



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Una Propuesta de Estimulación Musical en la Escuela

Trabajo fin de grado presentado por: Olatz Sáez de Ibarra

Titulación: Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de Intervención

Director/a: Ana C. León Mejía

Ciudad: Bilbao
[27/03/2013]
Firmado por: Olatz

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9

Resumen

Este trabajo explicamos la influencia positiva de la música en el ser humano, especialmente en las primeras etapas de la infancia. Hemos realizado una síntesis de la evolución que ha ido sufriendo el término de estimulación temprana, y también hemos revisado los beneficios de la musicoterapia, tanto en niños sin ningún tipo de problema de desarrollo, como en niños con alguna patología definida. Para terminar presentamos una breve selección de actividades pensadas para el segundo ciclo de la etapa infantil. Se trata de actividades fáciles y sencillas de llevar a cabo por cualquier persona interesada en la estimulación musical, tenga o no conocimientos sobre la materia.

Palabras claves: Estimulación temprana, estimulación musical, musicoterapia

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	5
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	5
CAPÍTULO II. ESTIMULACIÓN TEMPRANA	6
4. ACLARACIÓN CONCEPTUAL	6
4.1. Estimulación y atención temprana	6
4.2. Antecedentes, orígenes y evolución de la atención temprana	9
4.3. La estimulación temprana en la actualidad	10
5. BASES DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA	11
5.1. Fundamentación biológica.....	11
CAPÍTULO III. LA MUSICOTERAPIA	15
7. ACLARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE MUSICOTERAPIA Y ESTIMULACIÓN MUSICAL	22
CAPÍTULO IV. PROPUESTA SOBRE ESTIMULACIÓN MUSICAL	23
1. INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA	23
2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	24
3. PROGRAMACIÓN	25
3.1. Consideraciones iniciales	25
3.2. Áreas y Contenidos	26
3.5. Lista provisional de actividades.....	29
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	41

Tablas y figuras

Tabla 1. Definiciones de musicoterapia	15
Tabla 2. Aplicaciones de la Musicoterapia.....	17
Figura 1. Principios de AT según el libro Blanco	8
Figura 2. Áreas de Estimulación Temprana	13

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano necesita la música, es musical. Así como el hombre puede amar y su cerebro está equipado para el lenguaje, lo mismo sucede con la música. Al igual que con el lenguaje, no solo los lingüistas tienen talento para el lenguaje, sino que este don está en el cerebro humano. La música es una necesidad humana.

Stefan Kölsch.

En este trabajo se explica la función estimuladora de la música, muchas veces desconocida para todos aquellos interesados en proporcionar un entorno rico en estímulos a los niños y niñas del ciclo de Educación Infantil. El trabajo está dividido en dos partes principales. La primera de ellas comprende una labor de revisión teórica, donde por un lado abordamos la estimulación temprana, su evolución y sus beneficios; y por otro lado, se explican las posibilidades de la musicoterapia tanto en niños neurotípicos (sin ningún problema de desarrollo) como en niños neurológicamente atípicos o con alguna discapacidad¹.

El vínculo entre ambas partes es lo que nos conduce a la parte práctica de este trabajo: el diseño de una propuesta de intervención sobre estimulación musical temprana. Es decir, se nos hacía necesario analizar la importancia de la estimulación temprana en distintas áreas del desarrollo, para así entender cómo podríamos aplicar la música como parte de dicha estimulación, y dentro del contexto escolar.

Tal y como decíamos, la segunda parte de este trabajo consiste en una propuesta de intervención musical, donde se desarrollan una serie de actividades, fáciles y sencillas, diseñadas para llevarlas a cabo con niños² de hasta 6 años. La motivación principal de esta intervención es que resulte asequible, y que cualquier persona interesada en este campo pueda llevarla a cabo aunque no tenga una formación musical específica.

Además, nos proponemos no solamente implicar al profesorado de Educación Infantil, sino invitar a que las familias se unan en esta labor y participen de un taller junto a los docentes. Las actividades, son una pequeña selección adaptada de lo que podemos encontrar en diversas fuentes, pero es una selección pensada para que resulte clara y fácil de utilizar. Y sobre todo, es una selección pensada para el disfrute, el juego, el bienestar. En definitiva, para despertar la mente y el cuerpo de los más pequeños.

¹ Términos como neurotipicidad, y neurodiversidad o neurodivergente han sido acuñados dentro de la literatura neuropsicológica para aludir a niños que presentan estructuras neuronales típicas (en el sentido de comunes). Y por el contrario, atípico o neuroatípico hace referencia a niños que se desvían de la pauta común. Es decir, se usan tipicidad y divergencia en lugar de normalidad o anormalidad para evitar la connotación normativa que tienen estas últimas.

² En este trabajo, por motivos de espacio (o de economía lingüística) y por ajustarnos a las normas de la Real Academia Española hemos optado por emplear el neutro en lugar de otras formas como niños/ñas, profesores/as, que suelen ser comunes en muchos trabajos. No obstante, siempre que podamos utilizaremos formas plurales como 'profesorado' o 'alumnado' que abarcan sin lugar a dudas a ambos sexos.

CAPÍTULO I

2. Justificación

Este trabajo no consiste en un estudio experimental con el fin de comprobar los efectos terapéuticos o estimuladores de la música. Los beneficios de esta propuesta están ya confirmados, en gran parte, por muchos autores, que después de trabajos muy extensos e investigaciones muy concienzudas han demostrado que la estimulación temprana es un factor clave en el desarrollo de los niños, y que la música es un poderoso instrumento para ello.

Sin embargo, dichos estudios siguen siendo en gran medida desconocidos por muchos docentes, y por eso hemos considerado que un trabajo de este tipo, que combina una revisión teórica y un diseño de intervención práctica, puede resultar de utilidad en un grado de Educación Infantil.

Este trabajo se realiza además con el fin de ofrecer un recurso educativo sencillo y de fácil manipulación. Creemos que en la mayoría de las ocasiones es fácil encontrar material académico sobre el tema que aquí abordamos, pero es difícil encontrar guías, recursos o ayudas pensadas para un lego en la materia. Este pequeño trabajo ofrece una serie de actividades de fácil manejo y aplicación; también proporciona recursos, como bibliografía más extensa, que permitirá ampliar la información que aquí aparece, y adaptar de este modo las sesiones o actividades al entorno y circunstancias de quienes se acerquen a estas páginas.

3. Objetivos

A continuación exponemos los objetivos principales de este trabajo, divididos en generales y específicos.

Objetivo general:

- » Diseñar una propuesta sencilla sobre estimulación temprana y basada en una intervención musical orientada a niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad.

Objetivos específicos:

- Conocer formas de aplicación musical diferentes, sus beneficios e indicaciones, tanto en niños que siguen un patrón de desarrollo normal como en niños neuroatípicos.
- Seleccionar, de entre toda la información posible, la más adecuada y clara para los objetivos de la propuesta y el contexto escolar en el que se enmarca la intervención.
- Elaborar una propuesta de intervención que pueda ser llevada a la práctica y que involucre al entorno familiar de los alumnos.

CAPÍTULO II. Estimulación temprana

En este capítulo se intenta ofrecer una perspectiva de la evolución que ha sufrido el término de estimulación temprana durante los últimos años, sus antecedentes, su origen y evolución. Asimismo, se explicarán las bases establecidas por el Libro Blanco de Atención Temprana, sus principios y objetivos. Después de esta contextualización, explicaremos la influencia de factores biológicos en la estimulación, y presentaremos las áreas o niveles más importantes a tener en cuenta. Por último, se aclarará la función de la estimulación temprana en el contexto escolar.

4. Aclaración conceptual

El primer aspecto que se debe aclarar a la hora de hablar sobre estimulación y atención temprana es que son dos conceptos muy similares y complementarios, pero con matizaciones diferentes. Por ello vamos a realizar una aclaración conceptual en la siguiente sección para analizar qué tienen en común, en qué se diferencian, y por qué hemos encuadrado nuestro trabajo como una propuesta de intervención sobre estimulación temprana y no sobre atención. Además de estos dos conceptos también son de vital importancia aclarar otros conceptos muy relacionados con los mismos, tales como intervención temprana y estimulación precoz.

4.1. Estimulación y atención temprana

El término estimulación precoz fue uno de los primeros que empezaron a utilizarse dentro de la literatura psicológica y médica. En la actualidad se utiliza menos porque la comunidad científica otorga mayor importancia a los momentos críticos de desarrollo, es decir, a la estimulación adecuada dentro de cada periodo. Por tanto, es necesario estimular al niño, pero teniendo en cuenta los periodos críticos o sensitivos sin precipitarnos a estimular al niño de manera indiscriminada, tal y como hacía referencia el concepto anterior. Según Cabrera y Sánchez-Palacios (1978), este término ‘estimulación precoz’ sugiere lo siguiente:

(...) Apresuramiento en el curso normal del desarrollo del individuo, cuando lo que en realidad se pretende es la potenciación máxima de las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continuada llevada a cabo en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central (p.14).

Desde entonces, han sido muchos los autores dedicados a la búsqueda de la definición más correcta. Entre ellos encontramos a Molla (1978), a Villa Elízaga (1976) —quien fuera pionero de la Estimulación Precoz en España—, y también a Ramírez Cabañas, el primero en hacer una comparación entre el concepto de ‘precoz’ y ‘temprano’. De la misma manera, destacamos el trabajo de Lydia Coriat por ser la primera autora que propuso el cambio de estimulación precoz a temprana, porque precoz le parecía evocar un deseo de aceleración del proceso. Y por último, Candell (1998), diferenció entre estimulación temprana y atención temprana explicando “la estimulación precoz “como un tratamiento dirigido únicamente al niño, sino más bien atención

temprana como un conjunto de actuaciones dirigido al niño, la familia y a la comunidad” (citado en Villegas, 2011, p. 15).

En definitiva, todos estos autores han señalado que la estimulación temprana es un concepto más adecuado que el de estimulación precoz, ya que implica “un acercamiento directo, simple o satisfactorio, para gozar, comprender, y conocer al pequeño, al tiempo que se expande su potencial de aprendizaje” (Stein, 2006, p. 16). Es decir, se trata de impulsar el talento innato de los niños teniendo en cuenta sus distintos periodos sensitivos y cognitivos, lo cual a su vez puede mejorar y prevenir posibles déficits del desarrollo (Stein, 2006, p. 19).

De la misma manera, Stein (2006) también comenta que “la estimulación temprana es una manera muy especial de contactar y divertirnos con el niño, siguiendo los ritmos que él nos marque, animándole y teniendo fe en sus posibilidades”. Sin embargo, esta autora también nos aclara en qué no consiste la estimulación temprana: no es hacer una tarea mecánica y repetitiva hasta que el niño la aprenda de memoria; tampoco es trabajar con él para conseguir siempre una respuesta positiva y si no lo conseguimos frustrarnos; del mismo modo, no se trata de comparar los logros conseguidos por un niño con los de otros de la misma edad; y por supuesto, tampoco consiste en intentar convertir a tu hijo o alumno en un genio.

Por el contrario, estimular tempranamente al niño implica prevenir el retraso psicomotor, los déficits sensoriales, las disfunciones neurológicas, los trastornos del lenguaje, las alteraciones motoras, las discapacidades intelectuales, etc., con el fin de lograr una adecuada socialización en su entorno (UNIR, 2012a). La estimulación temprana también va asociada a la idea de que los estímulos para desarrollar el aprendizaje y las capacidades del niño deben de servir también “como plataforma y base de todos sus aprendizajes posteriores” (Sánchez, 1999, p. 19). Dichos estímulos deben abarcar todos los sentidos: visual, olfativo, gustativo, táctil, y también el kinestésico. El objetivo último de la estimulación debe ser conseguir que el desarrollo lejos de ser artificial, forzado o prematuro, esté relacionado con las capacidades y potenciales con las que el niño viene dotado de nacimiento (UNIR, 2012a).

Sin embargo, el concepto de atención temprana se refiere según el Libro Blanco de Atención Temprana (2003, p.12) a “un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades, transitorias o permanentes, que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o bien que tienen el riesgo de padecerlos”³. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (GAT, 2000). Más tarde, Guralnik (2001) remarca la importancia de la familia en

³ Esta definición ha sido la consensuada para la explicación de este concepto desde que se publicase el Libro Blanco de Atención Temprana.

su definición. El libro blanco de atención temprana (AT, de aquí en adelante) destaca una serie de principios básicos:

Principio de diálogo, participación e interacción:	Hace referencia al niño como sujeto activo y subraya el respeto que por él deben manifestar los diferentes agentes. Esta actitud debe mostrarse también hacia la familia respetando su situación y sus decisiones.
Gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades:	Implica la necesidad de que esté contemplado en la legislación, para así garantizar su universalidad, es decir, para que pueda tener acceso cualquier persona de la comunidad.
Interdisciplinariedad y cualificación profesional:	Hace referencia a la necesaria formación de profesionales capaces de llevar a cabo intervenciones tan específicas.
Coordinación entre las instituciones:	Ya que cada una es especialista en diferentes ámbitos y las familias necesitan el apoyo de cada una de ellas. Además de para esto, también es imprescindible para el paso de la información diagnóstica, los cambios de centro educativo o de especialistas, etc.
Descentralización	Establecer servicios en función de las necesidades de la familia. Para ello, la Atención Temprana debe de estar inmersa en los servicios sanitarios, sociales, educativos y otros propios de la comunidad.
Sectorización:	Consiste en delimitar el radio de actuación de los servicios mencionados con el fin de encontrar un equilibrio en su oferta, calidad, proximidad, etc.

Figura 1. Principios de AT según el libro Blanco (2003)

Siguiendo como referencia el libro blanco de atención temprana (Libro Blanco de Atención Temprana, 2003), el objetivo principal que establece es el siguiente:

Que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgos de padecerlos reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo ello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social (p. 14).

A raíz de este primer objetivo, propone otros seis muy importantes:

- » Reducir los efectos de una deficiencia o déficit en el desarrollo.
- » Optimizar el ritmo de desarrollo.
- » Establecer y aplicar los mecanismos necesarios de compensación, eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
- » Evitar o paliar problemas menores relacionados con un trastorno o situación de riesgo mayor.
- » Cubrir las necesidades de la familia y el entorno del niño.
- » Considerar al niño como sujeto activo de la estimulación.

Este concepto de atención temprana (AT) se ha construido con investigaciones de neurología evolutiva, psicología del desarrollo y aprendizaje, así como con aportaciones procedentes de la pediatría, psiquiatría, pedagogía y lingüística. La Declaración de los Derechos del Niño de 1959, también fue relevante en la aparición de este concepto, al reflexionar sobre la atención a aquellos niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social, procedentes de familias marginales, carenciales o necesitadas (Clemente-Villegas, 2011).

Por último aclarar que, el concepto de intervención temprana (IT) engloba “la noción de atención temprana e implica la colaboración con la familia y su orientación. Se trata de pautar una serie de medidas con objeto de reducir los efectos de las discapacidades y evitar todos los factores de riesgo en la población infantil” (UNIR, 2012a).

Es necesario señalar que la aparición de diferentes conceptos es la clara evidencia de que a medida que han ido aumentando las investigaciones y estudios se ha ido perfilando el concepto y estableciendo diferencias entre ellos. Además, tal y como comenta Pérez-López (2004), la fundamentación teórica de la atención temprana no podemos entenderla y construirla basándonos en una única fuente, sino que son muchas las perspectivas que pueden ser útiles para entender el trabajo que se realiza en este ámbito (citado en Sánchez-Caravaca, 2006).

4.2. Antecedentes, orígenes y evolución de la atención temprana

Investigaciones sobre el desarrollo de niños pequeños mostraron la naturaleza transaccional de los procesos del desarrollo y revelaron los beneficios potenciales de la AT hace ya muchos años. Al mismo tiempo se realizaron investigaciones dirigidas a estudiar el efecto negativo de la falta de relaciones tempranas, como ocurre muchas veces en orfanatos. A raíz de entonces autores como Dennis (1973) y Rheingold (1956) demostraron que con una buena estimulación se podía hacer frente a las experiencias negativas de la primera infancia (citado en Clemente-Villegas, 2011).

En los años sesenta es cuando comenzó a extenderse la idea de que las experiencias tempranas son experiencias especiales, que además de suponer la base del desarrollo posterior, tienen un impacto enorme en el desarrollo posterior. En 1965 se puso en marcha una investigación de gran

envergadura: el programa *Head Start*, creado por Zigler y su equipo. Este programa estaba basado en la idea tan extendida en ese momento de la importancia de las experiencias tempranas. Dicho programa proporcionó un modelo en el campo de la atención temprana que continúa vigente en nuestros días. En la actualidad se considera que una de las grandes lecciones del *Head Start* fue enseñar que los programas deben establecer metas y objetivos explícitos y realistas. También comenzó a reconocerse que las influencias ambientales (tanto positivas como negativas) comienzan a darse nueve meses antes del nacimiento por vía materna (Clemente-Villegas, 2011).

Durante los setenta y ochenta, se establece un gran compromiso con las personas con necesidades educativas especiales (NEE), aumenta la demanda de profesionales especializados en paliar las necesidades especiales en niños de preescolar, y es por ello que se crea la especialidad profesional en esta área (Stile, Abernathy, Pettibone y Wachtel, 1984, citado en Clemente-Villegas, 2011). En la primera mitad de los años setenta, los estudios se dirigen a examinar si existe un periodo crítico de intervención. Como ejemplo de ello tenemos a White (1975) quien constató que los primeros tres años de vida son los más importantes y determinantes para el niño (Clemente-Villegas, 2011). Aunque hubo otros autores como Clarke y Clarke (1976) que no se mostraron muy de acuerdo con esta afirmación, afirmando que en la etapa preescolar todos los años tenían el mismo grado de importancia (Dasil, 1986, p. 80).

En los noventa hubo una reconceptualización y reorganización de los diferentes servicios para la atención temprana con la aparición de modelos de colaboración entre profesionales y el diseño de centros de coordinación. Uno de los grandes avances en esta década fue el reconocimiento de la necesidad de una mayor colaboración, y una relación menos jerárquica entre profesionales y familias.

Como hemos podido observar son muchos los cambios y modificaciones que ha sufrido el concepto hasta el día de hoy, así como ha cambiado también el modo de actuación e intervención en diferentes ámbitos. A continuación, analizaremos la situación actual de los servicios de estimulación temprana.

4.3. La estimulación temprana en la actualidad

Hoy en día la estimulación temprana va ligada a la adquisición de habilidades en el propio individuo, y a la relación y apoyo a las familias. Es decir, en las primeras definiciones sólo se tomaba en cuenta al individuo al que iba dirigida la estimulación, y poco a poco el entorno y las primeras experiencias fueron tomando una importancia real. Además, estos programas sólo se dirigían o tenían como objetivo paliar las necesidades permanentes y transitorias que pudiesen surgir en el desarrollo. Sin embargo, en la actualidad la estimulación temprana puede ir dirigida tanto a niñas o niños con necesidades o sin ellas. A continuación, vamos a explorar con más detenimiento esta cuestión, y para ello nos basaremos principalmente en Clemente-Villegas (2011).

Para que la estimulación temprana goce de un carácter interdisciplinar o multidisciplinar es importante comentar el papel tan importante que desempeña la intervención temprana en la administración de los diferentes servicios. Estos equipos de trabajo cuentan con profesionales de varias disciplinas, quienes discuten los resultados en equipo y donde la familia juega un papel muy relevante.

Guralnik (1997) ha realizado un breve resumen de los últimos logros conseguidos en este ámbito como, por ejemplo, el reconocimiento de la atención temprana en los niños con riesgo social o biológico o con una discapacidad manifiesta como una responsabilidad social; el reconocimiento de que las primeras edades constituyen una ocasión privilegiada para la intervención; la implantación progresiva de una “filosofía preventiva” como guía de la intervención, que se extiende también a los niños sin una discapacidad manifiesta; o el consenso sobre la necesidad de basarse en las necesidades de las familias de integrar de forma eficaz las aportaciones de múltiples disciplinas (Clemente-Villegas, 2011).

Aun siendo muchos y muy valiosos los avances hasta ahora conseguidos, son varios los aspectos que quedan por desarrollar para una buena calidad en el proceso de estimulación temprana: el enriquecimiento del campo teórico ya existente y, por otro, la mejora de las prestaciones de los servicios implicados en la misma (Clemente-Villegas, 2011).

5. Bases de la Estimulación Temprana

El desarrollo humano requiere de un proceso complejo regulado por mecanismos biológicos y por las experiencias personales de cada sujeto, y las características de su medio social. Es decir, la experiencia personal juega sin duda un papel destacado, pero no debemos olvidar la contribución del substrato biológico, como lo comentan Shonkoff y Marshall (1990, 2000, citado en Sánchez-Caravaca, 2006). Examinemos con más detenimiento esta cuestión.

5.1. Fundamentación biológica

La plasticidad del sistema nervioso central (SNC) es una propiedad fundamental de los seres humanos en la que se basa la estimulación temprana, y que se denomina “neuroplasticidad”. Es en el primer año de vida cuando encontramos una mayor plasticidad neuronal, ya que el cerebro está especialmente receptivo a nuevas experiencias y tiene el mayor potencial para provecharlas (Stein, 2006, p. 15)

En definitiva, el cerebro está programado genéticamente aunque su desarrollo es epigenético. Es decir, experimenta cambios funcionales y estructurales tanto por influencias endógenas como exógenas (Sánchez-Caravaca, 2006, p. 79), y tiene un cierto grado de plasticidad: es capaz de organizar y modificar funciones, adaptándose a diferentes cambios, tanto internos como externos (Polonio, 2010, p. 240). Por tanto, la plasticidad cerebral es un presupuesto que nos permite

fundamentar científicamente la aplicación de todo tipo de programas de intervención clínica o terapéutica que estén destinados a la recuperación funcional (Mulas y Hernández, 2004, citado en Sánchez-Caravaca, 2006, p. 79).

Contamos con numerosas evidencias de que la estimulación influye directamente en la plasticidad cerebral. Por ejemplo, la estimulación de un área cerebral mediante la realización de un tipo de actividad específica puede crear nuevas vías de funcionamiento, tanto en un cerebro dañado como en un cerebro sano. En el caso de pacientes con daño cerebral, esta plasticidad cerebral permite una reestructuración funcional del sistema dañado y de otras áreas no afectadas por la lesión, y este hecho es el que nos anima a “buscar constantemente formas de estimular cambios plásticos que permitan la reestructuración de funciones alteradas” (Muñoz, Blázquez, Galpasoro Izaguirre y González, 2009, p. 20).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los estímulos deben ser oportunos en cuanto a la cantidad de los mismos, y momento y forma en la que se presentan, ya que la hiper-estimulación, o una estimulación irregular o a destiempo puede ser nociva para el sistema nervioso (Etchepareborda, Abad-Mas y Pina, 2003, p. 123).

5.2. La estimulación temprana en la escuela

La experiencia en el aula nos ayuda a tomar conciencia de la transformación de los alumnos cuando escuchan música o la interpretan corporalmente. En la escuela, además de proporcionar una formación musical, también se debe dar la oportunidad a todos los alumnos y alumnas a disfrutar del placer de escuchar, de crear, de imitar, de improvisar, de expresar, y de sentir la música.

Es decir, la escuela debe ser un lugar donde podamos utilizar este poderoso recurso para trabajar todas las áreas relacionadas con un correcto desarrollo motriz y socioemocional de los alumnos, y en especial, de los más pequeños. Para favorecer el desarrollo integral del niño, las actividades que se desarrollen en la estimulación temprana deben comprender las cinco áreas presentadas en la figura 2.

Respecto al área sensorial, cabe decir que hay que proporcionar al niño toda clase de estímulos sensoriales como auditivos, visuales, olfativos y táctiles. Esta es la mejor manera para que desarrolle todas las vías de entrada de información.

El área del lenguaje hace referencia a las capacidades que los niños deben asimilar para poder entender y comunicarse con el mundo que les rodea: la capacidad expresiva, la capacidad comprensiva y la capacidad interpretativa. Para desarrollar fácilmente la capacidad comprensiva, debemos fomentarla desde el momento del nacimiento, ya que es cuando les empezamos a hablar y

a denominar todo lo que hay a su alrededor. De esta manera, más adelante, el niño comenzará a imitar las palabras y sonidos, desarrollando la capacidad expresiva.

Para un buen desarrollo del área socio-afectiva, es muy importante la presencia de los padres, brindándoles a los niños el cuidado, el cariño y la atención necesaria. Además, ellos serán la referencia clave para saber actuar frente a los demás y para saber desenvolverse con facilidad en la sociedad.

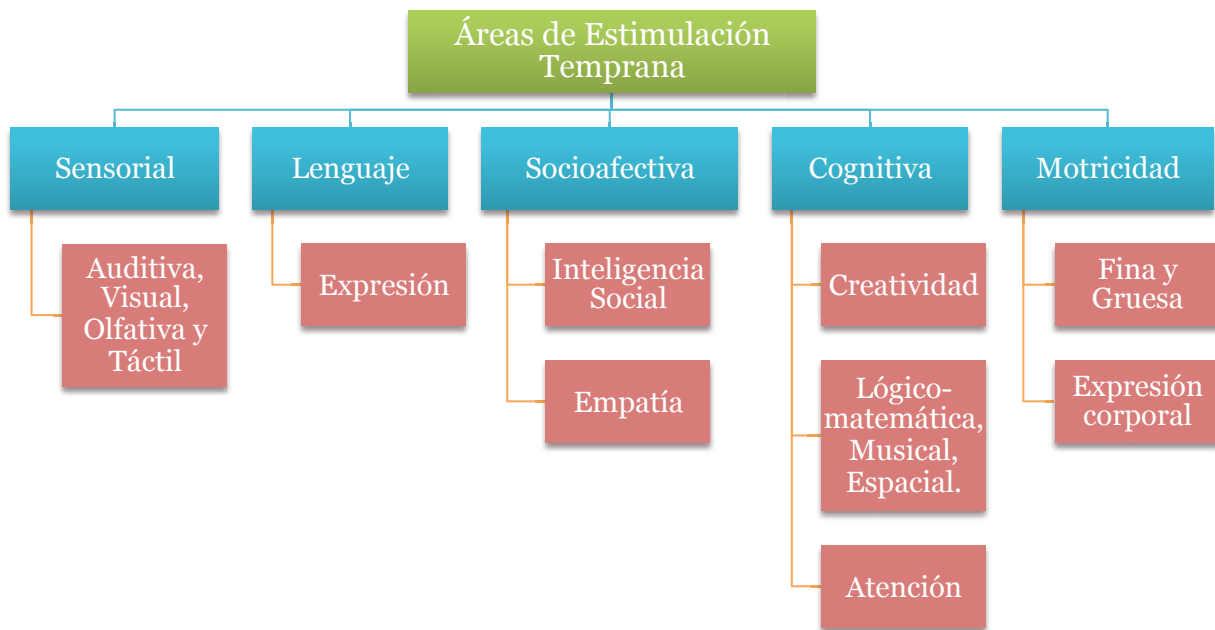


Figura 2. Áreas de Estimulación Temprana

En lo que se refiere al área cognitiva, el niño debe de tener la oportunidad de experimentar en diferentes situaciones, para así poder desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de razonar, la atención, saber reaccionar ante situaciones diversas, etc.

Por último, respecto al desarrollo de la motricidad, se debe dejar al niño que explore el mundo que le rodea, tocando, manipulando e incluso llevando a la boca los objetos para su exploración. De esta manera desarrolla la coordinación entre lo que ve y lo que toca, y también desarrolla la habilidad de moverse y desplazarse.

El lugar idóneo donde llevar a cabo la estimulación temprana es la escuela. Es el lugar donde más fácilmente reunimos a todos los profesionales implicados en la estimulación. La escuela es desde donde pueden coordinarse profesionales de diferentes ámbitos: musicoterapeutas, logopedas, psicomotricistas, fisioterapeutas, etc.

Otro punto a favor de la estimulación temprana en la escuela es que, en el caso de que se identifique a algún niño con riesgo social o que presenta alguna desviación en el desarrollo, existe personal capacitado para identificar esas alteraciones e intervenir rápidamente, evitando consecuencias mayores.

Además, la estimulación temprana y la educación infantil coinciden en los principios básicos de actuación como el principio de actividad, concibiendo al niño como sujeto activo del proceso; el principio de juego, presentando todas las actividades como juegos para no perder nunca la atención de los niños; el principio de interés, provocando que todos los aprendizajes sean significativos; el principio de globalización, atendiendo a todas las necesidades de todos los niños; y por último el principio de integración, suponiendo la atención a la diversidad, el reconocimiento de las diferencias individuales y la igualdad de derechos.

En definitiva, la escuela debe ser un vehículo para ejercitar los sentidos y desarrollar las potencialidades de los niños, independientemente de sus singularidades. Y, por tanto, debe caminar hacia lo que Sarmiento-Díaz (1995) denomina como “un enfoque integrador de la escuela” (p.451). En este sentido proponemos que la educación —la escuela— puede beneficiarse de una disciplina afín, como la musicoterapia, que lejos de ser un enfoque alternativo sin base científica, ha probado su efectividad a la hora de educar y reeducar a individuos con distintas necesidades o sin ellas.

CAPÍTULO III. La Musicoterapia

6. Musicoterapia

6.1. Definición

Cuando hablamos de musicoterapia tenemos que tener en cuenta que dependiendo del terapeuta, del rol de la música y de la interacción con el paciente, puede ser complejo entender y explicar en qué consiste la terapia. Además, dependiendo de la escuela psicológica a la que esté adscrita el modelo, también puede variar. Por todo esto, los musicoterapeutas trabajan bajo el mismo marco de definiciones para poder entender de manera general en qué consiste la disciplina. La primera de ellas que tomamos en cuenta es la siguiente. Según Bruscia (1998, citado en Eslava-Mejía, 2005) “la musicoterapia es un proceso sistemático de intervención donde el terapeuta ayuda al paciente a promover su salud, usando experiencias musicales, y las relaciones desarrolladas a través de estas como fuerzas dinámicas de cambio” (p. 1)

Tabla 1. Definiciones de musicoterapia

<p>Juliette Alvin (1967)</p> <p>Fuente: Sánchez-Arjona, 2010, p. 1</p>	<p>La musicoterapia es el uso dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación, la reeducación y el adiestramiento de adultos y niños que padezcan trastornos físicos, mentales y emocionales.</p>
<p>Poch (1981)</p> <p>Fuente: Sánchez-Arjona, 2010, p. 2</p>	<p>La musicoterapia puede definirse como la aplicación científica del arte de la música y la danza con finalidad terapéutica, para prevenir, restaurar y acrecentar la salud tanto física como mental y psíquica del ser humano, a través de la acción del musicoterapeuta.</p>
<p>Bruscia (1987)</p> <p>Fuente: Sánchez-Arjona, 2010, p. 2</p>	<p>La musicoterapia es un proceso dirigido a un fin, en el que el terapeuta ayuda al cliente a acrecentar, mantener o restaurar un estado de bienestar utilizando experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas, como fuerzas dinámicas de cambio.</p>
<p>Federación Mundial de Musicoterapia: WFMT (1996)</p> <p>Fuente: Sánchez-Arjona, 2010, p. 1</p>	<p>La terapia musical o la musicoterapia consiste en el uso de la música y/o en sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un musicoterapeuta, con un paciente o grupo, en el proceso diseñado para facilitar y promover el aprendizaje, la comunicación, movilización, expresión u otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.</p>
<p>Asociación Americana para la terapia musical (AAMT, siglas en inglés para</p>	<p>La musicoterapia es la utilización de la música para conseguir objetivos terapéuticos: la restauración, mantenimiento y mejora de la salud mental y física. Es la aplicación sistemática de la música, dirigida por un musicoterapeuta en un contexto terapéutico a fin de facilitar cambios en la conducta. Estos</p>

American Association for Music Therapy) Fuente: Congreso AETAPI musicoterapia autismo	for XII de y cambios ayudan a que el individuo en terapia se entienda a sí mismo y a su propio mundo, llegando así a adaptarse mejor a la sociedad. Como miembro de un equipo terapéutico, el musicoterapeuta profesional participa en el análisis de problemas individuales y en la selección de objetivos generales de tratamiento antes de planificar y dirigir actividades musicales. Se realizan evaluaciones periódicas, para determinar la efectividad de los procedimientos empleados.
--	---

6.2. Aplicaciones de la musicoterapia

Desde hace ya muchos años que la literatura ha dejado constancia de los efectos positivos de la música. Existen numerosos ejemplos, como las trompetas de Jericó, capaces de derribar muros de piedra, los cantos hipnóticos de las sirenas que doblegan a Ulises, o el caso de Orfeo encantando a las fieras (Arus-Leita, 2005).

Dejando la literatura al margen, Emile Jaques Dalcroze (1942) (citado en Arus-Leita, 2005) percibió el poder real de la música, mostrándola como un instrumento necesario para evadirnos de nosotros mismos, para dar alas a nuestros pensamientos o para dar cuerpo a las aspiraciones de un ser nuevo que se escapa de nuestro yo habitual, acercándose, sin pretenderlo, a la terapia (Arus-Leita, 2005). Se trata de la música corporal, en la que el cuerpo se convierte “en un instrumento que vibra el ritmo” (Dalcroze, citado en Barquero, p. 17).

Una de las primeras funciones, que podríamos definir como la más artística de la música corporal es, por tanto, activar la imaginación mental, motriz y despertar emociones estéticas. Los sonidos impulsarán la creación de un lenguaje corporal propio, despertando los deseos de expresarse de forma no verbal.

Como afirma Cunningham (2008) “el bailarín trabaja con su cuerpo, cada cuerpo es único, y por tanto la forma en que percibimos el movimiento está íntimamente ligada al intérprete que lo realiza.”

Podemos distinguir tres aplicaciones de la musicoterapia, clasificadas en cuanto al tipo de orientación fundamental:

Tabla 2. Aplicaciones de la Musicoterapia

Orientación conductual:	Utiliza la música como un refuerzo ocasional o un estímulo para aumentar o mantener comportamientos de tipo adaptativo y eliminar comportamientos no adaptativos. Supone la utilización de la música como un estímulo dirigido desde el exterior y que modela el comportamiento interno de las personas.
Orientación psicodinámica:	Se aplica al tratamiento, rehabilitación, educación y entrenamiento de niños y adultos que sufren alteraciones físicas, mentales o emocionales. La música es en este caso un elemento terapéutico, que actúa como intermediario entre mente y cuerpo, y que necesita ser interpretado conscientemente.
Orientación humanística:	El principal modelo humanista es el Nordoff-Robbins quien aplica la música en un contexto de improvisación creativa para conseguir respuestas musicales a través de las que desarrollar el potencial expresivo y creativo de los sujetos. Es decir, se trata de desarrollar habilidades comunicativas innatas. La música no tiene traducción verbal, y se constituye como objeto terapéutico.

Extraído de Betés de Toro, 2000, citado en Sánchez-Arjona, 2010, p.3.

6.3. La terapia musical en niños neurotípicos

Para explicar el desarrollo musical de las personas, lo haremos de la misma manera en la que se explica el desarrollo psicológico, marcando las etapas con los hitos más importantes para cada una de ellas. La asimilación de estos hitos es vital para un desarrollo óptimo y dentro de los niveles de normalidad. A continuación, describiremos los hitos del desarrollo musical en cada etapa que han identificado a través de investigaciones, autores como Bruscia (1992) o Briggs (1991) citados en Eslava-Mejía (2005).

En la primera etapa, establecida durante el periodo amniótico y el nacimiento, se encuentran dos elementos musicales importantes, el tono y el pulso. Mediante las vibraciones empiezan a recibir sonidos y la intensidad de estas marca el tono dependiendo de si son rápidas o lentas. La primera noción sobre el pulso que recibe es el latido del corazón de la madre.

El principal elemento musical de esta siguiente etapa es el fraseo, y se relaciona con la experiencia vivida durante el nacimiento percibiendo directamente las contracciones y la respiración de la madre, presión-liberación/encierro-libertad.

Durante los primeros seis meses de vida, en lo que se refiere al sistema auditivo, el bebe comienza a mostrarse atento a un estímulo y comienza a responder a los estímulos moviendo su cuerpo, buscando de dónde proviene el estímulo, y demostrando cambios emocionales. Respecto a lo vocal, la primera y principal expresión es el llanto y todos los demás sonidos son reflejos. Hacia los seis meses de vida empiezan con la imitación vocal mutua. En lo que al ritmo se refiere, las primeras expresiones son el llanto y la succión.

El siguiente año y medio de vida, de los 6 a los 24 meses, el timbre es el principal elemento musical. El niño explorará mediante el juego vocal e instrumental, que acabará con el desarrollo de intencionalidad. El niño es capaz de reconocer canciones y movimientos asociados a esas canciones. Utiliza los sonidos para declarar su gusto o disgusto por la música.

Durante los siguientes cinco años de su vida, de 2 a 7 años, vocalmente el niño se desarrolla mucho siendo capaz de cantar canciones o juegos de memoria con movimientos asociados. Es capaz de hacer canciones espontáneas como canciones ya compuestas. El niño termina de desarrollar los esquemas motores necesarios para la manipulación de instrumentos. Respecto al ritmo, se desarrollan la sincronía rítmica y el pulso básico.

En la siguiente etapa, de 7 a 12 años, es muy importante hacer música en grupo ya que se establecen roles y reglas al igual que en otras áreas de desarrollo. Se terminan por desarrollar habilidades como la conservación, la imitación exacta (vocal y rítmica) y la improvisación. Además, es capaz de discriminar todos los elementos musicales y detectar cambios, tanto emocionales como musicales, en cada uno de ellos. Al final de esta etapa, el niño toca ya con las dos manos el instrumento demostrando una buena coordinación ojo-mano. Esta es la razón por la que es una etapa idónea para iniciarse en el estudio formal de la música.

En esta última etapa, de 12 a 18 años, todos los elementos musicales formales están desarrollados, lo que le permite al joven intérprete manipularlos para crear su propia “personalidad musical”. En estas edades, la música es el medio perfecto para romper con las reglas y los roles establecidos. La música que escuchan trata temas de gran interés para ellos y les permite liberar energía de distintas formas como el baile, discusión de letras, hacer su propia representación o incluso cantarlas.

6.4. Trastornos generalizados desarrollo

Hasta el momento nos hemos centrado en el niño sin problemas de desarrollo. Pero, ¿cómo puede estimularse musicalmente a niños que presentan algún tipo de trastorno? A continuación examinamos esta cuestión, en concreto, en relación a cuatro de los principales problemas de desarrollo que pueden afectar al niño en la etapa escolar: retraso mental, espectro autista, falta de atención y parálisis cerebral.

6.4.1. Retraso mental

Según la AAMR (Asociación Americana de retraso mental), el retraso mental es definido como:

Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años y se distinguen deficiencia mental leve, moderada, grave y profunda (AAMR citado en Sánchez-Arjona, 2010, p. 7).

Para comenzar a trabajar en una sesión de musicoterapia primero es muy importante conocer la discapacidad que se nos presenta, así como sus características. Para ello, además de trabajar en grupo, que es fundamental en estas sesiones, es de vital importancia conocer al niño, adulto o adolescente mediante sesiones personales (Sánchez-Arjona, 2010).

Los problemas más comunes en gente con retraso mental son la socialización y la integración en grupos. Para solventar estas necesidades, la música es el medio perfecto, ya que le proporciona experiencias de interacción sin provocarle tensiones ni ansiedades. El procedimiento que seguiremos irá en progresión de dificultad y estructuración muy acorde con las posibilidades motrices, intelectuales y emocionales (Sánchez-Arjona, 2010).

Estos son algunos de los objetivos generales establecidos para trabajar con este tipo de discapacidad: mediante la música mejorar la comunicación, las habilidades motoras, emocionales y sociales, la música como refuerzo para enseñar habilidades académicas y usar la música como una actividad de entretenimiento. Además estimular la memoria, la atención, la reflexión y las actividades intelectuales y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo. (Eslava-Mejía, 2005).

Las actividades que supongan movimientos en grupo ayudan a aprender a tomar el turno, colaborar, compartir y aprender formas de interactuar con los compañeros. Además todo lo que suponga moverse es beneficioso para la coordinación. Para esto último se suelen utilizar canciones que tengan instrucciones o improvisación de movimientos. Con esto, claro queda que con los movimientos se trabaja la motricidad gruesa y tocando instrumentos, sin embargo, la motricidad fina.

Además, la utilización de canciones estimula el uso del lenguaje desarrollando un vocabulario más amplio y mejorando las habilidades del lenguaje. Las canciones que expliquen actividades académicas como contar, deletrear o identificar colores favorecen la retención de esa información. (Eslava-Mejía, 2005).

6.4.2 Autismo y Asperger

El trastorno de espectro autista implica una alteración grave de tres áreas del desarrollo: la interacción social, la conducta y la comunicación. Estas áreas se conocen como “Tríada de Wing”,

que toma su nombre de la investigadora inglesa Lorna Wing (citada en Martín-Luengo, 2010). Ella fue la primera en advertir que la afectación de esas áreas era un síndrome, no un producto de la casualidad. En esta discapacidad encontramos variables muy distintas con síntomas muy diferentes. Dependiendo del grado de afectación se diferencian cinco categorías ordenadas de menor a mayor grado según comenta Martín-Luengo (2010):

- Síndrome Autista
- Síndrome de Rett
- Trastorno Desintegrativo de la Infancia
- Síndrome de Asperger.
- Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), cuando no obedece a ninguna de las anteriores categorías.

En musicoterapia se utiliza el lenguaje no verbal y simbólico. Y esta característica de esta terapia es de gran ayuda para este colectivo puesto que la comunicación es uno de los aspectos a mejorar.

Además de mejorar la comunicación, son varios los objetivos a conseguir en niños con alguna de las alteraciones anteriormente citadas. Como por ejemplo, desarrollar las habilidades sociales, disminuir comportamientos repetitivos en especial aquellos que “representan peligro a la integridad física del paciente y/o de otras personas y desarrollar la creatividad” (Eslava-Mejía, 2005).

Como bien hemos comentado en la anterior patología, es muy importante conocer el nivel de desarrollo del niño, así como sus gustos o habilidades. De esta manera, el terapeuta conoce mejor los puntos fuertes de él y no toma en cuenta únicamente las dificultades de éste.

La música más recomendada para esta patología sería de estructura simple, canciones adecuadas a la tesitura vocal de cada niño y tratamiento de temas significativos para ellos. Respecto a los instrumentos los adecuaremos al nivel de desarrollo del niño para evitar la frustración. Los instrumentos más adecuados son aquellos que cubren todas las necesidades expresivas, a nivel rítmico, melódico y armónico (Martín-Luengo, 2010).

6.4.3 Déficit de atención

El trastorno por déficit de atención (TDA) es un trastorno que actualmente ha empezado a diagnosticarse con elevada frecuencia en niños pequeños. Consiste en una pequeña diferencia en el funcionamiento del cerebro, que hace que un niño sin ningún problema, incluso con un buen coeficiente intelectual, no rinda en la escuela.

Es importante explicar que existen dos variables dentro de este trastorno. Los niños con déficit de atención (TDA), y los niños a los que además va asociada una hiperactividad (TDAH). Estas siglas son las denominadas por la Asociación de Psiquiatría Americana.

El TDA puede definirse como un trastorno que afecta al mantenimiento sostenido de la atención durante un periodo ajustado a su edad según la American Psychological Association (APA, citado en Casajún, 2005, p. 32). En los trastornos en los que va asociada una hiperactividad, se añade un trastorno de autocontrol tanto de la actividad como de la impulsividad.

Por eso, objetivos como la auto-regulación, aumentar los lapsos de atención y la autoestima y promover situaciones para el éxito en una actividad, entre otros, son indispensables a la hora de trabajar con niños que sufren este trastorno. (Eslava-Mejía, 2005, p. 44)

En musicoterapia, uno de los métodos que utilizaríamos sería la improvisación. De esta manera, los elementos musicales actuarían como factores reguladores de la energía, trabajando habilidades de auto-regulación. El juego musical sería otra herramienta perfecta, en este caso, para trabajar la relación acto-consecuencia. Además, tanto la improvisación como los juegos musicales utilizados en grupo son actividades perfectas para desarrollar habilidades como esperar el turno o hacer silencios en otros turnos, es decir, para desarrollar formas de interacción social apropiadas. (Eslava-Mejía, 2005, p. 44).

Para alargar el lapso de atención, primero se conocen las preferencias del niño y según éstas, se desarrollan actividades que requieran un lapso de atención mayor pero siempre de manera gradual. Y por último, comentar que en este ambiente de terapeuta-paciente, tiene mayor oportunidad de ser exitoso, lo que supone un impacto positivo en la autoestima. (Eslava-Mejía, 2005, p. 44)

6.4.4 Parálisis cerebral

Esta patología es una expresión muy general que abarca varios tipos de trastornos más específicos, todos ellos afectados por una lesión de los centros motores del encéfalo y por la pérdida del control motor.

Dependiendo del alcance de la parte del cuerpo afectada, del tipo y de la ubicación, se determinan diferentes formas de parálisis cerebral. Los médicos, clasifican la parálisis cerebral según la limitación de movimientos: espástico (músculos rígidos), atetoide (movimientos de torsión), o atáxico (mala coordinación y equilibrio), más cualquier síntoma adicional (Gomez-Cayo, 2010). Tiene un carácter progresivo y se produce antes de que el Sistema Nervioso Central (SNC) se haya desarrollado por completo.

Como comenta Gomez-Cayo (2010), la musicoterapia en personas con parálisis cerebral hace que puedan “expresarse, lograr conciencia de movimiento y al mismo tiempo experimentar descarga

física y emocional. Esta es la contribución específica que puede hacer la música en esta patología y es una contribución muy valiosa” (p.22).

Las estrategias musicales que más se utilizan con este tipo de patología son el movimiento con música, la relajación, el trabajo con instrumentos musicales, la expresión vocal y habilidades sensoriales y de audición. (Gómez-Cayo, 2010).

Por ejemplo, los movimientos con música pueden ser libres o dirigidos ya que las dos formas favorecen la toma de conciencia del esquema corporal y las relaciones de espacio y tiempo. La utilización de repeticiones rítmicas es muy favorable. Además, la percusión corporal contribuye a estimular la percepción interior del ritmo, a facilitar la memorización y a trabajar la rigidez y el tono muscular (Gómez-Cayo, 2010).

En lo que se refiere a la expresión vocal la canción es un instrumento de comunicación muy fuerte que evoca sensaciones, emociones, estados de ánimo... Además de tomar conciencia de las posibilidades de la voz. (Gómez-Cayo, 2010).

Un ambiente musical rico y controlado en estímulos le va a proporcionar al niño con Parálisis Cerebral un desarrollo emocional, psicofisiológico y social equilibrado.

7. Aclaración de la relación entre musicoterapia y estimulación musical

La primera razón fundamental por la que hemos optado por dar una explicación más amplia sobre musicoterapia, a pesar de que la propuesta consiste en estimulación musical, es porque tenemos mucha más literatura que revisar procedente de este campo que del campo de la estimulación musical. Lo que queremos decir con esto es que en musicoterapia se ha investigado mucho sobre los efectos positivos de la música, y por tanto, para entender la importancia de la estimulación musical se hacía necesario profundizar en esta literatura terapéutica.

CAPÍTULO IV. Propuesta sobre Estimulación Musical

A continuación vamos a ver una propuesta de intervención educativa sobre estimulación musical elaborada a partir del trabajo previo de investigación teórica sobre estimulación temprana y musicoterapia realizado en los anteriores capítulos. Se trata de aplicar lo aprendido en dicha parte de fundamentación teórica a un contexto escolar, de modo que esta propuesta pueda ser aplicada por cualquier docente de Educación Infantil interesado en la materia.

1. Introducción a la propuesta

Esta propuesta sobre estimulación musical está orientada al segundo ciclo de educación infantil, es decir, a niños de 3 a 6 años sin ningún problema de desarrollo aparente. Si hubiese algún trastorno específico podrían adaptarse las actividades generales a la peculiaridad del alumno, teniendo en cuenta los aspectos detallados en la sección 6.4 de este trabajo.

Se trata de una serie de actividades sencillas pensadas para que puedan ser llevadas a cabo por docentes sin formación específica en musicoterapia o educación musical. También se ha buscado que muchas de estas actividades puedan ser llevadas a cabo en el seno de la familia, ya que no requieren recursos específicos. Es decir, esta propuesta está pensada para todas aquellas personas que, por su trabajo o por su propio interés, deseen emplear la música como mediadora de juegos. No es una propuesta para la formación musical de los niños, sino un ejercicio para intentar aplicar los beneficios de la música en el desarrollo integral del niño.

Como hemos resaltado a lo largo del trabajo, el fin de esta propuesta es que resulte sencilla, clara y fácil de usar para cualquier persona. Es una iniciación a la práctica de juegos musicales, pudiendo ser ampliada con otros recursos y otras maneras de emplear la música que presentamos en el apartado de bibliografía adicional.

Además, esta propuesta también contemplaría la realización de talleres con los padres para poder enseñarles unas pautas claras y sencillas sobre cómo aplicar la música para el beneficio de sus hijos, así como una pequeña formación a docentes para facilitar el uso de la música en el aula. El material y contenidos de dichos talleres se elaborarían basándonos en la parte teórica que hemos presentado en los primeros capítulos, entre otros recursos.

En concreto, crearíamos unas guías y presentaciones con un lenguaje asequible y destacando aquellos conceptos más relevantes. Con los padres se podrían realizar algunos talleres explicativos sobre los beneficios de la música en todo el desarrollo del niño, estrategias para saber llevar a cabo actividades musicales y una lista de música (o incluso colgaríamos una selección de canciones en una nube para compartirlas), que resulte la más recomendada para cada edad y de sus beneficios. Aquí tendríamos en cuenta la obra de Lingerman (2009) en la que podemos encontrar una

selección exhaustiva de piezas musicales atendiendo a diversos criterios: momentos del día, estados de ánimo, temperamentos individuales, problemas de salud, etc.

Respecto a los docentes, se debería de dar una pequeña formación básica sobre los diferentes aspectos de la música, y sus posibles aplicaciones con el alumnado. En este caso, además de aclarar que a través de la música se aprenden muchos conceptos musicales, es muy importante remarcar la importancia de la música por la música, para su goce y disfrute.

El material para dichos talleres no ha sido elaborado (por motivos de tiempo y espacio), sino que hemos apuntado a que estos deberían incluirse en la programación de la propuesta. En todo caso, lo que proporcionamos aquí (en los capítulos previos de carácter teórico) es el material que podría servir de base para la elaboración de los mismos.

2. Objetivos de la propuesta

Debemos recordar que las actividades que se realizan en general durante este periodo del ciclo escolar buscan el desarrollo de la marcha, el desplazamiento incorporado, la corrección postural y el desarrollo del lenguaje, entre otros. Por lo tanto, la selección de actividades musicales que aquí se presentan persiguen el mismo propósito.

Además de ello, se intenta diversificar la exploración y ampliar el repertorio de juegos incluyendo la música, de manera que los niños amplíen su capacidad de expresión y comunicación, exteriorizando con mayor énfasis sus gustos y preferencias. Otro objetivo de las sesiones que presentamos a continuación es aumentar la participación grupal. En resumen los objetivos generales y específicos de las actividades programadas son:

Objetivo general

- » Diseñar una propuesta que sea fácil y sencilla de realizar para quienes se aproximen a ella, tengan formación musical o no.

Objetivos específicos:

- » Aumentar las posibilidades de disfrutar de la música de diferentes maneras, a la vez que podamos desarrollar las diferentes habilidades personales, sociales y creativas de los niños.
- » Proponer todas las actividades como juegos, y a través del juego fomentar el desarrollo integral del niño.
- » Transmitir valores como respeto, cooperación, empatía, etc., que estimulen la actividad grupal, y no la competitividad.

3. Programación

Vamos a realizar diferentes sesiones grupales (seis en total) que llevaremos a cabo cada dos semanas con los niños, a lo largo de un trimestre, y una vez al trimestre con los padres al inicio de la misma. La duración de las sesiones es de una hora aproximadamente. Cada semana se tratarán de desarrollar habilidades diferentes alternándose entre habilidades personales, habilidades sociales y juegos que desarrollen la creatividad.

3º Trimestre

Planificación	Mes 0	1 mes	2 mes	3 mes
Tiempo	Presentación y explicación	Escuchar y crear	Los instrumentos, el principal el cuerpo	La voz y la creatividad
Sesiones y actividades	Sesión formativa maestros	Sesiones 1	Sesión 3	Sesión 5
		Actividad nº1, nº2, nº3 y nº4	Actividad nº8, nº9 y nº10	Actividad nº14, nº15 y nº16
	Taller padres	Sesión 2	Sesión 4	Sesión 6
		Actividad nº5 y nº6	Actividad nº 11, nº12 y nº13	Actividad nº17 y nº20

3.1. Consideraciones iniciales

Previamente a la realización de actividades, los docentes han de acomodar el aula de la manera más acorde a la actividad a realizar, y observar cómo transcurre la actividad. Por ello, es recomendable que tengan a su disposición material para realizar un registro de observaciones, para así poder examinar el desarrollo de las sesiones.

3.2. Áreas y Contenidos

Son seis los aspectos más importantes de la música a desarrollar en la Etapa de Educación Infantil: el sonido y la música, la escucha sonora y musical, la voz y el canto, los instrumentos, el movimiento corporal y la invención musical que atiende a imitar, improvisar y crear (Akoschky, Alsina, Díaz, y Giráldez, 2008). A continuación exponemos los contenidos a trabajar en cada área a través de las diferentes sesiones:

Sesión 1. El sonido y la música

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

Sesión 2. Escucha sonora y musical

- » La discriminación y reconocimiento de los rasgos distintivos del sonido.
- » La discriminación, reconocimiento y selección de sonidos del entorno social y natural.
- » El reconocimiento y memorización de un cancionero.
- » El gusto y el placer por la escucha sonora y musical.

Sesión 3. La voz y el canto

- » La exploración de la voz en el canto y en la voz hablada.
- » El reconocimiento de la propia voz y de la de los demás.
- » La interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones.
- » La expresividad en la interpretación.
- » La valoración y el cuidado de la propia voz.
- » El placer por el canto propio y el canto compartido.

- » El respeto por las cualidades vocales de los demás.

Sesión 4. Los instrumentos

- » 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.
- » La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.
- » La cooperación en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos.

Sesión 5. Movimiento corporal

- » 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 de reglas.
- » Los avances del movimiento corporal en sincronía con el carácter, la velocidad y forma de la música.

Sesión 6. Invención musical: imitar, improvisar y crear.

- » La imitación vocal e instrumental de esquemas rítmicos y melódicos en progresivo grado de dificultad.
- » La improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales.
- » Las creaciones sonoras como acompañamiento de cuentos, de poesías, del movimiento corporal...
- » Disfrute con las producciones musicales conjuntos.
- » Respeto y valoración de las opiniones diferentes.

Todas las actividades en cada una de estas áreas deben ser recibidas por el niño como un juego. Además, la duración de las actividades a pesar de tener una duración aproximada establecida, siempre se tendrá en cuenta la capacidad de atención de los niños y su interés hacia la misma. En lo que se refiere a la utilización de instrumentos, en la mayoría de los casos se utilizarán los instrumentos de percusión corporal e



instrumental, ya que son los más recomendados para esta edad y por último es muy importante utilizar siempre canciones del repertorio que ellos conocen.

3.3. Recursos



Utilizaremos todos los recursos que tengamos a nuestra disposición como todo tipo de instrumentos (sobre todo de percusión), y de materiales cotidianos que se encuentran habitualmente en las aulas de infantil, como mesas, sillas, papeleras, radiadores, etc. Además utilizaremos los reproductores de música de forma habitual y nuestro propio cuerpo como el recurso principal para la realización de actividades, sobre todo las basadas en la percusión corporal.

3.4. Sesiones

En la siguiente tabla vemos un resumen de las distintas sesiones clasificadas en función del área y contenidos explicados anteriormente (ver apartado 3.2. de este trabajo), y también según el tipo de habilidades que persigue la estimulación musical. A continuación, veremos una descripción más detallada de la naturaleza de cada sesión.

SESIÓN	ÁREA	HABILIDADES
1ª sesión	Discriminaciones auditivas	Habilidades personales
2ª sesión	Dramatizaciones	Habilidades sociales
3ª sesión	Movimientos corporales	Habilidades personales y sociales
4ª sesión	Los instrumentos	Habilidades sociales.
5ª sesión	La voz y el canto	Habilidades personales y sociales
6ª sesión	Invención musical: imitar, improvisar y crear.	Habilidades para el desarrollo de la creatividad

Primera sesión

En esta primera sesión, utilizaremos juegos basados en desarrollar las habilidades personales, entre los que encontramos los juegos de audición, los juegos de concentración y los concursos musicales. Además, hablaremos sobre sus experiencias con la música y con el sonido en general. A continuación llevaremos a cabo las siguientes actividades: actividad nº 1, nº2, nº3 y nº4.

Segunda sesión

En esta segunda sesión recordaremos todo lo que trabajamos en la primera sesión, y para seguir bajo el mismo hilo conductor, llevaremos a cabo una actividad basada en la concentración para el

desarrollo de habilidades personales, mediante la utilización de instrumentos. Al comienzo de la sesión les daremos el tiempo suficiente para que disfruten de la exploración de los instrumentos, y a continuación realizaremos las siguientes actividades consistentes en la creación de una historia colectiva y una ejecución instrumental conjunta: actividad nº5 y actividad nº6.

Tercera sesión

En esta tercera sesión, utilizaremos el cuerpo como instrumento principal. De esta manera los alumnos serán capaces de asociar las actividades de la sesión anterior con la de ésta, asimilando y entendiendo las posibilidades de nuestro propio cuerpo. Utilizaremos los movimientos corporales desarrollados por Orff citado en (UNIR, 2012b): pitos y chasquidos, muslos y rodillas, palmas y pies. Realizaremos las actividades nº8, nº9 y nº10.

Cuarta sesión

En esta sesión desarrollaremos la utilización, creación y discriminación de los instrumentos, reales o imaginarios. Como se ha ido comentando lo más adecuado es utilizar los instrumentos de percusión para esta etapa. En esta sesión se podrían llevar a cabo las siguientes actividades: actividad nº 11, nº12 y nº13.

Quinta sesión

En esta sesión nos centraremos en actividades en las que desarrollar más el canto y descubrir las posibilidades de la voz. En este caso, las actividades más recomendadas para el desarrollo de esta área serían las actividades nº 14, nº15 y nº16.

Sexta sesión

En esta última sesión, intentaremos hacer un conjunto de lo aprendido durante las sesiones anteriores, proponiendo actividades de creación, improvisación e imitación con la voz, el cuerpo y los instrumentos. Se recomiendan las actividades nº 17 y nº20.

3.5. Lista provisional de actividades

Estas actividades que se proponen a continuación, son una selección y adaptación de la propuesta de Ger Storms (STORMS, 1991): “101 juegos musicales: divertirse y aprender con ritmos y canciones”. Además, alguna de las actividades son adaptaciones de otras actividades musicales conocidas por todos. Por último, comentar que la selección de Akoschky, et al., (2008): “La música en la Escuela Infantil (0-6)” ha sido tomada como una gran referencia.

Esta propuesta es sólo un esqueleto que se puede y se debe ampliar, cambiar y adaptar al lugar y las características psicológicas de los receptores.

Todas estas actividades no se centran en el desarrollo de una de las áreas, sino que abarcan más campos de desarrollo, por lo que una misma actividad se puede utilizar en una sesión u otra, como también se pueden repetir cuantas veces se quieran, siempre sin llegar a perder la atención de los niños. De la misma manera, la duración de las actividades propuestas es muy orientativa, siempre dependerá del grupo en el que se realice y de sus características.

Actividad 1: Recordar sonidos

Descripción: los alumnos se acostarán en el suelo con los ojos cerrados y relajados. Acto seguido, el profesor producirá sonido con todos los materiales y objetos que tenga a su alcance durante seis minutos: golpear con el zapato el suelo o la calefacción, abrir y cerrar cortinas o persianas, golpear papeleras, etc. Los alumnos deberán intentar adivinar lo que creen haber oído y al final del juego se compararán las respuestas. A continuación, se realiza una asamblea, en la que hablaríamos sobre todos los sonidos escuchados, así como del tipo de sonido que emiten, su duración y la intensidad con la que han sido golpeados.

Función: desarrollar la capacidad de audición: a mayor repetición mayor eficacia a la hora de discriminar los sonidos. Se trabaja la discriminación, reconocimiento y selección de sonidos del entorno natural y social, y la discriminación y reconocimiento de los rasgos distintivos del sonido.

Recursos: materiales y objetos propios del aula, y cotidianos en la vida del niño, por ejemplo, zapatos, papeleras, lápiz, globos, etc.

Temporalización: esta actividad puede tener la duración que el profesor o profesora desee. Depende de la atención de los niños y niñas y dependiendo de cómo vaya la asamblea durará más o menos, aproximadamente de 15 a 30 minutos.

Actividad 2: La voz con más fuerza.

Descripción: todos los niños y niñas se sentarán en círculo, menos uno de ellos, que se situará en el centro con los ojos vendados. A una señal del profesor los niños cantarán todos a la vez y más o menos en la misma altura menos uno que destacará por cantar en un volumen de voz distinto. El niño del centro deberá adivinar quién es el niño que más fuerte canta y deberá encontrarlo y tocarlo. Esta actividad se repetirá cuantas veces quieran los niños, dejándoles disfrutar con la música y con los sonidos.

Función: se trabajan los rasgos distintivos del sonido como la altura, la intensidad, el timbre, la duración y la textura, además de potenciar la localización del sonido.

Materiales y recursos: telas para vendar los ojos.

Temporalización: la duración aproximada de esta actividad es de unos 15 minutos, siempre dependiendo de la atención y el disfrute de los niños y niñas.

Actividad 3: El espejo de sonidos.

Descripción: se formarán parejas colocándose uno frente a otro. El maestro pondrá música suave, y uno de los componentes de la pareja se empezará a mover mientras su pareja imita sus movimientos de la manera más exacta posible. Además de imitar los movimientos, también se pueden imitar los sonidos que emite el compañero. Se pueden combinar la imitación de los sonidos con los movimientos o hacer las imitaciones de manera aislada (solo sonidos/solo movimientos). Es conveniente repetir la actividad cambiando de pareja, ya que los resultados siempre son diferentes y muy diversos.

Función: esta actividad está basada en la concentración. Aspecto importante a trabajar además de las audiciones. Se trabajan los movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha sonora y musical.

Temporalización: esta actividad tiene una duración aproximada de unos 15 minutos.

Actividad 4: ¿Qué sonido es?

Descripción: cada niño utilizará un instrumento para imitar sonidos cotidianos como de animales, de electrodomésticos, de vehículos de motor e incluso otros instrumentos. Comenzará el profesor imitando algún sonido y el niño o niña que lo acierte seguirá con el turno. Es importante antes de realizar esta actividad dejar a los niños y niñas que experimenten libremente con los instrumentos

Función: con esta actividad trabajamos la exploración sonora de los instrumentos, el conocimiento de diferentes instrumentos y la cooperación y mantenimiento de los mismos.

Recursos y materiales: para esta actividad es importante disponer de varios instrumentos musicales.

Temporalización: esta actividad tiene una duración aproximada de unos 15 minutos.

Actividad 5: La historia de los sonidos

Definición: colocaremos todos los instrumentos disponibles en el centro de la clase y nos sentaremos todos en círculo alrededor de ellos. La actividad consiste en la creación de una historia entre todos los compañeros pero cada parte de la historia deberá incluir el sonido de alguno de los instrumentos. Comenzará el profesor aportando la primera frase musical con el primer sonido y seguirán los alumnos en orden. Cada alumno además de aportar su propio fragmento deberá de

repetir lo que han dicho los anteriores y después añadir su propia cosecha. El juego continuará hasta finalizar la historia y es aconsejable que los instrumentos se coloquen en el centro del círculo al alcance de todos. Para finalizar intentaremos escribirla para poder volverla a consultar cualquier día que nos apetezca recordar la magnífica historia que construimos.

Función: desarrollar el gusto y el placer por la escucha sonora y musical, la exploración sonora de los instrumentos, la habilidad creciente para diferentes “toques instrumentales” y la elección de sonidos e instrumentos. Además de la cooperación en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos.

Recursos y materiales: todos los instrumentos disponibles en la escuela.

Temporalización: esta actividad tiene una duración aproximada de unos 25 minutos. Debemos tener en cuenta que a los niños del segundo ciclo de infantil les cuesta algo más de tiempo desarrollar la imaginación y elaborar el fragmento musical, por lo cual siempre recibirán la ayuda del profesor.

Actividad 6: El baile de los instrumentos

Definición: los instrumentos se colocarán en el centro del círculo que formaremos entre todos. La música empezará a sonar y cuando el profesor la pare todos tendrán que ir a por un instrumento. Habrá uno para cada alumno menos uno que se quedará sin instrumento. Y es entonces cuando el profesor reanudará la música y todos girarán alrededor de los instrumentos, mientras que el alumno que en la anterior ronda no consiguió instrumento acompaña a la música con el instrumento escogido. De esta manera, en cada ronda quedará un alumno sin instrumento que seguirá al anterior y acompañará de la misma manera la música. Poco a poco irán aumentando los alumnos que acompañan a la música con instrumentos creando una orquesta.

Es un juego muy bueno para que improvisen sin ser casi conscientes de ello. Además el profesor puede hacer lo mismo pero sin poner la música grabada.

Función: el ritmo, la exploración sonora de instrumentos, el avance en la ejecución individual y conjunta, la diversificación en el uso de instrumentos para los acompañamientos de canciones y músicas, la elección de sonidos e instrumentos según gustos y preferencias, la cooperación en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos, la improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales y el disfrute con las producciones musicales conjuntas.

Recursos y materiales: todos los instrumentos disponibles de la escuela y un reproductor de música.

Temporalización: esta actividad tiene una duración aproximada de unos 15 minutos.

Actividad 7: ¿Hacia dónde voy?

Definición: se agruparán a los niños y niñas en grupos de tres y uno de cada grupo se tapaná los ojos, colocándose a una distancia de 7 u 8 metros de sus otros dos compañeros. Estos deberán atraer a su compañero mediante sonido producidos por ellos mismos. El que va con los ojos tapados decidirá si el sonido es de su agrado, en ese caso dará un paso hacia delante, en caso de que el sonido lo deje indiferente se quedará quieto. Los demás deberán de intentar que el jugador con los ojos tapados llegue hasta ellos lo antes posible.

Después del juego se realizará una asamblea donde el profesor preguntará a los alumnos la atracción y repulsión a ciertos sonidos. Además se comentará si los alumnos con los ojos tapados sabían quién emitía los sonidos y si eso les influenciaba.

Función: la discriminación, reconocimiento e identificación de sonidos producidos por el cuerpo, la localización de la fuente sonora y el gusto y placer por la escucha sonora y musical.

Temporalización: esta actividad puede tener la duración que se desee, dependiendo siempre de la atención y el disfrute de los niños.

Actividad 8: “Epo i tai tai ye”

Definición: esta actividad consiste en utilizar el cuerpo como instrumento, a la vez que aprendemos una canción infantil muy extendida: Epo i tai tai ye. En esta canción, siguiendo el ritmo que marca, percutimos en los muslos, las palmas y en los hombros.

Función: la percusión corporal sirve como paso previo a los instrumentos de placa, ayuda a descubrir nuestro cuerpo y sus posibilidades y ejercita los movimientos coreográficos.

Temporalización: esta actividad se puede realizar en poco tiempo si se ha estudiado previamente la canción. Si no estudiaríamos primero la canción y luego aprenderíamos la coreografía. Es recomendable hacerlo en sesiones diferentes para ir afianzando los conocimientos.

Actividad 9: Siguiendo el ritmo

Definición: el profesor elegirá una canción con diferentes ritmos y contrastes y dejará a los alumnos que improvisen y que creen ellos mismos unos pasitos para las repeticiones que aparecen en la canción. El profesor hará de guía en todo momento, cuando los alumnos necesiten ayuda y cuando no.

Función: de esta manera se trabaja los movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha sonora y musical y los avances del movimiento corporal en sincronía con el carácter, velocidad y forma de la música.

Materiales y recursos: reproductor de música.

Temporalización: esta actividad depende del interés del alumnado, así como del tiempo que el profesor necesite para la observación y registro de sus alumnos.

Actividad 10: Chocolate

Definición: la actividad consiste en el aprendizaje de la canción de “Chocolate” y en su acompañamiento corporal de palmas

Función: ejercitan la coordinación motriz, a la vez que exploran los diferentes tipos de palmada utilizando los distintos planos: arriba, abajo, delante, detrás. Fortalece el sentido rítmico a través del pulso.

Temporalización: esta actividad sería recomendable aprenderla en dos pasos. Primero el aprendizaje de la letra de la canción y después el juego de palmas.

Actividad 11: Caminar entre obstáculos.

Definición: cada niño cogerá un instrumento y se colocarán repartidos por toda la clase, menos uno que llevará los ojos tapados y no tendrá instrumento. Deberá moverse por toda la clase tratando de no chocarse con ningún obstáculo. Cuando se acerque a algún compañero, éste le hará una señal de alerta con su instrumento. El alumno con los ojos tapados deberá moverse constantemente por la clase hasta que el profesor haga cambio de alumno. El profesor deberá parar el juego antes de que los alumnos se cansen y su atención disminuya. Después se podrá hablar de los tipos de instrumentos que han intervenido.

Función: se trabaja la cualidad del sonido, la localización de la fuente sonora y la discriminación y reconocimiento de los rasgos distintivos del sonido.

Materiales y recursos: un gran variedad de instrumentos

Temporalización: este juego, como se ha comentado en la definición, se deberá de acabar cuando el profesor note que la atención de sus alumnos disminuye, sin dejar que sean ellos los que demuestren su aburrimiento.

Actividad 12: Instrumentos de fantasía

Definición: todos los alumnos se sentarán en círculo y se pasarán una bolsa de la que el profesor les pedirá que saquen un instrumento imaginario cada uno. Cuando todos tengan un instrumento tocarán alguna cosa de en uno en uno, produciendo movimientos y sonidos. Los demás niños deberán acertar de qué instrumento se trata. Para ello es necesario también que previamente se hayan familiarizado con los instrumentos musicales de los que disponga la escuela.

Función: se facilita la improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales, disfrute de las producciones musicales y respeto y valoración de las opiniones diferentes.

Temporalización: esta actividad puede realizarse en aproximadamente 15 minutos o dependiendo del tiempo que a los niños les cueste adivinar el instrumento de sus compañeros.

Actividad 13: Elaboración de instrumentos

Definición: esta actividad consiste en la elaboración de algún instrumento musical con materiales reciclados o cotidianos (cotidiáfonos según Judith Akoschky). Estos instrumentos se suman a los instrumentos de percusión habituales en las escuelas y pueden llegar a imitar sonidos del entorno natural con gran fidelidad.

Función: la elaboración de instrumentos utilizando materiales de todo tipo, sobre todo con los reciclados, hace desarrollar un pensamiento menos consumista, y más dirigido a reutilizar materiales que pensamos ya no tiene más vida.

Materiales y recursos: estos materiales pueden ser de origen industrial como envases de plástico y cartón, objetos metálicos, papeles... o pueden ser de origen natural como semillas, vainas, calabazas...

Temporalización: la realización de instrumentos lleva tiempo hacerlos y el profesor siempre tiene que estar presente y ser la guía perfecta para una correcta elaboración.

Actividad 14: Busca tu canción

Definición: el profesor elegirá tres canciones (del repertorio conocido por los niños siempre) y anotará en trozos de papel las canciones, procurando que haya el mismo número de papeletas de cada canción. Las introducirá todas mezcladas en una caja y cada niño cogerá una papeleta. La actividad consiste en cada uno de ellos vaya cantando la canción que le ha tocado y consiga reunirse con los de su equipo (aquellos a los que les ha tocado la misma canción). Cuando se reúna con alguno de ellos se cogerán de la mano y seguirán cantando la canción en busca de sus otros compañeros. El juego se termina cuando consigan reunirse todos por equipos.

Este juego se utiliza para a continuación, realizar otra actividad por equipos. Nunca debe utilizarse como juego único. La actividad que se podría utilizar es la explicada a continuación: actividad nº15.

Función: se trabaja el reconocimiento de la propia voz y de otras voces, movimiento corporal con desplazamiento en sincronía con la reproducción de la canción, respeto de las cualidades vocales de los demás, el placer por el canto propio y por el canto compartido.

Materiales y recursos: papeletas con el nombre de las canciones.

Temporalización: esta actividad se puede llevar a cabo en aproximadamente 15 minutos.

Actividad 15: continuación de la actividad anterior “busca tu canción”

Descripción: después de tener tres equipos, cada uno realizará un papel. Uno de los equipos cantará la canción con la que han conseguido reunirse (actividad nº14), otro de ellos acompañará la canción con instrumentos y el tercer equipo lo acompañará con el baile. Se debe cambiar los papeles de los equipos, dándoles la oportunidad a todos de expresarse de las tres maneras: el canto, el baile y la representación instrumental.

Función: en lo que se refiere a la voz y al canto, se potencia la interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones, la expresividad en la interpretación, el placer por el canto propio y el canto compartido, el respeto por las cualidades vocales de los demás; en la representación instrumental, el avance en la ejecución individual y conjunta y la diversificación en el uso de instrumentos para los acompañamientos de canciones y músicas; y por último respecto al baile, se trabajan los movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha sonora y musical.

Materiales y recursos: instrumentos suficientes para todos los del equipo.

Temporalización: el tiempo que lleve dar la oportunidad a los tres equipos de cantar, bailar y tocar los instrumentos. No mucho rato cada equipo.

Actividad 16: Cantando como animales

Descripción: el profesor cantará a los niños una canción conocida para ellos y después, dividirá a los niños en tres equipos. Cada equipo elegirá el sonido de algún animal y ensayarán la canción con ese sonido. Después de haberles dado el tiempo suficiente de preparación, tampoco debe de ser excesivo, el profesor adoptará el papel de director de orquesta y dará comienzo la representación. Cada equipo cantará un fragmento de la canción, intercalando fragmentos y equipos.

Función: uno de los objetivos de esta actividad es cantar con el tempo y el ritmo adecuados emitiendo sonidos de animales.

Temporalización: esta actividad provoca muchos momentos cómicos pero aun así, no debe de tener mucha duración para no llegar a perder la atención de los niños.

Actividad 17: Imitar es complicado

Descripción: todos los niños saldrán de la clase menos uno que permanecerá en el aula junto con el profesor. Este niño creará una melodía, un ritmo o una serie de sonidos, con la ayuda del profesor si es necesario, y se la tocará al siguiente niño que entre en la clase. Este niño después de escucharla se la tocará al tercer niño que entre y así sucesivamente. El profesor grabará toda la

secuencia desde la creación, hasta la reproducción del último niño. Es conveniente repetir esta actividad, no en la misma sesión, dando la oportunidad a todos los niños a crear ellos su propia creación musical. Por último, el profesor pondrá la grabación para que todos la escuchen.

Función: actúa como improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales, disfrute con las producciones musicales conjuntas e individuales, la imitación instrumental de esquemas rítmicos y melódicos en progresivo grado de dificultad.

Materiales y recursos: grabadora e instrumento de percusión.

Temporalización: depende de las veces que se repita y de la duración de la creación variará el tiempo de la actividad.

Actividad 18: El juego de los sombreros musicales

Descripción: esta actividad es una variación del denominado “juego de las sillas”. Los niños formarán un círculo alrededor de unas sillas y uno de ellos se colocará un sombrero. Cuando la música empiece a sonar, los niños deberán de ir pasando el sombrero al compañero que tengan delante. Cuando la música se detenga, el niño que tenga el sombrero quedará eliminado del juego, quitando su silla también. El compañero de al lado se quedará con el sombrero y comenzará una nueva ronda hasta que sólo quede uno.

Esta actividad puede premiar al ganador proporcionándole un papel especial en la siguiente actividad o como al profesor mejor le parezca.

Función: fomentar el dominio creciente del repertorio de juegos tradicionales, con sus coreografías y reglas correspondientes, además de avances del movimiento corporal en sincronía con el carácter, velocidad y forma de la música.

Materiales y recursos: sillas para todos y un reproductor de música.

Temporalización: esta actividad se puede realizar en 15 minutos o cuantas veces quieran los niños.

Actividad 19: A la gallinita ciega con instrumentos

Descripción: el profesor repartirá instrumentos a todos los niños menos a uno que le tapaná los ojos. Este niño deberá encontrar a alguno de sus compañeros que no se podrán mover mientras el otro realiza la búsqueda. Mientras tanto, el resto de compañeros tocarán los instrumentos más fuerte si se acerca a su objetivo y más flojo si se alejara de su objetivo.

Antes de comenzar hay que determinar lo que entendemos por sonido fuerte y por sonido más débil. De la misma manera, cuando el niño encuentre a su objetivo se cambiará de niño con los ojos vendados.

Función: los rasgos distintivos del sonido: la altura, la intensidad, el timbre, la duración y la textura; el uso más afianzado de diferentes modos de acción para producir sonidos, la habilidad creciente para diferentes “toques instrumentales”.

Materiales y recursos: espacio abierto sin obstáculos.

Temporalización: esta actividad puede tener la duración que el profesor estime o la que los niños establezcan.

Actividad 20: Juego de mesa musical

Descripción: este es un típico juego de mesa pero con actividades musicales muy lúdicas.

Función: se trabajan las seis áreas conjuntamente, el sonido y la música, la escucha sonora y musical, la voz y el canto, los instrumentos, el movimiento corporal y la invención musical que atiende a imitar, improvisar y crear.

Materiales y recursos: un tablero de pruebas y actividades, dados y fichas.

Temporalización: este juego tendrá una duración aproximada de unos 30 minutos.

Selección musical de Hal A. Lingerman (2009)

En este libro se encuentra una gran selección de música clásica para muchas situaciones de la vida. Están clasificadas por temas diversos, entre ellos:

- Música para mejorar la salud y el bienestar (entre ella, la dirigida al cuerpo físico y a los sentimientos y estados de ánimo)
- Música para encontrar la tuya propia.
- Para la vida diaria.
- Para el hogar y la familia.
- Música de la naturaleza.
- Música angelical.
- Música y espiritualidad global.



Además de todo este repertorio dirigido a temas concretos, también nos facilita una amplia lista de grandes compositores con sus obras más importantes, música que ha servido de inspiración años después, una selección de las mujeres compositoras más importantes y sus obras más conocidas y por último, encontramos una gran lista de las obras más recomendadas, entre ellas las dirigidas a otros temas como niños, las cuatro estaciones, para navidades, etc. A continuación una pequeña selección de lo que podemos encontrar en el libro.

Dentro del grupo dedicado a la música para mejorar la salud y el bienestar, en concreto, música la para energizar el cuerpo físico encontramos marchas, oberturas, fanfarrias, canciones, bandas sonoras heroicas y épicas, y bailes y canciones populares:

- Leroy Anderson: *Bugler´s holiday*.
- Ludwig van Beethoven: *Marcha turca (de Las ruinas de Atenas)*.
- Hector Berlioz: *Marcha Húngara*.
- Wolfgang Amadeus Mozart: *Marchas. El rapto en el serrallo; Don Giovanni*
- Hector Berlioz: *El carnaval romano*.
- Johannes Brahms. *Obertura para un festival académico, Danzas Húngaras*.
- Felix Mendelssohn: *Sueño de una noche de verano*.
- Johanne Strauss (hijo): *Die Fledermauss* (sección rápida central).
- William Schuman: *American festival overture*.
- Richard Wagner: *Los maestros cantores*.
- Igor Stravinsky: *Fanfarria (de The Rake´s progress)*.
- Joan Tower: *Fanfare for an uncommon woman*.
- Helen Stanley: *Fanfare*.
- Johnny Cash: *Wabash cannonball*.
- Stephen Foster: *Favorite songs*.
- Piotr Illich Tchaikovsky: *Danzas de El Lago de los Cisnes y La Bella Durmiente*.

En lo que se refiere a la música para los sentimientos y estados de ánimo, tenemos una selección dirigida a liberar la ira, la tensión, para la depresión y el miedo, el aburrimiento, la fuerza y el coraje, la relajación y ensueño, y para el amor y la devoción.

- Johanne Brahms: *Concierto para piano nº1; Sinfonía nº2*.
- Aaron Copland: *Sinfonías nº1 y 3; Primavera Apalache*.
- Johan Sebastian Bach: *Aria de la Suite para orquesta nº3; Conciertos para teclado*.
- Franz Joseph Haydn: *Concierto para trompeta*.
- Maurice Ravel: *Pavana para una infanta difunta*.
- Frédéric Chopin: *Concierto para piano nº1*.

- Sergei Rachmaninov: *Tema de amor*.

Dentro de la dirigida a encontrar la propia música, tenemos de fuego, tierra, aire, agua, el temperamento y la que nos despierta el alma.

- Johann Sebastian Bach: *Tocata y fuga; Ven, dulce muerte*.
- Johannes Brahms: *Canción de cuna; Sinfonía n.º3*.
- Wolfgang Amadeus Mozart: *Conciertos para trompa; Conciertos para clarinete*.
- Frédéric Chopin: *Nocturnos*.

En la música para la vida diaria tenemos para despertarse, metas diarias, comidas y buenas digestiones e insomnio.

- Luigi Boccherini: *Quintetos con guitarra*.
- Isaac Albéniz: *Iberia*.
- Johannes Brahms: *Canción de cuna*.
- Claude Debussy: *Claro de luna; Arabesque n.º 1; Réverie*.

En la música para el hogar y la familia, tenemos la de sosegar la casa, la de realizar actividades creativas, la de liberar la energía de los niños, la de otras tierras y el pasado, la magia de la orquesta, la música para bodas, para el nacimiento, la transición y para el humor.

- Johann Sebastian Bach: *Concierto de Brandenburgo n.º4*.
- Hector Berlioz: *Obertura de Carnaval Romano; Obertura de Rob Roy*.
- Leroy Anderson: *Sleigh ride; The typewriter*.
- Sergio y Odair Assad: *Alma brasileira*.

En la que se refieren como música de la naturaleza, encontramos la dirigida a diferentes países como Inglaterra, Escocia y Gales, Francia, Norteamérica, España y América Latina, Alemania y Austria, Escandinavia, Países Eslovacos, Suráfrica y Oceanía y Japón.

- Samuel Barber: *Sinfonía n.º 1; Adagio para cuerdas; Concierto para violín*.
- William Alwyn: *Lyra angelica; Autumn legend*.
- Maurice Ravel: *Daphnis et Chloé; Une barque sur l'océan*.
- Salvador Bacarisse: *Concierto para guitarra*.

CAPITULO V. Conclusiones y prospectiva

La etapa infantil es la más importante para el asentamiento de futuros aprendizajes y, por tanto, conseguir que esta etapa cuente con las mejores condiciones de desarrollo es todo un reto que los profesionales de este ámbito debemos asumir. Nosotros, los maestros, estamos para en la medida de lo posible crear y fomentar las condiciones más favorables para que el alumnado se desarrolle y alcance todo su potencial. Algo que resulta tan algo apasionante como sobrecogedor.

Este trabajo está construido con toda la ilusión de alguien que desea aprender y seguir ampliando sus conocimientos, especialmente, en el ámbito de la estimulación temprana. Por ello, creemos que esta experiencia tan positiva puede trasladarse y compartirse con todos aquéllos que quieran seguir definiendo sus intereses y preferencias profesionales. Este era la motivación de la que partíamos, y uno de los objetivos que deseábamos cumplir. Y en este sentido el trabajo aquí presentado ha cumplido con nuestras expectativas iniciales.

Sin embargo, toda investigación tiene sus dificultades y limitaciones, y ésta no está exenta de ellas. Sobre todo a la hora de tener que seleccionar la información más oportuna para realizar una buena explicación y síntesis sobre la evolución, características, historia, y efectos de la estimulación temprana y la musicoterapia. Con toda seguridad, nos hemos dejado elementos valiosos en el camino, que de haber contado con más tiempo hubiéramos podido incluir en la versión final de este trabajo.

Respecto a la propuesta práctica de planificación, selección y adaptación de actividades, debemos comentar que hemos diseñado una propuesta muy básica, y que constituye tan solo un pequeño ejemplo de cómo podría llevarse a cabo una intervención de este tipo. A partir de aquí se puede desarrollar de diferentes maneras y adaptar, por supuesto, a condiciones y contextos diferentes. En definitiva, hemos demostrado que para poder realizarla no es requisito imprescindible tener conocimientos académicos de musicoterapia o de estimulación temprana. Y que, al igual que nosotros hemos podido acometer esta tarea, cualquier persona interesada en el tema podría ser capaz de llevarla a cabo.

Para realizar la selección de actividades y pensar en la propuesta hemos consultado diversas fuentes, y hemos tenido la oportunidad de conocer formas de aplicación musicales diferentes y apasionantes. Por eso debemos recalcar una última vez más que este trabajo es sólo un ejemplo de cómo hacerlo, y que existen (afortunadamente) mil maneras de utilizar la música. Es por esta razón por la que se ha intentado ampliar la bibliografía para que a partir de otros textos que no hemos recogido en el cuerpo del trabajo se puedan abrir otros muchos otros caminos.

Prospectiva

El futuro de este trabajo puede ir encaminado en distintas direcciones. Una de ellas, por ejemplo, es ampliar y desarrollar los talleres y sesiones formativas propuestas para las familias y los

docentes. Crear una guía, facilitar unas pautas claras de actuación, un modo de estar, de observación, con el objetivo de facilitar este material a quienes deseen realizar una propuesta similar a esta.

Tal y como dijimos anteriormente, este trabajo no consiste en medir una evolución o diagnosticar los efectos de la música en los niños, ya que el objetivo del que partimos no fue valorar los progresos y desarrollos. En una segunda fase sí podría resultar muy interesante plantear un diseño experimental en el que las sesiones y las actividades propuestas se evaluaran, con el fin de medir objetivamente su eficacia estimuladora del desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: GRAO.
- Arús-Leita, E. (2005). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado el 12 de diciembre de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1280>
- Barquero-Tejos, L. (2007). *Enseñanza de la música para I y II ciclos*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bernardos, C. (2004). Musicoterapia y autismo, Actas del XII congreso de AETAPI, 11, 12 y 13 de noviembre. Recuperado el 9 de enero de: http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/panel_17.pdf
- Casajús-Lacosta, A. M^a. (2005). *La resolución de problemas aritmético-verbales por alumnos con déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado el 17 de diciembre de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1311>
- Clemente-Villegas, D. G. (2011). *La Atención temprana en la etapa de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Máster de Educación Especial). Universidad de Almería. Recuperado el 26 de noviembre de: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1159/1/Clemente_%20Villegas_Gador.pdf
- Dosil-Maceira, A. (1986). *Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*. Madrid: Centro Nacional de Educación y Documentación Educativa.
- Eslava-Mejía, J. (2005). *La musicoterapia en las patologías de desarrollo*. (Máster en Musicoterapia). USA: Temple University.
- Etchepareborda, M. C., Abad-Mas, L. y Pina, L. (2003). Estimulación multisensorial. *Revista Neurología*, 36 (1), 122-128. Recuperado el 29 de enero de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/estimulacion.pdf>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). *Libro Blanco de Atención Temprana*. (2003). Recuperado el 4 de diciembre de http://www.cieza.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/4_22_1.pdf
- Gomar-Herrera, M^a. D. (2010). Musicoterapia en el parálisis cerebral. *Temas para la Educación*, n^o 11. Recuperado el 9 de enero de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=7600&s=>

- Gomez-Cayo, N. A. (2010). *Práctica musicoterapéutica en un joven con parálisis cerebral*. (Trabajo de Postgrado). Universidad de Chile.
- Cunningham, M. (2008) Recuperado el 23 de enero de http://escueladeespectadoresdedanza.blogspot.com.es/2008_11_01_archive.html
- Lingerman, H. A. (2009). *Musicoterapia: El poder curativo de la música*. Barcelona: Grupo Océano.
- Martín-Luengo G., B. (2010). Musicoterapia aplicada a los trastornos generalizados del desarrollo. *Educación y futuro*, nº23, 63-80. Recuperado 14 de diciembre de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313495>
- Muñoz-Marrón, E., Blázquez-Alisente, J. L., Galparsoro Izaguirre, N., González-Rodríguez, B., Lubrini, G., Periañez-Morales, J. A., Ríos-Lago, M., Sánchez-Cubillo, I., Tirapu-Ustárriz, J. y Zulaica-Cardoso, A. (2009). *Estimulación Cognitiva y Rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: UOC.
- Polonio- López, B. (2010). *Terapia Ocupacional aplicada al daño cerebral adquirido*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sánchez-Arjona, S. M. (Diciembre, 2010). Musicoterapia como recurso educativo para personas con discapacidad: Parte I. *Innovación y experiencias educativas*, nº 37, 1-9. Recuperado el 14 de diciembre de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf
- Sánchez-Caravaca, J. (2006). *La eficacia de los programas de atención temprana en niños con riesgo biológico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.
- Sánchez-Prieto, A. (2003). *La Educación Temprana de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Sarmiento-Díaz, M. I. (1996). *Estimulación oportuna*. Bogotá, Colombia: Universidad de Santo Tomás.
- Stein, L. (2006). *Estimulación temprana: guía de actividades para niños de 0 a 2 años*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lea.
- Storms, G. (1991). *101 juegos musicales: divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: GRAO.
- UNIR. (2012a). *Tema 1: La importancia de la Educación Temprana*. Material no publicado.

UNIR. (2012b). *Tema 5: Teoría y práctica en la iniciación musical. Material no publicado.*

BIBLIOGRAFÍA

Campbell, D. (2006). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.

Conde Caveda, J. L., Martín Moreno, C. y Viciano Garófano, V. (2002). *Las canciones motrices II: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: INDE publicaciones.

Femenias Andreu, M. (2009). *El masaje infantil aplicado a la escuela: nuevas estrategias para la mejora de la calidad afectiva y emocional en Atención Temprana. (Tesis Doctoral)*. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado el 6 de marzo de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9394>

www.pinterest.com (imágenes del trabajo)