

UNIR EDITORIAL

Didáctica de la música

Manual para maestros
de Infantil y Primaria

Juan Gómez Espinosa



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

Juan Gómez Espinosa

Didáctica de la música.
Manual para maestros
de Infantil y Primaria

unireditorial

manuales

Primera edición: septiembre de 2015

© Juan Gómez Espinosa, 2015.

© Imágenes: Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

www.unir.net

ISBN: 978-84-16125-89-0

Depósito legal: LR-1076-2015

Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en e-book

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Índice

Introducción	11
Capítulo 1. Fundamentos de la didáctica y su aplicación a la educación musical	15
1.1. La música en las aulas	15
1.2. Enseñar para aprender música	16
1.3. Estrategias y técnicas de educación musical	23
1.3.1. Juego	25
1.3.2. Imitación	27
1.4. Métodos de enseñanza para el desarrollo de las capacidades musicales de niños en Educación Infantil y Primaria	30
1.5. La principal tarea del profesor de música: objetivos, actitud y características	34
1.6. Normativa de convivencia en la clase de Música	38
1.7. Estrategias de motivación	39
Capítulo 2. Didáctica del lenguaje musical	45
2.1. Experiencias sonoras	45
2.2. Elementos del lenguaje musical: representación, lectura y práctica del sonido	46
2.3. La enseñanza del lenguaje musical a través de la palabra, la narrativa y el cuento	64
2.4. Aplicación de los métodos pedagógico-musicales para la enseñanza del lenguaje y lectura musical	68
Capítulo 3. Aplicaciones didácticas de las TIC en educación musical	71
3.1. Orientaciones prácticas de las TIC en educación musical	71
3.2. La edición de partituras para la enseñanza musical	74
3.3. Recursos TIC para el aula de Educación Infantil	75
3.3.1. Programas para el adiestramiento auditivo	76
3.3.2. Programas para la práctica del lenguaje musical	77
3.3.3. Programas para la práctica y discriminación instrumental	78
3.3.4. Programas para creación de recursos propios	78

3.4. Valoración crítica de los recursos TIC: ventajas e inconvenientes		79
3.5. El uso de la pizarra digital para la enseñanza musical en Infantil		81
Capítulo 4. Didáctica de la voz y el canto		85
4.1. La voz		85
4.2. Recursos didácticos y usos de la voz		86
4.3. Aplicación de los métodos pedagógico-musicales en la didáctica de la voz y el canto		93
4.4. Técnicas para el fomento del conjunto vocal		97
Capítulo 5. Didáctica de la práctica instrumental		105
5.1. El ritmo y los instrumentos		105
5.2. Aplicaciones didácticas del cuerpo como instrumento		106
5.3. Instrumentos musicales en Educación Infantil y Primaria		109
5.3.1. Instrumentos de pequeña percusión		109
5.3.2. Otros		112
5.4. Estrategias y técnicas para la práctica instrumental		114
5.5. Técnicas para el fomento del conjunto instrumental en el aula		117
5.6. Aplicación de los métodos pedagógico-musicales en la práctica instrumental		125
Capítulo 6. Didáctica del movimiento y la danza		129
6.1. El movimiento y la danza		129
6.2. Aplicación de la psicomotricidad en Música		130
6.3. Recursos didácticos y beneficios de la expresión corporal y el movimiento en educación		137
6.4. Métodos de enseñanza para el desarrollo de las capacidades musicales		141
6.5. Aportaciones del uso de danzas del mundo en el aula		143
Capítulo 7. Aplicaciones didácticas de la musicoterapia		145
7.1. Introducción a la musicoterapia		145
7.2. Principios de la musicoterapia		150
7.3. Las vías de la musicoterapia		152
7.4. La música paso a paso en el desarrollo del menor		156
Capítulo 8. Medios y recursos materiales en educación musical		159
8.1. La disyuntiva del aula especializada		159
8.2. Clasificación del material didáctico-musical		162
8.2.1. Criterios para su clasificación		162
8.2.2. Instrumentos musicales		164

8.2.3. Material impreso	165
8.2.4. Material sonoro: discografía	166
8.2.5. Juguetes y otros	166
8.2.6. Videografía	167
8.2.7. Material creado por los propios alumnos	168
Capítulo 9. Planificación y evaluación de la enseñanza para el aprendizaje musical	171
9.1. Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación musical	171
9.2. Objetivos y contenidos musicales	176
9.3. Secuenciación	181
9.4. Actividades: criterio e ideas	181
9.5. Atención a la diversidad en educación musical	182
9.6. Características de la evaluación en educación musical	183
9.7. Objetos de evaluación	185
9.8. Técnicas y herramientas de evaluación	186
9.9. Adaptaciones curriculares	190
Bibliografía	193

Capítulo 3. Aplicaciones didácticas de las TIC en educación musical

3.1. Orientaciones prácticas de las TIC en educación musical

En plena época de las tecnologías, con los desarrollos constantes que se aprecian en estas, no aprovechar sus posibilidades didácticas sería un gran error. Las tecnologías, a todos los niveles y en todos sus aspectos (mundo audiovisual, de las comunicaciones...), ofrecen múltiples aplicaciones para el día a día. La marcha cotidiana de un aula también puede, y debe, beber de ellas.

Al hablar de tecnología aplicada a las aulas, usamos la denominación TIC, Tecnología de la Información y la Comunicación.

La TIC en el ámbito pedagógico se reviste de varios puntos de interés. Primero, por constituir pasos más directos en la consecución de realidades que, por otras vías, serían más difíciles de alcanzar. En lo que se refiere a la música, por ejemplo, vemos que gracias a la tecnología podemos escuchar directamente una pieza con el timbre de cualquier instrumento, y sin recurrir a orquestas, sino desde el mismo equipo informático, desde su audio, ya que, como veremos, los editores de partituras pueden reproducir las obras que escribamos con ellos.

Segundo, por la sencillez en la que va encaminado el funcionamiento de muchas de esas aplicaciones tecnológicas. Es realmente sencillo el uso de un reproductor de audio, de imagen o de sonido. Por lo general, sus menús suelen guardar semejanzas entre sí, y están pensados, la mayoría, según principios de facilidad.

Tercero, por la sofisticación gradual que ofrecen. Muchas de las tecnologías a las que podemos recurrir pueden acompañar al alumno y al docente durante un periodo largo de tiempo y aprendizaje. Este tipo de

instrumentos tecnológicos tienen una base sencilla de funcionamiento, apta para aquellos que comienzan a operar con ellos; sin embargo, no suelen quedarse en esa base, sino que también presentan otras utilidades y usos más sofisticados, que se pueden ir aprehendiendo a medida que se entrena y profundiza en ellos. Un ejemplo es, en los editores de partituras, la posibilidad de comenzar escribiendo piezas muy sencillas, de ritmos y notas muy básicas, y continuar escribiendo formas mucho más complicadas, con grafías y efectos mucho más avanzados. En los editores de audio, por ejemplo, podemos pasar de hacer una simple grabación a manipular el sonido desde su propia esencia acústica. Obviamente, el manejo de este tipo de herramientas dependerá del nivel de nuestros alumnos; en el caso de las representaciones gráficas, debemos recordar todo lo señalado en el capítulo anterior; así, la escritura de partituras mediante editores informáticos podrá ser posible no solo si el alumno puede manejar el programa, sino también si ya se está introduciendo en la lectoescritura convencional.

Por último, las nuevas tecnologías ofrecen apariencias muy atractivas para el alumnado; no podemos olvidar que la actualidad tiene una impronta visual muy marcada, y el formato de muchas de estas herramientas consigue plasmar los resultados tanto como los procesos de una manera muy atrayente. A esto hay que unir, como ya hemos citado, que los resultados y procesos se pueden simplificar, hacer más directos, y la consecución de sus fines son más rápidos.

Puesto que es tan deseable utilizar las TIC en el aula, conviene analizar qué elementos básicos son necesarios para su aplicación. Por supuesto, un ordenador o equipo informático es fundamental. Sería deseable que este contara, además, con una tarjeta de sonido aceptable, para que los sonidos que salieran de él lo hicieran de la manera más limpia posible. A partir del ordenador, se pide una serie de elementos que nunca sobran; cuanto más tengamos de estos, mayores serán las posibilidades tecnológicas.

La presencia de altavoces y de micrófono puede ayudar a la reproducción ya citada más arriba de audio, en el caso de altavoces, y a la toma del mismo, en el caso de micrófono. Una pantalla de cierta dimensión permite que el alumnado pueda visualizar sin problemas lo que emitamos en ella; sin embargo, también se puede recurrir a un

cañón conectado al equipo, a través del cual se emitan las imágenes en una superficie mayor, tal como una pared, una pizarra...

También sería deseable una impresora y/o un escáner; mediante estos, podríamos imprimir las piezas que deseemos (ya sea porque las hemos trabajado en el ordenador o porque las tenemos almacenadas en él). Y, por supuesto, una conexión a internet; en la red, justamente, podemos encontrar recursos de grandísima utilidad para el aula, desde audios y vídeos hasta páginas web relacionadas con la música.

No olvidemos que, cada vez más, los aparatos tecnológicos van estableciendo relaciones entre sí; por lo tanto, es posible asociar un equipo informático a móviles, tabletas, dispositivos de almacenamiento (usb)...

Dentro de lo deseable, encontramos también la presencia de algún instrumento musical que siga el protocolo MIDI, es decir, que pueda conectarse a otros instrumentos o al ordenador, como un teclado (un poco más adelante explicaremos más detalladamente en qué consiste este protocolo).

Una vez analizados los elementos básicos necesarios para contar con TIC en el aula, pasemos a exponer las herramientas tecnológicas que podemos utilizar en el aula con respecto a la música.

Encontramos los siguientes tipos de herramientas:

- Editores de partituras.
- Editores de audio.
- Recursos de internet.

No podemos olvidar tampoco, puesto que puede ser utilizado con casi todos los recursos tecnológicos, del citado protocolo MIDI (siglas de «Musical Instruments Digital Interface»); este consiste en la conexión de instrumentos entre sí o de instrumentos a un equipo informático. Gracias al MIDI, lo que interpretemos, por ejemplo, en un teclado conectado a un ordenador, puede quedar grabado inmediatamente en este, y modificarlo si se desea, o, si está asociado a otros instrumentos, hacer que sus notas pasen a ellos.

Conviene hacer una observación antes de analizar los distintos tipos de herramientas. El docente no debe abordar las tecnologías como algo lejano y demasiado complejo para sus alumnos. Al revés. No ol-

videmos que, al hablar de niños nacidos en esta época tecnológica, usamos el término «nativos digitales», mientras que, para aquellas generaciones que nacieron en épocas anteriores a la tecnología actual, o en los momentos de los primeros ensayos, usamos el de «inmigrantes digitales».

Los niños que, a día de hoy, entran en las aulas, son plenamente «nativos digitales», por lo cual el docente debe ir sin miedo al usar las tecnologías.

Por supuesto, el profesor siempre deberá tener en cuenta las capacidades de sus alumnos, condicionadas sobre todo por sus edades, pero también debe asumir que los alumnos actuales se familiarizan mucho antes con las tecnologías que las generaciones anteriores, y que para ellos las nuevas herramientas pueden llegar a ser tan familiares como antaño el lápiz, la goma y la regla.

3.2. La edición de partituras para la enseñanza musical

Los editores de partituras pueden llegar a tener un peso importante en la introducción del alumnado en el mundo sonoro.

Mediante estos editores, se puede escribir música a muy diversos niveles, desde las más sencillas composiciones hasta las de carácter más vanguardista. Los editores más utilizados son el *Finale* y el *Sibelius* (otros, como el *Encore*, ya se han quedado algo obsoletos, o no son de tanto uso, aunque se pueden seguir empleando), de los cuales podemos encontrar varias versiones, con aplicaciones y novedades que varían de unas a otras. Sin embargo, la base de cada uno es la misma; incluso, podríamos decir que comparten esencia, ya que su funcionamiento es semejante.

Los editores de partituras pueden ser utilizados, en primer lugar, por el docente. A través de ellos, por ejemplo, tiene la posibilidad de escribir piezas para su clase o arreglar otras que ya hubiera compuesto o transcrito. En efecto, este tipo de editores ofrece elecciones diversas como las de cambiar la instrumentación de una pieza y de trasponer sus alturas, así como de poder escucharla en el momento (y hacer variar sus velocidades, sus intensidades...).

Pero no solo son aptos para el docente, sino también para el alumnado. Como siempre, debemos tener en cuenta las capacidades y edades del niño. Sin embargo, las herramientas tecnológicas pueden ir en paralelo al aprendizaje del individuo y/o el colectivo.

Los editores de partituras ofrecen la posibilidad de que el alumno se acerque a la grafía musical; el juego, una vez más, coge aquí gran valor, puesto que, sobre todo al principio, puede ser bastante lúdico el hecho de poner notas y figuras dentro del pentagrama; y no solo en un pentagrama al uso, ya que este tipo de editores permite modificar las líneas y espacios tradicionales y cambiarlos por monogramas, tetragramas o, incluso, espacios en blanco.

Estos editores, además, pueden ser muy rigurosos con las reglas del lenguaje musical, impidiendo poner más figuras de las que un compás determinado permite; de esta manera, el alumno puede ir comprendiendo, al principio, y familiarizándose, después, con los diferentes órdenes temporales de la música.

La pieza que escriba el alumno puede ser impresa en el momento, o reproducida a través del audio, lo cual resulta muy gratificante e instructivo para un pequeño que va introduciéndose en el mundo sonoro.

Otra posibilidad muy interesante de este tipo de programas es la introducción de notas vía MIDI; es decir, podemos interpretar en un teclado electrónico conectado al ordenador una serie de notas que, en el momento, aparecen escritas; esta vía permite al alumno ver la dirección opuesta de la expresión musical: en vez de escribir primero y comprobar auditivamente después, tocamos y después lo vemos reflejado en la partitura.

Ni que decir tiene que el docente debe ser el supervisor de actividades como estas en las que se emplea un programa de edición.

3.3. Recursos TIC para el aula de Educación Infantil

A continuación, vamos a hacer un recorrido por los diversos recursos que las nuevas tecnologías nos aportan en la enseñanza musical.

Agruparemos los recursos en programas para el adiestramiento auditivo, programas para la práctica del lenguaje musical, programas para la discriminación instrumental y juegos y teclados para los alumnos.

3.3.1. Programas para el adiestramiento auditivo

En este sentido, debemos partir de la importancia básica de los editores de audio. Estos entran de lleno en el ámbito de lo auditivo, ya que con ellos podemos hacer realidad sonora la música. Pero también porque, al ser la enseñanza musical profundamente vivencial, nos permiten poseer, modificar y utilizar a nuestro gusto la materia sonora.

Las funciones más básicas de este tipo de recursos son las de reproducir y grabar audio. Por lo general, utilizan formatos comunes, como mp3 o wma. Desde este punto de vista, la aplicación más directa en un aula sería la de presentar auditivamente música a los alumnos, pero sus aplicaciones pueden ser muchas más.

Un editor de audio permite también jugar con el sonido, igual que los de partituras permitían jugar con las grafías. Programas como *Magix*, *Gold Wave*, *Wave Lab*, *Cool Edit*, *Sound Forge* o *Audacity* ofrecen operaciones con el sonido muy interesantes, cuyo fin es modificar el ente sonoro.

Así, se pueden cortar fragmentos de audio, repetirlos (incluso en bucle), someterlos a efectos tales como eco, distorsión, inversión, trasposición... se le pueden añadir más pistas a la pista principal y sumarle elementos, ritmos previamente grabados o almacenados, o sonidos de instrumentos y ritmos.

Estos programas que permiten malear el sonido y crear nuevas realidades a partir de él reciben el nombre de secuenciadores. El protocolo MIDI puede asociarse fuertemente al uso de este tipo de programas.

Los editores de audio pueden ser aplicados en la discriminación auditiva de dos maneras con respecto al alumno: activa y pasiva.

La forma activa ya la hemos introducido en los párrafos anteriores. El alumno juega con la grabación o, sencillamente, con el sonido «retenido» y capturado, y puede asimilar él mismo los posibles efectos de variación.

En la forma pasiva, el docente emplea estos editores de audio para mostrar sonidos al alumno, el cual puede reconocerlos, analizarlos, asimilarlos...

Más allá de los programas de edición de audio, encontramos otra serie de recursos en el mismo ámbito auditivo, como programas en los

que el entrenamiento auditivo puede ser específico (*Ear Training, Hear Master*).

También, colecciones multimedia como la de *Microsoft Home o Classical Plus* ofrecen guías de audición de obras clásicas, así como la posibilidad de concretar auditivamente fragmentos de las mismas.

No podemos ignorar tampoco aquellas páginas web pensadas para la educación musical (*Edmusical, Aprendo música...*), y en las cuales nos encontramos con aplicaciones (juegos, ejercicios...) eminentemente prácticos. También en ellas podemos hallar amplios repertorios de músicas, canciones, danzas... perfectas para la audición.

3.3.2. Programas para la práctica del lenguaje musical

Al hablar de editores de partituras, veámos también sus aplicaciones a la práctica del lenguaje musical; por lo tanto, los citados programas *Finale, Sibelius, Encore...* son perfectos para este fin.

Recordemos que, al escribir música a través de ellos, no permite trascender los límites de las reglas tradicionales (a no ser que los configuremos para ese fin). Así, al escribir las figuras que caben en un compás determinado, esos programas no nos permitirán escribir ni una más. De la misma manera, nos permite ver el resultado directo de una trasposición de alturas, de una modulación e, incluso, de la sonoridad conseguida a través de las grafías, así como una aproximación a su timbre en determinados instrumentos.

Otro tipo de programas, más generalistas pero muy rigurosos en cuanto al entrenamiento en lenguaje musical, serían *Music Ace* o *Práctica Música*, formados por numerosos ejercicios al respecto.

Como en los recursos anteriores, también las páginas web citadas, además de otras como *Educa con Tic* o *Instituto de Tecnologías Educativas* están repletas de ejercicios para la instrucción del lenguaje musical.

Programas semejantes a estas páginas web, con ejercicios y juegos destinados al entrenamiento en el lenguaje musical, son *Aprendo Música con Pipo* o *Música, Maestro*, cuyos formatos, además, resultan divertidos y vistosos para el alumnado.

3.3.3. Programas para la práctica y discriminación instrumental

A través de las TIC podemos abordar también el ámbito instrumental, tanto para que el alumnado se familiarice con sus timbres como para acercarnos a su técnica.

En cuanto a la asimilación auditiva y visual, colecciones como la ya citada *Microsoft Home* muestran las características instrumentales de obras determinadas, a veces con auténticas guías de audición.

Herramientas que también hemos nombrado entran de lleno en estos ámbitos. Los editores de partituras, no olvidemos, permiten escuchar una música escrita en la instrumentación que deseemos. Mediante los editores de audio, también se puede llegar a estos resultados.

Por supuesto, las ya conocidas páginas web que hemos citado en los apartados anteriores, repletas de juegos y actividades, también posibilitan la audición de diversos timbres instrumentales.

Sin salir de internet, algunos portales como YouTube muestran auténticos tutoriales sobre instrumentos, que van desde los meros ejemplos sonoros hasta la didáctica de piezas determinadas en instrumentos concretos.

Aunque enfocados a un contexto realmente lúdico, juegos y videojuegos como *SingStar* o *Guitar Hero* son plataformas de entrenamiento para la interpretación musical, con la posibilidad, incluso, de ir mostrando en la pantalla guías o iconos que acompañan la correcta ejecución técnica. Así, en el *SingStar* un gráfico va mostrando las alturas, o el dibujo melódico, que permite acercarse a una buena afinación.

Finalmente, dentro del campo instrumental, no podemos dejar de mencionar el uso de los instrumentos midi, pequeños teclados... mediante los cuales se pueden fusionar todos los recursos (auditivos, de lenguaje, instrumentales) que estamos viendo.

3.3.4. Programas para creación de recursos propios

Los recursos ya comentados sirven, ante todo, para bucear en el mundo de la música lanzándose desde fuera. Es decir, son programas y aplicaciones ya hechas.

Contamos, sin embargo, con la posibilidad de crear nuestros propios recursos. ¿Qué permiten este tipo de programas? Crear ejercicios, juegos, actividades... con las finalidades que nosotros queramos, y a los niveles que necesitemos. Programas como *Hot Potatoes* o *Web Quest* posibilitan que seamos los máximos responsables de nuestros materiales, además de ayudar al docente, puesto que pueden corregir ellos mismos los posibles fallos o errores.

3.4. Valoración crítica de los recursos TIC: ventajas e inconvenientes

Llegados a este punto, no podemos evitar valorar el uso de las TIC en las aulas. Comenzaremos por las ventajas que presentan:

- Inmediatez de los objetivos: los procesos elaborados a través de las TIC suelen ser bastante más breves, en cuanto a consecución de resultados, que otros no tecnológicos. El trabajo, así, se hace mucho más fluido, y el alumno puede ver en breve tiempo el final de la operación realizada.

Un ejemplo sería el de la reproducción sonora de una pieza recién escrita. Tradicionalmente, un compositor debía esperar a que su pieza fuera ejecutada por la instrumentación deseada después de haberla escrito; con un editor de partituras, sin embargo, puede ir comprobando el resultado en el momento.

- Limitación de posibles errores: la gran mayoría de los recursos marca de manera muy eficaz los límites de los cuales no se puede alejar el usuario en un proceso; podríamos hablar de aplicaciones de auto-corrección de los mismos recursos. El resultado final, así, no será susceptible de tantos fallos humanos como si hubiera sido hecho de una manera más tradicional.

En editores de texto, como el *Word*, esto es muy evidente, ya que suele tener incorporado un corrector gramatical. En programas como el *Finale* esto también ocurre, puesto que no podemos escribir en un compás más figuras de las que sean permitidas, por ejemplo.

- Visualización: en una época en la que la imagen se alza con tanto valor, estas TIC, en su mayoría, se caracterizan por unos diseños muy

atractivos, tanto desde el punto de vista estético como didáctico. Esta eficaz visualización ayuda a la hora de asimilar los procesos elaborados.

Las páginas web, los programas y los juegos se apoyan con intensidad en su componente visual. En juegos como el *Sing Star*, ya citado, tenemos en la pantalla tanto el gráfico que hay que seguir para cumplir con la afinación como un vídeo musical que acompaña a la interpretación.

En los editores de texto y audio, por mencionar otro ejemplo, los menús, las herramientas y cuadros de mando son claros de seguir, y tienden a la sencillez, aunque los mismos usuarios pueden variarlos.

- Comunicación social: las TIC pueden ser utilizadas perfectamente en grupo; además, en tiempos de internet, su asociación con la red permite conectar con otros, incluso con gentes del otro lado del mundo, y compartir con ellos trabajo, resultados, objetivos...

Se puede visualizar, así, el manuscrito de una partitura que se encuentre en una biblioteca lejana, o formular cuestiones y soluciones a través de internet. Un músico también puede difundir su labor a través de la red.

- Almacenamiento sencillo: en efecto, las TIC nos permiten almacenar el trabajo realizado, o en plena realización, de manera cómoda.

Unas partituras, por ejemplo, o unos archivos de audio, pueden dejar de ocupar espacio físico para ser almacenados en un equipo informático, o en un USB.

Pasando al lado opuesto, analicemos a continuación algunos inconvenientes que pueden surgir a partir del uso de las TIC.

- Infravaloración de las labores de larga y compleja extensión: si la inmediatez y rapidez que las TIC pueden ofrecer consiguen atajar mecanismos que, de otra manera, podrían resultar áridos y problemáticos, también pueden hacer olvidar que algunos procesos, con TIC o sin ellas, necesitan de un trabajo largo y formado por múltiples elementos; llegar a creer que todos los procesos deben ser inmediatos puede dar una imagen falsa de muchos trabajos, y provocar falta de paciencia y concentración.

- Dependencia del aspecto visual o aparente: los recursos TIC, por lo general, están revestidos de formatos atractivos para el usuario, como hemos apuntado más arriba; sin embargo, una buena apariencia no tie-

ne por qué ser prueba de un objeto eficaz ni profundo. Los alumnos pueden llegar a dejarse llevar por la apariencia, la forma, más que por el contenido, el fondo.

- Aislamiento social: en muchas ocasiones, las TIC, si son empleadas de manera individual, pueden hacer que el usuario, gracias a las facilidades y los formatos atractivos de la tecnología, se aísla de su contexto humano, de sus compañeros de aula.

- Falta de alternativas no tecnológicas: trabajar limitándose al uso de las TIC puede hacer que el usuario ignore cualquier otra vía de trabajo, incluso alguna que sustituyera a la tecnológica en determinados momentos.

Echando un vistazo a los inconvenientes que presentan las TIC, nos damos cuenta de que se corresponden, justamente, con sus ventajas. Los inconvenientes parecen ser los reflejos, peligrosos, de las ventajas.

Esto es muy comprensible por la idiosincrasia de las tecnologías. Lo mismo que facilitan, también plantean riesgos, y viceversa. El amplio espectro de las TIC ofrece, al mismo tiempo, tanta sencillez como complejidad.

Es labor del docente el utilizar los medios tecnológicos con buen criterio y orden. Un abuso más que un uso de los recursos tecnológicos puede abrir las puertas a las desventajas que hemos analizado. Por eso mismo, para que se impongan los elementos positivos, el profesor deberá hacer un empleo juicioso de ellos.

3.5. El uso de la pizarra digital para la enseñanza musical en Infantil

Uno de los elementos tecnológicos que mayor importancia están adquiriendo en la educación actual es el uso de las pizarras digitales (PDI, pizarra digital interactiva). Recordamos que esta consiste en una superficie lisa sobre la que se proyectan las imágenes y procesos generados en un ordenador. La gran aportación de las pizarras digitales se encuentra en la posibilidad de poder trabajar directamente sobre la superficie, no sobre el equipo informático, cuya información, así, puede ser modificada a distancia.

Las pizarras digitales han supuesto un gran apoyo al desarrollo docente en el aula en todas las materias. De hecho, el poder escribir, dibujar, reformar procesos informáticos, etc., desde un soporte tan grande como una pizarra hace que sea mucho más sencillo, e interactivo, compartir dichos procesos con toda una clase.

El mundo de la música, como no podía ser menos, también puede aprovechar este recurso. A través de la PDI, la enseñanza musical puede verse beneficiada eficazmente. Recordemos que la educación en la etapa de Infantil tiene un componente predominantemente colectivo, en el que todo el alumnado debe vivir el aprendizaje y compartirlo; esta es una de las maneras en que se puede incidir en la relación entre el individuo y su medio, físico y humano.

La música está constituida por múltiples componentes (notas, figuras, matices, estilos...) y perspectivas (ritmo, melodía, armonía, movimiento, instrumentos...). Esta multiplicidad de componentes puede ser desplegada de manera interesante en un colectivo, posibilitando que su asimilación sea más sencilla entre todos.

Por supuesto, la música es también una disciplina con una importante dimensión individual en muchos aspectos, pero la introducción de buena parte de sus elementos en un colectivo puede ser más divertida y amena, dando lugar a la colaboración entre los compañeros, el debate (a todos los niveles), los descubrimientos en grupo...

Gracias al empleo de la PDI, la característica soledad del músico puede atenuarse, provocando el aprendizaje de un lenguaje que, como tal, busca la comunicación y se nutre de ella.

La PDI puede dotar de fluidez a la clase, sobre todo al ámbito musical, por su condición de punto de encuentro. La pizarra se convierte en un gran escritorio, mayor que el de un equipo informático al uso, y con muchísimas más posibilidades que las pizarras tradicionales. En estas, por poner un ejemplo, la enseñanza musical podría requerir que se pintase un pentagrama en ella, o de tenerlo ya pintado y fijo, podría carecer de espacio suficiente para poder escribir o presentar otros elementos que no fueran del pentagrama.

En las PDI, sin embargo, las posibilidades gráficas aumentan; se pueden proyectar pentagramas tradicionales y retocarlos a gusto, se puede minimizar algún documento en el que se está trabajando mientras se

elabora otro o se exploran nuevas pestañas, trabajar y crear gráficas especiales no convencionales, mostrar imágenes mientras se escuchan sonidos referentes a las mismas...

Pero no queda ahí la aportación de la PDI al ámbito musical. Todo aquello que en cualquier dispositivo informático podríamos realizar, pero en dimensiones más pequeñas, puede realizarse en la gran superficie de una pizarra digital: trabajar con programas, explorar, utilizar aplicaciones, multitud de formatos...

Las aplicaciones son inmensas, y se encuentran en continuo crecimiento: podemos hallar, por ejemplo, programas de escritura musical, instrumentos virtuales, bancos de canciones y partituras, imágenes, cuentos musicales, libretos... todos ellos pensados para su utilización en una PDI, punto de encuentro, como ya hemos dicho, de todo el alumnado de un aula.

Capítulo 7. Aplicaciones didácticas de la musicoterapia

7.1. Introducción a la musicoterapia

Existen numerosas leyendas acerca del poder de la música, de su influencia en el ser humano tanto en sus niveles físicos como anímicos. En muchas de estas historias, dicho poder parece incluso de carácter mágico, y el mito de Orfeo parece darse la mano con las anécdotas menos contrastadas.

Es necesario, pues, huir de todo este tipo de historias y acercarse al asunto con rigor, puesto que la música, por supuesto, sí que tiene efectos directos sobre el individuo. De hecho, desde los albores de la civilización tenemos testimonios que acreditan la intuición de que, a partir del hecho sonoro, se puede abordar el ámbito anímico, cognitivo y psíquico del individuo. El citado mito de Orfeo sería un ejemplo de esa perspectiva. En la música griega, recordemos también, incluso los modos que estructuraban los sistemas compositivos se llegaban a asociar a estados de ánimo e, incluso, a géneros poéticos.

Obviamente, el rigor necesario para llegar a crear una ciencia que estudie el poder de la música en lo más íntimo (física y psicológicamente) del ser humano, ha necesitado de un largo recorrido histórico, y de una serie de avances tanto científicos como sociales.

La música puede ser empleada como terapia, pero esto se consigue con unos conocimientos amplios y complejos.

La música como terapia, en resumen, es una realidad. Y no es menos cierto que se trata de toda una ciencia, investigada y practicada por auténticos profesionales de la materia. La formación de estos no se limita a la disciplina musical (lenguaje musical, interpretación...), sino que se

une a ámbitos de la biología, la neurología, la psicología o la pedagogía, entre otros.

Y es que, realmente, la terapia musical consiste en la utilización de cuantos elementos musicales sean necesarios para abordar problemas o irregularidades no estrictamente musicales, sino físicas, psíquicas y sociales. El terapeuta, por lo tanto, no es específicamente un músico, pero sí alguien que conoce a la perfección todos los elementos constituyentes de la música (elementos teóricos, un amplio repertorio, posibilidades extramusicales...). A este conocimiento debe unir una sensibilidad especial y un buen juicio para saber qué elementos va a aplicar (y de qué manera) para los casos que se le planteen.

La labor del especialista no consiste en hacer del individuo que se trate una entidad absolutamente pasiva; es decir, no consiste en plantearle escuchas (ya sean grabadas, ya sean interpretadas en el momento), ni que estas sean solamente clásicas; en el trabajo del musicoterapeuta entran protocolos constituidos por estimulaciones, observaciones, análisis... Tampoco está orientado hacia pacientes muy concretos, ni que tengan conocimientos musicales; el abanico de posibilidades es inmenso, y sus resultados y procedimientos perfectamente rigurosos.

El trabajo del musicoterapeuta, además, sigue unas coordenadas bien fijadas, dentro de las cuales desarrolla su labor.

Así, una evaluación inicial es clave antes de comenzar dicha labor. El terapeuta trata de establecer en ella los principios del individuo en todos los aspectos posibles (no solo musicales, sino también anímicos, físicos...). En este primer paso ya surge la necesidad de colaboración entre el musicoterapeuta y otras entidades, como el equipo de profesionales de otras ramas del centro en el que se encuentre (por ejemplo, los docentes, el claustro de una escuela) o el círculo íntimo del sujeto (la familia, especialmente).

En esta evaluación inicial, el terapeuta consigue dos objetivos: tener una primera impresión de qué aspectos requieren de su labor y la manera de afrontarlos. Los problemas o las irregularidades pueden proceder del campo físico (problemas de audición, de psicomotricidad...), intelectual (retraso mental, trastornos, problemas de concentración o asimilación...) y social (falta de interrelación con el entorno, carencia de sociabilidad...).

Obviamente, siendo la música el pilar fundamental de esta ciencia, el profesional requerirá de elementos musicales desde un principio, incluso desde sus primeros acercamientos al individuo. Sin embargo, esta utilización de instrumentos o la observación del comportamiento del sujeto ante el hecho sonoro no tienen un fin propiamente musical; es decir, el musicoterapeuta no va a estudiar si la persona tratada tiene más o menos dotes en este arte; su intención radica en analizar cómo la música incide en el paciente, teniéndola como foco de expresividad, comunicación, percepción...

Pero no solo estará atento a cómo incide en el individuo, sino también a cómo este maneja la música según sus intenciones comunicativas.

Hemos repetido constantemente, desde el primer capítulo, la condición de la música como lenguaje inarticulado y universal. Sus dimensiones expresivas son inmensas, mayores que las de cualquier otro arte, ya que se enlazan con todo ese campo comunicativo que comienza cuando la palabra y otros códigos más concretos terminan. Esta es la razón por la cual el profesional utiliza la música como «baremo» de la comunicación del sujeto.

Pero el empleo de elementos musicales no solo abarca el examen de la expresividad del individuo. En este tipo de ciencia, sirven también para arrojar luz sobre otros aspectos.

Así, por ejemplo, la elección de instrumentos concretos según la libertad del paciente puede aportar datos sobre su personalidad, sus gustos e inclinaciones.

Otro elemento musical susceptible de análisis es, por ejemplo, el aspecto rítmico del sujeto; cómo reacciona ante un ritmo u otro, con qué tipo se muestra más cómodo, cuál le parece más difícil de seguir o asimilar...

Cercano al aspecto rítmico, por supuesto, se encuentra el melódico, a través del cual el profesional realiza un examen parecido al anterior.

Instrumentos, ritmo, melodía, expresividad (verbal, gestual, sonora), comunicación, movimiento... todos estos elementos que, en capítulos anteriores, hemos visto que inciden poderosamente en el desarrollo del alumnado, vemos ahora, a través de la musicoterapia, que pueden hacerlo no solo desde una perspectiva pedagógica, sino también desde otra mucho más profunda: una perspectiva terapéutica.

Todo lo dicho hasta aquí sirve para dibujar a grandes rasgos el proceso de evaluación inicial que lleva a cabo el terapeuta. A partir de este paso, con los datos recogidos, el profesional elabora el plan terapéutico que desarrollará, así como los objetivos que tratará de abordar, dependientes estos de las necesidades del paciente, y que pueden pertenecer a los ámbitos físico, social, cognitivo o afectivo.

Igual que en la evaluación inicial, en el proceso también jugarán un papel clave los elementos propios de la música (instrumentos, movimientos, ritmos, sonoridades...), según el campo que se deba trabajar.

El proceso, claro está, variará en cuanto a regularidad, temporalidad y espacio, y también la conveniencia de realizarlo de manera individual o grupal, dependiendo todo ello del caso particular.

Finalmente, un informe último recogerá todas las conclusiones y observaciones llevadas a cabo en el proceso.

Hasta aquí, parecería que la musicoterapia es solo aplicable a casos de irregularidades o problemas físicos, psíquicos o sociales, y que, por lo tanto, debe centrarse exclusivamente en ellos. También podría parecer que la musicoterapia dedica sus esfuerzos y procesos a sujetos de corta edad, niños. Esto no es del todo cierto, como ya decíamos más arriba. La musicoterapia también puede tener un uso más general, más cercano a la vivencia musical de la cual hemos hablado desde el comienzo del libro. Y, por supuesto, puede ser empleada con sujetos de todas las edades, condiciones y formación. En este capítulo, no obstante, nos centraremos, sobre todo, en el ámbito de edades correspondiente a las etapas de Educación Infantil y Primaria, ya sea de un modo clínico ya sea más general.

El hecho sonoro influye positivamente, bien conducido, en trastornos del lenguaje, en dificultades sociales, intelectuales y cognitivas (el autismo, por ejemplo, es uno de los trastornos más abordados a través de la musicoterapia), problemas comunicativos, de aprendizaje, de percepción, irregularidades de trasfondo anímico (como la ansiedad o la depresión). Si en campos tan complejos y dificultosos la terapia musical puede conseguir logros realmente brillantes, ¿qué no hará aplicada a ámbitos más generales, sin el peso de tal o cual trastorno concreto que condicione directamente el proceso? ¿Y en un aula, tomado de manera amplia y genérica? Nos estamos refiriendo, claro está, a un uso

menos «clínico» de los elementos y las acciones nacidas bajo la órbita de la terapia.

¿En qué ámbitos podríamos aprovechar dichos elementos y acciones? El panorama es amplísimo: desde luego, en un primer momento, en el desarrollo de la sensibilidad musical. Obviamente, como ya dijimos, no es justamente este uno de los objetivos de la musicoterapia, pero sí que resulta un grandísimo apoyo en la introducción y posterior desarrollo musical en el aula. En este punto, juega un papel importantísimo la estimulación auditiva del alumno. Pese a denominarse «auditiva», debe tener un componente activo además del pasivo propio de cualquier audición. Como ya sabemos, en el ámbito de la educación musical es clave la vivencia de la materia; esta se consigue mediante la creación de un vínculo entre ella y el alumno, consiguiéndose así una naturalización de lo que se desea enseñar. Si la audición es meramente pasiva, si el docente se limita a poner música y nada más, la posibilidad de vivencia se pierde. Sin embargo, si a partir de una escucha, el docente «reta» al alumno a profundizar en el ente sonoro que percibe, si lo acompaña con acciones y actividades que implican al alumno, la audición será más viva y la estimulación, por tanto, más eficaz.

Cercano a esto, y en una perspectiva mucho más abierta, podemos aprovechar esos recursos en el desarrollo de la sensibilidad general y la percepción, ya sea de concreciones o de abstracciones, ya sea de fenómenos naturales, materiales y/o mensurables, ya sea de sentimientos, intenciones, ideas, expresiones...

También, por supuesto, en las relaciones interpersonales; como ya hemos visto, sobre todo al exponer las prácticas interpretativas en el aula (vocales, instrumentales y de movimiento), el componente social de las mismas, la necesidad de que haya una armonía entre los miembros del colectivo para lograr una eficaz acción.

La música es comunicación; por lo tanto, puede desarrollar hasta altísimas cotas de fluidez y calidad las capacidades comunicativas del individuo y del grupo. La comunicación, además, es la base del conocimiento del otro, por lo cual la importancia de este elemento es clave tanto individual (capacidad de expresar y hacerse entender) como colectivamente (capacidad de entender a los demás).

Uno de los objetivos más famosos de la musicoterapia es el de conseguir relajación a través del hecho sonoro. La aplicación de la música como instrumento relajante se puede intentar desde antes incluso del nacimiento, a través del vientre materno. La relajación, por supuesto, requiere de músicas tranquilas, de *tempi* sosegados, ritmos regulares, armonías que tiendan a la claridad, al orden (incluso en piezas de armonías densas, estas deberían tener una estructura que no resulte caótica, sino bien coherente), homogeneidad colorista y dinámica. La música, desde esta perspectiva, puede ser llevada perfectamente a individuos o colectivos conducidos por la ansiedad.

En el margen opuesto, nos encontraríamos la música como instrumento de excitación (la cual, ante estados de abatimiento o hastío, puede ser necesaria); en este caso, requeriríamos de piezas caracterizadas por todo lo contrario: viveza de ritmos, *tempi* rápidos, colores sonoros brillantes...

Como ya hemos dicho, la música tiene un componente terapéutico indiscutible. Sus posibilidades son amplísimas, así como sus recursos. Podemos, pues, aprovechar el complejo enlace entre música y ser humano (complejo porque implica varios aspectos: físico, anímico, intelectual, social...) para ahondar en el desarrollo del individuo y el colectivo. Y podemos, finalmente, aplicar todo esto en dos vías:

- Una general, enfocada a ámbitos comunes del aula; pese a la generalización de estos recursos, será clave un estudio previo y profundo de la musicoterapia, para poder aprovechar sus recursos con moderación, cautela y rigor.
- Una manera más concreta, orientada hacia problemas, trastornos e irregularidades de la persona; sin embargo —y esto hay que recordarlo siempre—, si necesitamos de esta segunda vía, este tratamiento «clínico» de la música, será absolutamente indispensable la labor de un especialista en la materia, un terapeuta.

7.2. Principios de la musicoterapia

Al igual que, como hemos visto, la terapia musical sigue un protocolo bien claro en cuanto a desarrollo, también cuenta con una serie de

principios que pueden vertebrar la perspectiva del profesional en tal o cual caso.

Existen múltiples principios musicoterapéuticos; a continuación, vamos a exponer algunos de ellos, empezando por el que tal vez sea de mayor fama, el principio de ISO.

- Principio de ISO: el nombre proviene del término griego que significa «igual». Este principio hace referencia a la identidad sonora del individuo; es evidente que no todas las personas se identifican o se sienten atraídas por cualquier música o hecho sonoro; de la misma manera, no ya solo un ser humano, sino una circunstancia o un estado de ánimo también se corresponden con tipos concretos de música. El principio de ISO trata de profundizar en esta señal de identidad sonora.

Dentro del principio de ISO encontramos tres subtipos:

- ISO gestáltico: la identidad sonora que más se corresponde con el individuo.
- ISO grupal: la identidad sonora propia de un colectivo; lo interesante de este ISO es analizar cómo se puede llegar a formar y adoptar una identificación grupal con un elemento concreto como puede ser un tipo de música, qué elementos afectivos y sociales entran en acción para esta correspondencia común.
- ISO complementario: es el más importante en un proceso terapéutico, ya que hace referencia a la evolución y cambios que se van experimentando en el procedimiento dirigido por el profesional y vivido por el grupo.

- Principio de compensación: mediante este, se profundiza en los elementos de los cuales el paciente está carente, para tratar de compensar dicha carencia; la música, campo tan amplio como abstracto, puede llegar a convertirse, gracias a su infinidad de posibilidades, en el lugar en el que encontremos aquello que nos falta.

- Principio del objeto intermediario: consistente en el uso de algún objeto musical mediante el cual el paciente pueda comunicarse, en el caso de que la comunicación normal y cotidiana falle.

- Principio homeostático: del griego *homo* (igual) y *estasis* (estable); este principio intenta llegar a una estabilidad interior del individuo por medio de la música; esta, como ya hemos visto a lo largo del libro, contiene múltiples procesos de combinatoria; la combinatoria trata de regular la materia utilizada; por lo tanto, una materia de elementos regularizados y ordenados (la música) puede influir en la regularización y orden de los elementos físicos del individuo; un organismo ordenado es un organismo estable.

7.3. Las vías de la musicoterapia

Las vías desplegadas por el musicoterapeuta beben de la propia disciplina musical, y pueden dividirse en dos tipos:

- Vías receptoras.
- Vías activas.

Las primeras son de carácter pasivo, y se establecen a partir de la audición y la escucha musical.

Las segundas implican al propio sujeto como participante, ya que debe actuar con los instrumentos (ya sea improvisando, ya de una manera más fija), adentrarse en la creación y en la acción vocal.

Tanto las receptoras como las activas, variarán según las necesidades específicas del caso y el perfil del paciente. Así mismo, este no tiene por qué poseer dotes artísticas especiales, ni formación previa o específica en la disciplina. De gran importancia es el acercamiento de estas vías, a priori especiales por su condición musical, al ámbito cotidiano. No olvidemos que, mediante la musicoterapia, se trata de solventar problemas no específicamente musicales; es decir, esta ciencia no está pensada para mejorar las capacidades musicales de un alumno, sino que se nutre de ese arte para ayudarlo en su desarrollo personal, concentrándose en alguna irregularidad (o más de una) específica.

En la misma intención de hacer cotidiano el hecho musical a través de la terapia, encontramos un elemento que ya hemos visto en los capítulos anteriores, al hablar de la educación musical en el aula ge-

neral: la necesidad de vivir la materia. En efecto, hablábamos en cada capítulo de cómo el alumno debe asimilar lo aprendido de una manera directa, implicándose plenamente en ello. Para eso, no es necesario tanto el conocimiento de conceptos como la vivencia de sus efectos. De esta manera conseguíamos que los alumnos franquearan la barrera que los adultos ponen, en tantas ocasiones, entre el arte y la vida diaria, haciendo del primero algo natural. Si al lograrlo estamos abordando, al mismo tiempo, algún aspecto que se presenta como una dificultad o irregularidad personal, los fines de la música, a través de la terapia, son más gratificantes, útiles y maravillosos si cabe que el arte en sí.

Veamos a continuación las vías o procedimientos metodológicos más utilizados en musicoterapia, y que pueden pertenecer indistintamente tanto al planteamiento receptivo como al activo. Serían los siguientes:

- **Acciones instrumentales**

Como hemos visto en el capítulo pertinente, el uso de instrumentos es de una importancia clave en el hecho musical, ya que el alumno participa directamente de él. Queda claro, también, lo gratificante que le puede resultar el tomar consciencia del dominio (mayor o menor) de una fuente sonora.

A la hora de emplear la improvisación instrumental, tanto los instrumentos utilizados como la duración, el espacio o el carácter individual o grupal de la acción dependen del proceso de terapia en el que se encuentre el caso, y siempre pasará por el juicio previo del profesional. Este, además, será el que tenga que fijar los límites de la acción. Como veíamos en su momento, es necesario, para no caer en el caos, mantener unas pautas bien marcadas en esta acción, aunque, eso sí, dejando espacio a la flexibilidad, y sin perder nunca el horizonte del aspecto lúdico.

A diferencia de las acciones instrumentales que hemos visto de cara a la educación musical, el profesional no estará analizando los logros musicales del alumno, sino su actitud personal ante el hecho sonoro. En resumen, observa qué saca el sujeto de la música, y no cuánta o qué música produce el sujeto.

Recordemos que un menor (sobre todo cuanto más temprana sea su edad) tiene unas capacidades de asimilación y espontaneidad mucho

más intensas que las de un adulto. Por lo tanto, con la ventana que la improvisación abre, de manera espontánea, al mundo interior del menor, se pueden conseguir certeras, aunque complejas, deducciones.

Hasta aquí, vemos que el aspecto activo de esta práctica es evidente. Sin embargo, en el caso de que un alumno tenga que escuchar la improvisación de otro sujeto (ya sea de un compañero o de un profesor), se estará entrando en el ámbito de lo pasivo, también susceptible de ser analizado (cómo escucha el individuo, qué atención demuestra, con qué parece estar más a gusto, cuánto percibe...).

• **Acciones vocales**

Muy cercana a la práctica anterior, hallamos la improvisación vocal. En este caso, vale todo lo dicho con la acción instrumental, pero añadiendo una mayor intensidad, ya que la voz no deja de ser el instrumento más personal e íntimo del individuo.

Teniendo en cuenta, además, todos los procesos biológicos que entraña el uso de la voz, es fácil deducir que, además de los campos anímico, cognitivo y social (generales a todas las prácticas musicales), el campo físico es abordado con una especial relevancia, pudiéndose trabajar elementos corporales como el aire o la postura.

Encontramos de nuevo en la improvisación vocal el aspecto activo del procedimiento (el mismo hecho de cantar o utilizar la voz de manera general) y el pasivo (escuchar a los demás).

Por otro lado, el uso de la canción (ya sin improvisación) puede relacionarse con varios puntos que ya hemos visto en las prácticas anteriores. Por un lado, con la interpretación, aunque ya no de carácter tan improvisado (pese a que el menor, plenamente espontáneo y sensitivo, la pueda acomodar a sus sentimientos y ritmos internos) y, por el otro, obviamente, con el empleo de la voz.

En la canción, además, el lenguaje (como acción y como conjunto de significados) y su desarrollo toman una gran importancia, pudiendo ser analizados a través de ella junto a la articulación y el ritmo.

• **Audición**

Un procedimiento netamente receptivo, pero también altamente clarificador a la hora de analizar ciertos aspectos del sujeto, como su

capacidad de escucha, sus filias y fobias sonoras, su percepción (auditiva y anímica), o la manera de relacionarse con su entorno.

Es altamente conveniente no cerrarse a un tipo de música a la hora de plantear las escuchas, ya que en todos los estilos y géneros se pueden encontrar elementos óptimos para la observación.

- **Acciones de movimiento**

Ya hemos hablado largamente sobre las aportaciones del movimiento en la educación musical. Todo, bien mirado, puede llegar a ser movimiento en música, desde la vibración de un cuerpo necesaria para que se produzca el sonido, hasta la danza, el gesto y la misma interpretación instrumental.

El movimiento, claro está, pertenece al ámbito físico, pero también a través de él, como hemos visto, alcanzamos expresividad y comunicación.

- **Narrativa**

El relato está íntimamente ligado al ser humano desde los albores de la Historia; en él se pueden rastrear símbolos, ideas e inquietudes que responden a los aspectos más complejos de la humanidad. Aunar relato y música llega a ser un procedimiento brillante en una terapia musical, ya que la narración, así como sus personajes, escenarios, tramas e ideas se pueden hacer asociar al hecho sonoro y a la abierta imaginación del alumno.

- **Multidisciplinaria**

La música, como bien han sabido muchos creadores, no es un hecho aislado y aislable, sino que puede (y muchas veces debe) relacionarse con otras disciplinas.

La unión del hecho sonoro con una acción plástica (dibujo, color, modelaje...) es altamente aconsejable, ya que se crea una fusión de realidades: la realidad musical y la artística. En esta fusión, las creaciones y percepciones a las que puede llegar el alumnado son conmovedoras.

- **Contexto afectivo**

La necesidad de integrar el contexto afectivo (por ejemplo, la familia) en la terapia musical del menor es alta, ya que el círculo más

íntimo del pequeño es la base de buena parte de su condición anímica y asimilativa. El vínculo, en el núcleo familiar, debe desarrollarse como vía de conocimiento entre sus componentes, a lo que la terapia también puede responder satisfactoriamente.

7.4. La música paso a paso en el desarrollo del menor

Como decíamos al comienzo del capítulo, el musicoterapeuta debe contar con unos conocimientos profundos y multidisciplinarios, atendiendo a varios campos del saber. Entre ellos, encontramos los pertenecientes al desarrollo físico y psíquico del individuo. Puesto que estamos hablando de la musicoterapia en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, no está de más hacer un pequeño recorrido por las condiciones generales de los seres humanos en sus primeros años de vida, desde el punto de vista del hecho musical.

- Antes de nacer: todo parece indicar que el feto, ya a partir de los seis meses, es capaz de percibir ciertos hechos sonoros (latidos y flujo sanguíneo, voces cercanas como la de la madre, pulsos rítmicos e incluso música emitida desde el exterior); obviamente, estos le llegan de manera algo distorsionada.

- Hasta los 2 años: el niño responde con intensidad a la voz (como prueba de ello, la reacción ante las canciones que los adultos le dirigen, pero también a las posibles reconvenciones, juegos de implicación y comunicación con la voz, ruidos...), aunque todavía no está preparado para realizar acciones instrumentales de cierta sofisticación (es decir, acciones que requieran de psicomotricidad eficaz).

- De 2 a 4 años: es el periodo en el que el niño comienza a descubrir con mayor intensidad tanto el mundo que lo rodea como su posición en el mismo; época, por lo tanto, de reafirmación. Ya se puede permitir las acciones instrumentales sencillas, y aprecia en mayor grado la ayuda que ciertos objetos (como narraciones y juguetes) aportan a la asimilación.

- Hacia los 5 y/o 6 años: es la época de mayor intensidad en sus vivencias, ya que está a las puertas de Primaria, con todo lo que ello

conlleva de fin de ciclo y etapa, cambio (aunque sea gradual) de sistemas y ambientes...

- Desde los 6 años, la sofisticación de la identidad musical (reconocimiento y manejo de los elementos de la materia) será cada vez más profunda, intensificándose en paralelo a la sofisticación de la identidad personal del alumno.

Todo esto serviría como generalización del desarrollo del menor desde la perspectiva sonora. Sin embargo, el profesional de la terapia musical debe tener también en cuenta otros factores del individuo, además de su edad. Nos referimos, claro está, a posibles trastornos, irregularidades, problemas... que pueden ser tanto físicos como psíquicos (o una mezcla de ambos).

La musicoterapia puede ayudar a tratar multitud de irregularidades, desde problemas de coordinación y psicomotricidad hasta retrasos mentales, deficiencias comunicativas y/o sociales, estados de ánimo irregulares... Obviamente, la complejidad del caso que se deba tratar se une a la que de por sí encierra la musicoterapia, complejidad que viene dada por su multiplicidad de elementos y posibilidades.

Así mismo, la musicoterapia no es una acción o un protocolo marcado por el aislamiento. Ya hemos dicho que el profesional debe tener bien abiertos los ojos para utilizar cuantos elementos le sean necesarios, pero también para colaborar, coordinarse y comunicarse con otros especialistas y otros campos que jueguen un papel importante en el desarrollo del sujeto (o de los sujetos, si la terapia es colectiva); desde el claustro hasta la familia, pasando por el grupo de alumnos (si lo hay), docentes de otras materias, psicopedagogos, médicos...

La musicoterapia puede presentar una doble vía: o bien ser un proceso para rastrear los posibles trastornos e irregularidades (físicas, psíquicas, anímicas o sociales) a partir de la música, dando luego el relevo para que dicho problema sea tratado por otro tipo de especialista; o bien, al contrario, constituir el proceso principal para tratarlo, utilizando todos los elementos musicales necesarios para abordar un campo no esencialmente musical.

Bibliografía

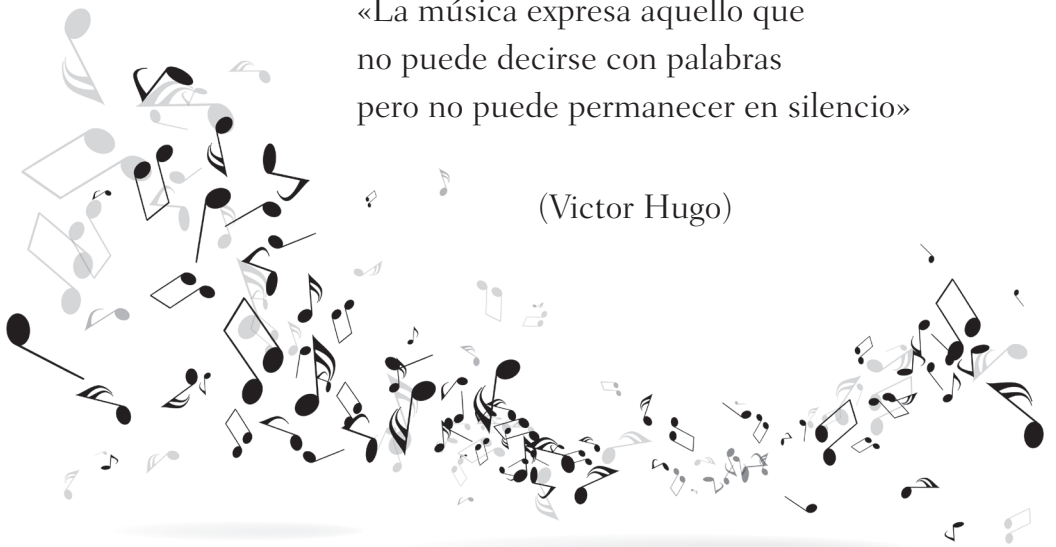
- Agosti-Gherban, C. y Rapp-Hess C. (1998). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alicante: Marfil.
- Abad, C. y Carrillo Castellón, B. (1996). La programación didáctica como elemento fundamental de la acción docente en el área de música. *Música y Educación*, núm. 26.
- Alvira Martín, M. J. (1987). *Programación didáctica de música*. Universidad de Zaragoza.
- Badia Solé, M. y Díaz, J. (2010). *Aserrín, repertorio de mimos, juegos y canciones para los más pequeños*. Valladolid: Arola.
- Benenzón, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Bernal Vázquez, J. y Clavo Niño, M. L. (2004). *Didáctica de la Música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Betés de Toro, M. (coord.) (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Editorial Morata.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Cano, M. A. y Pérez, J. (2004). *Los instrumentos musicales*. Sevilla: Editorial Mad.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. et alii (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Editorial Santillana.
- Fernández González, J., Elortegui Escartín, N., Rodríguez García, J. F. y Moreno Jiménez, T. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada Editorial.
- Fernández Rubí, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías. Educación infantil y primaria*. Madrid: CCS.
- Fieto Alonso, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Qurriculum*, 23.
- Fuentes Hernández, P. y Cervera Borrás, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles Editorial.

- Folie, S., Jacquet, Y., y Michel, A. (1994). *Tempo-Tempi: guía pedagógica*. Courlay: Ediciones J. M. Fuzeau.
- García Calero, P. y Estebaranz García, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión para la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Giráldez Hayes, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía*, 41.
- Godall Castell, P. y Andreu I Durán, M. (2010). La música integrada en el currículo de primaria y la adquisición de competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 190.
- Iturbe, B. (2010). Música y competencias básicas: competencia en autonomía e iniciativa personal. *Padres y maestros*, 334.
- Jurado Luque, J. y Rifón Lastra, A. (2004). La Programación y la Unidad Didáctica en el nuevo sistema de oposiciones. *Música y Educación*, 58.
- Lago Castro, P., Ríos González, J. A. y Melguizo Aguilera, F. (1997). *Música y Salud: Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: UNED.
- Ördög, L. (2000). *La Educación Musical según Kodaly*. Valencia: Rivera Editores.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pliego De Andrés, V. (2006). *Programaciones para oposiciones de conservatorios. Una guía para opositores y para equipos docentes de conservatorio de música*. Editorial Musicalis.
- Poch Blasco, S. (1998). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Polo Martínez, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa*, 14.
- Riaño Galán, M. E. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos en Educación Infantil*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Rodrigo, M. S. (2000). *Musicoterapia. Terapia de música y sonido*. Madrid: Editorial Musicalis.
- Rodríguez Espinilla, A. (2001). Visión crítica de la Musicoterapia dentro del sistema educativo en nuestro país. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 42.

- San Andrés, C. (2003). *Jugar, cantar y contar*. Madrid: Teleno Ediciones.
- Sanuy, M. (2011). *La aventura de cantar* (27 primeras canciones). Madrid: Morata.
- Tejada Jiménez, J. (2001). *Midi para el Conservatorio, la Escuela y el Instituto: Encore Finale Band in a box*. Valencia: Rivera Mota.
- Tulon Arfelis, C. (2005). *Cantar y hablar*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Vaillancourt, G. (2012). *Música y musicoterapia*. Madrid: Narcea Ediciones.

«La música expresa aquello que
no puede decirse con palabras
pero no puede permanecer en silencio»

(Victor Hugo)



Sin arte, sin música, la sociedad se convierte en un lugar gris, uniforme, habitado por seres alienados. Por eso resulta tan importante potenciar la educación musical de los alumnos desde sus primeros años de escuela, enriqueciendo su desarrollo personal como individuos libres y conscientes.

Debemos transmitir a los alumnos las virtudes de la música como forma de comunicación trascendente que les permita expresar su más profunda vinculación con la realidad, fomentando así además su dimensión cívica como miembros de la sociedad. Una pequeña orquesta ya es una muestra de solidaridad y de trabajo en equipo, y sonará mejor cuanto más consciente de sí mismo sea cada intérprete.

Para ello es imprescindible que el alumno viva la música y la disfrute.

La música requiere el desarrollo de consciencias plenas para poder traducir los sentimientos en vibraciones de aire. Las acciones musicales en un aula necesitan ser realizadas en su mayor parte por un colectivo (interpretación instrumental, vocal, coreografías, audiciones...), que debe estar formado por individuos autónomos.

Este manual insiste en la necesidad de una educación musical cimentada en lo lúdico y en el disfrute, así como en la experiencia vital. Debemos demostrar en el aula, día tras día, las posibilidades infinitas del arte sonoro, sus aplicaciones en cualquier ámbito de la realidad, su vitalidad.

