tocarlo correctamente. (Blacking, 1994, p. 65)

Toda educación musical básica (ya sea la que se imparte en la escuela o en una escuela de música), no se debe relacionar con una «utilidad» del aprendizaje como, por ejemplo, si algún día nuestros hijos o hijas querrán dedicarse a la música, sino con algo más trascendental: un desarrollo integral, una inteligencia más que estimular y que ayudará a las demás inteligencias. Las inteligencias trabajan siempre en concierto, y cualquier papel adulto mínimamente complejo implica la mezcla de varias de ellas (Gardner, 1995, p. 34).

Sin embargo no es sencillo. La familia incorpora, en mayor o menor medida, valores de la sociedad. El valor de la música en la sociedad y sus efectos diferenciales en la gente pueden ser factores esenciales en el desarrollo o atrofia de las aptitudes musicales (Blacking, 1994, p.65).

El papel de los educadores

Las experiencias musicales significativas y positivas en los primeros años de vida de los niños y las niñas son sumamente importantes para su futuro. Si tenemos en cuenta que comienzan a asistir a las escuelas infantiles a edades muy tempranas (muchos de ellos lo hacen al poco tiempo de cumplir los 4 meses, cuando terminan las bajas maternas y, más recientemente, paternas) y que permanecen en ellas durante jornadas que a veces se extienden hasta las ocho o diez horas diarias, es fácil adivinar que muchas de las funciones que normalmente corresponderían a los padres y madres recaen en los educadores y educadoras y en los maestros y maestras.

¿A quién corresponde cantar canciones para acompañar juegos rítmicos y motores o para acunar al bebé? ¿Quién debe ayudar a los niños y niñas cuando surge la curiosidad por los sonidos que les rodean? ¿Quién debe compartir con ellos sus juegos o estimular los momentos de experimentación que tienen lugar cuando accionan distintos objetos para producir sonidos? Obviamente, deben seguir haciéndolo los padres y madres; sin embargo, como ya hemos señalado,

muchas de estas funciones también deben ser compartidos por educadores y educadoras y maestros y maestras. La misión de estos últimos es fundamental no sólo para garantizar la función educativa de la escuela, sino también para proporcionar el apoyo afectivo que los niños y niñas necesitan para su desarrollo. Además desempeñan un papel esencial en el aprendizaje musical.

Maestros especialistas o maestros generalistas

Centrados, entonces, en el ámbito de la escuela, ¿quién ha de hacerse cargo de la educación musical de los más pequeños? Salvo contadas excepciones, no está en manos de maestros y maestras especialistas, sino de educadores y educadoras infantiles y maestros y maestras generalistas. Ante esta realidad, algunas preguntas parecen obligadas: ¿están los educadores y educadoras infantiles y los maestros y maestras de aula suficientemente preparados para ofrecer una educación musical básica de calidad? ¿Se sienten ellos mismos capaces de hacerlo? ¿Sería más conveniente contar con especialistas? y en caso de que esto último fuese posible, ¿cuáles serían las ventajas y las desventajas?

La formación musical

Aunque algunos educadores y educadoras infantiles y maestros y maestras de aula cuentan con una formación musical básica que les permite hacer frente a las distintas situaciones que se pueden plantear en el aula, otros necesitan complementar o actualizar los conocimientos adquiridos durante su formación inicial.

No podemos olvidar que los distintos itinerarios formativos de las titulaciones de Técnico Superior en Educación Infantil y Maestro en Educación Infantil no prestan la atención necesaria a las áreas artísticas y, más concretamente, a la música. En el primer caso, no hay una asignatura específica³; en el segundo, los estudiantes de magisterio cuentan con hasta 12 créditos a lo largo de su carrera. En este último caso (y aunque el número de créditos es limitado) el problema no radica tanto en la presencia o no de una asignatura específica, sino en la disparidad de enfoques para abordar los contenidos que integran las programaciones. Son muchos los maestros y maestras que recuerdan clases o cursos enteros dedicados al solfeo y al aprendizaje de la flauta dulce y que, como es lógico, sienten que la formación recibida no les ha proporcionado los conocimientos y recursos necesarios para su actividad docente. Como contrapartida, es notable tanto el interés por aprender, para lo que asisten a

cursos y otras actividades de formación continua, como la voluntad de incorporar la música en el aula.

¿Maestros especialistas o generalistas?

En muchas ocasiones los maestros y maestras generalistas carecen de la seguridad necesaria para usar la música regularmente en el aula, lo que les lleva a evitar la realización de diferentes actividades musicales. Esta falta de confianza en las propias capacidades suele relacionarse tanto con las experiencias y la formación previa como con las opiniones respecto a lo que supone poseer determinadas habilidades musicales básicas como cantar, bailar, escuchar y «entender» la música o tocar instrumentos más o menos sencillos. Aquí entra en juego la eterna discusión de si las habilidades musicales son innatas o pueden ser aprendidas.

Dada esta situación, algunos se preguntan si no sería más adecuado que fuese un maestro o una maestra especialista quien enseñara música en la etapa de educación infantil. La respuesta no es fácil y, desde luego, no hay unanimidad al respecto. En algunos casos se considera que la situación óptima para los niños sería aquélla en la que existe colaboración entre el especialista de música y el maestro o maestra de aula. Cuando se elige esta opción, la colaboración puede realizarse de distintas maneras; por ejemplo, los especialistas de música pueden asesorar a los maestros y maestras de aula sin participar directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje o, por el contrario, hacerse cargo de una o más sesiones semanales integrando en su propia programación algunos de los temas y contenidos que se trabajan en el aula. Aunque esta opción tiene bastantes ventajas, debemos tener en cuenta que no siempre resulta fácil poner en marcha la coordinación que el trabajo en equipo requiere.

En otros casos se considera que es el maestro o maestra de aula quien debe hacerse cargo de la clase de música (ya sea de forma autónoma o con el asesoramiento o colaboración de un especialista). Así, por ejemplo, Janet Mills (1989, p. 2), opina que:

la música es para todos los profesores y lo ideal es que los niños hagan música con su maestro de aula, no con un especialista que sólo tendría un contacto esporádico con ellos.

La presencia de un especialista de música contrasta, en su opinión, con lo que sucede en el resto de las áreas, que quedan a cargo del maestro o maestra de aula ya que se considera que resulta más ventajoso para los niños y niñas ser atendidos por un adulto que les conoce bien y con el que establecen un alto nivel de dependencia que contar con un experto que les visita ocasionalmente. Si

esto se da por sentado en todas las áreas, ¿por qué no sucede lo mismo con la música?

Algunos mitos para reconsiderar

En la práctica, la música suele ser percibida como algo diferente porque se considera que los maestros y maestras necesitan habilidades «especiales» que no están al alcance de todos. En muchas ocasiones, se tiene la idea de que una clase de música consiste en un profesor sentado al piano mientras se canta con una voz cultivada. Para que esto sea posible, es obvio que dicho profesor debe contar con estudios musicales específicos. Sin embargo, como veremos a lo largo de este libro, lo cierto es que las clases de música en el ciclo de educación infantil están (o deberían estar) bastante alejadas de este modelo. Del mismo modo que podemos ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades relacionadas con las matemáticas sin ser matemáticos, o con la expresión plástica sin ser pintores o escultores, es posible enseñar música sin ser pianista o músico profesional.

Las habilidades necesarias

Obviamente, contar con una serie de habilidades musicales, a las que nos referiremos más adelante, no solamente es útil sino también necesario. Pero se trata de habilidades que pueden desarrollarse mediante una formación inicial y permanente adecuada, teniendo en cuenta que la eficacia de los procesos dependerá tanto de lo que se sabe de música como de lo que se sabe hacer con ella en el aula.

Compartir con los niños y niñas experiencias musicales supone la capacidad de promover acciones que resulten estimulantes y significativas tanto para ellos como para el maestro o maestra. Si bien la música no debe ser entendida solamente como un entretenimiento, el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (ya se trate de escuchar, interpretar o inventar música en el aula) debe ser placentero para tener algún valor. Si los momentos dedicados a la música no resultan amenos, todos terminarán por sentir un cierto desencanto y desinterés, algo que puede aplicarse igualmente a otras áreas de aprendizaje.

Los autores de este libro compartimos la idea de que todos los maestros y maestras deben y pueden compartir experiencias musicales significativas con sus alumnos y alumnas, y que para ello no es necesario ser músico profesional, aunque sí haber desarrollado una serie de habilidades específicas. Pero ¿a qué habilidades nos estamos refiriendo? Silvia Malbrán (1991, pp. 20-22) alude a ellas y las divide en tres grandes categorías: habilidades de interpretación,

habilidades de discriminación auditiva y habilidades didáctico-musicales. Algunas de las habilidades que integran estas tres categorías son las siguientes:

- ◆ Habilidades de interpretación. Cantar a cappella (sin ningún acompañamiento) o sobre un acompañamiento instrumental grabado o acompañándose con un instrumento de percusión u otros objetos sonoros; imitar vocalmente distintos sonidos; percutir ritmos para estimular el movimiento o para acompañar canciones o realizar movimientos corporales acordes con estímulos musicales.
- ◆ Habilidades de discriminación auditiva. Identificar y analizar diferencias de altura, intensidad, duración y timbre entre los sonidos; identificar auditivamente distintas características de la música (carácter, tempo o velocidad, forma o estructura –es decir, partes que cambian, varían o se repiten–, instrumentos, etcétera).
- ◆ Habilidades didáctico-musicales. Estas habilidades se refieren, por una parte, a aquéllas requeridas para la programación (selección de piezas musicales y canciones; diseño de unidades de aprendizaje musical teniendo en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas; etcétera) y por otra parte, las necesarias para proponer y guiar las actividades que se realizan en el aula.

Mientras algunas de estas habilidades pueden y deben desarrollarse a través de las asignaturas específicas en el período de formación inicial y, también, a través de diferentes cursos de formación permanente, otras muchas se adquieren en contextos no formales a partir de los cuales la mayoría de las personas «aprendemos» a disfrutar de la escucha de músicas de determinados estilos, del canto (independientemente de nuestro nivel como cantantes), del baile y, ocasionalmente, de la interpretación de uno o más instrumentos que probablemente se ha aprendido a tocar «de oído».

Todas éstas son habilidades musicales que pueden ser compartidas con los niños y niñas en el aula, y la base a partir de la cual pueden desarrollarse nuevas habilidades o generarse nuevos intereses. Pero los educadores y educadoras y los maestros y maestras disponen de algo más, tan importante como sus habilidades musicales: su conocimiento del mundo infantil y su experiencia como docentes. Muchas de las estrategias didácticas que usan para enseñar lengua, plástica o matemáticas pueden ser también aplicadas a la hora de enseñar música.

Para finalizar

Obviamente, es fundamental que los maestros y maestras cuenten con los

conocimientos que se espera que impartan (Gardner, 1994), pero también lo es pensar en los conocimientos que los educadores y educadoras y los maestros y maestras de educación infantil ya poseen, en el modo en que éstos pueden aplicarse en el aula y en cómo se pueden multiplicar o perfeccionar a través de la formación continua.

Consideraciones previas a la programación. Música para educar o educación musical

Si analizamos la secuencia formativa, de acuerdo con Giné y Parcerisa (2003), veremos que existen varias fases: una primera de planificación; una fase de interacción que se desarrolla en el aula; una última de revisión. A la primera de ella nos referimos en este apartado sin olvidar que las tres están conectadas entre ellas y que obviamente se guían por las intenciones educativas del profesorado.

Sin que deba existir una clara frontera entre educación musical o música para educar, conviene vislumbrar las diferencias entre uno y otro enfoque: la educación musical es una educación para el conocimiento de la música y todo lo que incorpora (habilidades, destrezas, etc.); la utilización de la música con la finalidad de educar constituye un segmento indisociable del recorrido educativo, sencillamente porque la música es sustancia intrínseca en la vida del niño y de la niña.

La diferencia entre uno y otro enfoque se encuentra, desde la perspectiva de currículo, en la expresión de las intenciones educativas formuladas como objetivos de aprendizaje. Sintéticamente y simplificando en exceso, si éstos apuntan al desarrollo de capacidades musicales nos encontramos en el ámbito de la educación musical; si reflejan el desarrollo de otras capacidades, nos encontramos en el ámbito de la música como recurso.

No obstante, ambas posibilidades no son opuestas sino que pueden fusionarse en mayor o menor grado. Por ejemplo, cuando los niños y niñas aprenden una canción relacionada con la primavera, pueden estar desarrollando al mismo tiempo sus capacidades musicales. Que sea así obedece a una gran diversidad de factores donde, en buena parte, influyen aspectos relacionados con el maestro o maestra: intenciones educativas, destrezas musicales, competencias profesionales, selección y secuencia de actividades, adecuación de la actividad a las capacidades de los niños y niñas, etc.

Como se sugiere en el párrafo anterior, esta fusión que favorecería una educación musical simultánea a otros aprendizajes no se basa únicamente en que

el maestro o maestra disponga de unas habilidades musicales, sino que sea capaz de armonizarlas con todos los demás factores mencionados. Por ejemplo, una voz excelente que pretende enseñar una canción no adecuada a la edad de los niños y niñas puede ser tan perjudicial para el desarrollo musical como una canción adecuada enseñada a través de una afinación de precisión dudosa. El equilibrio se encuentra fuera de estos dos ejemplos que hemos expuesto como extremos casi cómicos, aunque reales. Una voz suficientemente satisfactoria (como puede ser la de muchos maestros y maestras que cantan en el aula), combinada con el resto de factores, multiplica su potencial didáctico e, incluso, musical.

Es indispensable, quizá más que los objetivos planteados, la valoración de las condiciones y recursos personales en consonancia con las variables metodológicas (organización de los contenidos, del material, del tiempo, del espacio, del alumnado y de las actividades), porque el aprendizaje real será más o menos efectivo según la afinidad de los niños y niñas respecto a los distintos aspectos contemplados.

En síntesis, el desarrollo de las capacidades musicales de los niños y niñas precisa que en el currículo y en las actividades se introduzcan objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con estas capacidades.

Es imprescindible una planificación que obedezca a las intenciones educativas y a los recursos disponibles, pero no lo es todo. La fase de revisión, posterior a la interacción en el aula, nos va a dar indicios sobre aquello que nos habíamos planteado con relación a aquello que hemos alcanzado. Esta revisión es indispensable: los objetivos previstos por el maestro o maestra pueden enmascarar el desarrollo y aprendizaje real del niño o niña. Cegados por aquello que deseamos podemos perder de vista aquello que aprenden de verdad, sobre todo en un ciclo donde el aprendizaje es muy global. La programación no debe encorsetar. En este sentido, conviene estar abierto a la revisión permanente y dejar que los verdaderos aprendizajes fluyan, contrastándolos con los objetivos previstos.

1. Para más información, véanse, entre otros, los trabajos de Rauscher, Shaw y Ky (1995); Campbell (2000); Rauscher (2003); Schellenberg (2003 y 2004).

2. Entre otros, Moog (1976); Shuter-Dyson y Gabriel (1981); Ross (1984); Swanwick (1988); Hargreaves (1995 y 1998); Alsina (1997); Calvo y Bernal (2000); Auriol (2003); Glover (2004); Tafuri (2006).

3. En el Real Decreto 1265/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil, el bloque de Lenguaje rítmico-musical está incluido en un módulo más extenso, de Expresión y comunicación, al que se le asigna un total de 190 horas. Dicho bloque incluye los siguientes contenidos: Recursos y actividades; Aprender

a escuchar música; Timbres, intensidad, ruidos y sonidos; La voz: canciones y coros; Utilización de instrumentos musicales; La fonoteca infantil. Puesto que entre el profesorado de estos ciclos formativos no se contempla la figura del profesor especialista en educación musical, estos contenidos quedan a cargo de profesores de distintas áreas (véase lo dispuesto en el punto 4 del Real Decreto 2059/1995), de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas) y rara vez se abordan en profundidad.

2

Las actividades musicales

Judith Akoschky



La música en el aula

un momento oportuno para el canto...
algunos instrumentos para tocar y acompañar
un tiempo y un lugar para escuchar...
un espacio para bailar...
... para compartir...
... para aprender...
... para descubrir...
... para disfrutar...

Este capítulo propone reflexiones acerca de la presencia de la música en la educación infantil: como objeto de conocimiento, como ventana abierta a la percepción, como estímulo para la producción creativa, como medio de expresión y comunicación y como fuente de sensibilización musical. Éstos son propósitos de un proyecto que está destinado a niños y niñas pequeños, en el inicio de un recorrido que puede transitar exitosamente por toda su escolaridad.

Hacer y escuchar Producir y apreciar

De la mano de los maestros y maestras, los niños y niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador cuyo objetivo será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical. En consecuencia, hacer y escuchar sonidos y músicas será el objetivo que tendrá a los niños y niñas de este ciclo como protagonistas, con sus características, posibilidades e intereses.

Producir y apreciar constituyen los pilares sobre los que se irá construyendo la tarea. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal constituyen los medios de expresión con que cuentan los niños y niñas para la producción sonora y musical. La escucha sonora y musical pondrá en juego su atención y receptividad tanto en actividades de producción como en actividades específicas de audición y apreciación. La familiarización creciente con el repertorio de canciones, sonidos y músicas que se utilicen propiciará el reconocimiento, la discriminación, la memorización y una mayor capacidad de selección de acuerdo

a sus gustos y preferencias.

Las actividades para niños y niñas de los 0 a los 3 años

Un proyecto continuado requerirá del conocimiento de los aspectos de la música más pertinentes, así como del empleo de actividades y estrategias metodológicas que contemplen las posibilidades y los intereses tanto de los bebés como de los niños y niñas en las edades siguientes.

La exploración, la imitación y el juego se constituyen en herramientas procedimentales privilegiadas para poder establecer un equilibrio entre las acciones e iniciativas autónomas de los niños y niñas y las programaciones, propuestas y decisiones oportunas de sus maestros y maestras.

Las actividades para niños y niñas de los 3 a los 6 años

Con la marcha y el desplazamiento incorporados, y con el desarrollo del lenguaje, las actividades de los niños y niñas se abren a crecientes posibilidades: se diversifica la exploración, la imitación se concreta en tiempo real y en tiempo diferido, se amplía el repertorio de juegos –tanto autónomos como otros organizados y enseñados por la maestra o el maestro–, avanza su participación en actividades conjuntas y aumentan sus posibilidades de producción y apreciación.

Los niños y niñas han crecido y amplían su capacidad de expresión y comunicación –verbal y gestual–, y exteriorizan con mayor énfasis sus gustos y preferencias. Si las actividades musicales atienden a estas características, tendrán una recepción entusiasta y placentera.

Características de las actividades musicales. Aspectos metodológicos

Las actividades pueden presentarse de diferente modo:

- ◆ Como actividades aisladas e independientes de otras realizadas en la clase: el «repasso» de canciones, el rito del saludo inicial con una canción, etc.
- ◆ Como secuencias, creando un hilo conductor a través de toda una clase: explorar instrumentos para acompañar luego un cuento con sonidos y finalmente grabarlo.
- ◆ Como un proyecto, que determinará la conexión de varias secuencias programadas con un objetivo mayor: por ejemplo, la orquestación de un repertorio de canciones y músicas de cierta región, la participación en un acto escolar.

Cada actividad, cada secuencia, cada proyecto pueden seguir una trayectoria enmarcada por un inicio, un desarrollo y un cierre. Y para cada uno de esos momentos se pueden proyectar diversas estrategias acordes con las actividades programadas:

- ◆ En el inicio se presentará el tema que se va a tratar, con los recursos seleccionados a tal fin: por ejemplo, la exploración sonora de diversos instrumentos de percusión para la orquestación de una canción aprendida en clases anteriores.
- ◆ Durante el desarrollo de la actividad, que dependerá del tiempo programado, se pondrán en acción las estrategias previstas por el maestro o maestra y el encadenamiento de pasos: la exploración se realizará en pequeños grupos que luego se reunirán para socializar los hallazgos sonoros.
- ◆ En el momento del cierre, se podrán evaluar los resultados obtenidos; el cierre permitirá, asimismo, la recapitulación del trabajo realizado y dará lugar a nuevas posibilidades, a otras actividades. De este modo, se podrán capitalizar los logros y señalar las dificultades presentadas, que se retomarán en las clases siguientes para dar continuidad y evolución a los aprendizajes.

Relación entre contenidos y actividades

Es esencial que las actividades y los contenidos tengan coherencia entre sí. No tendrán igual diseño las actividades de exploración sonora con la voz o las de elaboración de un cuadro de evocación sonora con instrumentos, que las de aprendizaje de una canción o las de escucha y apreciación de una pieza musical.

La distribución del tiempo, la organización del espacio, la conformación grupal y contar con los recursos adecuados son algunas de las cuestiones

relativas a las actividades que es necesario tener en cuenta en su programación.

La distribución del tiempo

No todas las actividades tendrán la misma duración. Es sabido que no hay reglas absolutas ni normas fijas debido a la intervención de diversos factores. Pero la duración asignada a una actividad es un elemento que contribuye en forma positiva al logro de sus objetivos. Una actividad prolongada más allá de lo necesario puede provocar pérdida de interés en los niños y las niñas, desbordamientos grupales y cierres caóticos de actividades que en su inicio fueron recibidas con entusiasmo y adhesión.

El aprendizaje requiere tiempo. No basta con realizar una vez una actividad para que los niños y niñas se apropien de los nuevos contenidos. Esto obliga a retomar las propuestas en la misma clase y en clases sucesivas, con mínimas variaciones pero sin perder el atractivo de su presentación inicial.

En música las repeticiones pueden ser también útiles para «reinterpretar» una canción, rehacer una orquestación, o volver a escuchar una pieza musical para descubrir características no percibidas en la primera audición. Estas repeticiones se caracterizan por tener nuevos objetivos en cada oportunidad y significan, además, otorgar el tiempo que los niños y niñas requieren para sus aprendizajes.

La organización del espacio

Al igual que el tiempo, diferentes usos del espacio pueden favorecer el desarrollo de las actividades. Cantar en un rincón sombreado del patio, escuchar música con los asientos o las colchonetas dispuestos de una nueva forma y en otro lugar del aula, despejar el espacio formando un semicírculo en el centro del aula de música para conocer nuevos instrumentos y usar varios rincones para tareas de exploración y experimentación sonora serán algunas de las posibilidades de modificación del espacio, reacomodado de acuerdo con las necesidades de la actividad. Estos cambios introducirán variaciones positivas y estimularán, en cada caso, la participación y las aportaciones de los niños y niñas.

La conformación grupal

Si se flexibiliza el espacio será posible asimismo trabajar con diferentes conformaciones grupales: con el grupo completo, en subgrupos distribuidos en diferentes sitios del aula, del patio. Destinar la atención a muy pocos alumnos cuando ello sea necesario, mientras los demás tienen asignadas otras tareas,

puede resultar una estrategia eficaz que ayude a resolver problemas difíciles de atender con el grupo completo.

En consecuencia, tiempo, espacio, el grupo total o parcial y la selección y distribución de los materiales –tema que será abordado en el apartado «Los instrumentos»– son aspectos que hay que tener en cuenta cuando se proyectan y planifican nuevas actividades. Las experiencias que éstas promuevan determinarán el conocimiento y la sensibilización progresiva de los niños y niñas y el enriquecimiento de sus posibilidades para la producción y apreciación musical.

Recursos para el buen desarrollo de las actividades

Las actividades musicales exigen recursos y materiales para su buen desarrollo. Para optimizar la tarea será necesario:

- ◆ Ante todo, un lugar silencioso en el que «escuchar bien» sea una posibilidad.
- ◆ Un equipo de sonido en buen estado.
- ◆ Una discoteca conformada por música infantil y por música vocal e instrumental de diferentes estilos y épocas.
- ◆ Un instrumental compuesto por instrumentos de percusión de diferente origen –escolar, folclóricos, de confección industrial, artesanales, etc.–, juguetes sonoros, materiales y objetos cotidianos para producir sonido.

Todos estos materiales podrán organizarse en un lugar del aula identificado como «El rincón de la música», en el que también puede haber libros de instrumentos, cancioneros, y un «Diario musical», con comunicaciones «musicales» de diferente tipo: el texto y dibujos de una nueva canción, el aviso de un concierto, la invitación a los padres y madres para compartir «un encuentro con canciones».

La maestra o el maestro y las actividades musicales

Es importante que la maestra o el maestro cuente con una preparación adecuada para desempeñar su papel: buen conocedor de los contenidos de la música que se va a enseñar y con la necesaria formación acerca del desarrollo motor,

intelectual, psicosocial de los niños y niñas de educación infantil. Si sumamos a estos requisitos su capacitación pedagógica y las estrategias metodológicas que adopte, el maestro o la maestra estará en condiciones de desarrollar la tarea didáctica que implica la enseñanza de la música en este ciclo educativo. Pero reparemos en su tarea cotidiana que incluye la preparación previa de cada clase, su realización y registro y la evaluación posterior.

La tarea cotidiana

La preparación previa

- 1** El maestro o maestra va a sus clases provisto con materiales, con recursos que ha escogido de acuerdo con su programación, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su mejor desarrollo. Previamente, ha buscado y seleccionado el repertorio de canciones, las grabaciones que piensa hacer escuchar, los instrumentos varios para producir sonido, así como otros materiales que utilizará a lo largo de su secuencia de actividades.
- 2** Tiene prevista la duración aproximada de cada paso, como un boceto de un cuadro previo a su realización. Y, fundamentalmente, tiene in mente al grupo de niños y niñas destinatario del plan: conoce sus tiempos, sus necesidades, sus posibilidades y el recorrido de sus aprendizajes previos.

En clase

- 3** Ya en el aula, acomodará el espacio desplegando con diferentes estrategias los materiales seleccionados. Dará inicio a su tarea con un saludo «sorpresa», con la canción con la que ese grupo se identifica, o con una nueva actividad que dará impulso al creciente caudal de experiencias musicales.
- 4** En el transcurso de la actividad su observación será atenta y permanente, mantendrá la mirada puesta en el grupo en su totalidad y en cada niño y niña en particular. Esto le permitirá tomar decisiones imprevistas si fuera necesario –interrupción y/o cambios de actividades en la secuencia programada, supresión de algunos pasos, reemplazo del plan en su totalidad– o bien desarrollar su planificación tal y como fue programada.

El registro

- 5** Más tarde hará un registro de lo realizado, sus logros, sus dificultades. Recordar lo ocurrido durante la clase le permitirá sacar conclusiones y evaluar la secuencia de actividades paso a paso y si se concretaron con satisfacción y buena predisposición grupal.

- 6 Las dudas iniciales tendrán respuestas: el acierto de la canción elegida, la selección de instrumentos utilizados, las músicas grabadas para promover la escucha atenta, etc.
- 7 Las dificultades registradas serán atendidas en próximas clases con diferentes actividades y con repeticiones renovadas.
- 8 Finalmente podrá determinar el avance en los aprendizajes.

Las sesiones siguientes

- 9 El paso siguiente, proyectado luego de la evaluación anterior, tendrá otros objetivos. Promotoras de nuevos desafíos y engarzados con las actividades anteriores, las propuestas docentes irán diseñando una trama de experiencias y conocimientos crecientes en los que el disfrute y el placer, la expresión y la emoción, serán invitados de honor.

La programación

Una vez elegido el o los contenidos que se deseen abordar, teniendo en cuenta el grupo con el que se va a trabajar, se hace necesario el diseño de la programación. Éste podrá elaborarse para una sola clase, o bien para períodos más extensos: mensual, bimestral, trimestral, anual.

Los aprendizajes requieren de la repetición, con variaciones que renuevan el interés. Un mismo contenido podrá ser abordado en múltiples actividades –de exploración, imitación, de acción instrumental, de canto y orquestación del cancionero, de interpretación, improvisación, creación–, y todas ellas serán notoriamente diferentes de acuerdo con la edad, el número de niños y niñas, sus características evolutivas y sus conocimientos previos.

La tarea del maestro o maestra deberá atender a los intereses de los niños y niñas pero sin limitarse a ellos, ya que podrá ampliarlos, enriquecerlos y también transformarlos.

Este andamiaje tendrá a la maestra y al maestro como artífice, como actor y realizador. Una tarea que con continuidad, con un buen programa de contenidos y con actividades atractivas encontrará respuestas sorprendentes en el avance musical de los niños y niñas.

La evaluación

Es de fundamental importancia detectar al comienzo del curso lo que los niños y niñas conocen y lo que pueden hacer; a partir de estos datos será posible trazar un itinerario a través de la programación y de las metas que se quieren lograr. De esta manera, y en relación con la tarea que el maestro o maestra lleve a cabo, se

podrán evaluar con mayor detalle los avances conseguidos y los conocimientos adquiridos.

Para lograrlo el maestro o maestra debe desarrollar la capacidad de observación a través de diferentes estrategias; una de ellas es la escucha selectiva que permite individualizar a un niño o niña dentro del conjunto. Esta habilidad se adquiere con la práctica y constituye otro modo más de seguimiento de los niños y niñas sin exponerlos a constataciones y pruebas individuales que no siempre dan cuenta real de sus posibilidades iniciales ni de sus aprendizajes posteriores. Muchas de las actividades musicales son grupales y la participación individual se ve estimulada y reforzada por el grupo con sus respuestas sonoras y musicales. Éstas serán las manifestaciones de cada alumno y alumna que el maestro o maestra podrá evaluar a través de su observación atenta y continua. Los logros se harán evidentes y gratificantes y su tarea hallará el resultado anhelado.

Para finalizar

Si el maestro o maestra, confiando en sus posibilidades, acepta el doble desafío que implica hacerse cargo de la enseñanza de la música como lenguaje artístico escolar integrando la visión didáctica de la misma, encontrará muy pronto respuestas positivas por parte de sus alumnos y alumnas. Desde ese lugar irá articulando los contenidos seleccionados, construyendo la trama para el conocimiento y para el desarrollo perceptivo de los niños y niñas y creando las condiciones para la producción sonora y musical, expresiva y comunicativa. Y él o ella será partícipe fundamental de estos logros que compartirá con emoción y con placer, descubriendo en la música valores insospechados e inagotables. Y éste es un desafío que vale la pena afrontar.

El sonido y la música

En las últimas décadas la educación musical ha incrementado su dedicación al sonido. Las investigaciones en disciplinas que lo estudian como objeto de conocimiento y su relación con la percepción, es decir, con el sujeto que percibe, aportaron significativos avances con conocimientos antes inexistentes.

El título de este apartado realiza una ficticia separación entre el sonido y la música con la finalidad de jerarquizar las actividades del uno y de la otra y

contribuir así a focalizar sus características más específicas.

El sonido y la música en las diferentes etapas

El sonido y la música de los 0 a los 3 años

Desde que nacen, y aun antes, los niños y niñas viven inmersos en un mundo de sonidos y de música. Un mundo rico y diverso, que los acompañará a lo largo de su vida y que les proporcionará vivencias, emociones, conocimientos y placer. Los sonidos y la música constituyen una fuente riquísima de expresión y de comunicación, de conexión afectiva y de identificación cultural.

El bebé vive inmerso en un universo sonoro y de esa masa indiscriminada de sonidos, algunos irán cobrando significado en su creciente conocimiento del mundo. La exploración de su voz y de objetos para la producción sonora y la sensibilización auditiva serán pasos esenciales en una lenta construcción que será acompañada de juegos, rimas, canciones y músicas. Las vivencias sonoras y musicales del bebé y más adelante, las de los niños y niñas son muy intensas y dejan huellas profundas en su sensibilidad.

La entrada de los más pequeños en este mundo sonoro y musical, al igual que sus demás aprendizajes, es gradual; en algunos casos los avances serán identificables por su accionar visible –con la voz y el canto, con objetos e instrumentos, con el movimiento corporal y el baile– y en otros, por su recepción entusiasta frente a la escucha sonora y musical.

El sonido y la música de los 3 a los 6 años

Los niños y niñas de este ciclo son sensibles a todo tipo de sonidos además de los vocales. Progresivamente irán asumiendo una participación más activa al escucharlos y producirlos con intención, primero con la voz y luego con los distintos objetos e instrumentos que les presenten.

El desarrollo de la memoria y de la evocación les permitirá reproducir sonidos del entorno natural y social sin la presencia del modelo. Además, harán avances en el reconocimiento de alguno de los rasgos distintivos del sonido –los más evidentes y significativos a la percepción– y utilizarán en forma progresiva las denominaciones correspondientes. Al discriminar aspectos de la música en el cancionero y en un repertorio musical de diferente género y estilo, podrán reconocer su ritmo, su melodía, su velocidad, su carácter y, en ocasiones, algún instrumento, alguna voz, según los ejemplos musicales seleccionados a tal fin.

Lentamente los niños y niñas de este ciclo serán poseedores de un caudal

apreciable de experiencias y conocimientos musicales que incrementarán su interés y placer por producirla y apreciarla.

El sonido

El sonido está en todas partes, al punto que silenciarlo implica un artificio. A medida que crece el conocimiento de lo que nos rodea, crece también la experiencia con el sonido. Todos esos sonidos son percibidos y «archivados» en la memoria que los organiza y relaciona con los acontecimientos que los produjeron. Es el sonido mismo con sus rasgos distintivos –altura, sonoridad, timbre, duración, textura– y el contexto en que se produce, lo que provoca tan diversas respuestas; al apreciarlo, se irá agudizando su percepción y discriminación.

En síntesis, los sonidos pueden ser fuente de aprendizajes muy significativos que inciden en la apreciación tanto del sonido mismo, como de la música.

Sonidos del entorno natural y social

Al lugar preponderante del sonido en la música, se suman otras manifestaciones que tienen al sonido como soporte, entre las que cabe destacar los sonidos del entorno natural y social.

El entorno social y natural provee múltiple información sonora que los pequeños individualizan a medida que van creciendo. Algunos de esos sonidos, como los que anticipan la comida, los que se producen en actividades de juego, o los que llegan del exterior y van haciéndose conocidos, que son familiares por su repetición cotidiana, provocan tranquilidad y alegría. A éstos se sumarán sonidos no tan frecuentes que provocarán otras respuestas: susto, temor, gracia, curiosidad...

Progresivamente los niños y niñas irán asumiendo una participación más activa al escucharlos y al intentar imitarlos, inicialmente con la voz. En ocasiones serán objetos, juguetes y algunos instrumentos los que tendrán a su cargo esta aproximación a los sonidos del entorno: un entorno rico y complejo que irán conociendo lenta e inexorablemente.

La educación musical ha encontrado en la atención más minuciosa del entorno sonoro natural y social un espacio de gran riqueza para múltiples aprendizajes acerca del sonido, sus rasgos distintivos y su organización temporal. La música se ha inspirado muchas veces en los fenómenos naturales y ha

intentado imitarlos con diferentes recursos orquestales, tratando de reproducir algunas de sus características: su movimiento, su velocidad, su sonoridad, etc. Recordemos algunos ejemplos que nos pueden resultar familiares: las Cuatro Estaciones de Vivaldi, la tormenta de la Sexta Sinfonía de Beethoven, Pedro y el Lobo de Prokofiev, los diferentes personajes del Carnaval de los Animales de Saint Sæens, etc.

El sonido y sus rasgos distintivos

Altura, intensidad, duración, timbre, textura son rasgos distintivos del sonido, también llamadas cualidades, características, atributos, etc. Todas estas denominaciones se refieren a las cualidades percibidas del sonido, que a su vez reciben denominaciones específicas: agudo y grave para la altura, fuerte y suave para la intensidad, largo y corto para la duración, liso y rugoso para la textura, nombres de las fuentes sonoras para el timbre –y otras que caracterizan el sonido mismo, como claro y oscuro– etc.

En cuanto a la cualidad espacial del sonido, está comprobado que desde los primeros meses de vida los niños y niñas orientan su audición buscando el lugar del que provienen los sonidos escuchados. Esta capacidad para «localizar la fuente» puede dar lugar a diferentes actividades.

Por ejemplo, escondiendo una cajita de música, a la que previamente se dio cuerda:
—¿Dónde estará esa cajita de música? Escuchemos, a ver si la encontramos...
—¿De qué rincón vienen esos sonidos?

La música

La música nos rodea, nos envuelve, nos acompaña. La música siempre nos transmite emociones y nos «comunica» su carácter. En muchos momentos, según nuestro estado de ánimo o nuestra necesidad de acompañamiento, buscamos músicas diferentes: alegres y festivas, rápidas o lentas, enérgicas o tranquilas. Pero para conocer la música es necesario saber más acerca de los elementos que intervienen en su composición.

La música cuenta con principios organizativos, con reglas de selección y combinación que han ido cambiando de acuerdo con las épocas y los diferentes estilos musicales. Esos principios y reglas se plasman en el tiempo mediante la organización de los sonidos. Ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad,

dinámica, carácter, géneros y estilos, nos hablan de la organización temporal del sonido en estructuras musicales.

Ritmo

Acompañar con palmas las canciones como práctica rítmica es una actividad muy habitual con los niños y niñas pequeñas. Y la ejercitación de «pulso y acento» como paradigma del entrenamiento rítmico ha tenido un lugar privilegiado en las programaciones didácticas. No obstante, esta práctica merece ser revisada.

La música sin una marcada sensación de pulso sigue siendo rítmica; suponemos que el ritmo es la misma cosa que tiempo y pulso y si no somos cuidadosos, ese prejuicio nos controlará y pondrá frenos a nuestra imaginación. (Paynter, 1991, p. 53)

La ejercitación continua del pulso no siempre estará encaminada a una mejor percepción del ritmo; en algunas canciones o músicas instrumentales se impondrán ritmos sencillos de más fácil repetición que la pulsación regular.

Con respecto a la marcación del «accento», entendido como tiempo fuerte del compás, se insiste en la simplificación de uno de los temas fundamentales del ritmo: los diversos factores de acentuación que convergen en la obra musical.

La práctica excluyente de la regularidad métrica, deja fuera del repertorio a muchos ejemplos del folklore, del repertorio tradicional y de múltiples manifestaciones que se caracterizan por irregularidades métricas. Por ejemplo juegos, rimas, sorteos, rondas, etc. del repertorio infantil. Trabajar el ritmo presente en estas expresiones musicales obliga a adoptar un criterio más amplio. Aunque hay canciones y músicas en las que la regularidad métrica se manifiesta vigorosamente, habrá muchas otras que natural y espontáneamente se organizan dentro de una métrica irregular. Para lograr la sincronización rítmica con un grupo de niños y niñas no será siempre necesario hacer prácticas de «pulso y acento» si previamente se analiza el ritmo del tema en cuestión y se combinan ritmos sencillos y complementarios. De este modo no se desvirtúa el ritmo original ni el estilo al que pertenece la canción o la música instrumental elegida. (Akoschky, 2000, vol. 4, p.196)

Ciertas improvisaciones sonoras grupales y algunos cuadros de evocación sonora como la lluvia, un paisaje, el corral, etc. se realizan con la ausencia de pulsaciones regulares. Son producciones sonoras en ritmo libre. Existen numerosos ejemplos de música popular, académica y del repertorio infantil que se desarrollan dentro de la métrica y que, no obstante, tienen secciones en ritmo

libre: introducciones, interludios, finales, etc.

Melodía

Cuando se habla de melodía se piensa generalmente en una forma «cantable», producto de las relaciones de altura y duración de los sonidos que la conforman. Las niñas y niños pequeños encuentran en la melodía, así como en el ritmo, un amplio campo de expresión.

La reproducción de las canciones será una de las tareas más frecuentes. Al cantar, los niños y niñas imitan con la voz esas formas melódicas acompañadas por el texto. Las memorizan, las reconocen y con el tiempo logran identificar algunas de sus características.

Los niños y niñas pueden percibir cambios de dirección en el movimiento melódico, ascendente y descendente y, en algunos casos, repeticiones de la misma altura. Pero deben ser movimientos muy evidentes, como por ejemplo: con una flauta de émbolo el maestro toca glissandos –sucesión rápida de sonidos «ascendentes o descendentes»– y repeticiones de un mismo sonido que los niños imitan con la voz. Estos movimientos melódicos se pueden identificar en el cancionero y en músicas instrumentales. Para que el reconocimiento sea posible, es necesario seleccionar con acierto los ejemplos musicales.

Cuando se habla de melodía se piensa generalmente en una organización de los sonidos de la escala: las notas. Pero en los cantos espontáneos de los niños y en manifestaciones musicales de diferentes regiones, estilos y épocas, aparecen otros sonidos con otras alturas y, también, otras escalas. Incorporados unos y otros, la noción de melodía se amplía y queda más abierta a la diversidad de posibilidades que hoy coexisten en la música.

Textura musical

Diferente de la textura sonora –rasgo distintivo que alude al «grano grueso o fino del sonido» haciéndolo perceptivamente «rugoso, liso», (Delalande, 1995, pp. 58-65)–, la textura musical estará determinada por la sucesión y simultaneidad de acontecimientos sonoros y musicales, sus relaciones, sus jerarquías. Las texturas más sencillas pueden ser reconocidas en la educación infantil, como por ejemplo la de figura y fondo, las relaciones que se establecen entre un solista y el conjunto que lo acompaña, o cuando en un grupo «todos tocan lo mismo» o, por el contrario, «tocan diferente unos de otros». Asimismo se crean diversas texturas musicales si a un grupo se le incluye otro ocasionalmente, o cuando el primero da paso al segundo sin solución de continuidad, etc.

En audiciones grabadas se pueden reconocer estas características:

- ◆ ¿Tocan muchos instrumentos juntos?
- ◆ ¿Alguno toca solo?

En bandas sonoras de películas, muy frecuentadas y aceptadas por parte de los niños y niñas pequeños:

- ◆ ¿El personaje principal canta solo o con alguien más?
- ◆ ¿Lo acompañan otros cantantes?
- ◆ ¿Todos cantan «lo mismo o diferente»?
- ◆ ¿Lo acompañan instrumentos?
- ◆ ¿Se le escucha bien o lo «tapan»?
- ◆ Ahora que ha dejado de cantar: ¿los instrumentos se escuchan mejor?

Forma

- ◆ Ritmo, melodía y texturas musicales interactúan y evolucionan en el tiempo. Y en esta evolución se comportan de diferente modo.
- ◆ Permanencia: lo escuchado se mantiene en el tiempo y puede repetirse igual.
- ◆ Cambio: lo anterior desaparece y se produce un cambio más o menos contrastante.
- ◆ Retorno: lo escuchado en primer lugar vuelve igual o con leves diferencias.

Todos estos comportamientos en el tiempo determinan la forma, en la que también inciden, además del ritmo, melodía y texturas, otros aspectos complementarios como lo son la velocidad, la dinámica, los registros de altura, etc.

Algunas canciones ejemplifican con sencillez estas características de la forma:

- ◆ En Ambo ató permanece siempre la misma melodía.
- ◆ En La tarara, la frase que comienza con Inés..., determina el cambio.

En músicas instrumentales de diverso estilo y época, en la música popular, en el folclore, etc. se podrán observar estos comportamientos.

- ◆ Bailemos con esta música; si hay cambios, cambiemos también nuestros movimientos.
- ◆ Ahora escuchemos, ¿la música ha cambiado mucho o sólo un poquito?
- ◆ ¿Ha vuelto la del principio con la que nos movimos «como si fuésemos muñecos de madera»?

Velocidad y dinámica

Los cambios de velocidad y de dinámica (intensidades, matices) inciden directamente en el sentido expresivo de la música: una canción, una pieza musical y también un cuadro de evocación sonora, con cambios de tempo: más rápido o más lento, con variaciones de intensidad: creciente o decreciente. Estas variables encuentran un amplio campo de acción en la educación infantil y son muy significativas para los niños y niñas pequeños.

Es importante tener en cuenta que para cantar y/o tocar con cambios de dinámica no es necesario realizar contrastes de «todo fuerte» o «todo suave», salvo en casos en los que esta oposición sea significativa y se justifique musicalmente. En la música los cambios suelen ser más fluidos, más conectados con el fraseo y la expresión.

Los cambios de velocidad estarán presentes en innumerables oportunidades:

- Tenemos mucha prisa... qué rápido caminamos.
- El tren ha llegado a la estación, lento, cada vez más lento, hasta que detuvo su marcha.
- Con mi martillo, martilleo a veces lento, a veces rápido: depende del trabajo que tenga.
- La muñeca baila muy rápido, dando vueltas y más vueltas. El elefante apenas se mueve: parece que baila a «cámara lenta».

Carácter

Si sumamos los géneros y estilos podemos decir que carácter es la resultante expresiva de todos los componentes de la música. En su definición participan todos los aspectos enumerados hasta el momento: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad y dinámica, y habría que considerar las voces y los instrumentos que agregan las tesituras y la articulación de los sonidos.

Las niñas y niños pequeños no suelen desglosar tantos componentes, pero perciben claramente la resultante de los mismos. Del carácter de una canción o de un fragmento musical a veces dependerá su entusiasmo por repetirlo, o por realizar nuevamente la misma actividad. El espectro expresivo es muy amplio y no debe restringirse la selección sólo a canciones y música de carácter alegre y dinámico. Las hay tranquilas, enérgicas, juguetonas, marciales, «humorísticas», misteriosas, tristes, etc.

Al cantar canciones se puede modificar su carácter cambiando alguno de los aspectos mencionados: la velocidad, la dinámica, la tesitura (zona de alturas), la articulación. Pero estos cambios sólo tendrán sentido si no se desvirtúa la esencia de la canción: la profunda relación que existe entre el ritmo, la melodía, el texto y el estilo.

Géneros y estilos

Acerca del significado de estos dos términos no existen acuerdos unánimes. En ocasiones género es utilizado para definir diferencias instrumentales y vocales, por ejemplo: género vocal, vocal e instrumental, y también, género de cámara, sinfónico, sinfónico-coral, etc. Pero también es la forma en que se designan diferentes expresiones de la música popular: folclore, jazz, flamenco, rock, etc.

Estilo puede significar un modo de expresión, la manera en que es ejecutada una obra. con relación a la música el término adquiere significados especiales. Puede ser usado tanto para denotar las características musicales de un compositor, como un período histórico o un área geográfica. De estos diversos significados se ha tomado el de diferentes períodos –estilo barroco, clásico, contemporáneo– y el de diferentes características dentro de un mismo grupo, por ejemplo, en la música folclórica, popular y académica existen diferentes estilos.

Contenidos del sonido y la música

El sonido

- ♦ Los rasgos distintivos: altura, intensidad, timbre, duración, textura.
- ♦ La cualidad espacial del sonido: localización de la fuente.
- ♦ Los sonidos del entorno natural y social.

La música

- ♦ El ritmo: pulsación, ritmo libre.
- ♦ La melodía: movimiento melódico.
- ♦ La forma: comienzo y final.
- ♦ La velocidad: tempo, variaciones.
- ♦ La dinámica: matices, variaciones.
- ♦ Carácter: el todo en conjunto.

El sonido

- ♦ Los rasgos distintivos: altura, intensidad, timbre, duración, textura.
- ♦ La cualidad espacial del sonido: localización de la fuente.
- ♦ Los sonidos del entorno natural y social.
- ♦ El ritmo: pulsación, métrica regular e irregular, ritmo libre.

La música

- ♦ La melodía: movimiento melódico «ascendente, descendente».
- ♦ La textura musical: relaciones, jerarquías.
- ♦ La forma: permanencia, cambio, retorno. Funciones formales.
- ♦ La velocidad: tempo, variaciones.
- ♦ La dinámica: matices, variaciones.
- ♦ Carácter: articulación, expresividad.
- ♦ Géneros y estilos: vocal e instrumental. Música popular, folclórica y académica. El cancionero infantil.

Para finalizar

A la escuela le corresponde defender la presencia de la música y su autonomía como lenguaje expresivo, con sus propios códigos de expresión y de comunicación. Usar la música subordinada siempre a otros aprendizajes es desvalorizar sus cualidades y desaprovechar su potencial. La música debe ser entendida por ella misma y servirse de sus propios recursos y elementos constitutivos para ser aceptada, disfrutada y compartida.

Así la escuela podrá cumplir con su mejor mandato: enseñar lo esencial y lo trascendente. Desde la institución éste puede ser un proyecto innovador. Para la música un nuevo lugar, diferente y necesario. Devolver la música, la verdadera música, a la escuela es una conquista. Es ganar para los niños y niñas un espacio estético. Para hacer y disfrutar. Para percibir y gozar. Para sentir, pensar, transmitir y compartir.

La escucha sonora y musical

La música crea espacios. El espacio se impregna del carácter, del sentido expresivo de la música seleccionada: suave y melodiosa, alegre y bulliciosa, enérgica o apacible. Es un espacio diferente, delimitado por los alcances del sonido y su poderosa comunicabilidad.

La música se presta para ser escuchada, reconocida, recordada. El placer y el disfrute que provoca promueven el deseo de su reiteración. Saber escuchar y apreciar la música será uno de los propósitos que la educación infantil sostiene como logro fundamental para las niñas y niños pequeños.

Saber escuchar

La música está presente de forma continua en nuestra sociedad. Una cortina de sonido rodea todos los movimientos humanos, que se convierte en una suerte de acompañamiento y de telón de fondo, unas veces percibida y otras ignorada, unas veces elegida y otras impuesta por imperativo de las costumbres, de las modas y de hábitos no reflexionados.

Los niños y niñas llegan a la escuela con esta experiencia precoz, cargados de información no procesada. Sensibles al sonido, llevan impresas horas y horas de música que han desarrollado en ellos una atención lábil y, muy probablemente, sin sutilezas perceptivas.

A la escuela le corresponde hacerse cargo de recomponer los desvíos que la sociedad ha impuesto a la difusión y al vínculo con la música. Devolverle su sentido comunitario y comunicativo. Enriquecer su diversidad, ampliando la gama de manifestaciones que se acerca a los niños y niñas de educación infantil. Seleccionar los mejores ejemplos de los diferentes estilos, para, desde el contacto y la proximidad, refinar el gusto y la capacidad selectiva de estos niños y niñas.

La escucha sonora y musical en las diferentes etapas

La escucha sonora y musical de los 0 a los 3 años

La escucha de los niños y niñas es activa y los sonidos cobran cada vez más significación: la voz del maestro o maestra, los ruidos cotidianos de la escuela, el sonido de los juguetes, etc.

A partir de la escucha los bebés serán muy receptivos y sensibles al carácter de la música. Y ningún niño o niña será indiferente al mismo.

Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y los 6 meses, los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente. Comienzan a volver la cabeza buscando la fuente sonora y a mostrar un placer manifiesto y «asombro». (Hargreaves, 1998, p. 76)

Durante la escucha sonora y musical los niños y niñas perciben aspectos globales y parciales. En el caso de los más pequeños es muy común que reconozcan una canción advirtiendo sus elementos integradamente –texto, melodía y ritmo–; si se intenta separarlos, no siempre la reconocen. En otras ocasiones, es sólo un elemento el que perciben con nitidez y que asocian a un todo: el «estornudo» en la canción del grillo resfriado, un esquema rítmico reiterado al final de cada frase, un sonido que fascina en el arreglo instrumental de una canción.

Al igual que con el cancionero, los niños y niñas de este ciclo también reconocen diferentes piezas de música instrumental y advierten el carácter o los grandes contrastes. Esta progresiva actividad de escucha musical amplía su capacidad perceptiva a la vez que los sensibiliza respecto de sus cualidades específicas, y estimula, por el disfrute que produce, la audición atenta y placentera.

La escucha sonora y musical de los 3 a los 6 años

En el transcurso de este ciclo, los niños y niñas irán aumentando su capacidad de escucha atenta por períodos de mayor duración. A través de la audición atenta podrán identificar, discriminar y reconocer con mayor acierto rasgos distintivos del sonido y un número creciente de canciones y de músicas diversas en cuanto al carácter, el género y el estilo.

De igual modo harán progresos en la identificación, discriminación y reconocimiento de elementos constitutivos del lenguaje musical, en el cancionero

y en el repertorio de música instrumental que el maestro o maestra seleccione para tal fin.

La escucha concentrada y reiterada propiciará la elección de sus músicas preferidas, las que los emocionan y les producen mayor disfrute, y hará familiar un repertorio creciente tanto del patrimonio cultural propio como el perteneciente a otras culturas.

Las actividades

La escucha es uno de los contenidos fundamentales de la educación musical: todos los demás contenidos de la música se irán hilvanando a través de la audición, de la percepción sonora.

El maestro o maestra deberá ser un observador activo y un conocedor de las variables que entran en juego: los estímulos auditivos, la selección de canciones y obras instrumentales, los instrumentos y materiales sonoros y la ambientación para el desarrollo de las actividades. Será fundamental crear condiciones gratas y atractivas para despertar en los pequeños alumnos y alumnas interés y deseos de atención. De los recursos utilizados, de la conducción docente de estas actividades, de la oportunidad y adecuación de estos objetivos a los momentos, posibilidades e intereses de los niños y niñas dependerán las respuestas observables.

Mucho se ha comentado acerca de si la escucha musical de los pequeños se ve favorecida cuando responden con movimientos corporales o cuando, absortos y atentos, permanecen inmóviles en un sitio o realizando alguna actividad «silenciosa». Es atinado pensar que las tres modalidades coexisten y se complementan, y dependerá, una vez más, de los factores antes enunciados: el grupo y sus experiencias previas, la duración, el lugar físico en el que tiene lugar esta actividad, el grupo y su receptividad –muy vinculada con la actividad inmediata anterior–, y de manera fundamental, los temas musicales seleccionados y el buen sonido del equipo reproductor.

Reconocimiento y discriminación auditiva

Operaciones de observación, identificación, comparación, discriminación, reconocimiento, memorización, etc. serán los procedimientos utilizados para el progresivo avance perceptivo de los niños y niñas en el conocimiento del sonido

y la música, y en su capacidad para disfrutarlos.

En su paso por la escuela infantil las niñas y niños acceden a un repertorio de canciones, de músicas instrumentales; conocen diferentes instrumentos y objetos para producir sonido; están en contacto con las voces de sus compañeros, de sus maestros. Canciones, músicas, instrumentos, voces, van «dejando huella» en su memoria sonora y musical. El reconocimiento de todo ese «archivo» es la manera de comprobar su existencia: un tesoro acumulado a través de vivencias gratificantes que puede ir creciendo a lo largo de toda la escolaridad.

La escucha orientada y dirigida del ambiente natural y social proporcionará conocimientos que el contacto permanente pero indiscriminado con el mismo no provee. En numerosas ocasiones los niños y niñas «conocen» los sonidos de su entorno: alguna fábrica, los aviones y helicópteros, el taller mecánico, el tren y la campanilla de la barrera, la avenida con muchos coches y motos, las estaciones y bares llenos de diferentes voces, el campo con las cigarras al atardecer...

Pero «dirigir» la escucha hacia alguna característica particular encauza la percepción:

- Ha pasado un helicóptero, ¿cómo «hacia» el motor cuando daba vueltas aquí arriba? ¿Y cuando se fue alejando?
- Elijamos varias campanillas para la barrera del tren y una especial como campana de la estación. ¿Qué diferencias hay? Probemos con estos metales.
- ¿Dónde hay más voces: en el arenero o en los rincones del aula?

La escucha también debe orientarse durante la exploración sonora y la producción sonora y musical –vocal e instrumental– con sus etapas de selección y combinación.

- ¿Cómo sonará este bombo?
- ¿Cuántos sonidos diferentes hemos hecho? Si cerramos los ojos, ¿los podremos reconocer?
- ¿Cuáles elegimos para acompañar la canción Paloma del palomar?

Para favorecer la atención de los niños y niñas es frecuente incluir en las clases el «juego del silencio». En realidad el propósito de esta difundida actividad es provocar la escucha atenta, para lo cual es imprescindible el cese de la conversación y del movimiento corporal.

Pero la atención es sobre todo una cuestión de motivación. Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar y escuchar

musicalmente. El mejor medio para motivar la escucha es fundarla sobre una experiencia de la producción. (Delalande, 1995, p. 104)

En todas las actividades descritas, los estímulos sonoros y musicales buscarán repetirse sin rutina; tal repetición siempre estará al servicio de una nueva indicación de trabajo, de un nuevo paso en la secuencia didáctica. Estas repeticiones de la escucha, dentro de una misma clase o en clases sucesivas, son necesarias y también requeridas cuando han provocado disfrute y placer. Y esas repeticiones dejan huellas en la memoria sonora y musical.

El maestro o maestra y la selección musical

En la selección musical debe estar presente el repertorio infantil, la música «culta» y la «popular», con sus diferentes géneros y estilos, países y épocas. Cuanto más amplio sea el repertorio, más rica y diversa será la experiencia que los niños y niñas, incluso los más pequeños, tendrán con la música. Estas vivencias y el deleite que puede provocar la buena música desarrollarán el gusto y adhesión de los niños y niñas, y ampliará en forma creciente el panorama cultural que en muchas ocasiones se reduce a la música infantil o al cancionero didáctico.

La capacidad selectiva del maestro o maestra y su aptitud para manejar las actividades relativas a la audición musical hará de sus alumnos y alumnas buenos oyentes de música, y sentará las bases para el desarrollo de una actitud selectiva y crítica.

La escucha musical también se puede adecuar a los diferentes momentos de la vida escolar: los descansos y los juegos determinan instancias muy contrastadas que podrán corresponderse con características de las músicas elegidas:

- ♦ Para los momentos de reposo y descanso podrá elegirse música tranquila, serena, que acompañe la necesidad de distensión.
- ♦ Por el contrario, para los juegos se podrá elegir música alegre, movедiza y vivaz.

Tanto en la música «culta» como en la «popular» se podrán encontrar numerosos ejemplos de música vocal e instrumental que cumplan estos requisitos. En esa adecuación los maestros y maestras deberán tener una participación activa y tomar decisiones respecto del carácter y duración de la

música así como del volumen de su transmisión.

La música grabada seleccionada irá conformando una discoteca con discos compactos, casetes y con los soportes que aparezcan en un futuro cercano; también es de gran importancia que el equipo reproductor de sonido se encuentre en buen estado de conservación. Todo el equipo docente de la escuela podrá participar de la conformación de la discoteca ya que el tema, por su dimensión, lo requiere. De este modo la diversidad de gustos estará mejor representada y asegurada.

Contenidos de la escucha sonora y musical

PARA EL CICLO DE 0 A 3 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">♦ La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones.♦ La localización de la fuente sonora, fija o móvil.♦ La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos.♦ El reconocimiento paulatino de un repertorio de sonidos, canciones y de músicas de diferente carácter, género y estilo.♦ La elección de acuerdo con gustos y preferencias.
PARA EL CICLO DE 3 A 6 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">♦ La discriminación y reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.♦ La discriminación, reconocimiento y selección de sonidos del entorno natural y social.♦ La localización de la fuente sonora, fija o móvil.♦ La identificación, discriminación y reconocimiento de elementos constitutivos del lenguaje musical en el cancionero y en el repertorio de música instrumental.♦ El reconocimiento y memorización de un cancionero.♦ El reconocimiento de una selección de músicas de diferente género y estilo.♦ La valoración y apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas.♦ El gusto y placer por la escucha sonora y musical.

Para finalizar

Acercar a los niños y niñas un panorama musical rico es uno de los propósitos de la educación infantil, promotora de vivencias únicas e iniciadora del conocimiento cultural al que la escuela aspira. Las mismas serán los eslabones de un

encadenamiento creciente que bien orientado dará como resultado el desarrollo de uno de los tesoros más preciados del ser humano: la percepción auditiva, ventana abierta al mundo en general y al sonido y la música en especial.

En cuanto al contacto con la escucha musical, el docente deberá despertar en sí mismo el gusto por el hecho artístico. Es importante que él esté imbuido de la problemática artística y sea un activo consumidor de cultura. Su contacto con el arte y su sensibilidad frente a las manifestaciones artísticas le permitirán marcar un rumbo y adoptar decisiones más comprometidas a la hora de transmitir, enseñar y programar su tarea. Del docente dependerá que las manifestaciones artísticas incidan en la producción de los niños, en la apreciación de lo que producen y en el disfrute estético que le puede brindar la valoración de las producciones artísticas de la sociedad. Del apoyo que reciba de la institución dependerá que las manifestaciones artísticas –en esta oportunidad, la música– puedan estar presentes en la escuela y ocupar el lugar que necesitan y merecen. (Akoschky, 2002, p. 57)

La voz y el canto

El canto despierta emociones. Atrae con su llamado seductor e invita a un paseo sensible: transporta, acompaña, adormece, alegra, entristece. El canto se une a recuerdos, vivencias emotivas y acontecimientos trascendentes. El canto atrae con su texto, con sus ritmos propios, con sus cadencias melódicas. Y la voz le otorga timbre y color: cantar con una bella voz produce admiración y placer.

El canto puede ser compartido, disfrutado. Es el canto colectivo que: [...] estrecha vínculos y relaciones al sensibilizar emocionalmente al conjunto de individuos, jerarquizando el quehacer musical, promoviendo mayor participación, mayor contacto sensible con el grupo. (Akoschky, 2000, vol. 1, p. 167)

La voz y el canto en las diferentes etapas

La voz y el canto de los 0 a los 3 años

Los juegos con la voz y el canto abren un canal comunicativo y un vínculo fundamental para la integración de los bebés en la vida escolar, a la vez que

constituyen factores preponderantes para su sensibilización musical. El canto del adulto destinado al bebé establece un vínculo profundamente emotivo, más aún si va acompañado del contacto físico, de la mirada y de su propio gusto por cantar.

La voz y el canto de los bebés

Tanto para el lenguaje como para el canto, los bebés pasan por un período de balbuceo que incluye la exploración de la voz y la experimentación incipiente de la entonación. En el caso del lenguaje:

[...] con el tiempo esa producción se va limitando cada vez más a aquellos sonidos que se encuentran en el medio cultural propio del individuo.

(Gardner, 1987, pp. 166-179)

La variedad inicial se pierde en función de la construcción significativa del lenguaje, pero puede ser rescatada como medio de expresión para la música. A la gran variedad de sonidos que el bebé produce con su voz, ya sea cuando la explora con exclusividad, disfrutando de nuevas sonoridades y diferentes combinaciones, se debe sumar el «balbuceo musical». Observaciones efectuadas en bebés muy pequeños revelaron que el juego vocal precursor del canto espontáneo comienza a una edad muy temprana, mientras que algunos bebés exploran la extensión de las alturas accesibles a sus voces, otros intentan imitar algunas de las alturas que escuchan.

En cuanto a las canciones, progresivamente el bebé identifica aquéllas que selecciona por el placer que le produce su escucha, su repetición y su intención de sumarse al canto. Las recuerda y reconoce cuando las cantan, las solicita mencionándolas de algún modo, con alguna palabra o con un movimiento, las ubica en las grabaciones reconociendo el disco que las contiene. Las canciones van acompañadas con frecuencia de mímica y de movimientos corporales. Pero los niños y niñas también son sensibles a canciones que no agregan ningún movimiento corporal. En este caso, tanto el canto de la maestra o maestro como la grabación elegida deben ser atractivas y su interpretación muy convincente.

El canto «en grupo»

Tan importante es la selección del cancionero como la oportunidad elegida para cantar a los bebés. Acunarlos y mecerlos con canciones, jugar con sonidos y músicas durante el cambio de pañales serán algunos de los acercamientos del maestro o maestra a un solo bebé. En algunas ocasiones, el canto va dirigido a varios de ellos cuando, ocasionalmente sincronizados, están entrando en la etapa del sueño o comienzan a despertar. Más adelante serán momentos de reunión los

que convoquen al canto: colchonetas en el suelo o espacios delimitados por partes del mobiliario serán escenarios ideales para la canción y el juego sonoro, donde irá en aumento la participación activa de algunos niños, con adhesiones y demostraciones que darán cuenta de su agrado y también de sus avances.

Los momentos adecuados para estos acercamientos musicales serán elección del maestro, atento a los cambiantes y discontinuos intereses de los niños y niñas de este ciclo. Alternar el canto con música grabada también es una posibilidad. Alternar música con saludables silencios es una elección necesaria que sin dudas contribuye «al descanso auditivo» y a la jerarquización de la música cuando ella se hace presente.

La voz y el canto a los 2 y 3 años

El repertorio de canciones crece y los niños y niñas de este ciclo son capaces de conocer muchas canciones de diferente carácter, estilo, y muy diversas en cuanto a sus características rítmicas y melódicas. Algunos niños y niñas entonan algún sonido siguiendo el canto del maestro o maestra o de una grabación. Otros son capaces de sumarse al canto en algunos pasajes melódicos y llegan en ocasiones a reproducir la canción completa –o su contorno melódico– con cierta aproximación.

A lo largo de este ciclo los niños y niñas irán avanzando en su capacidad para cantar, para ampliar su repertorio de canciones, para compartir el canto con otros, para conocer voces diferentes –de sus maestras y/o maestros, de sus compañeros–, y también para producir diferentes sonidos con su voz, para imitar sonidos del entorno, para «inventar» sonidos con la voz e improvisar canciones. Cantar es una de las actividades características del nivel, todo cuidado por preservarla y enriquecerla redundará en beneficio de los niños y niñas y de la música.

La voz y el canto de los 3 a los 6 años

Los niños y niñas de este ciclo disfrutan del canto conjunto, del gusto por cantar. A los 3 años aproximadamente, repiten canciones sencillas con textos cortos. Entre los 4 y los 5 años de edad pueden memorizar y reproducir con bastante exactitud canciones de ritmo y melodía más complejas.

La evolución del canto –desde el balbuceo hasta la reproducción de canciones– es un tema que ha sido objeto de estudio de diversos autores. Estos trabajos no resuelven todos los interrogantes pero «señalan algunas dimensiones de la adquisición de la competencia inicial en materia de canto» (Gardner, 1987).

Algunos niños y niñas encuentran dificultades para entonar las canciones

debido a problemas de emisión vocal: voces roncadas, gritonas, voces que no logran «colocarse» para el canto; a veces, se suman deficiencias auditivas de origen orgánico o psicológico que dificultan la expresión vocal. Una vez que se detectan los problemas y se encuentran los recursos adecuados, sin prisa y con la continuidad que el tema merece, se puede devolver a los niños y niñas esta capacidad invaluable que es la de cantar. Habrá que darles tiempo y buenos estímulos para la conquista del canto afinado.

Si bien la voz infantil no tiene la variedad de tesitura de las voces adultas, es cierto que no todos los niños y niñas cantan igual. Los grupos son heterogéneos y en el canto colectivo deberá elegirse un tono cómodo para la mayoría. Los maestros y maestras suelen tener voces más graves que sus alumnos y alumnas y cantan en registros bajos; pero es ideal llevar las voces infantiles, sin forzarlas ni fatigarlas, hacia zonas más agudas. Si la maestra o maestro no pudiera realizar este transporte de tonalidad por sí mismo, puede utilizar como ayuda grabaciones previamente analizadas que se adapten al término medio grupal, ni muy grave, ni muy agudo.

Las canciones se enseñan

Las canciones se enseñan creando una buena disposición de «escucha». La enseñanza se debe basar en el conocimiento profundo de la canción; será importante no segmentar sus frases, lo que les haría perder su sentido y fluidez. Para esto el maestro o maestra deberá «entenderla», es decir, conocer sus secciones, su forma. En su canto estará presente el carácter, con los componentes interpretativos que le darán identidad.

Conservar estas características permitirá reconocerla, recordarla y, con el tiempo, reproducirla con mayor expresividad.

El canto expresivo es un paso más dentro del acercamiento sensible de los niños y niñas a la música. El maestro o maestra intentará variar sus recursos tanto en el canto como en los acompañamientos. Al examinar cada canción, con sus características de letra y música, el maestro o maestra podrá dar preferencia a propuestas sensibles y expresivas, acorde a los personajes, a la situación y al carácter de los mismos, y podrá eludir modificaciones arbitrarias de velocidad y dinámica o palmeos continuos como acompañamiento imprescindible del canto.

ENSEÑANDO UNA CANCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS

Dice la maestra a sus alumnos y alumnas:

—Quiero hacerlos escuchar una canción.

Y luego de cantarla:

—¿La conocéis?

—Voy a cantar la primera estrofa.

—¿Queréis escucharla nuevamente?

—Ahora cantemos todos juntos la primera estrofa completa.

—¿Otra vez?

—¿Y qué dice el texto?

—¿Quién quiere cantar conmigo? ¿Alguien más? ¿Otro más?

—Volvamos a cantarla todos juntos, pero esta vez cantando «más suave» así me escucharéis mejor.

—La canción sigue así... (la maestra canta la segunda estrofa).

—¿Cambia la melodía? ¿Tiene la misma música?

—¿Y qué dice la letra?

—La escuchamos nuevamente para entenderla mejor...

—Cantemos todos juntos las dos estrofas. Yo os acompaño con la guitarra.

—He traído esta canción grabada por un grupo de chicos, ¿la escuchamos?

—En la próxima clase la seguiremos aprendiendo. Y si podemos, la grabaremos...

Comentarios: Al elegir la canción la maestra confía que será del agrado de sus alumnos y que constituye una aportación al repertorio de canciones que ya dominan. La grabación elegida dará lugar a próximas actividades en las que se podrá apreciar «la versión»: las voces, la interpretación y los acompañamientos instrumentales.

Las canciones se aprenden

Los niños y niñas aprenden las canciones de diferente modo. Unos necesitan de la repetición insistente del modelo antes de cantar «de un tirón». Otros siguen atentamente la audición mientras balbucean moviendo los labios y acertando cada tanto en algún sonido, generalmente final de una frase melódica. Estas modalidades globales o fragmentarias no dan cuenta de la sensibilidad o musicalidad de los niños y niñas hacia la música, sino del tiempo que necesita

cada uno de ellos para memorizar o reproducir una canción. Esta lenta construcción demanda del maestro o maestra un buen acompañamiento, con buenos modelos, con estímulos adecuados y con repeticiones no rutinarias.

Algunos niños y niñas pueden reproducir con exactitud las canciones elegidas para su nivel. Otros las modifican de diferentes maneras:

- ◆ Por simplificación: acortan partes y suprimen frases enteras, juntando el principio con el final.
- ◆ Por variación: cambios del ritmo o la melodía o de ambos.

Estas modificaciones se irán corrigiendo gradualmente, con placidez, con señalamientos sutiles que estimulen repeticiones grupales e individuales del modelo inicial.

Este aprendizaje requerirá tiempos muy diferentes para cada niño o niña. Al conocer las características vocales de su grupo, el maestro o maestra podrá encontrar imágenes que faciliten la emisión natural de la voz cantada, que alienten el cuidado por la afinación grupal e individual sin necesidad de recurrir a áridos ejercicios de «técnica vocal».

El canto afinado

La diversidad de posibilidades con que los niños y niñas pueden manifestarse musicalmente resta protagonismo al canto afinado como la condición musical por excelencia, y permite reubicar esta capacidad. No obstante, y a pesar de los cambios que se promueven desde los contenidos, muchas de las convicciones heredadas respecto de la música y sus habilidades siguen vigentes. Esto significa que a veces se jerarquiza el canto y la afinación por encima de otras manifestaciones musicales, lo que da cauce a veredictos equívocos respecto de la musicalidad de los alumnos y alumnas.

La afinación también se «construye» y los niños y niñas requieren tiempos diferentes de maduración para conquistarla. Tales veredictos han marginado de la música a innumerables alumnos, aun a aquéllos con real interés y posibilidades para la expresión musical.

«Otros cantos»

Tanto en el folclore como en la música popular coexisten modalidades muy diferentes de canto dependiendo de factores geográficos y culturales que inciden en el tipo de emisión, de articulación, de expresión. Dentro de la música popular urbana también existen diferencias de un estilo a otro.

Esas características del canto de cada lugar son percibidas por los niños y niñas e imitadas y asimiladas, más aún si sus familias proceden de geografías y culturas diversas. El maestro o maestra podrá señalar la cualidad vocal, sobre todo cuando se desee identificar algún estilo de música en particular.

De igual modo, la voz impostada para el canto de cámara y para el operístico tiene características distintas del canto popular. Gracias a la gran difusión de las bandas sonoras de películas «musicales» y de dibujos animados, esta otra forma de canto se ha acercado a las niñas y niños haciéndose conocida y familiar.

Los medios masivos de comunicación contribuyen a este acercamiento y diversifican el conocimiento que los pequeños desde muy corta edad tienen de los diferentes usos de la voz para la interpretación de diferentes estilos de canto.

El cuidado de la voz

Un tema de gran importancia es el cuidado de la voz. En la actualidad los niños y niñas hablan «casi gritando» para sobreponerse al ruido ambiental, para hacerse oír, para ser escuchados. Al aire libre compiten con señales muy ruidosas: la calle, la plaza, las concentraciones de mucha gente en sitios de esparcimiento. En las casas es habitual que el televisor o el equipo de sonido estén permanentemente encendidos, igualmente a volúmenes exagerados.

Si los ambientes de la escuela son reverberantes –sonido que rebota en superficies no absorbentes como suelos de mosaico, paredes sin revestimiento, techos muy altos– las señales sonoras se hacen borrosas, no se entienden y pierden nitidez. Y como no se comprende lo que se dice, se tiende a subir el volumen de la voz. Esto les afecta tanto para hablar como para cantar.

De allí la necesidad de concentrar al grupo cuando se realiza alguna actividad vocal: escucharse bien hará innecesario elevar el volumen y redundará en un canto, un recitado o un juego expresivo con la voz, sin desgaste ni irritación de las voces del maestro o maestra y de los niños y niñas. Éste es uno de los requisitos fundamentales del canto conjunto, para escucharse mejor y

para disfrutarlo.

Contenidos de la voz y el canto

PARA EL CICLO DE 0 A 3 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">♦ La exploración de sonidos con la voz.♦ El conocimiento de voces diferentes: sus maestras y maestros, sus compañeros y compañeras.♦ La imitación de algunos sonidos del entorno natural y social.♦ El avance en el canto individual e inicio del canto conjunto.♦ La elección de canciones: gustos y preferencias.♦ El cuidado de la voz.
PARA EL CICLO DE 3 A 6 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">♦ La exploración de la voz en el canto y en la voz hablada.♦ La exploración y conocimiento de otros sonidos vocales.♦ El reconocimiento de la propia voz.♦ La habilidad para una mejor emisión vocal.♦ La interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones.♦ La expresividad en la interpretación.♦ El reconocimiento de otras voces: sus compañeros, sus maestras y maestros.♦ La discriminación de voces de diferente registro: la voz infantil, la voz adulta.♦ El conocimiento de diferentes estilos de canto.♦ La valoración y cuidado de la propia voz.♦ El placer por el canto propio y por el canto compartido.♦ El respeto por las cualidades vocales de los demás.

Para finalizar

El placer por el canto conjunto no se crea por imposición. Requiere mucho trabajo y convicción. Lograr el entusiasmo y adhesión de los niños y niñas para cantar depende en gran medida de la actitud del maestro o maestra y del repertorio seleccionado. Además será importante alejar el canto de su uso rutinario ya que crea estereotipos de difícil desarraigo posterior. El maestro deberá estar muy atento para introducir innovaciones en los momentos oportunos, estimulando a todos sus alumnos a cantar, a gozar su voz, a disfrutar el canto conjunto e invitándoles a cantar cuando realmente haya deseos de hacerlo.

Los instrumentos

Producir sonidos con instrumentos tiene un gran atractivo para los niños y niñas pequeños. Los sonidos instrumentales les atraen y son una invitación para su participación entusiasta.

Los instrumentos de los que hoy se puede disponer en la educación infantil han aumentado y se han diversificado. A los instrumentos sencillos de percusión escolar se suman otros: los folclóricos provenientes de diferentes culturas, los «instrumentos inventados» por artesanos creativos, los juguetes industriales que producen sonidos, y, de modo muy significativo, los materiales y objetos de uso cotidiano, susceptibles de un buen uso escolar. Todos estos «instrumentos» se convierten en medios de expresión y producción musical que los niños y niñas de este ciclo valoran con entusiasmo y placer.

Los instrumentos en las diferentes etapas

Los instrumentos de los 0 a los 3 años

Al sacudir un sonajero, golpear un objeto con otro o raspar los barrotes de la cuna, los bebés obtienen múltiples respuestas sonoras. Escuchar esos sonidos y producirlos una y otra vez es una de las conductas frecuentes en este ciclo. En un comienzo la producción sonora será azarosa y dependerá de movimientos no intencionales.

Cuando la relación óculo-manual y la prensión estén más desarrolladas, los movimientos del brazo y de la mano tendrán un trazado más intencional para obtener los resultados sonoros buscados. (Malajovich-Windler, 2000, vol. 2, pp. 62-65)

El contacto y la exploración de los objetos e instrumentos facilitarán la obtención de un número creciente y más diversificado de sonidos, los cuales sumarán experiencias y ampliarán el campo perceptivo de los niños y niñas. En ocasiones, los sonidos hallados podrán sumarse al canto del maestro o maestra, acompañándolo durante cortos espacios de tiempo con un «incipiente acompañamiento instrumental». Este logro, no tendrá la pretensión de una coordinación rítmica –respuesta esperable en los siguientes ciclos de su escolaridad– sino la de compartir con alegría y sensibilidad un momento musical.

La producción de sonidos con palmas, con objetos cotidianos, con juguetes y con sencillos instrumentos musicales tendrá con el tiempo un uso más preciso

y voluntario. «Acompañar canciones y músicas» es una actividad musical que atrae a los niños y niñas de estas edades; con el tiempo, la ejecución instrumental se irá adecuando a los ritmos «sugeridos» por la música y también a su carácter, respetando algunas regularidades en crecientes períodos de tiempo.

Los instrumentos de los 3 a los 6 años

A lo largo de este ciclo los niños y niñas tendrán la oportunidad de explorar y conocer otros instrumentos musicales adecuados a sus posibilidades, de avanzar en el uso de diferentes modos de acción, de acompañar con instrumentos sus canciones y músicas preferidas, de disfrutar de la ejecución individual y grupal, de sensibilizarse con la producción sonora con una mayor variedad de instrumentos. De igual modo, y a través de grabaciones o interpretaciones en vivo, irán conociendo otros instrumentos –piano, guitarra, flautas dulces, algunos instrumentos folclóricos y otros de la orquesta– que ampliarán el marco del instrumental escolar. Al valorar los instrumentos y aumentar su capacidad de uso, los niños y niñas procurarán mantenerlos en buen estado y participarán de su cuidado y preservación.

La exploración sonora

Explorar es una manera de conocer, un modo de descubrir un mundo de sonidos. La exploración sonora se constituye en una herramienta de conocimiento privilegiada en la educación infantil y suma recursos que enriquecen la producción y la expresión sonora y musical.

Al interactuar constantemente con los objetos del entorno, y a partir de estas exploraciones, los niños y niñas obtienen distintas informaciones acerca de ellos. Se darán cuenta de que los objetos y materiales «suenan» diferente: por ejemplo, que los sonidos de las piedras se diferencian de los que pueden hacer con tapas de plástico; que cuando golpean un objeto de metal el sonido «dura»... y, en cambio, con el cilindro de madera el sonido «desaparece de inmediato»; que cuando sacuden una botella con poco arroz en su interior suena muy distinto que cuando está cargada con algunas judías blancas; que si raspan un muelle de metal con un palillo se produce un sonido raro y atractivo, muy distinto de cuando raspan el cartón ondulado con una cuchara de plástico.

Los modos de acción

Hasta aquí la exploración sonora ha estado más centrada en obtener información acerca del material de los objetos utilizados. Otra posibilidad, que se suma a la anterior y que suele darse casi simultáneamente, es la del conocimiento de los diferentes modos de acción: golpear, sacudir, entrechocar, raspar, soplar, etc. con una variedad de palillos, baquetas y otros materiales que se presten a tal fin, serán las «acciones instrumentales» que niños y niñas implementarán para la producción sonora.

De esta manera se hará muy evidente que algunos objetos se pueden raspar o frotar; otros, de a pares, se pueden entrechocar; los que tienen carga se pueden sacudir al igual que los «manojos» de objetos atados a un soporte; que con un palillo pueden raspar un objeto que se podrá percudir con una baqueta o palo.

A través de la exploración y de diversos modos de acción los niños y niñas podrán conocer los instrumentos de percusión habituales en la escuela. Los manojos de cascabeles que se sacuden –o se pueden golpear suavemente con una mano mientras se sujeta el soporte con la otra–, los platillos que se entrechocan, la pandereta que se puede percudir y también sacudir, las cajas chinas, que suenan cuando se las golpea con su palito, el tambor que se puede «tocar» con dos palos más largos y gruesos.

Durante la exploración, los sonidos que se producen son percibidos, luego pueden ser clasificados, seleccionados y posteriormente combinados en un cuadro de evocación sonora, en una producción instrumental conjunta, en el acompañamiento de una canción, etc.

Para concretar estas posibilidades serán necesarias indicaciones que organicen al grupo en la «puesta en común».

SONIDOS EN LA CARPINTERÍA

En la carpintería se producirán «sonidos de martillar, serrar y cepillar».

La secuencia de actividades, destinadas a niños y niñas de 3 y 4 años de edad, estará programada en tres etapas:

- 1 La exploración de instrumentos y «cotidiáfonos»*.
- 2 La selección de los sonidos que mejor imiten a los evocados.
- 3 La organización y composición de la escena «Sonidos en la carpintería».

Desarrollo de la actividad

- 1 La exploración de los materiales:
 - ♦ La maestra o maestro anuncia que va a repartir diferentes instrumentos y objetos que presenta agrupados de este modo:
 - ♦ Bloques de madera, calabazas, envases pequeños de plástico, palillos y baquetas de madera.

(Son objetos para percutir o entrecuchar).

- ◆ Envases de diferente tamaño, de superficie acanalada; trozos de tubos de luz; trozos de cartón corrugado; palillos de madera, metal, plástico. (Son para raspar).
- ◆ Materiales de superficie áspera (telas, plásticos, cuero), cepillos pequeños de plástico o de paja. (Son para frotar).
- ◆ Luego se reparten los instrumentos y se invita a los niños y niñas a que los exploren escuchando con atención los diferentes sonidos que se pueden producir. Para escuchar mejor los resultados sonoros, los niños y niñas han de tomar distancia entre sí.
- ◆ Pasado un tiempo adecuado para la exploración, la maestra o maestro pregunta si alguno de los niños o de las niñas desea hacer escuchar los sonidos producidos. Se pide silencio al resto del grupo para escuchar a los que desean «mostrar» sus sonidos.
- ◆ A esta muestra le puede seguir una conversación con intercambio de ideas. ¿Cuáles se parecían más a «sonidos de serrar»? ¿Cuáles a los de «martillar»? ¿Cuáles a los de «cepillar»? Los niños y niñas podrán dar su opinión y elegir entre todos los instrumentos los más adecuados para esas acciones.
- ◆ Luego se pueden formar tres grupos que se correspondan a las acciones mencionadas.

2 La selección de los sonidos producidos:

- ◆ La maestra o maestro dará nuevas indicaciones para la producción de sonidos. Por ejemplo, al grupo de sonidos de martillar les sugiere que elijan cómo martillar; que «martillen» muchos clavos chiquitos; luego uno solo, muy grande. Diferentes indicaciones se adecuarán a los dos grupos restantes, el de serrar y el de cepillar, con imágenes apropiadas a esas acciones.
- ◆ Se volverá a escuchar sonidos individualmente y se elegirán aquéllos que los alumnos consideren más parecidos a los de la carpintería.

3 La organización y composición de la «carpintería»:

- ◆ La maestra podrá acordar con los alumnos la organización de la «carpintería». Qué sonidos se van a hacer primero, cuáles después, cuándo tocarán «todos juntos», cuándo por separado, etc. Para componer la carpintería se puede recurrir a un relato, organizador de las diferentes acciones. Al final, la carpintería cierra y los sonidos terminan su tarea.

Otros días, otras actividades

Para dar continuidad a esta secuencia de actividades, en próximas clases se podría:

- ◆ Grabar la «carpintería» y luego escuchar y comentar los resultados sonoros.
- ◆ Orquestar diferentes canciones, tales como *Aserrín aserrán*, *Con mi martillo*, *El carpintero...* etc., con los sonidos hallados durante la exploración.
- ◆ Evocar otros trabajos con diferentes sonidos y nuevos materiales.

Comentario: Para poder concretar este proyecto será necesario que la maestra o maestro seleccione previamente un número importante de instrumentos y «cotidífonos» –si fuera posible, varios para cada alumno– que puedan imitar o tengan cierto parecido con los sonidos evocados.

De igual modo, será conveniente que los niños y niñas estén familiarizados con tareas de exploración en forma individual o en pequeños grupos; para evitar interferencias durante la exploración sonora será conveniente separarlos. Puede ser muy acertado el uso de los rincones e incluso de otros ámbitos. Luego, y para las etapas de selección y combinación se volverá a reunir al grupo completo en el sitio habitual.

El maestro y la exploración sonora

La exploración sonora, que implica libertad en las decisiones de los niños y niñas y un amplio marco para su autonomía a través de la prueba y la acción, requiere asimismo de la coordinación y conducción de la maestra o maestro. Sobre todo en la selección de los materiales y/o instrumentos que desea que sus alumnos y alumnas exploren, para lo que realizará una preselección minuciosa. Luego de repartir el material y atenta a la tarea individual o en pequeños grupos, la maestra o maestro podrá distribuir a los niños y niñas en diferentes rincones del aula y adecuará los espacios para evitar interferencias.

Es importante que los maestros y maestras sigan atentamente la exploración de los niños y niñas, observando cómo sujetan los objetos y qué modos de acción utilizan. Podrá hacer sugerencias, guiar, orientar o ayudar de modo directo cuando lo crea necesario. Pero es conveniente recordar que tanto la exploración como la posterior ejecución conjunta –acompañando alguna canción, una pieza instrumental, una producción sonora grupal, etc.– no requieren en forma imprescindible de su modelo previo.

De la secuencia de actividades dependerá el éxito de esta tarea; la misma permitirá profundizar los contenidos abordados ampliando las posibilidades y los recursos de los niños y niñas para producir nuevos y diferentes sonidos, apreciarlos, reconocerlos y utilizarlos en diferentes actividades musicales.



EXPLORANDO «SONIDOS METÁLICOS»

La secuencia de actividades, diseñada para niños y niñas de 5 años de edad, permitirá explorar características de los objetos metálicos y luego realizar una pequeña «producción», dirigida y grabada. Variados objetos metálicos –de uso doméstico o industrial– seleccionados por la maestra y repartidos entre el grupo, darán cuenta de sus características sonoras:

- ¿Duran mucho?
- ¿Tiemblan cuando suenan?
- ¿Todavía sigue? (acercando el objeto al oído)
- ¿Y si lo apagamos? ¿Con qué?
- ¿Cuál dura más?
- ¿Con qué palillo suena mejor: con el de madera, el de plástico, el de metal?
- ¿Hacemos un collar de sonidos metálicos? Toquemos uno después de otro... en corro.
- ¿Hay más graves o más agudos?

- Ahora podemos tocarlos de manera que parezcan sonidos muy lejanos.
- ¿A qué se parecen? (Algunos más que otros se asemejan a campanas)
- ¿Hacemos un campanario? ¿Cuáles elegimos?
- ¿Y si hacemos dos campanarios, uno cerca y otro muy lejos, en el fondo del aula?
- Escuchemos como suenan... primero uno... luego el otro... como si conversaran... luego los dos, casi juntos...
- ¿Y si ahora acompañamos una canción a la que le queden bien las campanas? Podría ser Lego Diego (Frère Jacques).
- ¿Quién quiere ser el director de coro y de los dos campanarios?
- Vamos a grabarlo. Luego escuchemos la grabación.

Comentario: para concretar esta actividad la maestra reunió suficientes objetos e instrumentos de metal que pudiesen producir buen sonido. Asimismo fue necesario acondicionar el espacio de modo que los niños y niñas se distribuyeran en distintos rincones tanto para la exploración como para la conformación de los «campanarios».

La discriminación sonora es permanente a lo largo de estas actividades y constituye otro factor relevante de aprendizaje. Esta secuencia de sonidos metálicos puede tener su continuación en una próxima sesión, con otros objetos metálicos aportados por los niños y niñas.

Los «toques» instrumentales

Si bien los «hallazgos» sonoros y las acciones que los producen pueden ser actividades autónomas de los niños y niñas durante la exploración, habrá numerosas instrucciones a cargo de su maestra o maestro para mejorar y ampliar posibilidades y para avanzar en el dominio de la ejecución instrumental.

Cómo sostener la clave que se percute, cómo coger el triángulo para que no gire sin control, cómo lograr que los sonidos metálicos «duren» –levantando las baquetas luego de percutir un metalófono, o mantener separados los platillos luego de su entrecchoque– cómo coger panderos y panderetas, cómo usar las baquetas al percutir un tambor, etc. Estos aprendizajes llevarán su tiempo y requerirán de reiteraciones a lo largo de numerosas actividades hasta que la totalidad de los niños y niñas hayan conquistado un mayor dominio, una mayor destreza en la ejecución. Los avances serán coronados con la alegría y disfrute que producen los logros alcanzados.

Los acompañamientos instrumentales

Tras explorar diversos instrumentos y de haber «encontrado» sonidos diferentes que los niños y niñas podrán elegir de acuerdo con sus gustos y preferencias, la maestra puede proponer –entre otras posibilidades– el acompañamiento de alguna de las canciones del repertorio del grupo. Esta actividad se puede realizar a continuación de la de exploración y será necesario tener prevista alguna canción –o canciones– que combinen con los objetos e instrumentos explorados.

En muchas ocasiones se ha puesto mayor atención en la ejecución rítmica que en la combinación tímbrica de los instrumentos. Tanto una como otra tienen igual jerarquía. Al acompañar una canción, su propia estructura rítmica, su carácter y su texto serán suficientes indicadores del rumbo a seguir. En ocasiones, la ejecución espontánea de los niños y niñas podrá ser muy adecuada. En otras, la maestra o maestro podrá aportar ideas para acompañamientos más elaborados, con dificultades crecientes de ejecución y de combinación. Y esta propuesta será un desafío atractivo para poner en juego los avances realizados en la ejecución instrumental.

La percusión corporal

Acompañar la música con palmas es una manifestación tan espontánea como moverse estimulados por su ritmo y sonoridad. Los sonidos que se pueden producir con las palmas, los dedos, los golpes en los muslos y los pies constituyen una batería sonora de gran riqueza tímbrica.

Al escuchar una canción o música instrumental con marcada regularidad, los niños y niñas pequeñas reaccionan casi naturalmente usando las palmas y mantienen este acompañamiento por períodos crecientes de tiempo. Será prudente que este accionar no se extienda a todas las respuestas de acompañamiento instrumental y que se estimulen otros recursos y se elijan las mejores oportunidades para las palmas; con el tiempo podrán ser usados con mayores sutilezas: con cambios de sonoridad y volumen, con alternancias en diferentes partes del cuerpo y, muy especialmente, con acierto en la elección de la música. El cuerpo, nuestra rica orquesta sonora, brinda posibilidades inagotables para su uso sensible y musical.

Los cotidiáfonos

La escuela cuenta generalmente con instrumentos sencillos de percusión. A estos instrumentos se pueden sumar objetos y materiales de uso cotidiano, tanto de origen industrial: envases de plástico y cartón, objetos metálicos de diferente tipo, papeles etc., como de origen natural: semillas, vainas, calabazas, etc., y también juguetes, que enriquecerán las posibilidades diversificando el material sonoro disponible. Será requisito fundamental que puedan producir «buenos sonidos», que se conserven en buenas condiciones de uso y que sean convenientemente clasificados por sus materiales constitutivos, por el tipo de sonido que producen, etc.

Estos instrumentos reciben diferentes nombres: informales, no convencionales, «caseros», de desecho, etc. Para jerarquizar su presencia y uso, de riquísimas posibilidades, decidimos denominarlos «cotidiáfonos». (Akoschky, 1988, p. 7)

El uso de los cotidiáfonos puede diversificarse: se suman con eficacia a los instrumentos de percusión habituales en la escuela, tanto para orquestar canciones como para realizar ejecuciones puramente instrumentales. Además, y con buenas directivas de ejecución, selección y organización, algunos cotidiáfonos pueden imitar sonidos del entorno natural con gran fidelidad. En el apartado «Evocaciones sonoras» (p. 96) se muestran propuestas de actividades con dichos materiales.

Tapitas



Objetos para raspar



Botellas con relleno



Metales



Tapitas con tul



Maraquitas



Un listado de instrumentos

En el listado de instrumentos para la educación infantil se pueden incluir:

- ◆ 1 bombo pequeño.
- ◆ 2 tambores: uno mediano y otro pequeño.
- ◆ Algunos panderos pequeños.
- ◆ 2 panderetas pequeñas.
- ◆ Algunas maracas de calabaza.
- ◆ Algunos pares de claves.
- ◆ 2 triángulos: uno mediano y otro pequeño.
- ◆ Algunos güiros y reco-reco.
- ◆ Campanitas con soporte.
- ◆ Cascabeles con soporte.
- ◆ 1 metalófono soprano afinado.
- ◆ 1 xilófono soprano afinado.
- ◆ 1 pequeño teclado eléctrico.

El listado de materiales para la producción de sonidos puede crecer si se suman, entre otras posibilidades, instrumentos folclóricos adecuados a estas edades, juguetes sonoros y numerosos objetos de uso cotidiano, como por ejemplo:

- ◆ Tapas y tapitas de plástico.
- ◆ Botes de plástico.
- ◆ Botellas de plástico de diferente tamaño.
- ◆ Objetos metálicos (que produzcan buen sonido).
- ◆ Planchas de cartón ondulado (de diferente tamaño).
- ◆ Papeles.
- ◆ Tubos acanalados de plástico, etc.

Otros instrumentos

Conocer nuevos instrumentos será siempre una actividad muy atractiva para los niños y niñas pequeños, aunque la enseñanza de los mismos se comience años más tarde. En primer lugar, estarán los instrumentos de presencia más frecuente

en la escuela: un teclado eléctrico, guitarra y flautas dulces de diferente registro. El folclore también aporta gran diversidad de instrumentos, muchos de los cuales pueden ser incluidos en el amplio listado que se puede ofrecer a los niños y niñas. Con frecuencia son ellos mismos quienes aportan datos de instrumentos que se tocan en sus casas habitualmente.

Paulatinamente se podrán sumar los instrumentos de la orquesta, cuya diversidad requerirá una presentación muy gradual a lo largo de la educación infantil. Siempre será necesario tener a mano buenos ejemplos musicales en los que dichos instrumentos sean los principales protagonistas. Y la visita de músicos que puedan mostrarlos y «tocarlos» será el mejor modo de propiciar el acercamiento.

El cuidado de los instrumentos

Será oportuno recordar a los niños y niñas que deben «tocar» tratando de escucharse y de escuchar a los demás, lo cual no es sencillo. Siempre será atinado indicarles que deben controlar su energía para producir mejor sonido y, también, para cuidar y preservar el instrumental. Cuando la ejecución logra la sonoridad adecuada los niños y niñas disfrutan de esta experiencia que resulta emotiva y muy placentera. En consecuencia, aceptan de buen grado participar del cuidado y preservación de sus instrumentos y de revisarlos periódicamente junto a su maestra o maestro.

Este cuidado será entonces una garantía para el desarrollo de las actividades con instrumentos y reduce de modo significativo accidentes inesperados e inoportunos.

Contenidos de los instrumentos

PARA EL CICLO
DE 0 A 3 AÑOS

- ♦ La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos, de juguetes sonoros y de instrumentos sencillos de percusión.
- ♦ El avance en el uso de diferentes modos de acción para producir sonidos.
- ♦ El paulatino avance en la ejecución individual y conjunta.
- ♦ La adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de canciones y músicas.
- ♦ La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
- ♦ El cuidado de los instrumentos.

PARA EL CICLO
DE 3 A 6 AÑOS

- ♦ La exploración sonora de materiales y objetos cotidianos y de otros instrumentos de percusión.
- ♦ El uso más afianzado de diferentes modos de acción para producir sonidos.
- ♦ La habilidad creciente para diferentes «toques instrumentales».
- ♦ El avance en la ejecución individual y conjunta.
- ♦ La diversificación en el uso de instrumentos para los acompañamientos de canciones y músicas.
- ♦ El conocimiento de otros instrumentos: folclóricos, de la orquesta, etc.
- ♦ La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
- ♦ La cooperación en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos.

Para finalizar

Es estimulante que los niños y niñas cuenten con ricas posibilidades para producir sonidos y para conocer y «tocar» instrumentos. En esta práctica, sumada al canto, se concentra gran parte de la actividad sonora y musical que se puede desarrollar muy exitosamente con los niños y las niñas de infantil.

El movimiento corporal

El movimiento corporal está íntimamente relacionado con la escucha musical y está presente en numerosas actividades para vivenciar en profundidad características de la música, para exteriorizar los aspectos reconocidos y para manifestar a través del cuerpo las emociones que produce su audición. Es indudable que el movimiento corporal es un medio de expresión invaluable constituyendo una vía más para la paulatina construcción de conocimientos en la educación musical de los niños y niñas de infantil.

El movimiento corporal en las diferentes etapas

El movimiento corporal de los 0 a los 3 años

Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y los 6 meses, los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente... Es posible que el bebé responda al «sonido puro» y sólo hacia el final del primer año es cuando los aspectos rítmicos de la música producen un efecto distinto. (Hargreaves, 1998, p. 76)

Pasarán algunos meses antes de que aparezcan ciertos signos de coordinación entre música y movimiento y pueda adecuar sus propios movimientos rítmicos con los ritmos presentes en la música. Al principio, esta coordinación sólo será sostenida durante períodos limitados de tiempo, pero a medida que los niños y niñas van creciendo esos períodos son cada vez más largos.

Si se tiene en cuenta que el movimiento es el estado habitual de los niños y niñas de este ciclo será importante elegir música cuya escucha acompañe ese deseo y necesidad.

En este caso el espectro es muy amplio, dado que se puede pasar desde movimientos de hamacarse y mecerse hasta movimientos más abarcativos de todo el cuerpo llegando a respuestas más eufóricas y a la necesidad irrefrenable del desplazamiento. De este modo, los niños y niñas podrán realizar estos movimientos disfrutando del nuevo dominio que les otorga su posibilidad de desplazarse al escuchar música.

El movimiento corporal de los 3 a los 6 años

Cuando los niños y niñas escuchan música es muy probable que la acompañen con algún movimiento corporal. El balanceo, los movimientos acompasados con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos o con todo el cuerpo serán provocados por alguna de sus características. En ciertos casos estimularán saltos, corridas, cabalgatas; en otros, pedirán más calma, apenas un movimiento pendular casi imperceptible. También habrá músicas que lleven casi al reposo, a la inhibición del movimiento y a la concentración casi exclusiva en su escucha, en quietud.

Otro tanto podrá ocurrir con estímulos sonoros, vocales e instrumentales, suficientemente expresivos como para provocar espontáneamente el deseo de moverse.

De este modo el movimiento corporal aparece inspirado por la escucha de

los sonidos y de la música y por sus características: rasgos distintivos, «gestos expresivos» (Delalande, 1995, pp. 31-36) en el caso de los sonidos; ritmo, velocidad, carácter, forma, con repeticiones y contrastes, en el caso de la música.

Movimiento corporal y danza

El movimiento corporal al que se hace referencia en este apartado dista del concepto tradicional de la danza y se remite a la respuesta casi siempre espontánea de los niños y niñas frente al estímulo musical. La necesidad de «corporizar la música» (Delalande, 1995, pp. 36-41) siguiendo alguna de sus características –fundamentalmente carácter y velocidad– es siempre global, sin la intención docente de la enseñanza de pasos o movimientos coreográficos que exceden los objetivos de la música en la educación infantil.

La danza propiamente dicha merece atención particular y tan pormenorizada como se ha realizado en este caso con la música. Ambos lenguajes artísticos son portadores de sus propios códigos, con sus leyes constructivas y sus características propias y, por ende, de sus diferencias. Pero también ambos lenguajes se «prestan» algunas de sus particularidades, con lo que se enriquecen y se ponen uno al servicio del otro. En este caso, el movimiento corporal y la danza se alían para la mejor recepción de la música, para su mejor escucha y para su más cabal apreciación.

Las actividades

Son numerosas las oportunidades en que el movimiento corporal puede estar incluido dentro de las actividades planificadas por el maestro o maestra, promovido por la escucha sonora y musical, por juegos que responden a reglas ya establecidas, por rondas con coreografías y por canciones acompañadas con movimientos. Otras actividades lúdicas también incorporan el movimiento corporal como parte de su trama, dejando que éste surja espontáneamente, libre de modelos y sin requisitos acordados previamente, exceptuando el control de la energía y el cuidado de sí mismos y de sus compañeros.

Relación con otros contenidos

El maestro o maestra puede encontrar valiosas posibilidades del movimiento

corporal relacionado con otros contenidos de la música previamente desarrollados en clase; los temas musicales elegidos con coherencia y acierto pueden completar el itinerario de una secuencia de actividades.

Por ejemplo, después de explorar y elegir sonidos producidos con objetos metálicos, se podría elegir la Danza del Hada Confite de Tchaikovsky como tema motivador del baile; en este tema los sonidos metálicos o similares están contenidos en su propia instrumentación. Otro ejemplo: la elección de Cavallería Rusticana de Mascagni, una obertura de Rossini, como punto culminante de una clase en la que los niños hayan explorado y practicado diferentes modos de acción con botes, que al chocarlos entre sí producen sonidos muy similares a los de los cascos de caballos. La invitación del maestro o maestra a «moverse» con este tema musical, tras haber acompañado con esos objetos varias canciones adecuadas del repertorio, tendrá respuestas inmediatas de aceptación: el desplazamiento por todo el espacio disponible no se hará esperar. Y la alegría de esta invitación podrá coronar una actividad rica en aprendizajes y en propuestas motivadoras.

En las rondas y juegos tradicionales se agrega la canción y también, a veces, algunos movimientos: por ejemplo, en la canción Sobre el puente de Avignon para imitar los oficios; otras ya tienen establecidas coreografías simples que se sumarán al armado y mantenimiento de la ronda, logro importante en este ciclo educativo. En las canciones con «mímica» los movimientos están relacionados con el texto y se subordinan al significado de las palabras.

MÚSICA Y MOVIMIENTO. REGISTRO DE CLASE CON NIÑOS Y NIÑAS DE 15 A 18 MESES

Después de la merienda y mientras ellos juegan pongo una grabación con música tranquila. He observado que todos los niños al escuchar la música realizan movimientos corporales; esta vez se balancean.

Al cambiar de música y poner el tema Caballos, comienzan a moverse en las sillas como si estuvieran cabalgando; emiten sonidos, balbucean, se ríen. Han cambiado el movimiento y el ritmo del balanceo por la «cabalgata».

- ♦ M. (1 año y 8 meses) comienza a caminar. Luego baila y salta.
- ♦ N. (1 año y 4 meses) corre hacia el grabador, lo mira, lo señala y se ríe. Comienza a reproducir e imitar sonidos y se mueve siguiendo el ritmo de la música; le encanta esta música.
- ♦ P. (1 año y 6 meses) reacciona de la misma manera.
- ♦ L. (1 año y 3 meses) no se atreve a desplazarse por la sala como sus compañeros, pero sigue el ritmo de la música sentada en su sillita, primero balanceándose y luego cabalgando. Los cuatro reproducen e imitan sonidos continuamente: hacen chasquidos con la lengua, gritan ¡MÁS, UH!, etc.

Cuando termina la música se produce un corto silencio ante el cual los niños se detienen. Miran el

grabador, miran a su maestra... como si dijeran: queremos más música. Y al elegir un tema muy movido, que a ellos les encanta, comienzan a bailar. Cambian sus movimientos y se mueven con más soltura; bailan y giran. N. se cae, se ríe, vuelve a pararse y continúa bailando. Reproducen sonidos, balbucean. Al terminar el tema apago el grabador; los niños lo miran, miran a su maestra y sonrían esperando... «¿Qué vendrá ahora?».

Comentario: El carácter y la velocidad de los temas elegidos provocaron respuestas diversas en los niños: movimientos corporales, bailes y sonidos con la voz. Estos fueron bien registrados y aprovechados por la maestra que armó una secuencia musical desde un tema musical tranquilo y sereno hasta otro movido y muy vivaz. Y la alegría de los pequeños se hizo evidente.

Moverse y detenerse

Moverse y detenerse es una actividad encaminada a la inhibición de la acción y a la focalización de la escucha. Esperar, moverse y detenerse son pausas en la acción. Guardar silencio para escuchar es un cambio en la direccionalidad de la percepción auditiva más que un silencio dentro del discurso musical. Hacer una pausa, inhibir alguna acción o movimiento, es un objetivo y una conquista en el quehacer musical infantil; atender más y «sin moverse, sólo escuchando» estará encaminado a crear una conducta auditiva cuyo mérito es ensanchar su campo perceptivo.

Un ejemplo lo constituye el juego de las estatuas, que como estímulo usa sonidos y músicas diferentes con interrupciones repentinas. La inhibición del movimiento corporal, tan repentina como la pausa en la producción sonora, da cuenta de la atención sostenida de la escucha y también de la habilidad motriz de los niños para lograrla.

Contenidos del movimiento corporal

PARA EL CICLO
DE 0 A 3 AÑOS

- ♦ Los movimientos corporales con o sin desplazamiento por cortos espacios de tiempo.
- ♦ Los movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha sonora y musical.
- ♦ Los avances del movimiento corporal en sincronía con la audición musical.

PARA EL CICLO
DE 3 A 6 AÑOS

- ♦ Los movimientos corporales con o sin desplazamiento por espacios crecientes de tiempo.
- ♦ Los movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha sonora y musical.
- ♦ Los movimientos coreográficos de rondas y juegos con reglas.
- ♦ Los avances del movimiento corporal en sincronía con el carácter, velocidad, y forma de la música.

Para finalizar

Música y movimiento pueden trazar caminos muy cercanos y muchas veces complementarios. No obstante, es importante recordar que música y danza –o expresión corporal– son diferentes disciplinas con objetivos específicos, a veces en estrecha relación y, otras, con claras diferencias en cuanto a las metas fijadas. Saber integrar y también diferenciar ambas disciplinas ayudará a relacionarlas con mayor acierto y eficacia y a determinar cuándo una es recurso de la otra, y en qué ocasiones se produce una integración real.

En casi todos los ejemplos dados en párrafos anteriores, la música utiliza el movimiento corporal como recurso para el tratamiento de sus contenidos específicos. Y ésta es una elección consciente de la maestra o el maestro que puede incluir con claridad, dentro de la trama de su planificación didáctica, una actividad tan vital como el movimiento corporal, unas veces espontáneo, y otras, dirigido por él.

Música y juego

En el largo recorrido que puede trazar la programación de actividades musicales en la educación infantil, no deberá perderse en ningún momento el carácter lúdico de las mismas, aunque éstas no se enmarquen con exactitud en lo que hoy se entiende por juego (Soto y Violante, 2005, pp. 66-67). Los niños y niñas

pequeñas serán los agradecidos destinatarios de la preparación y del andamiaje que implica una educación musical adecuada a sus posibilidades, a sus necesidades, a sus gustos y a sus preferencias. Entre ellas, la necesidad y el gusto por el juego.

Imprimir carácter o formato lúdico a las actividades musicales significa, esencialmente, despojarlas del criterio de ejercitación con que estuvieron impregnadas las programaciones, incluso para los niños y niñas más pequeños. Muchas de esas actividades, descargadas de la repetición rutinaria de los ejercicios, abordadas como un proyecto de largo alcance y con un sesgo lúdico pueden formar parte de una programación en la que los niños y niñas de infantil puedan desarrollar con goce y placer los diversos componentes del lenguaje musical, que puede girar alrededor de una canción o de otro recurso integrador.

El repertorio

La música y el juego han trazado itinerarios paralelos en incontables ocasiones. De esto da cuenta el copioso repertorio tradicional de canciones, rimas, juegos de sorteo, de corro, etc., patrimonio cultural arraigado en la primera infancia que se perpetúa en los años siguientes.

Aunque con evidentes señales de extinción, según Ana Pelegrín (1984, pp. 11-13), este proceso no significa una desaparición fulminante, pues se conservan con mayor énfasis los juegos cotidianos para los de muy corta edad: juegos de manos, de cosquillas, de balanceo, de «galope», etc., todos ellos juegos que acompañan la acción con la palabra, el ritmo y la melodía. Estos juegos del adulto con el niño tienen su continuación en los que realizarán los niños y niñas entre sí en las diferentes etapas de la educación infantil.

Para hacer un recorrido por este vasto, y a veces olvidado, material es importante la actitud del maestro o maestra, su entusiasmo y adhesión a este repertorio y, también, su disposición comprometida con el juego. De este modo, encontrará respuestas entusiastas tanto en sus pequeños alumnos y alumnas como en sus padres y abuelos quienes, sin duda, engrosarán dicho repertorio aportando rimas y juegos de su propia infancia. Esta valiosa recuperación permitirá mantener su vigencia y, a la vez, acrecentar los recursos musicales disponibles. Y no es menor su aportación y fuerte identificación social y cultural: recuperarlo para ampliar, para compartir y para disfrutar este riquísimo repertorio es un buen objetivo de trabajo que recompensará con creces la tarea de búsqueda, selección y enseñanza en las clases de los más pequeños.

Juegos tradicionales con música

La tradición provee de un sinnúmero de juegos para cuando los niños y niñas comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplazamientos y dominio en su motricidad en general: juegos de sorteo, juegos ritmados acompañados con palmas, con objetos diversos, con coreografías y, finalmente, un amplio repertorio de canciones de corro. La escuela y los diferentes itinerarios de formación del profesorado pueden ser ámbitos ideales para la recuperación de este invaluable repertorio, que cuenta como fuente de información con excelentes recopilaciones.

Las actividades

Muchas actividades pueden presentarse con un «formato lúdico» que aportará atractivo adicional a la tarea: juegos de reconocimiento, adivinanzas de sonidos, juegos de búsqueda de objetos que producen ciertos sonidos, como una caja de música o juguetes que «suenan» con pilas. Estas actividades se podrán engarzar con otras que no respondan necesariamente a ese formato. Repasar o aprender canciones, aprender nuevos toques instrumentales y reconocer las voces de una grabación no son necesariamente actividades lúdicas, pero no por ello menos atractivas si se les imprime el ritmo acorde a las necesidades de los niños y niñas, la variación adecuada y la continuidad imprescindible para que puedan disfrutar de sus aprendizajes. El juego será un excelente recurso didáctico que, junto con una presencia equilibrada y alternado con otros métodos, un maestro o una maestra creativa empleará en la tarea de enseñar a los niños y niñas de infantil.

Actividad con los más pequeños

Al paso, al trote, al galope, forma parte del amplio repertorio de juegos que nos ha legado la tradición.

AL PASO, AL TROTE, AL GALOPE. ACTIVIDAD CON NIÑOS DE 9 Y 10 MESES*

E. (10 meses) se había levantado de la siesta y estaba de buen humor; no siempre es así. Estaba sentado en las colchonetas y yo me senté con él. No soy su maestra pero me reconoce porque me ve en la escuela.

Cuando E. me vio, se acercó gateando y se sentó sobre mis piernas. Entonces comenzamos a cantar Ico, ico, caballito, mientras hacía «Ico» con las piernas. Sonreía y se mostraba entusiasmado. Seguidamente y con la rima:

En un burrito gris, nos vamos a París,
al paso, al paso, al trote, al trote,
al galope, al galope, al galope...

Mientras lo hacía aumentaba la velocidad del movimiento con las piernas y E. se reía con gran placer. Le gustaba pasar del movimiento lento al rápido.

A continuación le mostré un envase de helado (de 3 kg.) y comencé a decirle la rima, pero ahora acompañándome con el sonido que hacía el envase con los dedos. E. enseguida empezó a golpear también con su mano abierta sobre el envase; esto parecía gustarle mucho.

A medida que se iban despertando se fueron acercando otros bebés que también querían el envase. Entonces E. se enojó y se fue con el envase hasta la otra punta del aula. Siguió golpeándolo un rato hasta que le encontró otra actividad: meter y sacar pelotitas de goma en el envase, después se acercó nuevamente al grupo con su envase.

Otro día

Senté sobre mis piernas a M. (9 meses) y cantando la canción Ico, ico, caballito, fui acompañando el ritmo moviendo mis piernas al compás. La segunda vez agregué sonidos con las palmas.

Luego seguí agregando sonidos con la lengua.

A continuación y con la rima «En un burrito gris» fuimos acompañando con movimientos los distintos pasos del caballito: «al paso, al trote, al galope»...

Después le proporcioné un vasito de plástico; con el otro me quedé yo y empecé a decir la rima, golpeando con el vasito en el suelo.

M. hizo lo mismo y a medida que lo hacía más rápido, trataba de hacerlo él también. A la vez siguiente comenzó a golpear más rápido antes de llegar a la parte correspondiente.

Comentario: En estos registros –realizados por la estudiante de prácticas en tiempo diferido– se describen actividades que articulan rimas con el movimiento corporal, con la producción sonora con la voz y con objetos adecuados. Ambas secuencias fueron trabajadas con claros objetivos, contenidos y con recursos adecuados a la edad de los niños y niñas de este ciclo.

Actividad con niños y niñas de 2 años

En el naciente juego simbólico, toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan, toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo «como si» cabalgaran en un caballo representado por un palo o bastón que estaba a mano. (Malajovich, 1991, p. 64)

LE CANTAMOS A PIM-PON

En un rincón del aula, dos niñas L. y F. hacían dormir a Pim-Pon (un muñeco de apariencia muy tierna). Las niñas le canturreaban algo parecido al Arroró mi niño mientras movían

acompañadamente la cunita. Luego se acercó G. que se sumó al balanceo pero con otro muñeco al que le cantaba «ah, ah...! a dormir, a dormir». L. le quiso quitar el muñeco a G.; ante sus enérgicas protestas se acercó la maestra, que se sumó oportunamente al grupo. Sentada al lado de Pim-pon y del otro muñeco, y entre L. y G., comenzó a cantar y a balancearse suavemente:

Pim-pon es un muñeco,
de trapo y de cartón,
se lava la carita
con agua y con jabón.

En cuanto las estrellas
comienzan a salir,
Pim-pon se va a la cama,
se acuesta y a dormir.

Las niñas miraban fascinadas a su maestra; movían los labios y se balanceaban. Se fueron acercando otros niños del grupo que se sentaron alrededor de ella. J. comenzó a contar con voz fuerte y entrecortada que tenía «uno» como Pim-pon. La maestra, sin dejar de cantar, lo atrajo hacia ella y lo sentó cerca.

Luego sacó de su bolsillo una campanita de sonido agudo y tintineante. La acercó a cada uno de los niños y dijo: «Vamos a cantarle a Pim-pon su canción, con la campanita». Y comenzó nuevamente el canto acompañado de tanto en tanto por la campanita. Todos los niños siguieron pendientes e intentaron incluirse en algún momento.

Finalmente, la maestra pidió con voz muy suave, que acostaran a los dos muñecos en sus camas y haciendo nuevamente señas de «shhh... silencio...» y «ahora estamos todos dormidos» puso en el magnetófono un tema musical tranquilo y reposado, grabado con una cajita de música.

Comentario: Un breve altercado dio lugar a este hermoso momento musical y la maestra sacó buen provecho de él. Cantarle a Pim-pon «para que se duerma» fue entrar en el juego. Después, y en complicidad con los niños, «todos quedaron dormidos» gracias a una campanita tintineante y a una música adecuada.

Es muy probable que esta intervención de la maestra no estuviera programada, pero la canción, la campanita y la música con que se cerró la secuencia estuvieron acertadamente relacionadas, con sensibilidad y adecuación al carácter y al «clima» que se deseaba lograr.

Contenidos de música y juego

PARA EL CICLO
DE 0 A 3 AÑOS

- ♦ Los juegos del adulto con el niño.
- ♦ El avance en los juegos grupales.
- ♦ La participación creciente en juegos de corro, juegos de manos, etc.
- ♦ Los juegos autónomos.

PARA EL CICLO
DE 3 A 6 AÑOS

- ♦ El dominio creciente del repertorio de juegos tradicionales, con sus coreografías y reglas correspondientes.
- ♦ Los juegos autónomos.
- ♦ La creación de juegos con reglas propuestas por los niños y niñas.

Para finalizar

Difícilmente alguien pueda decir «yo nunca jugué». Solos o con otros; en casa, la vereda o la escuela... en algún momento de nuestra vida, y aún hoy, con mayor edad, jugamos. Quizá por esto nos preocupa el lugar que el juego tiene en la escuela y, especialmente, en las escuelas para niños menores de 6 años, «donde siempre se juega». (Sarlé, 2001, p. 7)

El juego cobra en la educación infantil magnitudes que hacen insoslayable su inclusión. La participación de la maestra o maestro, tanto como mediador, estimulador y propulsor del juego es fundamental. De él dependerá que el juego tenga cabida en sus programaciones, tanto el libre y autónomo como el dirigido, con o sin reglas. Jugar será parte de su tarea dado que a jugar también se enseña.

Compartir con los niños y niñas el placer por jugar será un condimento vital que otorgará luces y alegría a su accionar, a su desempeño y al vínculo comunicativo que establecerá con sus alumnos y alumnas.

La invención musical: imitar, improvisar y crear

Los niños tienen capacidad e inventiva para hacer música y, de hecho, la hacen, independientemente de que se les muestre o enseñe cómo. En los niños de corta edad esta música frecuentemente es intrínseca a otra actividad y formando parte de juegos, de movimientos, o de las actividades de la vida diaria. A la edad en que adquieren el lenguaje los niños ya suelen improvisar canciones espontáneamente y, si se los deja jugar con instrumentos, investigan meticulosamente el mundo sonoro de que disponen y comienzan a ordenar los sonidos en patrones y formas musicales. (Glover, 2004, p. 15)

Esta capacidad que los niños y niñas poseen se puede encaminar y desarrollar bien a lo largo de toda su escolaridad, sentando las bases desde la educación infantil. Imitar, improvisar y crear pueden constituir procedimientos didácticos en los que la invención musical esté presente, dando vuelo y creatividad a sus posibilidades de producción. De este modo, podrán acceder a experiencias ricas y diversas, en las que la participación libre, individual y grupal permitirá poner alas a su imaginación y a su espontaneidad.

La invención musical en las diferentes etapas

La invención musical de los 0 a los 3 años

Cuando a los pocos meses, ya producen las primeras vocalizaciones, los niños inventan. (Tafari, 2006, p. 158)

Ya en los primeros meses de vida se observan en el bebé acciones realizadas por imitación inmediata –en presencia del modelo y superpuesto a él– y, meses más tarde, por imitación diferida: una suerte de copia a distancia con posible transformación de la imitación.

En este ciclo la producción sonora y musical será casi constante y alternará actividades de imitación, de improvisación y de creación espontánea que los niños y niñas innovarán en cada oportunidad, sin el compromiso de su reproducción exacta. Estas prácticas creativas incrementarán las habilidades vocales e instrumentales, otorgarán confianza en sus posibilidades y placer en sus realizaciones.

La invención musical de los 3 a los 6 años

El trabajo con la voz cantada o hablada, con los instrumentos sonoros y musicales y con el movimiento corporal puede tener etapas de imitación, de improvisación y de creación individual y grupal. Será el maestro o la maestra quien determine cuándo enfatizar una u otra, quien seleccione el procedimiento adecuado según el momento de aprendizaje, y quien pueda interrelacionar, dentro de una misma secuencia, dichos procedimientos.

Los niños y niñas mayores, después de haber realizado numerosas experiencias de imitación e improvisación, estarán en mejores condiciones para abordar exitosamente proyectos de invención grupal. En este caso, la memoria, la capacidad selectiva y el juicio crítico desempeñarán un papel de fundamental importancia.

Crear entre todos, inventar colectivamente, atendiendo las propuestas e ideas individuales, serán los pasos de una tarea que coronará con creces el compromiso que esta actividad demanda. Y los resultados darán cuenta de la aportación al conocimiento y sensibilización musical de los niños y niñas.

Imitar...

La imitación tiene en la educación musical una importancia fundamental. Es sabido que muchas de las actividades de la educación infantil reconocen el lugar de la imitación en el vínculo comunicativo que se establece con los niños y niñas de corta edad.

El eco melódico es una ejercitación vocal muy difundida. Consiste en la imitación inmediata de esquemas melódicos. Con objetivos precisos y cambiantes puede ser muy útil; por ejemplo, en la imitación individual, el maestro o maestra puede variar la tesitura de los modelos vocales de acuerdo con la voz de cada niño; además se puede modificar la velocidad e intensidad, convirtiéndolo en un diálogo vocal sumamente expresivo en el que los «modelos» a imitar también pueden ser propuestos por los propios niños y niñas.

La imitación inmediata de sonidos vocales e instrumentales, de modos de acción para producir sonidos con el cuerpo y con todo tipo de materiales e instrumentos, la imitación de canciones, ritmos y melodías es muy frecuente durante las clases de educación musical.

Por ejemplo:

- ◆ Tras probar diferentes sonidos producidos con los labios, los niños y niñas eligen imitar a alguno de sus compañeros.
- ◆ El niño o niña, de espaldas y con el mismo instrumento que ha utilizado su compañero o compañera, debe imitar el modo de acción empleado para producir sonidos.
- ◆ El «jefe», utilizando el tambor, envía mensajes que su grupo sabe interpretar; como respuesta, el grupo debe imitarlos.

La imitación es uno de los muchos procedimientos que se utilizan en la composición musical. Se pueden reconocer imitaciones en canciones del tipo En coche va una niña, o en cánones tan conocidos como Frère Jacques.

Evocaciones sonoras

En la imitación diferida, la memoria juega un papel decisivo. A esta suerte de reconstrucción, sin la presencia del modelo, se refiere el tema de evocaciones sonoras. (Akoschky, 1996, p. 98)

Evocar es un procedimiento que utiliza mecanismos asociativos. En nuestra memoria acumulamos una vastísima información sonora. Reconocemos múltiples tipos de sonidos cuando los escuchamos; sonidos que nos remiten a experiencias anteriores y nos hacen establecer diversas asociaciones del tipo: ¿a qué se

parecen? ¿Qué me recuerdan?...

Al evocar sonidos, los niños y niñas se conectan con su memoria y realizan asociaciones ligadas a sus experiencias anteriores. Para reproducir los sonidos evocados, trasladan su imaginación –el sonido evocado generalmente no está presente– al campo de la acción. Entonces prueban con su voz, o con instrumentos, diferentes acciones con las que intentarán reproducir características análogas. Por ejemplo: el trueno es grave, rugoso, discontinuo y de velocidad e intensidad variable; éstas son las cualidades que buscarán imitar con la voz y con objetos adecuados (en este caso placas radiográficas, pliegos de cartulina, placas metálicas, etc.).

Algunas escenas sonoras del entorno natural se prestan más que otras para ser imitadas con las voces o con instrumentos. Por esa razón, es necesario elegir las adecuadamente: paisajes, bosques, lagunas, fenómenos atmosféricos, ciertos animales y su entorno natural, etc. se prestan para realizar algunas «escenas de evocación sonora».

En cuanto a sonidos del entorno social, encontramos buenas posibilidades en los medios de transporte y en las tareas y oficios que emplean maquinarias o herramientas con interesantes resultados sonoros.

GOTITAS DESPUÉS DE LA LLUVIA

Esta actividad se podrá realizar con niños y niñas de 3 años aproximadamente, que con anterioridad hayan explorado posibilidades sonoras con sus labios, con chasquidos de lengua y con sonidos sibilantes (soplos entre labios y dientes). En esta ocasión, la producción sonora estará organizada por un relato a cargo de la maestra o maestro:

«Había llovido mucho. Todo el día y toda la noche. Cuando nos despertamos a la mañana siguiente, escuchamos a las gotitas que caían del techo: primero una, luego otra, y otra y otra más (sonidos que se irán sumando).

Eran muchas gotitas, todas diferentes, que caían formando un pequeño charco junto al arenero (diferentes combinaciones produciendo sonidos simultáneos).

De repente, un viento travieso y juguetón comenzó a soplar (soplos suaves con movimiento de los labios) y a desparramar las gotitas por todos lados: en los columpios, en el tobogán, en el sube y baja (nuevamente, el conjunto del grupo produciendo diferentes sonidos de gotitas). Luego una sola gotita siguió cayendo del techo, cada vez más lento, más lento, hasta que el cuento de las gotitas llegó a su fin».

UNA LLUVIA DE VERANO

Esta actividad se podrá realizar con niños y niñas de 4 años; producirán sonidos con la voz, con bolsitas de plástico «que cruje» –previamente abiertas por los lados– y unas placas radiográficas. La maestra o maestro, con sus comentarios, organiza la realización de este «cuadro de evocación sonora».

—¿Está lloviendo? —pregunta la maestra o maestro, mientras forma una pelota con la bolsita y luego la rota en el hueco de sus manos.

Se reparten las bolsitas para que los niños y niñas formen una «pelota» que puedan apretujar y rotar suavemente entre las manos:

—¿Llueve? —repite la maestra o maestro— Sí, es una lluvia finita, finita.

—Humm... 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 niños toman por los bordes placas radiográficas y pliegos de cartulina y los agitan continuamente, unas veces más suave y otras más fuerte.

—¡Qué miedo!

—La lluvia no para..., sigue y sigue...

—Y las gotas van cayendo de una en una, luego muchas, y van formando charquitos de agua.

Los niños y niñas imitan gotas con los labios, con chasquidos de la lengua, primero espaciadas, luego más seguidas...

—Se oye un trueno, lejos, muy lejos..., apenas se oye...

—Poco a poco, la lluvia va parando...

—¡Ya no llueve!

—¿Cantamos alguna canción de la lluvia, con «lluvia», «gotitas», «viento» y «truenos»?

—¿Quién quiere cantar? ¿Quién quiere tocar?

Comentarios: es fundamental para el logro de las evocaciones sonoras la preparación de los materiales, así como la coordinación de la ejecución, que deberá ceñirse a los requisitos de los sonidos evocados y a una adecuada distribución, por grupos, de los materiales y su ubicación en el espacio. Ciertas acciones que requieren más energía e independencia podrán ser asumidas por los niños y niñas mayores, mientras que de aquéllas «más de grupo» —rotar las «pelotas» formadas con las bolsas— podrán hacerse cargo los más pequeños.

Improvisar... crear...

Con niños y niñas de corta edad, la improvisación puede estar presente en numerosas actividades: con el canto, mientras juegan, en el acompañamiento de canciones, luego de la exploración de sonidos vocales o con materiales diversos e instrumentos, etc. Por ejemplo: se eligen los instrumentos adecuados y se propone a los niños y niñas que acompañen espontáneamente una grabación elegida o el canto de su maestro o maestra y compañeros y compañeras. Si el canto fue convincente y entusiasta, o la versión grabada tuvo buena respuesta —además de un buen nivel musical—, es posible que los ritmos y los modos de acción improvisados puedan sorprender por su acierto y buen gusto.

Improvisar melodías es, en ocasiones, un juego espontáneo. Hay quienes

lo hacen de forma natural mientras juegan, otros le ponen «música» a las palabras y frases que inventan. Hay juegos de «conversaciones» en las que la maestra o maestro «hace una pregunta» y algún niño o niña «le contesta». Pero para que esta actividad encuentre una buena aceptación y participación activa de los alumnos y alumnas, es necesario establecer unas condiciones adecuadas de escucha y comunicación. Los resultados llegan a ser muy creativos. Si se caracterizan los personajes del diálogo, la dramatización cantada tendrá gran variedad expresiva. Un diálogo divertido producirá gran placer y disfrute; los niños y niñas querrán repetir esta actividad que puede cambiar y crecer hasta la creación en grupo de melodías y canciones.

La distancia que separa la improvisación de la creación grupal es muy corta en este ciclo educativo. Ello se debe a que la improvisación ya es un acto creativo, con decisiones individuales y grupales adecuadas al momento y situación particular.

En la creación grupal habrá más acuerdos preestablecidos: se podrá anticipar el resultado posible dado que se prueban varias veces las ideas y se toman decisiones conjuntas, con la conformidad del grupo. En una producción instrumental creada por los niños y niñas habrá que saber de antemano qué instrumento tocará cada uno y en qué momento deberá participar. Las operaciones de selección y combinación tendrán mucha importancia y podrán ser la base de resultados muy satisfactorios. Estas experiencias podrán acrecentar la actividad creadora, incitando y orientando la imaginación y la fantasía, fuentes de inspiración presentes en el vasto repertorio de la música.

Contenidos de la invención musical

PARA EL CICLO
DE 0 A 3 AÑOS

- ♦ La imitación vocal e instrumental de esquemas rítmicos y melódicos muy sencillos.
- ♦ La imitación para el aprendizaje del cancionero.
- ♦ La improvisación individual, vocal e instrumental.
- ♦ Las evocaciones sonoras por imitación vocal e instrumental.
- ♦ La creación espontánea de ritmos y melodías, con o sin texto.

PARA EL CICLO
DE 3 A 6 AÑOS

- ♦ La imitación vocal e instrumental de esquemas rítmicos y melódicos en progresivo grado de dificultad.
- ♦ La improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales.
- ♦ La improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal, en cuadros de evocación sonora.
- ♦ La orquestación del cancionero infantil a través de la improvisación y la creación grupal.
- ♦ Las creaciones sonoras como acompañamiento de cuentos, de poesías, del movimiento corporal, etc.
- ♦ Disfrute con las producciones musicales conjuntas.
- ♦ Respeto y valoración las opiniones diferentes.

Para finalizar

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación. (Vigotsky, 1996)

* Nota del Ed.: La autora acuñó dicho término para referirse al uso de materiales cotidianos en la producción musical (véase, para más detalle, p. 78).

* Transcripción de la actividad realizada por una estudiante en su período de prácticas.

3

Experiencias para compartir



Introducción

Son numerosas las actividades musicales que pueden llevarse a cabo, con muy buenos resultados, en la escuela infantil lo que, en ocasiones, logra entusiasmar tanto al equipo docente como a padres y madres. Presentamos en este capítulo dos experiencias de dos centros educativos que logran este objetivo.

Cantar y aprender en los primeros años de vida. Experiencia 0-3 años

No siempre es fácil encontrar actividades de aula en las que padres, madres y educadores puedan trabajar de forma conjunta. Sin embargo, el cancionero puede brindarnos esta oportunidad. Hagamos un cancionero a «nuestra medida», compartamos nuestras canciones infantiles con la comunidad escolar: educadores, madres, padres, abuelos y abuelas. Será sin duda un trabajo enriquecedor que redundará en la educación inmediata y futura de nuestros niños y niñas.

Hace ya diez años, durante el curso 1997-1998, los padres y madres de la Escuela Infantil Arco Iris de Aranda de Duero expusieron a la dirección del centro su deseo de aprender las canciones que las educadoras cantaban a sus hijos e hijas. De esta manera, podrían ellos cantarlas en casa en los momentos que consideraran más oportunos.

Tanto la dirección del centro como el equipo educativo acogieron la idea con interés y entusiasmo y, junto con el Equipo de Atención Temprana de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, plantearon un taller para padres y madres. El principal objetivo era encontrarse una vez por semana para que pudieran conocer, aprender y ensayar las canciones del repertorio escolar.

Al querer trasladar al taller las canciones con un cierto criterio de selección, las educadoras contemplaron la posibilidad de reunir todas aquéllas que utilizaban para diferentes actividades de aula, a fin de poder agruparlas de una forma ordenada y sistemática para su utilización. Esto les supuso un fantástico momento para reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- ♦ La importancia de las canciones que invitan a realizar juegos, palmoteos, movimiento corporal con desplazamiento y sin desplazamiento, mímica, dramatización.
- ♦ Las canciones más adecuadas a cada edad y momento según el estado de ánimo del niño o niña y/o del grupo.
- ♦ Los momentos más oportunos para el aprendizaje de las mismas.
- ♦ Los mecanismos del lenguaje verbal que el niño aprende cuando se trabajan las canciones.
- ♦ La importancia de las canciones por sí mismas con sus propios recursos musicales.

A la vista del resultado de las sesiones que se venían desarrollando en el taller, todos los implicados en el mismo se animaron a crear un cancionero y tomaron esta tarea con entrega y profesionalidad. El número de canciones y tonadas que trabajar fue aumentando, ya que no sólo los educadores eran los portadores de las mismas, sino que también los padres y madres se implicaron muy directamente en la búsqueda y transmisión de las que ellos conocían.

El resultado fue un práctico cancionero dividido en dos partes: una presentada por las educadoras, donde quedaban recogidas todas las canciones y actividades a llevar a cabo con cada canción; y una segunda parte presentada por los padres y madres, con la recopilación escrita de las letras de las canciones. Hay que destacar que este material iba acompañado de una casete que contenía las canciones cantadas por ellos mismos.

Estructura del cancionero

Siendo conscientes de que muchas de las canciones seleccionadas podían ser válidas para cualquier edad de 0-3, se dividieron en dos grupos: 0-1 y 0-3 años.

Para el primer grupo, se seleccionaron aquellas canciones que, bien por los contenidos, bien por las actividades a realizar, se correspondían mejor. Además, se hacía una serie de recomendaciones con el objetivo de favorecer los diferentes aspectos de lenguaje que se trabaja con las canciones.

- ♦ Canciones de 0-1 años:
 - ▲ Canciones para acunar.
 - ▲ Canciones/retahílas/tonadillas para jugar.

- ▲ Canciones para conocer el cuerpo.
- ◆ Canciones de 1-3 años:
 - ▲ Canciones para ayudar a andar.
 - ▲ Canciones para conocer el cuerpo.
 - ▲ Canciones para jugar.
 - ▲ Canciones para realizar acciones concretas.
 - ▲ Canciones para escuchar.
 - ▲ Canciones para cantar.
 - ▲ Canciones para contar.

Cada canción lleva su correspondiente planteamiento didáctico para un mejor aprovechamiento de la misma.

«LAS HORMIGUITAS» (EDAD: 2-3 AÑOS)

Las hor - mi gui - tas son muy tra - ba - ja - do - ras
y_en el ve - ra - no tra - ba - jan(a) to - das ho - ras

5 y_en el in - vier - no se que - dan dor - mi - di - tas

9 y ya no sa - - - len mas de sus ca - si - tas



Las hormiguitas son muy trabajadoras y en el verano trabajan a todas horas y en el invierno se quedan dormiditas y ya no salen más de sus casitas. Sus casitas se llaman hormigueros y en el fondo tienen un agujero, tienen pasillos y largas galerías como la casa de mi tía María.

Lavan la ropa y friegan la cocina no se entretienen a hablar con la vecina y en el invierno se quedan dormiditas y ya no salen más de sus casitas.



Descripción de la actividad

Cantamos la canción acompañada de los siguientes gestos:

- ◆ Dormir: ponemos las palmas de las manos juntas y las colocamos a modo de almohada cerrando los ojos.
- ◆ No: haciendo el gesto con la cabeza y con el dedo.
- ◆ Casitas: hacemos el gesto del tejado con las dos manos.
- ◆ Hormigueros: fondo y agujero con el dedo índice indicando hacia abajo.
- ◆ Pasillos y largas galerías: realizar con el dedo índice un gesto a modo de culebrilla.
- ◆ Lavar: hacer gesto de frotar.
- ◆ Fregar: extender la palma de una mano y con el puño cerrado de la otra, hacemos movimiento de giro.
- ◆ Hablar: gesto con la boca.
- ◆ Reforzamos el vocabulario: hormiguero, fondo, agujero, pasillo, largas, fregar, lavar y hablar.



Evaluación

Una primera evaluación del grupo sobre el trabajo realizado en torno a las canciones, les llevó a efectuar las siguientes consideraciones:

- ◆ Contienen una enorme carga afectiva y ayudan al niño a sentir satisfacción y alegría.
- ◆ Crean un buen clima para establecer intercambios comunicativos.
- ◆ Pueden responder a las necesidades e intereses de su edad.
- ◆ La brevedad es fundamental para evitar cansancio y dispersión.
- ◆ La repetición reiterada de las canciones les produce mucha satisfacción.
- ◆ Favorecen en gran medida la memorización.
- ◆ Los gestos y movimientos que apoyan su aprendizaje deben ser sencillos y representativos de las palabras que les acompañan.



El cancionero crece

Dos años más tarde, en el curso 2000-2001, y lejos de abandonar la tarea que de forma tan espontánea y eficaz habían emprendido, el cancionero se amplía con una segunda parte. Canciones de mi cole II recoge algunas nanas que no se habían tenido en cuenta en el Cancionero I, así como juegos y canciones de falda.

«LA RANA» (EDAD: 0-1 AÑOS)

La rana, la rana, jugaba, jugaba
dentro del agua saltaba, saltaba.
El pato, el pato, nadaba, nadaba
fuera del agua andaba, andaba.

Descripción de la actividad

- ◆ Recitamos la letra con el bebé sobre el regazo haciendo los gestos correspondientes.
- ◆ Intentamos que, mediante sus movimientos, los niños y niñas nos soliciten continuaciones del juego.



Hablan los protagonistas...

Mari Luz Saldaña Hernández (directora del centro en aquel momento)

La experiencia fue muy enriquecedora por el trabajo en equipo que supuso, por la necesidad de coordinarnos con las familias para intercambiar información sobre el desarrollo y la marcha del mismo y por la implicación directa de éstas en la tarea educativa de sus hijos e hijas.

El trabajo supuso la organización y desarrollo ordenado y sistemático de algo que habitualmente se hacía en las aulas a diario: cantar

Desde la distancia, por motivos laborales, sé que el trabajo continúa a lo largo de los años con el mismo entusiasmo con el que entonces lo iniciamos, y la experiencia es un referente para el centro. ¡Que la música forme siempre parte

de nuestras vidas!

Josefina Rojo (maestra)

De todas las actividades que se realizan a lo largo del año, ésta es de las más enriquecedoras, la que mejor asimilan, la que más les motiva para el conocimiento del entorno y despierta su curiosidad e interés, reforzando sus logros y permitiendo la expresión de sus sentimientos.

Ha sido un vínculo fuerte con la familia, pues en algunos casos la participación implicó también a los abuelos y a las abuelas quienes, mostrando su saber, aportaron material y se sintieron útiles y responsables ante sus hijos y nietos.

La experiencia abrió aún más los horizontes educativos y la finalidad que se pretendía alcanzar con cada una de las canciones: el contacto del cariño, apego, transmisión de seguridad, ejemplos de nanas, de lenguaje, de costumbres y, en algún caso, de recuperación de la figura de los abuelos, al ser ellos los mejores conocedores de temas populares y tradicionales en los que era necesario documentarse.

Charo (maestra)

La elaboración del cancionero infantil durante el curso 1997-98 se podía haber hecho mucho tiempo atrás, ya que desde mi experiencia puedo decir que siempre se han venido cantando muchas canciones en el aula, y siempre han preguntado los padres y las madres por esas canciones que sus hijos e hijas tatean en casa y que ellos no pueden cantar (con el consiguiente enfado de los niños) porque no las conocen.

Ha pasado mucho tiempo, y por mi parte puedo decir que sigo cantando muchas de estas canciones con mis niños en el aula (también las he cantado en casa con mis hijos). A muchos papás de cursos anteriores se les ha proporcionado los CD con las canciones que sus hijos e hijas cantan en casa.

Rocío (maestra)

El equipo educativo seleccionó las letras y las canciones, y conjuntamente con el Equipo de Atención Temprana las separamos por edades, objetivos de cada canción a trabajar, el lenguaje de cada una de ellas, la mímica a realizar, etc.

La casete y el posterior CD, que nacieron entonces, se han utilizado a lo largo de estos años y seguimos trabajando con este material porque creemos que la música es algo muy importante, las canciones ayudan a desarrollar mejor el lenguaje, despiertan mucho interés en los niños y niñas y permiten la expresión de sus sentimientos. Los nuevos padres y madres siguen pidiendo que se les hagan copias para poder cantar con sus hijos.

Eladia Pérez Miguel (técnico superior de educación infantil)

Como técnico superior de educación infantil y amante de la música, considero que ésta es importantísima en edades tempranas. Es labor nuestra cantar en las aulas a diario y también de los padres y madres hacerlo en sus domicilios, ya que debemos trabajar musicalizando al niño y participar con espíritu abierto en su educación integral.

También la integración de los niños con pequeñas discapacidades físicas o psíquicas se debe atender con la mayor sensibilidad posible, para aportarles la ayuda y consideración que merecen; así lo estoy trabajando este curso escolar 2006-2007.

Begoña y Vicente (padres del centro)

Alentados por la dirección y el resto del equipo del centro, y contagiados por su entusiasmo, en una época en que la vertiente educativa de este tipo de escuelas públicas tenía tanta o más importancia que su labor asistencial, los que suscriben y un grupo de compañeros del AMPA nos embarcamos en esta aventura de grabar un cancionero y editar sus letras en un libreto.

El proyecto requería de algunos sacrificios para algunos padres de familia con escaso tiempo libre disponible y una agenda de obligaciones muy apretada, pero el esfuerzo iba mereciendo la pena en todos los sentidos. Como otros proyectos colectivos, éste sirvió también para fomentar lazos entre los miembros de la AMPA que nos reuníamos una vez por semana para grabar las canciones, poniendo todo nuestro empeño en desafinar lo menos posible.

Después, incorporamos a la grabación algunos pequeños efectos de estudio que, además de aderezo, servían para apoyar con sonidos de animales u otros ruidos una mejor comprensión de las palabras.

Concluido el trabajo y en vista del fruto, dos años después volvimos a la carga para crear la segunda parte, que aunque dicen que nunca fueron buenas, confiábamos en que resultara una excepción. Tuvimos esta vez otros compañeros, pero contamos nuevamente con el apoyo de las educadoras, especialmente de Rocío, nuestra directora de canto, que con mucha paciencia fue limando disonancias, hasta lograr una cierta uniformidad en el coro.

Ha pasado casi una década y, con la perspectiva que da el tiempo sobre los hechos que van quedando en el pasado, cada vez estamos más satisfechos de la experiencia. Nuestros hijos e hijas han escuchado esas canciones dentro y fuera de la escuela tantas veces que hoy todavía se saben muchas de ellas de memoria. Pero además, esas grabaciones han pasado de mano en mano entre amigos y conocidos, y muchos niños ajenos a este centro también las han disfrutado con el mismo apego que los nuestros.

Somos conscientes de que a disposición de todos hay muchos cancioneros

con calidad musical infinitamente mayor que éste, pero posiblemente sea por el hecho de que las voces que perciben podrían ser como la de su madre o de su padre (en nuestro caso sí que lo son), a menudo hemos constatado que los niños y niñas cogen tal afición a escuchar estas canciones hasta rozar el hartazgo de sus padres y madres.

Así que, pese a las dificultades y a las horas invertidas en este proyecto, el resultado compensa sobradamente. Por tanto, animamos desde aquí a todos aquellos que tengan una oportunidad de realizar una experiencia de este tipo, o cualquier otra, que sirva para trabajar en común con la escuela, guardería o colegio, en iniciativas en pro de la educación de sus hijos, que no escatimen esfuerzos y que saquen tiempo de donde puedan, porque a la larga podrán comprobar que no hay mejor inversión posible.

La música, un camino para conectar la educación y el entorno. Experiencia 3-6 años

Demasiado a menudo, las actividades que se desarrollan en la escuela están tipificadas como actividades exclusivamente escolares independientes del entorno pero, en ocasiones, las actividades desarrolladas en los centros salen de las aulas, traspasan los muros que separan el patio de las calles, se extienden por todo el pueblo o barrio y difuminan las líneas de separación entre escuela y territorio: una misma atmósfera impregna el universo escolar y el universo no escolar. Entonces, las niñas y los niños, lo perciben como más auténtico.

Éste podría ser el caso de la experiencia desarrollada por el equipo de maestras de educación infantil del CEIP Puig d'Agulles de Corbera de Llobregat (Barcelona). Las fiestas de la localidad es una unidad didáctica habitual en muchos centros como, en estas ocasiones, también lo es la correspondiente salida del mismo para visitar las calles y percibir lo que acontece en el exterior. Lo que ya es menos habitual es que la cultura de la calle entre en el centro (elementos culturales, musicales, plásticos, visuales). Ésta es una de las inquietudes manifiestas en esta experiencia.

Una de las razones de esta inquietud puede ser que se trata de un pueblo con un número bastante elevado de entidades culturales, alimentadas con la colaboración de muchas familias. Las niñas y los niños viven en sus propios hogares la preparación de las fiestas populares pero, especialmente, de las fiestas de invierno y las de verano y del Belén viviente que, con el reconocimiento de ser el primero de Cataluña, cuenta con la participación de un gran número de familias del pueblo. Con estos datos, quizá es ineludible plantearse que el ámbito

escolar no puede ser ajeno a aquello que va del ámbito popular al ámbito familiar.

La música, en esta experiencia centrada en el conocimiento del medio social, es un componente más y de la misma categoría que el resto de aspectos que la conforman. No obstante, la música es un agente fundamental para que tome pleno significado.

El punto de partida de la experiencia dista mucho de lo que puede entenderse como una situación ideal. Por motivos diversos, el ciclo de educación infantil no contaba con la presencia ni el asesoramiento de un especialista de música, pero ello no frenó la iniciativa: conscientes del valor que la música tiene para los niños y niñas, el equipo docente fue más allá de la habitual música grabada y abrió las aulas a no docentes que participaban en los grupos musicales de las fiestas.

Más que una educación musical formal, se intentaba generar un contexto musical y social auténtico donde los niños y niñas pudieran vivir en primera persona el acto creativo. Con esta finalidad, se contactó con la mayor parte de personas que, vinculadas al centro, formaba parte de grupos musicales y de grupos plásticos y de animación. El municipio, como tantos otros, cuenta con diversos elementos tradicionales (bestiario, gigantes, cabezudos, diablos), todos ellos animados por sus respectivos grupos musicales que, tras varios meses de trabajo previo, eclosionan en las calles durante más de una semana.

LA FIESTA MAYOR

El centro abrió sus puertas e invitó a todos los protagonistas de la fiesta: los niños y niñas se escondieron bajo las faldas de los gigantes; se disfrazaron de cabezudo o de diablo; se acercaron y acariciaron al temible Corb (cuervo) de ojos luminiscentes que días más tarde echaría fuego por su boca. Respecto a este personaje, un detalle significativo: la letra de la canción dedicada a él (se canta con la música de Sur le pont d'Avignon), nació en el centro pero se ha popularizado y actualmente se canta siempre que el cuervo baila por la calle.

Dice:

Ballem tots amb el Corb,
per Corbera, per Corbera;
ballem tots amb el Corb,
perquè és Festa Major.

(Bailemos todos con el Cuervo / por Corbera, por Corbera /
bailemos todos con el Cuervo / porque es Fiesta Mayor).

Los instrumentos musicales de percusión y viento tradicionales de la fiesta (flabiol, tamborí, gralla y timbal) se



trabajaron en el aula, se escucharon en grabaciones y se dibujaron. Pero la música grabada sonaba demasiado lejana. Así, se programaron distintos conciertos para todo el ciclo que siempre terminaron con la manipulación de los instrumentos para que los niños y niñas intentaran recrear aquello que acababan de escuchar.

El repertorio musical utilizado para el concierto se formó a partir de las piezas tradicionales de la fiesta. La interpretación de estas obras se acompañó con explicaciones y diálogos con los niños y niñas relacionados con su contexto. Se procuró que los conciertos siempre tuvieran un enfoque didáctico: tras presentar el instrumento y contextualizarlo con relación a la fiesta y sus otros elementos plásticos y visuales, se expusieron sus características principales, se mostraron las posibles agrupaciones musicales donde se podía encontrar y se analizaron los detalles más destacados de las obras.

Los niños y niñas relacionaron y experimentaron con elementos plásticos y musicales simultáneos:

- ♦ Gigantes y cabezudos acompañados por gralla y timbal, tal y como se acompañan en este pueblo y muchos otros, a pesar de que la tradición sitúa al flabiol como instrumento acompañante.
- ♦ Gralla y timbal como base para la construcción de los castells: torres humanas donde las distintas fases (inicio, subida, aleta o coronación, bajada y salida) son comunicadas a los integrantes de los distintos niveles por el instrumento musical.
- ♦ Percusión de membrana como acompañamiento al Corb y a los grupos de diablos.

Hablan las protagonistas...

Cristina García (maestra del aula de 3 años)

La importancia de trabajar la fiesta mayor del pueblo en la escuela, en particular, responde al objetivo de acercar a los niños y niñas al conocimiento de su entorno inmediato. El trabajo se realiza en tres momentos: a priori, cuando se presenta el trabajo que se llevará a cabo a partir de la experiencia que cada niño tiene en relación con la fiesta dentro del entorno familiar.

Un segundo momento que son las actividades de clase: fichas conceptuales, juegos, cantar y bailar, cuentos y leyendas, trabajos manuales... Este momento anima a muchas familias a participar en la fiesta puesto que sus hijos e hijas muestran mucho interés, la escuela contribuye a crear lazos entre la fiesta tradicional y las familias que en principio se mantienen alejadas de la celebración popular. La escuela actúa como agente sociabilizador.

Y un tercer momento después de la fiesta donde los niños explican cómo han participado en la fiesta con sus familias, si han conocido a los gigantes, si han corrido con los demonios o han ido a la misa, etc.

La particularidad de este año fue que pudimos contar con la participación de padres que formaban parte de las distintas asociaciones que llevan a cabo los actos de la fiesta mayor, sobre todo en el ámbito musical. De esta manera, para los niños y niñas fue muy motivador oír los instrumentos que sonarían en la calle

con los gigantes, o bailar con los tambores como se hace con el Corb. En el trabajo de conclusión de la unidad de programación los alumnos pudieron recordar de forma real lo que habían vivido, y teniendo en cuenta que se trata de niños de corta edad la impresión de esta experiencia fue muy significativa, prueba de ello es que un curso después los alumnos de P4 preguntaban si alguien vendría a tocar el tambor.

Ana Sebastià (maestra del aula de 3 años)

En Corbera, durante la fiesta mayor, las calles se llenan de música y nosotros queríamos que esto tuviera también su eco en la escuela. Estos instrumentos que están acostumbrados a oír y que son tan significativos para ellos, los queríamos aproximar a los alumnos, dándoles la posibilidad de verlos y de tocarlos con las manos.

Todos los niños se quedaron boquiabiertos cuando sonó la gralla, el tambor y el flabiol, y no los tocaba cualquiera... eran el padre de Oriol y el de Marina.

¿Merece la pena procurar esta aproximación del pueblo a la escuela? Sin ninguna duda pienso que sí. La escuela, los compañeros, la familia, el pueblo, su Corb... todo junto es su mundo, y una de nuestras tareas como maestros es enriquecerlo estableciendo todos los nexos de unión que sean posibles.

Mari Pau Méndez (maestra del aula de 3 años)

Para mí, la fiesta mayor de un pueblo es una importante manifestación de su manera de ser más auténtica y profunda. Además de ser un importante lugar de encuentro entre personas muy distintas, personas que seguramente no se saludarían por la calle, es fácil que si se encuentran se deseen con una sonrisa: ¡felicidad fiesta mayor! Durante unos días parece que todos nos sentimos más próximos, más hermanados.

Pienso que es importante, tanto para los adultos como para las niñas y los niños, tener un sentimiento de pertenencia a algún lugar, sentirnos parte importante de una sociedad en la que no siempre es sencillo sentirse incluido. Y es precisamente en este punto donde la fiesta mayor tiene el sentido más profundo de ser.

Es por esto que en el caso concreto de Corbera, fue para mí un objetivo importante conectar los niños y las niñas (y sus familias) con la fiesta mayor. Aproximarlos a las distintas manifestaciones lúdicas y festivas, favorecer el conocimiento de las distintas figuras que participan de los pasacalles (Corb, gigantes, cabezudos...) y hacerles vivir y sentir los olores y los sonidos de la fiesta mayor.

A lo largo de los años las actividades que hemos realizado en la escuela para conseguir estos objetivos han sido muy variadas. Y han dependido, a veces,

de las circunstancias de cada momento. Así, ha habido algunos cursos en que nos hemos «aprovechado» de los niños y niñas de la escuela que hacían de diablillos de la Peña del Corb, que nos han visitado y explicado su experiencia y han dejado que nos probáramos su vestimenta.

También hemos podido disfrutar de conciertos de gralla, gracias a los grallers que acompañan a los gigantes, de conciertos de tambores, de flabiols...

Y es que debemos reconocer que la música es una parte muy importante de la fiesta mayor. Es su sonoridad, es el canal por el que pasa aquella emoción que sentimos cuando suenan las grallas, o cuando los timbales acompañan el fuego del Corb.

Es esta emoción la que quiero compartir con mis alumnos. Es esta emoción la que pienso que hace posible que los niños y las niñas escuchen la música de la fiesta mayor y no les resulte lejana, todo lo contrario, que la sientan muy próxima y muy suya.

Y es en este deseo de aproximación, que también tienen su lugar personas próximas a los niños y las niñas (padres, madres, hermanos..., la conserje, algún maestro, o monitor...). Personas que muy gustosamente nos dedican una parte de su tiempo, y nos ofrecen un pequeño concierto, nos explican qué hacen, cómo suena su instrumento, y nos hacen sentir más próximo este mundo «fiestamayorenco».

Me parece innegable el valor que tienen estas actividades para el reconocimiento de la educación musical. Y es que no podemos olvidar que aprendemos mucho más fácilmente aquello que hemos vivido, que hemos experimentado. Por lo tanto, siempre que sea posible nuestros alumnos han de escuchar música en vivo, han de poder ver y tocar los instrumentos, sólo así los podemos llegar a conocer y amar.

Regina Bahillo (conserje de la escuela y miembro de la Peña del Corb)

Como miembro de la Peña del Corb, pienso que es una muy buena idea que se introduzcan los elementos festivos del pueblo en la escuela. El hecho de que los tamborileros y el Corb visiten a los niños y niñas les crea una muy buena predisposición hacia los actos de la fiesta mayor y, a menudo, son ellos los que arrastran a los padres hacia las diversas actividades populares. Tener a los tamborileros en la escuela les crea un cierto sentimiento de orgullo –¡los han ido a ver a ellos!– lo que hace que los niños y niñas se integren en la fiesta creando canciones nuevas, como la canción del Corb, y relacionadas con todo el aparato festivo. Además es también una forma de dar una visión global de la celebración y crea expectativas de participación en el grupo.

Hay niños que, a raíz de estas visitas, han querido entrar en el grupo de

tamborileros y han insistido a sus padres hasta que han tenido la edad mínima para poder entrar. Estos casos no son muy numerosos pero realmente te ayudan a querer continuar con iniciativas de este tipo.

4

Aprendemos con la música. Ejemplos y propuestas de actividades musicales



Introducción

En este capítulo mostraremos algunas actividades de aula realizadas en distintos centros educativos y lugares geográficos. Se ha elaborado una pauta que recoge diferentes aspectos que trabajar en cada una de las propuestas que se presentan. De igual modo, en el DVD que acompaña el libro pueden visualizarse las actividades o fragmentos de ellas. Creemos importante aclarar que estas actividades son fruto del trabajo que muchos maestros y maestras realizan en las aulas de infantil conscientes del valor educativo que ofrece la música. No pretenden ser actividades «modélicas», no es éste el objetivo. Asimismo, entendemos que cualquier actividad puede ser susceptible de mejora. De igual modo, conocemos la importante labor que viene desarrollando parte del profesorado de educación infantil en relación con la educación musical, y que genera actividades similares y/o diferentes a éstas, igualmente válidas en torno al hecho musical.

Debemos tener presente que toda actividad musical debe ser utilizada en la medida que sepamos el tipo de aprendizaje que queremos conseguir. Nuestra intención es brindar a los educadores la posibilidad de, a partir de los ejemplos expuestos y/o de las actividades que puedan realizar en sus aulas, reflexionar acerca de qué se quiere lograr con el trabajo musical que se lleva a cabo. Esto inevitablemente nos conducirá a interrogarnos sobre los aspectos teóricos musicales y no musicales que giran alrededor de las actividades propuestas.

Música en acción: la importancia de las primeras experiencias musicales

Según Tafuri (2006, p. 147), a la hora de planificar las actividades deberemos poner atención sobre tres experiencias fundamentales: cantar, tocar y danzar o sencillamente moverse con la música.

En la preparación de sus intervenciones, los educadores apostarán sobre el placer que los niños pueden recabar de la experiencia musical y sobre la asimilación, a través de dicho placer, de los modelos musicales de su cultura. Ofreciendo un divertido «baño» sonoro, lo más variado posible, se favorecerá la familiarización con distintas estructuras musicales.

Con los ejemplos que se presentan a continuación, hemos tratado de abarcar toda la etapa de educación infantil, comenzando con el trabajo realizado en una escuela 0-6 con los más pequeños, los bebés, donde podemos observar el vínculo afectivo de interacción que se genera entre la educadora y el bebé. De igual modo, y a través de las actividades que llevan a cabo niños y niñas de 1-2 años comprobamos el interés de éstos y éstas por la exploración sonora a través del estímulo visual y táctil que les producen los objetos (cotidiáfonos) colocados a tal fin.

Siguen una serie de actividades, con niños y niñas de diferentes edades del ciclo de infantil, alrededor del canto, del baile, de los instrumentos, de los juegos de manos, de los juegos de echar suerte...

Destacamos asimismo el gran valor educativo que tiene para los niños y niñas hacer música en familia, por lo que incluimos una muestra dentro de las muchas actividades que los adultos podemos realizar y/o realizamos con los pequeños en el hogar. Convencidos de que si fomentamos un buen entorno musical desde el primer día de vida del recién nacido, la música le llenará de placer y satisfacción personal a lo largo de su vida.

Finalizamos este capítulo con una actividad que recoge la preparación y puesta en marcha de una canción. La llevan a cabo dos alumnas que cursan la especialidad de Maestro de Educación Infantil. Entre las numerosas actividades que se realizan en la formación del profesorado de esta especialidad, hemos elegido ésta al tener en cuenta la frecuencia con que las canciones son trabajadas en el aula de infantil.

En relación con el material audiovisual, es deseo de los autores insistir en que somos conscientes de que el mismo presenta algunas limitaciones. Por una parte, a nivel técnico, las limitaciones derivadas del modo en que están realizadas las grabaciones, ya que en la mayoría de los casos han sido efectuadas por los compañeros de cada centro sin los recursos óptimos. Por otra parte, las propias actividades en sí tienen el propósito de ofrecer una miscelánea geográfica que muestra el día a día de las clases de música que cada maestro y maestra trabaja en el aula. En este sentido, conviene matizar que las imágenes que se muestran en el DVD guardan ciertas diferencias de realización (tanto técnicas como metodológicas) al no haber una consigna previa en su ejecución.

En cuanto a las propuestas de actividades, consideramos necesario explicar por qué las n.º 1, n.º 2 y n.º 18 tienen una extensión mayor que el resto. Ello obedece a que las dos primeras están dedicadas al trabajo llevado a cabo con bebés y niños de corta edad y, dado que no contamos con bibliografía abundante sobre el trabajo musical que se puede realizar en estas edades, la información que aportan ambas propuestas nos parece muy oportuna.

Asimismo, la actividad 18, la última de este capítulo, figura a modo de

cierre del mismo y hemos considerado pertinente hacerlo con alumnas universitarias que se están formando para ser profesionales de la enseñanza en la etapa infantil. En esta actividad se recoge el trabajo que una profesora de la universidad lleva a cabo en el aula. Explicitar parte de dicho trabajo en forma de propuesta didáctica ha alargado su extensión, pero nos ha parecido que podría ayudar a proporcionar ideas a otros colegas universitarios que atienden a la formación de esta especialidad docente.

Cada actividad presentada contiene los siguientes elementos:

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

- ◆ **Qué se interpreta.**
- ◆ **Nombre del centro.**
- ◆ **Nivel.**
- ◆ **Maestro o maestra.**

- ◆ Objetivos principales.
- ◆ Contenidos.
- ◆ Otros aspectos o habilidades que se trabajan.
- ◆ Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.
- ◆ Comentarios:
 - ▲ Posibles variaciones de la actividad.
 - ▲ Observaciones del maestro o maestra.
- ◆ Resultados esperados.

JUEGOS Y CANTOS MATERNALES

- Se interpreta:** No es un botoncito y otras canciones infantiles.
- Centro:** Escuela Infantil n.º 2 Distrito Escolar 14 (Buenos Aires. Argentina).
- Nivel:** Sala de lactantes (en la filmación de 3 a 6 meses).
- Maestra:** Andrea Karina Hornes.



Objetivos principales

- ◆ Desarrollar la confianza, el afecto, el afianzamiento de vínculos a través de cantos y juegos.
- ◆ Trabajar la interacción bipersonal «adulto-niño» como base importante para el desarrollo de pautas sociales.
- ◆ Utilizar la voz del adulto como modelo en el desarrollo del aparato fonador a través de juegos con el balbuceo, la modulación, el registro, las intensidades, el carácter, la duración, etc.
- ◆ Brindar estímulos para el desarrollo perceptivo a través de vías de entrada multisensoriales: auditiva, táctil, visual, kinestésica, olfato.
- ◆ Trabajar la expresividad melódica y rítmica sentida en el cuerpo a través de juegos de falda.

Contenidos principales

- ◆ La voz y sus posibilidades expresivas:
 - ▲ Intensidad. ▲ Sonidos vocales.
 - ▲ Registro-alturas. ▲ El canto.
 - ▲ Modulación. ▲ Repertorio maternal.
 - ▲ Carácter.
- ◆ El cuerpo como receptor musical:
 - ▲ Elementos constitutivos de la música trasladados al cuerpo (ritmo, frases, forma, movimientos melódicos, carácter, velocidad, etc.).
 - ▲ Juegos corporales de crianza (de falda, ocultamiento, persecución).
- ◆ Desarrollo de pautas sociales:
 - ▲ Balbuceo (escucha, esperar turnos, emisor, receptor, comunicación, disfrute).
 - ▲ La importancia de la mirada como acuerdo previo para la interacción.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Como en estas edades la percepción es fuente de conocimiento, se trata de trabajar los diferentes aspectos que interactúan entre sí. Los sentidos serán las vías principales para que el niño se vaya apropiando del mundo que lo rodea.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

Es necesario que el maestro o maestra conozca muy bien:

- ◆ Las posibilidades de utilización de la voz como modelo en el desarrollo perceptivo auditivo de los bebés.
- ◆ El desarrollo evolutivo para saber qué es lo más importante estimular y trabajar.
- ◆ Desde la psicomotricidad, la importancia del trabajo corporal a través de juegos de crianza (sostén, ocultamiento y persecución).
- ◆ Los elementos constitutivos de la música para poder, desde el sostén, transmitir la vivencia al bebé.
- ◆ A través de la observación constante, interpretar lo que el bebé «quiere comunicar» con sus reacciones corporales.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Para seguir trabajando perceptivamente las posibilidades vocales, se pueden buscar ejemplos grabados:

- ◆ Incorporar además de la voz femenina, la voz masculina, la infantil y la de los propios bebés.
- ◆ Las familias graban cantos, rimas, palabras, etc. que los bebés disfrutan en casa para después poder reconocerlos en el jardín de infancia.

Desde la vivencia corporal:

- ◆ Se puede trabajar siempre con la misma música para que los bebés poco a poco la relacionen con el momento de disfrute en el baile y en el juego con el cuerpo.
- ◆ A lo largo del año incorporar diferentes músicas para estimular y ampliar el disfrute y desarrollo de la escucha musical y favorecer, desde la vivencia corporal, la sensibilidad expresiva.

Observaciones de la maestra

Es necesario tener profesionales, afectivos y sensibles que sepan brindar los estímulos necesarios siempre en un contacto bipersonal (adulto-bebé).

Maestras y maestros observadores y conocedores de la importancia del desarrollo perceptivo, que puedan brindar un entorno rico a través de los diferentes sentidos, para que el bebé poco a poco se lo vaya apropiando y disfrutando en él.

Nuestra labor es tratar de cubrir, desde lo afectivo y vivencial, lo que el bebé tendría naturalmente en su casa con sus familiares (adulto-bebé en un juego afectivo espontáneo, natural, sin tiempos ni organización). No apartarnos nunca de la idea de que, más allá de que en una sala de lactantes nos encontremos con varios bebés a la vez, debemos mantener el contacto bipersonal (adulto-bebé). La mirada es hacia cada uno y no hacia todos.

Resultados esperados

Es muy gratificante observar como un bebé tan pequeño es capaz de comunicarse y entablar un

diálogo con el adulto a través de la mirada, el balbuceo, la sonrisa y gestos y/o movimientos. El orden de la mirada es lo que nos marca el punto de partida de la interacción social. Cuando el bebé desvía la mirada, se corta la comunicación, quiere decir que el diálogo terminó. En ese diálogo el bebé prueba sonidos vocales, juega de forma espontánea con las alturas, las intensidades, con la respiración, reitera aquellos sonidos que le producen placer y espera una respuesta del adulto para luego volver a comenzar.

Una vez entablada la comunicación, el adulto propone el juego en donde brinda, como vía de entrada, todo su potencial transformado en estímulo. El bebé, a través de sus reacciones corporales, nos va diciendo si acepta y disfruta del momento o si lo rechaza, ya sea retirando la mirada o llorando.

Lograr entrar en el maravilloso mundo perceptivo del bebé nos ofrece muchas herramientas para trabajar no sólo con estas edades, sino para trasladar estas posibilidades expresivas y comunicativas, en donde el significado de la palabra no tiene demasiada relevancia todavía, a otras edades. Después de haberse impuesto el lenguaje de la palabra, el punto principal es mantener de forma consciente el desarrollo expresivo y comunicativo primario en donde los sentidos son fuente de conocimiento y comunicación.

EXPLORACIÓN E INVESTIGACIÓN DEL SONIDO A TRAVÉS DE UN PARQUE SONORO

Centro: Escuela Infantil n.º 2. Distrito Escolar 14
(Buenos Aires. Argentina).

Nivel: Sala de lactantes (en la filmación de 8 a 16 meses).

Maestra: Andrea Karina Hornes.



Objetivos principales

- ◆ Explorar las fuentes sonoras favoreciendo el desarrollo del juego sensorio-motor a través de la investigación y el gusto por el sonido.
- ◆ Descubrir diferentes modos de acción a través de la exploración.
- ◆ Percibir los diferentes rasgos distintivos del sonido a través del contraste entre fuentes sonoras mediante el contacto con materiales sonoros.

Contenidos principales

- ◆ Exploración de fuentes sonoras.
- ◆ Modos de acción (sacudir, percutir, raspar, entrechocar, soplar, etc.).
- ◆ Rasgos distintivos (duración, altura, textura sonora, intensidades, timbre).

◆ Gusto por el sonido.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Este espacio brinda la posibilidad de que los niños y niñas se desplacen libremente hacia las fuentes sonoras elegidas. Ellos son los que deciden qué sonido les produce más placer, lo buscan y lo accionan logrando a través del tiempo mayor seguridad y confianza para recorrer el espacio sonoro.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

A medida que los niños y niñas toman confianza con el lugar, van acercándose a las fuentes sonoras para investigarlas de diferentes maneras, disfrutando mucho de los sonidos resultantes. Las variaciones surgen desde la espontaneidad del juego. Se entabla entre el adulto y el niño o entre niños un diálogo sonoro en donde el gesto y la resultante sonora estimulan el disfrute.



Observaciones de la maestra

Como están en pleno desarrollo del juego sensorio-motor este espacio brinda, desde la búsqueda sonora, múltiples posibilidades.

El gesto corporal que produce el primer sonido, a veces por casualidad, hace que el pequeño tenga deseos de volverlo a repetir. Es este gesto el que, poco a poco, va a ir variando las resultants sonoras, y es el niño quien, a través de la percepción, va a decidir qué sonido le da más placer lo repetirá una y otra vez hasta encontrar otro.



El contacto con un espacio que posibilita la apropiación de las fuentes sonoras desde lo corporal mediante el gesto, el afianzamiento motriz y lo espacial va generando mayor confianza y seguridad para que los niños y niñas jueguen experimentando, conociendo, disfrutando, organizando, creando y, sobre todo, sumergiéndose libremente en el mundo de los sonidos y sus cualidades perceptivas.



Resultados esperados

Las experiencias de juegos sonoros en niños y niñas de tan corta edad favorecen un amplio conocimiento de los materiales y sus formas de producir sonido a través de los diferentes modos de acción. Esto permite que el oído se vuelva más sensible a la percepción sonora y musical.

Las criaturas aprenden a reconocer que en todo lo que nos rodea podemos encontrar objetos productores de sonidos, los investigan, los reconocen, los comparan, los disfrutan y se apropian de su entorno sonoro.

Es muy interesante observar cómo desde tan pequeños pueden lograr, a través de este

juego de investigación, combinaciones sonoras y rítmicas tan complejas.

CANCIÓN Y BAILE

Se interpreta:	Río Verde.
Centro:	Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria.
Nivel:	Aula de 2 años.
Maestros:	Fernando Diego Gómez y Mónica Méndez.
Técnico audiovisual:	Alberto Marin Hazas.



Objetivos principales

- ◆ Dar a conocer la música tradicional de Cantabria.
- ◆ Incluir la música en los primeros años de la vida de los niños y niñas.
- ◆ Utilizar la música como un elemento lúdico que forma parte de la vida cotidiana de la escuela.
- ◆ Fomentar el disfrute de la música a través de la canción y el baile.

Contenidos principales

El placer por el canto propio y el canto compartido.

Movimiento corporal en sincronía con el canto.

Canción y baile tradicional de Cantabria Río Verde.

RÍO VERDE

Río verde, río verde
Río de tantos colores
Tantos como el río tiene
Así son los mis amores
Que salga la dama
La dama a bailar
Que salga la dama la de camelar,
La de camelar, la camelo yo,
Que salga la dama la dama soy yo



Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Con el desarrollo de estas actividades, nos proponemos crear momentos de encuentro entre todos los niños y niñas de la clase y fomentar la interacción y comunicación, así como desarrollar hábitos de escucha, de atención, de espera...

Por otra parte, también se trabajan aspectos como la coordinación y la psicomotricidad, todo ello desde una actitud de respeto y tolerancia tanto por parte de los maestros como de los propios niños y niñas.



Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ Es necesario que los niños y niñas posean una cierta autonomía motora.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

El baile original es demasiado complejo para niños y niñas de 2 años, por lo que se ha realizado una adaptación.

Observaciones de los maestros

No todos los niños y niñas se incorporaron a la actividad a la vez. Durante un tiempo dos niñas que sí intervenían en la canción, se limitaban a observar en el baile, y sólo al cabo de unos días se animaron a participar en él.

Resultados esperados

- ◆ Los niños y niñas conocen parte del repertorio tradicional de la región.
- ◆ Tanto las canciones como el baile han resultado de gran interés.
- ◆ El grado de participación ha sido muy alto (de una forma o de otra han participado todos).
- ◆ Ambas actividades se han integrado en otras actividades de la escuela (fiestas de cumpleaños) de forma que otros niños y niñas y el resto de maestros y maestras también han participado de las mismas.

- ♦ La realización de ambas actividades ha resultado ser un pequeño proyecto innovador.

CANCIÓN CON GESTOS

Se interpreta: A Xaneliña.

Centro: Colexio de Sisoi (Cospeito, Lugo).

Nivel: Escuela unitaria con nueve niños de 3 a 6 años y dos niños de primer ciclo de primaria.

Maestro: Juan Parga Cervelo.



Objetivos principales

- ♦ Asociar una palabra a un movimiento.
- ♦ Coordinar el movimiento de abrir y cerrar los ojos mientras se entona la canción.

Contenidos principales

- ♦ Canción A Xaneliña.
- ♦ Disfrutar con el canto.
- ♦ Conceptos: abierto y cerrado.

A XANELIÑA

A xaneliña pecha	Pechou, abriu!
Cando esta chovendo	Pechou, abriu, pechou!
A xaneliña abre	Pechou, abriu!
Se o sol está aparecendo	Pechou, abriu, pechou!

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

La utilización del movimiento corporal, si se asocia al canto, permite trabajar la anticipación y la memorización de la canción.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ No existe ningún requisito salvo cierto control motor y gestual por parte de las niñas y los niños.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad
Cerrar y abrir los ojos sin necesidad de utilizar las manos.

Observaciones del maestro
Tuve que utilizar el movimiento con las manos para cerrar los ojos, ya que los más pequeños no eran capaces de controlar el movimiento de abrir y cerrar sólo con los párpados y ponían caras muy raras.

Resultados esperados

- ◆ Participación de todos los niños y niñas respetando las consignas establecidas.

CANCIÓN DE CORRO

- Se interpreta:** As abellinas de San Miguel.
- Centro:** Colexio de Sisoí (Cospeito, Lugo).
- Nivel:** Escuela unitaria con nueve niños de 3 a 6 años y dos niños de primer ciclo de primaria.
- Maestro:** Juan Parga Cervelo.



Objetivos principales

- ◆ Participar de forma activa en juegos de grupo.
- ◆ Relacionar el número de veces que se canta la canción con el número de participantes que hay

en el corro.

- ◆ Aprender el nombre de los compañeros y compañeras.

Contenidos principales

- ◆ Disfrutar de los juegos de corro con reglas.
- ◆ Canción As abellinas de San Miguel.

AS ABELLINAS DE SAN MIGUEL

As abelliñas de San Miguel
Todas van cargadiñas de mel
A lo duro i a lo maduro
Que se ponga (nombre de un niño o niña) de culo.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ◆ Atención (saber cuándo hay que correr).
- ◆ Estrategia (en concreto, el niño o niña que está en el centro del corro tiene que hacer una buena selección a la hora de elegir a alguien y cuándo girarlo, ya que si elige a algún niño o niña de los últimos en cuanto gire echará a correr y será más difícil).

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ Espacio para poder correr.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Agarrados de la mano en corro y dando vueltas. El niño o niña que está en el centro puede decir más de un nombre a la vez, lo que dificultará a los que están en el corro, y agilizará el desenlace del juego cuando haya muchos.

Observaciones del maestro

La clase de música despierta otro interés en los niños y niñas cuando se lleva a cabo al aire libre.

Resultados esperados

- ♦ Participación de todos los niños y niñas respetando las consignas establecidas.

JUEGO DE ECHAR SUERTE

Se interpreta: Pito-Pito.

Centro: Colexio de Sisoí (Cospeito, Lugo).

Nivel: Escuela unitaria con nueve niños de 3 a 6 años y dos niños de primer ciclo de primaria.

Maestro: Juan Parga Cervelo.



Objetivos principales

- ♦ Conocer juegos del repertorio tradicional.
- ♦ Aprender juegos de suerte.

Contenidos principales

- ♦ Modo rítmico: pulso.
- ♦ Juego Pito-Pito.

Pito, Pito gorgorito
donde vas tú tan bonito
a la era verdadera
chis, pun, fuera.

PITO, PITO GORGORITO

La vaca lechera
tiene dos cuernos
Y no se entera
ta, te, ti
suerte para ti

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

La precisión al seguir el pulso mediante el movimiento corporal.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ Tener algo que repartir o sortear.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Dado que es posible calcular el resultado final, se puede interiorizar la canción y el pulso hasta el momento en que algún compañero o compañera detenga al que esté contando y, entonces, se continúa contando en voz alta y señalando a los que siguen.

Resultados esperados

- ◆ La aceptación de las normas y del resultado del juego.

JUEGO-RETAHÍLA

Se interpreta: Pin pin, salamacatín.
Centro: CP Extremadura (Cáceres).
Nivel: Aula de 3 años.
Maestra: Pepi Barroso.



Objetivos principales

- ◆ Descubrir y reproducir los ritmos del pulso corporal y la respiración.
- ◆ Explorar las posibilidades sonoras de la voz y del propio cuerpo.

- ◆ Realizar actividades de expresión siguiendo el ritmo.
- ◆ Aprender el texto de la canción vocalizando las palabras.
- ◆ Sociabilizar a través del trabajo y disfrute en grupo.
- ◆ Interiorizar el esquema corporal.
- ◆ Fomentar la atención ante una actividad en grupo.
- ◆ Aprender juegos y canciones tradicionales.

Contenidos principales

- ◆ Modo rítmico: pulso.
- ◆ Búsqueda de las posibilidades sonoras de las partes del cuerpo.
- ◆ Gusto por participar en los juegos y canciones infantiles.

$\text{♩} = 80$

Pin, pin, sa-la-ma-ca-tín, vi-no la po-lli-ta con su sa-ba-

ní-ta, sá-ba-na re-don-da ye-sa ma-no que se es-con-da.

PIN PIN, SALAMACATÍN

Pin pin, salamacatín
 Vino la pollita
 Con su sabanita
 Sábana redonda
 Esa mano que se esconda

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Además de los anteriores, los aspectos más destacados que se trabajan son la introducción a la entonación afinada por el intervalo de tercera menor y el desarrollo de la motricidad fina, así como otros como la socialización y la afectividad.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ La edad mínima para realizar esta actividad es de tres años. Los niños y niñas tienen que sentarse

en corro y para ello deben tener centrada la atención, saber situarse en el espacio... Recomendamos realizar esta actividad a final del primer trimestre del curso.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

En vez de hacer la pinza pellizcándose una mano, se puede acompañar el pulso de la canción con palmadas, con golpes en las piernas o en el suelo con los pies.

Observaciones de la maestra

Comenzamos con esta retahíla porque los niños y niñas no sienten aún la necesidad del trabajo en grupo, por ello pueden jugar con su propio cuerpo, aunque luego la actividad sea colectiva.

Resultados esperados

- ◆ Aprender a participar en un grupo a través de la interpretación de retahílas y canciones muy sencillas y poco a poco descubrir el pulso de la canción.

CANCIÓN DRAMATIZADA

Se interpreta: Pin Pon.
Centro: CP Extremadura (Cáceres).
Nivel: Aula de 4 años.
Maestra: Pepi Barroso.



Objetivos principales

- ◆ Iniciar el control de la voz.
- ◆ Interpretar con gestos la canción.
- ◆ Fomentar hábitos de conducta: higiene personal.
- ◆ Interiorizar el esquema corporal: la cabeza.
- ◆ Aprender a gozar mediante actividades musicales.

- ◆ Expresar sentimientos a través de la canción.
- ◆ Participar en el canto colectivo y seguir el ritmo de la canción.
- ◆ Sociabilizar a través del trabajo y disfrute en grupo.
- ◆ Fomentar la atención ante una actividad en grupo.
- ◆ Aprender juegos y canciones tradicionales.

Contenidos principales

PIN PON

Pin Pon es un muñeco	Y aunque le den tirones
Muy guapo y de cartón	No llora ni hace así
De cartón	Ni hace así.
Se lava la carita	Y cuando las estrellas
Con agua y con jabón	Empiezan a lucir
Con jabón	A lucir
Se desenreda el pelo	Pin Pon se va a la cama
Con peine de marfil	Se acuesta y a dormir
De marfil	A dormir.

- ◆ Reconocimiento de sonidos del cuerpo.
- ◆ Participación y disfrute en la interpretación de la canción.
- ◆ Discriminación auditiva de sonidos, voces y fragmentos musicales.
- ◆ Interés por expresarse a través de la música.
- ◆ Actitud de concentración y escucha.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

La socialización y la afectividad son aspectos destacados, al margen de los citados en el apartado anterior. Asimismo, se trabaja la memorización y la realización de ejercicios de articulación y vocalización.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

La edad mínima para su correcta realización es a partir de los cuatro años. Además es conveniente haber participado en canciones sencillas en grupo y favorecer el respeto a sus compañeros para el trabajo en grupo.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ◆ Realizar palmadas, acompañados con un pandero y que la canción sirva para el descubrimiento del espacio (aula).
- ◆ Inventarse otro texto relativo a la higiene utilizando otras partes del cuerpo. Los niños pueden hacer sus propias propuestas.

Observaciones de la maestra

Se necesita concentración y silencio.

Resultados esperados

- ◆ Aprendizaje de la canción, de hábitos de higiene y de las distintas partes del cuerpo.

ROMANCE TRADICIONAL

- Se interpreta:** Un capitán sevillano.
Centro: CP Extremadura (Cáceres).
Nivel: Aula de 5 años.
Maestra: Pepi Barroso.



Objetivos principales

- ◆ Entonar afinadamente una canción sencilla.
- ◆ Iniciar en el acompañamiento instrumental mediante la percusión corporal.
- ◆ Fomentar la atención ante una actividad en grupo.
- ◆ Iniciar en la lectura comprensiva.
- ◆ Sociabilizar a través del trabajo y disfrute en grupo.
- ◆ Agilizar la memoria mediante el aprendizaje de textos largos.
- ◆ Concienciar sobre la igualdad de género.
- ◆ Colorear escenas relativas al tema.

Contenidos principales

- ◆ Lectura y aprendizaje de una historia en verso: el romance.
- ◆ Disfrute con el cante en grupo con respeto hacia los demás.
- ◆ Desarrollo de la motricidad fina (colorear las viñetas del romance).
- ◆ Iniciación en la música contextualizada en su momento histórico.
- ◆ Concienciación sobre la igualdad de géneros.

Musical score for the song "Un capitán sevillano". The score is written on two staves in G major (one flat) and 2/4 time. The tempo is marked as ♩ = 120. The lyrics are: "Un ca-pi - tán se - vi - lla - no la ma - li - cia que le dio, de sie - te hi - jos que tu - vo y nin - gu - no fue va - rón y nin - gu - no fue va - rón."

UN CAPITÁN SEVILLANO

Un capitán sevillano
Qué desgracia le dio Dios
De siete hijos que tuvo
y ninguno fue varón
Un día a la más pequeña
Le llegó la inclinación
«Padre me voy a la guerra
vestidita de varón»
Hija no vayas, no vayas
Que te van a conocer

Que tienes pelito la
Y carita de muje
Padre si lo tengo la
Padre, me lo corte u
Y después de corta
un varón parecer
Siete años han pas
Y nadie la conoci
Sólo el hijo del re
Que con ella se ca

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ◆ Lectura comprensiva.
- ◆ Agilización de la memoria.
- ◆ Autoestima por el trabajo estético y bien hecho.
- ◆ Respeto a las normas del trabajo en grupos alternos.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

En años anteriores se les pueden cantar romances y explicarles las historias como si fueran cuentos, seleccionando las de temática específica para niños. Pueden comenzar a participar activamente a los 5 años, pero los mejores resultados se consiguen a los 6 años.

Explicamos cómo antiguamente no había medios de comunicación que nos contaran los hechos que sucedían en otras partes y los juglares iban por los pueblos contando y cantando historias que sucedían en otros lugares.

En primer lugar, contaremos la historia del «sevillín» en su propio contexto, cómo antiguamente las mujeres no podían ser soldados y, por ello, la protagonista tuvo que disfrazarse de hombre. En la actualidad hay mujeres soldados porque cada vez hay mayor igualdad entre hombres y mujeres.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Se puede dramatizar, presentar fichas con dibujos y colorearlos. También se puede bailar en corro y acompañar con instrumentos de percusión, cajas chinas, almirez, tamboril, incluso con rabel y gaita (flauta de tres agujeros).

Resultados esperados

- ◆ Memorización completa del romance y la comprensión de todo lo que se explica en el mismo.
- ◆ Disfrute con las canciones...

CANCIÓN CON CÍRCULO Y CANCIÓN CON PALMADAS

Se interpreta: Ran Roberran y Txori Txiki Bat.
Centro: Lezo Herri Eskola. Lezo (Gipuzkoa).
Nivel: Aula de 4 años.
Maestro: Iñigo Salaberria.



Objetivos principales

- ◆ Aprender canciones con movimientos corporales.
- ◆ Desarrollar la capacidad de atención, reacción y sensibilidad auditiva.
- ◆ Explorar la voz en el canto y en la voz hablada.

- ◆ Desarrollar la coordinación motora y las capacidades rítmico-métricas.

Contenidos principales de la canción Ran Roberran

- ◆ Reconocimiento, memorización y reproducción de canciones.
- ◆ Conceptos: abajo, arriba; derecha, izquierda; dentro, fuera.
- ◆ Exploración de la voz: sonidos onomatopéyicos.

RAN ROBERRAN

Uztaiak gora-gora,

Lurretik zerura,

Jira alde batera

Eta gero bestera,

Eta behera, behera, behera,

Eta behera, behera, bai

Uztai barruan preso gelditu naiz orain. Jei!

Ran Roberran, po, po, po, po, po, po, po, po, po

Ran Roberran, po, po, po, po, po, po, po, po,

Contenidos principales de la canción Txori Txiki Bat

- ◆ Reconocimiento, memorización y reproducción de canciones.
- ◆ Capacidad de atención.
- ◆ Los números del 1 al 10.

TXORI TXIKI BAT

Txori txiki bat negarrez ari da

Txio txioka amari deika.

Goizean habitikan ihes egin da

Iluntzean basoan galdu zaigu.

Txio! Txio!

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

En la canción Ran Roberran, se trabaja la asociación de movimientos corporales a la canción y en la canción Txori Txiki Bat se trabaja también la forma o la estructura musical mediante la incorporación de las palmadas.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

No existe ningún requisito previo salvo cierta capacidad de control y dominio postural y motor por parte del alumnado.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ◆ Escuchar las canciones marcando el pulso con palmadas o instrumentos de pequeña percusión.
- ◆ Después de que las canciones sean interpretadas por los niños con cierta seguridad, se puede invitar a que cada uno de ellos «dirija» los cantos.

Observaciones del maestro

El aprendizaje de canciones por parte de los niños supone el inicio en la valoración y la apreciación de las mismas. Las canciones seleccionadas deben responder a numerosos intereses, entre otros, destacamos que sea del agrado de los niños y niñas ya que este hecho supone una fuente segura de motivación para su aprendizaje.

Resultados esperados

- ◆ Los niños y niñas establecen sin ninguna dificultad las correspondencias necesarias entre gesto y sonido. Además, las canciones son memorizadas e interpretadas con interés y entusiasmo.

CANCIÓN ACUMULATIVA

Se Compañero sei tocare.

interpreta:

Centro: Academia de música Adagio Cantabile (A)

Nivel: Coruña).
Música y movimiento (6 años).
Maestra: Olalla Ares Pérez.



Objetivos principales

- ◆ Conseguir un desarrollo vocal, auditivo, rítmico y psicomotriz a través de la canción.
- ◆ Aprender características de los instrumentos (nombre, gesto y sonido).
- ◆ Enseñar de forma práctica el fraseo musical (pregunta-respuesta).
- ◆ Conocer canciones del folklore de la propia comunidad.

Contenidos principales

- ◆ Simulación de tocar los instrumentos que aparecen en la canción (a elección del maestro o maestra).
- ◆ Nombres de los instrumentos que aparecen en la canción.

COMPAÑEIRO SEI TOCARE

Compañeiro sei tocare.

Compañeiro, ¿qué sabes tocare?

Sei tocare a «flauteira».

¿Cómo se toca a «flauteira»?

Fli, fli, a «flauteira».

Compañeiro sei tocare.

Compañeiro, ¿qué sabes tocare?

Sei tocare a «pandereteira».

¿Cómo se toca a «pandereteira»?

Plas, plas, plas, plas, a «pandereteira», fli, fli, a «flauteira».

Compañeiro sei tocare.

Compañeiro, ¿qué sabes tocare?

Sei tocare o «trianguleiro».

¿Cómo se toca o «trianguleiro»?

Tin, tin, o «trianguleiro», plas, plas, plas, plas, a «pandereteira», fi, fi, a «flauteira».

Compañeiro sei tocare.

Compañeiro, ¿qué sabes tocare?

Sei tocare o «violineiro».

¿Cómo se toca o «violineiro»?

Ñi, ñi, o «violineiro», tin, tin, o «trianguleiro», plas, plas, plas, plas, a «pandereteira», fi,

fi, a «flauteira».

Compañeiro sei tocare.

Compañeiro, ¿qué sabes tocare?

Sei tocare o «pianeiro». ¿Cómo se toca o «pianeiro»?

Diridiridii, o «pianeiro», ñi, ñi, o «violineiro», tin, tin, o «trianguleiro», plas, plas, plas, plas, a «pandereteira», fi, fi, a «flauteira»...

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Se trabaja el hábito de escucha, la atención, la memoria y la concentración. Al mismo tiempo, se favorece la creatividad porque las niñas y los niños eligen cómo representar el sonido de los instrumentos y su gesto.

Otro aspecto trabajado es la participación y el respeto hacia los demás.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

Antes de enseñar la canción, les pediremos a nuestros alumnos que digan nombres de instrumentos y características de los mismos. Elegiremos los instrumentos más adecuados a nuestra programación (cuerda, viento, percusión, folclóricos...) y los dispondremos en un orden fijo (ejemplo: flauta, pandereta, triángulo...).

La edad mínima puede estar en torno a los cinco años, para que puedan recordar una secuencia de cinco instrumentos por lo menos. También se puede reforzar con dibujos o fotos de los instrumentos, y el maestro o maestra indicará el orden en que va cada uno de ellos.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ♦ Acompañar la canción sustituyendo los gestos por instrumentos de pequeña percusión siguiendo el pulso y/o improvisando diferentes ostinatos rítmicos.
- ♦ Sustituir los gestos por dibujos o láminas de instrumentos.
- ♦ Proponer que adivinen el instrumento sólo con el gesto o que encuentren el error (ejemplo: instrumento, el violín gesto de tocar el piano...).

Observaciones de la maestra

Es una canción acumulativa que implica una gran participación de los niños y niñas. Ellos eligen los instrumentos, los gestos y sonidos (dentro del contexto elegido por el maestro o maestra) y son partícipes en parte de la «composición» de la pieza. Esto convierte a la canción en un elemento motivador para un aprendizaje significativo.

Resultados esperados

- ♦ Los niños y niñas aprenden rápido «su» canción por sentirse implicados y aprenden cantando una melodía popular.

CANCIÓN CON ACOMPAÑAMIENTO INSTRUMENTAL

- Se interpreta:** Villancico Ja ve Nadal.
- Centro:** CEIP Puig d'Agulles (Corbera de Llobregat, Barcelona).
- Nivel:** Aula de 4 años.
- Maestra:** Núria Bargalló Domènech.



Objetivos principales

- ♦ Aprender el villancico Ja ve Nadal teniendo en cuenta la precisión rítmica y melódica y la articulación del texto.
- ♦ Cantar la canción gestualizando la pulsación.
- ♦ Acompañar la canción marcando la pulsación con diferentes instrumentos de percusión indeterminada (triángulos, cajas chinas, panderetas y claves).

- ◆ Esforzarse en cantar o tocar siguiendo las indicaciones de la maestra.
- ◆ Cuidar los instrumentos.

Contenidos principales

- ◆ La pulsación.
- ◆ Uso de diferentes instrumentos para acompañar canciones.

JA VE NADAL

Ja ve Nadal, ja ve Nadal,
ja ve Nadal, ja ve Nadal.
Dins l'establia aquesta nit,
ha nascut un nen petit;
els estels brillen allà dalt
i diuen: ja és aquí el Nadal!

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ◆ Hábito de escucha, atención y concentración.
- ◆ Actitud de respeto y colaboración para conseguir un fin común.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

Es necesario haber trabajado previamente la interiorización de la pulsación en diferentes actividades. También es importante haber trabajado las normas de utilización y cuidado de los instrumentos.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad
Hacer un acompañamiento instrumental más complejo, utilizando un motivo rítmico sencillo.

Observaciones de la maestra

Esta canción se interpretará en el concierto de Navidad que se organizará en la escuela.

Resultados esperados

- ◆ El grado de participación ha sido muy bueno, les gusta mucho tocar los instrumentos y esto los motiva para realizar las diferentes actividades.
- ◆ La canción no ha sido del todo aprendida y será retomada en próximas sesiones.

CANCIÓN JUEGO

Se interpreta: Collín, Collín, Collín y A Cunchiña.
Centro: Escola Municipal de Música de Vigo.
Nivel: Música y movimiento (6 años).
Maestra: Sara Cachón Blanco.



Objetivos principales

- ◆ Desarrollar la capacidad de atención, reacción y sensibilidad auditiva.
- ◆ Desarrollar las actividades motrices fundamentales: caminar, correr y saltar.

Contenidos principales de la canción Collín, Collín

- ◆ Disfrute del movimiento corporal espontáneo con relación a la escucha.
- ◆ Interpretación de canciones con movimiento.

COLLÍN, COLLÍN

Collín, Collín, Collín,

Toxos e flores

E pensamen, e pensamen,

E pensamentos.

Pala, pala, palabras amorosas,

Que leva o ven,

que leva o ven

que leva o vento.

Ai la la la la la

Tra la la la la la la...

Contenidos principales de la canción A Cunchiña

- ◆ Instrumentos populares: vieiras.
- ◆ Modo rítmico: acento.
- ◆ Matices agógicos (aumento de la velocidad).

A CUNCHIÑA

Ó pasar esta cunchiña entran ganas de tocar
porqué non probamos todos como soan ó compás
colle a cuncha do revés
choca unha, duas, tres
colle a cuncha do dereito
risca catro, cinco, seis.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

En ambas canciones se trabaja la capacidad creativa. En la primera, más espontánea y en la segunda, más guiada. La segunda canción, asimismo, trabaja la anticipación.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ La edad mínima aconsejable es a partir de los cuatro años.
- ◆ Es importante tener suficiente espacio para movernos en función del aumento de velocidad.

Comentarios

Observaciones de la maestra

Después de realizar cualquiera de estas actividades es conveniente una sesión de relajación.

Resultados esperados

- ♦ Las canciones y audiciones que se prestan a juegos de intensidad y velocidad divierten mucho a los niños y niñas haciéndoles muy participativos.

PULSACIÓN CON OBJETOS COTIDIANOS Y AUDICIÓN DE UNA ÓPERA CON MARIONETAS

Audiciones: Lootens, Tars Children's Academy (La Academia infantil) y Bastián y Bastiana (Mozart).

Centro: Colegio Ártica (Madrid).

Nivel: Aula de 5 años.

Maestra: Nidia Fernández Varela.



Objetivos principales

- ♦ Reconocer músicas de diferente género y estilo.
- ♦ Disfrutar con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- ♦ Utilizar la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para acompañar las audiciones musicales.

Contenidos principales

- ♦ Apreciación y valoración de obras instrumentales y/o vocales.
- ♦ Modo rítmico: pulso.
- ♦ Exploración sonora de instrumentos de pequeña percusión.
- ♦ Experimentación de diferentes modos de acción instrumental: percutir, sacudir y entrecocar.

- ◆ Discriminación de voces de diferente registro: voz infantil, voz adulta (hombremujer).

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

Favorece la atención, la escucha atenta y la creatividad.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ◆ Podemos llevar el pulso de la audición sustituyendo los instrumentos por percusiones corporales.
- ◆ El fragmento de Bastián y Bastiana puede ser dirigido por un niño o niña una vez que conocen la audición. También podemos «inventar» una historia a partir de este fragmento improvisando canciones que se interpretan con voz de hombre y con voz de mujer.

Observaciones de la maestra

Los niños realizan estas actividades con cierta facilidad. En la ejecución instrumental, es conveniente introducir cambios para evitar la monotonía, les gusta el efecto «sorpresa».



Se interpreta: Chocolate.

Centro: CEIP Felipe de Castro (Noia, A Coruña).

JUEGO DE MANOS

Nivel: Aula de 4 años.

Maestra: Ana M.^a Castro Codesido.



Objetivos principales

- ◆ Ejercitar la coordinación motriz.
- ◆ Explorar diferentes tipos de palmadas utilizando distintos planos: arriba, abajo; delante, detrás; con la palma o con el dorso, etc.

Contenidos principales

- ◆ Coordinación manual.
- ◆ Sincronía y ajuste de palabra y texto.
- ◆ Matices agógicos: cambios de velocidad.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ◆ Promover la sociabilidad.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

Consideramos que este juego es más efectivo a partir de los cuatro años.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ◆ El repertorio de gestos en estos juegos es muy amplio. Podemos invitar a los niños y niñas a buscar variaciones que ellos mismos enseñarán al resto de sus compañeros pues saben hacerlo, les gusta y aprenden rápidamente.

- ◆ Cuando se ha logrado una cierta seguridad puede practicarse sin palabras, sólo con gestos.

Resultados esperados

Este juego de manos es ejecutado por los niños y niñas con energía y entusiasmo lo que fortalece su sentido rítmico a través del pulso.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE DE UNA DANZA

- Se interpreta:** Canción-danza Ja ve Cento.
- Centro:** CEIP La Sénia (L'Alcúdia de Crespins, Valencia).
- Nivel:** Aula de 5 años.
- Maestros:** Jesús Grau García y José Javier Carreres Montell.



Objetivos principales

- ◆ Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
- ◆ Explorar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción y la creación.
- ◆ Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y de comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir a potenciar el equilibrio afectivo y la relación con los demás.
- ◆ Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural.

Contenidos principales

- ◆ Canción-danza Ja ve cento.
- ◆ Exploración de los recursos de la voz hablada y cantada.
- ◆ Técnica vocal: preparación de la voz.
- ◆ Representación a través del movimiento de los elementos de la forma: ABA.
- ◆ Movimiento corporal asociado a la audición de fragmentos de obras musicales.

- ◆ Representación de danzas populares sencillas. La danza valenciana, primer paso básico.
- ◆ El cuerpo como instrumento.

JA VE CENTO

Ja ve Cento de ca la nòvia
ja ve Cento malhumorat

ja ve Cento comptant els passos
carabassa li hauran donat.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ◆ Lateralidad: derecha e izquierda.
- ◆ Movimientos: lento y rápido.
- ◆ Estados de ánimo: contento y triste.
- ◆ Fomento de las relaciones interpersonales.
- ◆ Respeto por las creaciones a nivel individual y de grupo.
- ◆ Memorización de la canción y los pasos de la danza.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

- ◆ La edad más apropiada es entre cinco y seis años.
- ◆ Se trata de una actividad recomendable a final de curso o contextualizada dentro de las fiestas locales.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Se podría añadir a la ambientación de la actividad un cuento que contextualice la letra de la canción.

Observaciones de los maestros

La actividad nos ha parecido muy interesante y a la vez atractiva para los niños y niñas. Pensamos que con cuatro sesiones hemos podido trabajar todos los aspectos que nos habíamos propuesto. Tal vez con una sesión más la danza habría quedado más depurada, pero entendemos que lo importante no es el resultado sino el proceso y que la actividad haya sido valorada positivamente por los diversos agentes educativos: profesores, padres, madres, niños y niñas.

MÚSICA EN FAMILIA

Se Los animales de la selva y el juego de
interpreta: manos Por aquí pasó una liebre.



Objetivos principales

- ◆ Compartir una actividad musical en familia.
- ◆ Coordinar los movimientos corporales con la canción.
- ◆ Estimular la atención.
- ◆ Aceptar de buen gusto el contacto corporal.

Contenidos principales

- ◆ Pulso.
- ◆ Movimiento corporal.
- ◆ Canción con imitación de movimientos.
- ◆ Partes del cuerpo: la mano y los dedos.

LOS ANIMALES DE LA SELVA

Un día Noé a la selva fue,
puso a los animales alrededor de él:
«el Señor está enfadado, el diluvio va a caer
no os preocupéis que yo os salvaré».
Estando el cocodrilo y el orangután,
la pícara serpiente y el águila real;
el gato, el topo, el elefante,
no falta ninguno
tan sólo se olvidó a los dos «osicos».

JUEGO DE MANOS

Por aquí pasó una liebre
Por aquí volvió a pasar
Éste la vio
Éste la mató
Éste la peló

Éste la guisó
Y éste... que es el más gordito
Se la comió, se la comió, se la comió.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

- ♦ La afectividad y las relaciones interpersonales.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

Tanto la canción como el juego son actividades muy recomendables desde los primeros meses de vida.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

Existen muchos juegos que permiten estimular aprendizajes como éstos. Es interesante escoger los más adecuados según los objetivos planteados.

Resultados esperados

- ♦ Se espera la aceptación del contacto con el adulto y de unas normas básicas del juego.

ELABORACIÓN DE UN CACIONERO

Centro: Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao
(Universidad del País Vasco).

Nivel: Diplomatura de Maestro en Educación
Infantil.

Profesora: M.^a del Pilar Castro Blanco.

La canción y actividades recogidas en el DVD forman parte de uno de los cancioneros presentados

por el alumnado que cursa la especialidad de Educación Infantil, dentro de la asignatura optativa La educación de la voz y su aplicación en la enseñanza, durante el curso 2006-2007.

El Plan de Estudios de esta especialidad, tiene una asignatura troncal denominada Expresión Musical y su Didáctica, ahora bien, para acceder a esta asignatura optativa no es requisito haberla cursado.

La propuesta que se presenta está escrita desde el punto de vista de la profesora de la universidad, que es quien plantea y dirige el trabajo. Hemos utilizado también alguna información sobre la canción que las propias alumnas (Saioa Iturbe y Leire Mendibe) incluyeron en su Cancionero.



Objetivos principales

- 1 De la elaboración del Cancionero (punto de vista de la profesora de la universidad): En la asignatura se pretenden dos tipos de objetivos:
 - ◆ El manejo de la propia voz como instrumento de trabajo del profesorado: conocer los procesos y elementos implicados en su producción y emisión, mejorar los recursos básicos para hablar y cantar adecuadamente (respiración, relajación, amplificación...), tomar conciencia de la importancia del cuidado de la voz...
 - ◆ El uso y educación de la voz de los niños y niñas de educación infantil, teniendo en cuenta que cantar es una de las actividades que con más frecuencia se llevan a término en el aula: analizar y clasificar canciones en función de sus características musicales y de los contenidos (musicales y/o no musicales) que se pueden trabajar a través de ellas, adquirir un repertorio mínimo de canciones que pueden utilizarse en el aula, conocer recursos que pueden servir de apoyo (Cancioneros, CD, vídeos/DVD, webs, etc.).
- 2 De la canción y las actividades propuestas (punto de vista de las alumnas):
 - ◆ Aprender los nombres de los diferentes dedos.
 - ◆ Mover los dedos al ritmo de la música.
 - ◆ Disfrutar con el movimiento de los dedos.
 - ◆ Desarrollar la motricidad fina.
 - ◆ Coordinarse con otros compañeros y compañeras.

Contenidos principales

Al alumnado se le pide no sólo que busque y elija canciones que sean adecuadas para el ciclo infantil, sino sobre todo que razone su elección, para qué pueden servir y cómo utilizarlas. De acuerdo con ello deben analizar, al menos, los siguientes aspectos para cada una de las canciones:

- ◆ Características de la canción (tema, características del texto, de la melodía, del ritmo).
- ◆ Objetivos que se quieren lograr con la utilización de esa canción y contenidos que se trabajarán

con ella.

- ◆ Actividades que se proponen para lograr esos objetivos (se pueden incluir dibujos, fichas o cualquier otro material).
- ◆ Otras observaciones de interés: momento más adecuado, precauciones...

Además, deben señalar la fuente (web, disco, libro...) de la que procede cada canción, no pudiendo tomar más de tres de una misma, e incluir la grabación de todas ellas (no importa que sea cantada por la misma persona que hace el trabajo) con el fin de que puedan recordarla tiempo después.

Otros aspectos o habilidades que se trabajan

La elaboración del cancionero es una oportunidad para explorar diferentes materiales que existen en el mercado, para recordar viejas canciones..., y también para desplegar la creatividad, sobre todo en el diseño de las actividades y de los materiales para llevarlas a cabo. Además, se le pide al alumnado que presente su cancionero ante el resto de la clase, de la forma que cada uno quiera, con la única condición de que durante la presentación se enseñe y trabaje una de las canciones como si se estuviera en el aula de infantil. Así, el alumnado debe hablar en público y ponerse en el lugar del otro, dos habilidades de suma importancia para el desarrollo de su profesión futura.

Requisitos para realizar la actividad. Actividades o conocimientos previos, edad mínima, etc.

No hay requisitos previos; de hecho, no se espera que el alumnado sepa más música que la aprendida durante el período de escolaridad obligatoria (educación primaria y secundaria).

Durante las primeras clases de la asignatura se trabaja la identificación de las características fundamentales de cada canción y la valoración de su idoneidad para los niños y niñas del ciclo de infantil. También se llevan a cabo diferentes actividades que se pueden realizar a partir de una canción.

Comentarios

Posibles variaciones de la actividad

- ◆ Como se recoge en el DVD, la canción puede ser trabajada en diferentes lenguas.

Observaciones de la profesora

La experiencia de llevar a cabo este trabajo durante tres cursos consecutivos nos indica que el alumnado valora muy positivamente su realización y que con él se logran una parte importante de los objetivos de la asignatura.

Resultados esperados

A través de esta actividad el alumnado disfruta recordando y aprendiendo canciones y, tras su realización, conoce más recursos bibliográficos, sonoros y virtuales que le pueden servir para su trabajo futuro.

El cancionero se convierte en una herramienta útil que se puede aplicar en el aula. Una muestra de ello es que algunos alumnos y alumnas ya lo han utilizado durante su período de prácticas.

Referencias bibliográficas

- ABBADIE, M.; GILLIE A.M. (1976): El niño en el universo del sonido. Buenos Aires. Kapelusz.
- AKOSCHKY, J. (1988): Cotidiáfonos (Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos). Buenos Aires. Ricordi.
- (1996): «La audición sonora y musical en la educación infantil». Eufonía, 4, pp. 97-102.
- (1998): «El lenguaje musical en la educación infantil». Eufonía, 11, pp. 25-38.
- y otros (1998): «Música en la escuela: un tema a varias voces». En Artes y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- (2000): «Música en el Nivel Inicial». Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA. 4 Volúmenes. Disponible en: <www.buenosaires.gov.ar>. [Última visita: junio 2008.]
- (2002): «La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años: cantar, "tocar" y escuchar». Eufonía, 24, pp. 41-57.
- (2003): «Sonidos de pájaros». La música en la escuela: la audición. Barcelona. Graó, pp. 87-91.
- (2005): «Los "Cotidiáfonos" en la educación infantil». Eufonía, 33, pp. 21-30.
- ALSINA, P. (1997): El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula. Barcelona. Graó.
- ARÀNEGA, S.; GUITART, R. (2005): Hijos autónomos y responsables. Utopía o realidad posible. Barcelona. Graó.
- AURIOL, B. (2003). «Las aguas primordiales: la vida sonora del feto». Disponible en: <http://cabinet.auriol.free.fr/traduc/espagnol/aguas_primordiales.htm>. [Última visita: junio 2008.]
- BLACKING, J. (1994): Fins a quin punt l'home és músic? Vic. Eumo. [Trad. cast. ¿Hay música en el hombre? Madrid. Alianza, 2006.]
- BRESLER, L. (1993): «Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary school». Bulletin of the Council for Research in Music Education, 115, pp. 1-13.
- CALVO, M.L.; BERNAL, J. (2000): Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil. Granada. Aljibe.
- CAMPBELL, D. (2002): El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños. Barcelona. Urano.
- DELANDE, F. (1995): La música es un juego de niños. Buenos Aires. Ricordi.
- DENNIS, B. (1991): Proyectos sonoros. Buenos Aires. Ricordi.
- FRIDMAN, R. (1988): El nacimiento de la inteligencia musical. Buenos Aires. Guadalupe.
- GARDNER, H. (1987): Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1994): Educación artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- (1995): Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.
- GINÉ, N.; PARCERISA, A. (2003): Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona. Graó.
- GLOVER, J. (2004): Niños compositores (4 a 14 años). Barcelona. Graó.
- HARGREAVES, D. J. (1995): «Développement du sens artistique et musical», en DELIÈGE, I.; SLOBODA, J.A. (eds.): Naissance et développement du sens musical. Paris. PUF, pp. 169-287.
- (1998): Música y desarrollo psicológico. Barcelona. Graó.
- HORNO, P. (2004): Educando el afecto. Barcelona. Graó.
- KAEMMER, J.E. (1993): Music in Human Life. Anthropological Perspectives on Music. Austin. University of Texas Press.
- KING, G.N. (1989): Who should teach music: The classroom teacher or the specialist? Victoria. British Columbia, Canada. University of Victoria.
- LACÁRCEL, J. (1991): «La psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de cero a seis años». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11, pp. 95-110, mayo/agosto.
- (1995): Psicología de la música y educación musical. Madrid. Visor.
- LECANUET, J.P. (1995): «L'expérience auditive prénatale», en DELIÈGE, I.; SLOBODA J.A. (eds.):

- Naissance et développement du sens musical. Paris. PUF, pp. 7-38.
- MALAGARRIGA T. y ALEMANY I.G. (1998): «Hacer música en la escuela infantil: una investigación sobre la improvisación musical en la clase de 4 años». *Eufonía*, 11, pp. 85-105.
- MALAJOVICH, A. (2000) (comp.): *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- MALBRÁN, S. (1991): *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires. Actilibro.
- MALIN, S. A. (1988): «Classroom teachers: Elementary to music education». *Music Educators Journal*, 75(3), pp. 30-33.
- MILLS, J. (1989): «The generalist primary teachers of music: A problem of confidence». *British Journal of Music Education*, 6, pp. 125-138.
- MOREAU DE LINARES, L. (1993): *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- (1997): *Descubriendo continentes*. Buenos Aires. Lugar.
- MOOG, H. (1976): *The musical experience of the pre-school child*. London. Schott.
- PAYNTER, J. (1991): *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires. Ricordi.
- (1999): *Sonido y estructura*. Madrid. Akal.
- PELEGRÍN, A. (1984): *Cada cual atiende su juego*. Madrid. Cincel.
- RAUSCHER, F.H.; SHAW, G.L.; KY, K.N. (1995): «Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis». *Neuroscience Letters*, 185, pp. 44-47. Disponible en: <<http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/NeuroLet95.pdf>>. [Última visita: junio 2008.]
- RAUSCHER, F.H. (2003): «Can music instruction affect children's cognitive development?» *Eric Digest*. [EDO-PS-03-12]. Disponible en: <www.uwosh.edu/psychology/rauscher/ERIC03.pdf>. [Última visita: junio 2008.]
- REAL DECRETO 1265/1997, de 24 de julio, por el que se establece el ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. (BOE del 11 de septiembre de 1997).
- ROSS, M. (1984): *The Aesthetic Impulse*. Oxford. Pergamon Press.
- SACHS, C. (1966): *Musicología comparada*. Buenos Aires. Eudeba.
- SAITTA, C. (1978): *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- (1997): *Trampolines musicales*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- (1998): «El lenguaje musical en la música contemporánea». *Eufonía*, 11, pp. 77-84.
- SARLÉ, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SCHAEFFER, P. (1959): *¿Qué es la música concreta?* Buenos Aires. Nueva Visión.
- (1996): *Tratado de los objetos musicales*, Madrid. Alianza Música.
- SELF, G. (1991): *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires. Ricordi.
- SHEHAN CAMPBELL, P.; SCOTT-KASSNER, C. (1995): *Music in childhood: from Preschool through the Elementary Grades*. New York. Schirmer Books.
- SHELLENBERG, G. (2003): «Does exposure to music have beneficial side effects?», en PERETZ, I.; ZATORRE, R.J. (eds.): *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York. Oxford University Press, pp. 430-448.
- (2004): «Music Lessons Enhance IQ». *Psychological Science*, 15 (8), pp. 511-514. Disponible en: <<http://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/musiciq.pdf>>. [Última visita: junio 2008.]
- SHUTER-DYSON, R.; GABRIEL, C. (1981): *The psychology of Musical Ability*. London & New York. Methuen.
- SMALL, CH. (1995): *Musicking: A Ritual in Social Space*. Melbourne. University of Melbourne.
- (2003): «Exploración, afirmación y celebración». *Eufonía*, 28, pp. 8-19.
- SOTO, C.; VIOLANTE, R. (2005) (comps.): «Cuando de jugar se trata en el jardín maternal». *El jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- SWANWICK, K. (1988): *Music, Mind and Education*. London. Routledge. [Trad. cast. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.]
- TAFURI, J. (2006): *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona. Graó.
- TOMATIS, A. (1963): *L'oreille et le langage*. Paris. Éditions du Seuil.
- (1972): *De la communication intrautérine au langage humain*. Paris. ESF. (Science de l'éducation.)

- TREHUB, S. (2003). «Toward a Developmental Psychology of Music». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, pp. 402-413.
- VIGOTSKY L.S. (1996): *La imaginación y el arte en la infancia*. México. Fontamara.
- WILLEMS, E. (1975): *El valor humano de la educación musical*. Barcelona. Paidós.
- WITHAKER, N.L. (1996): «Elusive connections: Music integration and the elementary classroom». *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 130, pp. 89-90.
- WOODWARD, SH.C. (1992): *The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate*. Tesis doctoral. Facultad de Música de la Universidad de Cape Town, Sudáfrica.

Índice

Anteportada	2
Portada	3
Página de derechos de autor	4
Índice	5
Introducción	9
1. ¿Por qué es importante la música en la etapa 0-6?	11
Introducción	13
La educación musical desde el nacimiento hasta los 6 años	14
Antes del nacimiento	15
El primer mes	16
Del mes a los 4 meses	16
De los 4 a los 8 meses	17
De los 8 a los 12 meses	18
De los 12 a los 18 meses	18
De los 18 a los 24 meses	19
De los 2 a los 3 años s	19
De los 3 a los 4 años	20
De los 4 a los 5 años	21
De los 5 a los 6 años	22
El papel de la familia	22
La familia y el desarrollo musical	23
La sociedad y el desarrollo musical	23
Música, familia y sociedad	23
El contacto con la música	24
El papel de los educadores	27
Maestros especialistas o maestros generalistas	28
Consideraciones previas a la programación. Música para educar o educación musical	32
2. Las actividades musicales	35
La música en el aula	37
Hacer y escuchar – Producir y apreciar	37
Las actividades para niños y niñas de los 0 a los 3 años	38

Las actividades para niños y niñas de los 3 a los 6 años	38
Características de las actividades musicales. Aspectos metodológicos	38
La maestra o el maestro y las actividades musicales	41
Para finalizar	44
El sonido y la música	44
El sonido y la música en las diferentes etapas	45
El sonido	46
La música	47
Contenidos del sonido y la música	52
Para finalizar	53
La escucha sonora y musical	54
Saber escuchar	54
La escucha sonora y musical en las diferentes etapas	55
Las actividades	56
Reconocimiento y discriminación auditiva	56
El maestro o maestra y la selección musical	58
Contenidos de la escucha sonora y musical	59
Para finalizar	59
La voz y el canto	60
La voz y el canto en las diferentes etapas	60
Las canciones se enseñan	63
Las canciones se aprenden	64
El canto afinado	65
«Otros cantos»	66
El cuidado de la voz	66
Contenidos de la voz y el canto	67
Para finalizar	67
Los instrumentos	68
Los instrumentos en las diferentes etapas	68
La exploración sonora	69
Los «toques» instrumentales	73
Los acompañamientos instrumentales	74
La percusión corporal	74
Los cotidiáfonos	74
Un listado de instrumentos	76

El cuidado de los instrumentos	78
Contenidos de los instrumentos	78
Para finalizar	79
El movimiento corporal	79
El movimiento corporal en las diferentes etapas	80
Movimiento corporal y danza	81
Las actividades	81
Contenidos del movimiento corporal	83
Para finalizar	84
Música y juego	84
El repertorio	85
Juegos tradicionales con música	86
Las actividades	86
Contenidos de música y juego	88
Para finalizar	89
La invención musical: imitar, improvisar y crear	89
La invención musical en las diferentes etapas	90
Imitar	90
Improvisar... crear	93
Contenidos de la invención musical	94
Para finalizar	95
3. Experiencias para compartir	97
Introducción	99
Cantar y aprender en los primeros años de vida. Experiencia 0-3 años	99
Estructura del cancionero	100
El cancionero crece	103
Hablan los protagonistas	103
La música, un camino para conectar la educación y el entorno. Experiencia 3-6 años	106
Hablan las protagonistas	108
4. Aprendemos con la música. Ejemplos y propuestas de actividades musicales	112
Introducción	114
Música en acción: la importancia de las primeras experiencias musicales	114
1. Juegos y cantos maternos	116

2. Exploración e investigación del sonido a través de un parque sonoro	119
3. Canción y baile	121
4. Canción con gestos	123
5. Canción de corro	124
6. Juego de echar suerte	126
7. Juego-retahíla	127
8. Canción dramatizada	129
9. Romance tradicional	131
10. Canción con círculo y canción con palmadas	133
11. Canción acumulativa	135
12. Canción con acompañamiento instrumental	138
13. Canción juego	140
14. Pulsación con objetos cotidianos y audición de una ópera con marionetas	142
15. Juego de manos	144
16. Secuencia de aprendizaje de una danza	145
17. Música en familia	147
18. Elaboración de un cancionero	148
Referencias bibliográficas	152