



**Universidad de Valladolid**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN**

**PALENCIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**"IMPROVISACIÓN Y ARTE SONORO**

**EN LA EDAD INFANTIL"**

Autora: Karina Salgado Prieto

Tutora: Pilar Cabeza Rodríguez

Curso: 2012 - 2013

## **RESUMEN:**

Este trabajo pretende explicar la relación existente entre las producciones sonoras espontáneas de la edad infantil con la corriente actual del Arte Sonoro.

Las producciones de los niños y niñas mientras juegan suponen un tema de estudio amplio y necesario para desarrollar una pedagogía musical que tenga en cuenta las características evolutivas infantiles. En este sentido, la pedagogía de Creación Musical propone una metodología alternativa basada en el juego y las producciones sonoras que éste desencadena, investigadas por autores y profesionales de la Educación. El Arte Sonoro, por su parte, aporta ideas prácticas que se pueden llevar al aula a partir de ciertas semejanzas con los comportamientos espontáneos de improvisación musical.

## **Palabras clave:**

Improvisación sonora - creación musical - Arte Sonoro - juego espontáneo - pedagogía musical.

## **ABSTRACT:**

This work aspires to explain the existing connection between the spontaneous resonant productions at early years with the current stream of Sound Art.

Children's productions while they are playing are a big and necessary topic of study for developing a musical pedagogy, which has in mind children's evolutionary features. On this way, Creating Pedagogy of Music proposes an alternative pedagogy based on game and resonant productions which are triggered investigated by authors and education professionals.

On one hand, Sound Art contributes practical ideas which can be developed in the classroom. These ideas could seat on this way of working. Also, as we will check out later, infant game is really similar to the very beginning of Sound Art.

## **Keywords:**

Improvisation sound - resonant productions - Sound Art - spontaneous game - musical pedagogy.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b><u>PRIMERA PARTE:</u></b>	
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
2.1. Objetivos generales del grado en educación infantil.....	5
2.2. Objetivos formativos del grado en educación infantil.....	6
2.3. Objetivos que ofrece el currículo de educación infantil en relación con el tema propuesto .....	7
2.4. Objetivos específicos del presente trabajo fin de grado .....	8
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS     COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN E.I.....</b>	<b>9</b>
3.1. Justificación del tema .....	9
3.2. Relación con las competencias del título de grado .....	10
3.2.1. Competencias generales .....	10
3.2.2. Competencias específicas .....	11
A_ De formación básica .....	11
B_ Didáctico disciplinar .....	12
C_ Practicum y Trabajo Fin de Grado.....	13
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
4.1. La observación de las conductas sonoras en la educación infantil .....	14
4.2. El juego espontáneo de los niños y niñas de educación infantil .....	15
4.3. Las producciones no verbales en los juegos de ficción .....	17
4.4. La improvisación.....	22
4.5. Aproximación al Arte Sonoro .....	22
4.6. <i>Visage</i> , de Berio .....	25
<b><u>SEGUNDA PARTE:</u></b>	
<b>5. DISEÑO DEL TRABAJO.....</b>	<b>26</b>
<b><u>TERCERA PARTE:</u></b>	
<b>6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO .....</b>	<b>34</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>35</b>
<b>8. LISTADO DE REFERENCIAS .....</b>	<b>36</b>

# 1. INTRODUCCIÓN.

La finalización de esta etapa formativa para conseguir el Grado en Educación Infantil culmina con la entrega de un Trabajo Fin de Grado donde se demuestre la adquisición de ciertas destrezas, habilidades y competencias a través de la exposición y estudio de un tema relevante en Educación. En este sentido, he querido trabajar sobre la música y el juego en la Educación Infantil elementos esenciales en esta etapa que ayudan al niño o niña a desarrollarse plenamente conociendo el mundo que les rodea.

Este trabajo tiene por objetivo acercar a los maestros y maestras una nueva pedagogía musical que se desarrolló en Francia de una forma completa gracias a los estudios realizados por algunos autores y las experiencias de una maestra de Educación Infantil cuya excelencia docente se ve reconocida en la actualidad y durante treinta años sigue siendo el referente de la práctica y la teoría en educación musical dentro de la música concreta. Esta pedagogía de Creación musical ayuda a los niños y niñas a alcanzar aprendizajes musicales a través del juego, la exploración y la improvisación de situaciones sonoras. Para llevar a cabo esta forma de trabajo no se necesita tener grandes conocimientos de música sino que simplemente se utiliza el sentido común y las aportaciones e inquietudes de los niños en esta etapa educativa, respetando, en todo momento, que estos son, siguiendo esta misma fuente, esencialmente ruido y movimiento.

Por otro lado, en este trabajo también se pretende que los profesionales de la educación conozcan una nueva corriente artística que como veremos posteriormente enlaza con la capacidad de improvisación y juego en la edad infantil en alguna de sus muchas facetas. Este inicio, concretamente, se desarrolla a partir del juego de los niños y niñas, de las emisiones que estos hacen cuando juegan y que tras ser trabajadas llevan a la creación de verdaderas producciones musicales. Esta corriente puede entrar en clara relación con la denominada Arte Sonoro que en la actualidad cuenta con gran diversidad de creaciones artísticas bajo este nombre.

La primera parte de este proyecto explica de una manera clara los objetivos que se pretenden conseguir, tanto como tema de estudio como los objetivos a alcanzar propuestos por la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra-*

*en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2011)* y los objetivos que se tocan en referencia con el currículo de Educación Infantil. En esta parte, también se justifica la relevancia del tema y la necesidad de trabajar en relación con las competencias para el título de Grado en Educación Infantil y por supuesto, una fundamentación teórica que será la base en la elaboración de dicho trabajo.

En su segunda parte, este trabajo muestra la relación existente entre el Arte Sonoro y la Educación Infantil, fundamentado que la edad infantil es el origen del Arte Sonoro. En esta parte se desarrolla la nueva aportación como tema de estudio de interés en Educación.

Para finalizar, la tercera parte muestra el alcance de este proyecto y por supuesto, las conclusiones y consideraciones finales que ha aportado dicho trabajo.

Tengo que destacar, que la elaboración de este trabajo me ha ayudado tanto profesional como personalmente, ampliando mis conocimientos en torno a la música, a nuevas pedagogías, nuevas formas de trabajar en el aula que considero que serán realmente útiles en un futuro.

Gracias a este trabajo he podido desarrollar, como he dicho anteriormente, la mayoría de las competencias necesarias para obtener el título de Graduada en Educación Infantil y he logrado alcanzarlas gracias a la revisión, el estudio, el análisis de documentos y autores y la gran ayuda y apoyo mostrado por quienes a lo largo de este proceso han contribuido con sus aportaciones.

## **2. OBJETIVOS.**

### **2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Con el fin de desarrollar de la mejor forma posible este trabajo fin de grado que supondrá el término de mis estudios he escogido algunos de los objetivos generales del título de grado que me han parecido más adecuados. Estos objetivos han sido revisados y sacados de la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2011)*.

El objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y para impartir el segundo ciclo de educación infantil. Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. (p. 16).

El presente trabajo cumplirá la consecución de este objetivo debido a que todo lo que está relacionado con el tema de lo artístico también se presenta como un reto a conseguir dentro de la labor docente. Se hace necesario dotar a los niños y niñas de herramientas que les ayuden a expresar sus emociones, sensaciones y sentimientos a través de lenguajes artísticos, en este caso en particular, a través de la música o las producciones sonoras.

Estos profesionales han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades

educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. (p. 16).

Este trabajo ayudará a los educadores en el desarrollo de los objetivos y contenidos expuestos en la vigente ley de educación de la forma más apropiada en relación con la forma de aprendizaje de los niños y niñas. Será, en cierto modo, una metodología diferente que ayude a trabajar con los niños y niñas como protagonistas de forma globalizada y atendiendo en todo momento a las necesidades individuales, respetando siempre su ritmo de aprendizaje y sus características particulares.

## **2.2 OBJETIVOS FORMATIVOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Los objetivos formativos del Grado en Educación Infantil se encuentran en la ya mencionada *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2011)*, en la cual se indica que todo maestro o maestra de Educación Infantil tiene que ser capaz de:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
- Ejercer funciones de tutoría y de orientación al alumnado.
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
- Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.
- Aplicar en el aula, de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación. (p. 16)

Con la ayuda de este TFG se pretende demostrar la consecución de dichos objetivos, observando a través de los niños y niñas sus comportamientos dentro de unos determinados contextos. Estas observaciones nos guiarán para poder elaborar un documento que sirva de orientación a los y las docentes en su práctica mejorando en

algunos aspectos la calidad educativa y basándose en todo momento en las características individuales de cada niño o niña y en sus necesidades.

### **2.3 OBJETIVOS QUE OFRECE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN RELACIÓN CON EL TEMA PROPUESTO.**

Los objetivos que han de cumplirse en las escuelas infantiles y en los centros educativos para la etapa de la Educación Infantil se recogen en dos documentos oficiales, uno referido a todo el territorio español y otro más concreto que rige en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Según el *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, incluido dentro del Boletín Oficial del Estado (BOE) número 4, del 4 de enero de 2007, "la principal finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas" (p. 474), es decir, un desarrollo integral de todas sus facultades donde se encuentra incluido todo lo relacionado con lo artístico, principal tema de nuestro trabajo. Además, todo lo relacionado con lo artístico puede estar incluido en el juego, forma absoluta de conocimiento del entorno para esta edad y sobre todo, es una forma de expresión y por supuesto, los niños y niñas también se expresan de forma artística.

Algunos objetivos defienden la necesidad de utilizar los lenguajes artísticos tanto plástico como musical para expresar ideas y sentimientos, en definitiva, utilizar el arte como vehículo de expresión. Estos objetivos son los siguientes:

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
  
6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas. (p. 481).

En este sentido, el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, incluido dentro del Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) número 1, del 2 de enero de 2008,

defiende de igual modo lo expuesto anteriormente y se puede ver reflejado en algunos objetivos tales como:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
10. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.
11. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y musical.
12. Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz, del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de algunos instrumentos musicales. Reproducir con ellos juegos sonoros, tonos, timbres, entonaciones y ritmos con soltura y desinhibición.
13. Escuchar con placer y reconocer fragmentos musicales de diversos estilos.
14. Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera. (pp. 14 - 15).

## **2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PRESENTE TRABAJO FIN DE GRADO.**

- Estudiar las situaciones musicales a través de la observación de las producciones no verbales de niños y niñas de 0 a 6 años.
- Plantear la relación existente entre las producciones no verbales de los niños y niñas en la edad infantil como origen posible del arte sonoro en el comportamiento evolutivo.
- Acercar a los maestros y maestras una pedagogía musical que interactúe en tiempo real con las nuevas corrientes artísticas.
- Valorar la naturaleza infantil como fuente de creación sonora en la dimensión artística de la edad adulta.

# **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN E.I.**

## **3.1 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.**

La música y el juego es un tema que está a la orden del día dentro de los centros escolares. Los niños y niñas, sobre todo en edades muy tempranas, realizan infinidad de sonidos, ruidos y están moviéndose continuamente. Y desde esta perspectiva considero que estudiar qué ruidos hacen los niños cuando juegan es realmente interesante para poder trabajar con ellos de una forma óptima.

En nuestro país contamos con poca bibliografía referida al estudio de las producciones musicales de los niños mientras juegan pero en otros países europeos existen análisis de estas producciones que muestran la significación e importancia que tienen en la edad infantil. En Francia, por ejemplo, sí que existen varios estudios basados en la observación, que demuestran cómo el juego de los niños desencadena conductas premusicales ya que éstos se sirven de sus producciones dotándolas de significado.

En este sentido, en los últimos años se ha desarrollado una nueva forma de trabajo denominada pedagogía de Creación musical que se basa en experiencias y observaciones realizadas con niños y niñas en la etapa de infantil. Esta forma de trabajo considera que en la escuela se deben propiciar situaciones de investigación, experimentación, exploración de los sonidos y dotarlas de significado para que los niños realicen sus propias creaciones musicales sintiéndose partícipes en todo momento de su educación y creando auténticos aprendizajes musicales.

Como veremos posteriormente, las creaciones musicales en la etapa de infantil y algunas manifestaciones del Arte Sonoro guardan relaciones que nos llevan a pensar en el juego infantil como inicio del Arte Sonoro en la medida que los adultos consideren conscientemente esa posibilidad y la consoliden.

El Arte Sonoro, es una corriente que actualmente goza de muchos representantes debido a que engloba distintos estilos creativos y son muchas las personas que se dedican a

ello. En este sentido, en España contamos con personas relevantes en este tema, como por ejemplo, Miguel Molina Alarcón, profesor de la Universidad de Valencia que, además de ser uno de los expertos en el estudio de este reciente campo artístico, ha creado junto con su alumnado infinidad de obras englobadas dentro del Arte Sonoro que pueden servir de referencia para próximas promociones de educadores.

Con este trabajo, se pretende acercar a las aulas el Arte Sonoro y la relación que existe entre esta vertiente artística y el juego en la Educación Infantil. Por ello, es importante que los docentes comiencen a conocer cómo se trabaja con este arte, sus prácticas y la pedagogía adecuada para llevarlo a cabo en sus clases.

### **3.2 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO.**

Gracias a la elaboración de este trabajo y sus aportaciones, se desarrollan algunas de las competencias básicas para la obtención del título de Grado en Educación Infantil. Estas competencias están reflejadas en la ya citada *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2011)*.

#### **3.2.1 Competencias generales.**

Algunas de estas competencias son las siguientes:

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. (p. 17).

Para el desarrollo del presente trabajo fin de grado ha sido necesario la lectura, comprensión, análisis de documentos y la elaboración de un texto escrito. Para llevar a cabo esto he utilizado estrategias extraídas de asignaturas de cursos anteriores. Además, el trabajo se basa en teorías y propuestas de distintas materias e intenta ofrecer una visión diferente para la cual ha sido necesaria la ayuda de profesionales entendidos en esta temática educativa.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. (p. 17).

Nuestro tema ha surgido precisamente del desarrollo de esta competencia ya que en el marco del área de estudio, se ha hecho evidente la necesidad de reflexión de una perspectiva que ha resultado importante y ha exigido un giro en la propuesta inicial. Se ha compartido con especialistas la conveniencia de dicho estudio y su relevancia social y cultural en el momento actual.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. (p. 17).

Uno de los objetivos de este trabajo fin de grado es proponer formas de trabajo alternativas en la relativo a la educación artística. Esta pedagogía está respaldada por profesionales de la Educación Infantil y por autores relevantes en este campo así como por corrientes artísticas actuales. En este sentido estamos transmitiendo información, verídica que puede ser entendida por cualquier persona con interés en este campo.

### **3.2.2 Competencias específicas.**

Existen infinidad de competencias específicas que se deben manejar para realizar una buena función docente; dichas competencias están claramente definidas en la mencionada *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2011)* pero en este apartado considero necesario exponer las que mayor relación tienen con el tema de este trabajo:

#### **A\_ De formación básica:**

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

4. Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

15. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, así como las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

43. Conocer experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en educación infantil.

48. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. (pp. 19 - 21).

### **B\_ Didáctico disciplinar:**

13. Ser capaces de realizar experiencias con las tecnologías de la información y comunicación y aplicarlas didácticamente.

20. Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.

29. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

30. Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas.

31. Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

32. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

33. Ser capaces de analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

34. Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

35. Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística. (pp. 21 - 22).

### **C\_ Practicum y Trabajo Fin de Grado.**

6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.

7. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.

9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado. (p. 22).

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

### 4.1 LA OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS SONORAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

La observación es una herramienta fundamental en la Educación Infantil y para demostrar la importancia que tiene utilizaremos ejemplos expuesto por la educadora Monique Frapat; ejemplos reales vividos en su aula, con sus niños y niñas y que han sido descubiertos gracias a la observación. Estos ejemplos muestran comportamientos, formas de actuación que ayudan al docente a trabajar y mejorar la práctica educativa.

La experiencia de esta maestra surge tras regresar al aula de un paseo por la ciudad, donde los niños y niñas visitaron comercios del barrio. "Al regreso estaban insoportables, hacían chistes con ruidos. Este fue el punto de escape pero por una vez tuve el buen reflejo de soltarlos en la sala de juegos". (Frapat, 1984, p. 209). Ella observó que algo no iba bien en su clase, los niños y niñas no obedecían como de costumbre, molestaban, hacían ruidos, no estaban quietos y decidió dejarles jugar en una sala para que se tranquilizaran. "(...) imitaban el ruidos de las lavadoras, iban por todas partes. Me preguntaba qué hacía allí: *"Todo lo que hacen sale de ellos y tú, no sirves para nada"* (Frapat, 1984, p. 209). Esta situación, según el texto, hacía estar muy insegura a la maestra y tras observar minuciosamente a su alumnado decidió guiar esos sonidos y ruidos hacia la música. "Después de las lavadoras, la música se instaló en la clase. Dos meses después (...) *tenía* una clase con niños - lavadora, niños - plancha y grandes prensas". (Frapat, 1984, p. 209).

Según esta educadora, después de permitir entrar a la música en el aula todo había cambiado, cada niño o niña había escogido un papel, una función dentro de la representación musical, que ella misma pudo observar "Otros niños se dijeron si hacían de vestidos (...), se hicieron vestidos colgados en el fondo de una lavandería que se aburrían (...) e imaginaron que por la noche en ausencia del dueño se movían y bailaban (...)". (Frapat, 1984, p. 209).

Monique comenzó a partir de esta experiencia una forma de trabajar la música distinta a la que se llevaba a cabo en los colegios basándose en juegos dramáticos e historias

imaginadas por los niños y niñas. "Un niño con su mundo y sus ruidos, si se consideran estas dos cosas se hará forzosamente danza y música en la escuela" (Frapat, 1984, p. 209).

Esta maestra fue capaz de redirigir su clase y hacerla de forma más dinámica para que los niños y niñas aprendieran y desarrollaran la música desde su imaginación. Para conseguir esto, Monique tuvo que observar a su alumnado, mirar, escuchar, anotar sus conductas y comportamientos que más tarde le ayudarían a trabajar de una forma más óptima con ellos, "Una buena formación en las escuelas normales consistiría en aprender a escuchar a los niños, mirarlos y funcionar sobre su imaginación". (Frapat, 1984, p. 209).

## **4.2 EL JUEGO ESPONTÁNEO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Como es sabido, los niños y niñas de Educación Infantil, en edades muy tempranas, se caracterizan por su forma de jugar. En muchas ocasiones, los docentes ofrecen al alumnado una forma concreta para jugar, tienen zonas de juego, actividades que están guiadas a un juego concreto, que los niños después dirigen de distintas maneras, produciendo sonidos, gestos, movimientos. Pero, ¿qué pasa con el sonido y sus cualidades musicales cuando se les permite jugar libremente? Para dar respuesta a esta pregunta nosotros nos vamos a centrar exclusivamente en qué sonidos aparecen cuando los niños y niñas juegan. En este sentido, debemos basarnos de nuevo, en las experiencias de la Pedagogía de Creación Musical y las teorías expuestas por el investigador François Delalande, basadas en gran medida en la experiencia fecunda de Frapat y Ben Hammou. Defienden una nueva pedagogía musical basándose fundamentalmente en experiencias y observaciones de niños y niñas de Educación Infantil.

En primer lugar, tenemos como referente las experiencias ya mencionadas de Frapat quien concluye que "los niños y niñas son mayoritariamente ruido y movimiento" (Frapat, 1984, p. 209), lo que le llevó a plantearse cómo se trabaja en la escuela ya que es todo lo contrario a como son los niños en realidad, es estar en silencio y quieto. De aquí surgió una nueva pedagogía para llevar a cabo la introducción de la música en la infancia a través, en todo momento, del juego. Esta experiencia consistió

fundamentalmente en distintos juegos que ayudaran a los niños a manifestarse de forma sonora a través de sonidos y ruidos producidos por ellos mismos. En este sentido, existen varias experiencias realmente fructíferas en cuanto al juego y sus reacciones y vamos a comentar una que se produjo de una forma fortuita tras la observación para realizar un estudio directo. Cualquier sonido puede servir para la invención y esto es lo que le ocurre a una niña que es llamada al micrófono para realizar un ejercicio de improvisación. Esta niña comienza a reírse y tras ver que la profesora observa minuciosamente su risa, comienza a jugar y explorar los sonidos que está produciendo derivando su juego en una exploración consciente que le llevará a improvisar, repetir, variar. Estas acciones son características de la creación musical universal.

La función principal del maestro o maestra, en este sentido, es la de reforzar estos comportamientos de exploración, y a su vez la de propiciar situaciones que ayuden al alumnado a crear sonidos.

En esta línea, el investigador François Delalande coincide y ha trabajado con esta maestra en cuanto a la forma de juego de los niños y niñas y la necesidad de una nueva pedagogía musical. Delalande, ofrece una comparativa del juego de los niños con la actitud del músico que realmente defiende y justifica esta nueva forma de actuación pedagógica. "La investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla" (Delalande, 1995, pp. 15 - 16).

Por otro lado, Delalande también recurre a Piaget para establecer las edades que comprenden estas etapas del juego, "(...), según Piaget, el juego sensorio-motor predominaría antes de los dos años, luego se desarrolla el juego simbólico (...) y, posteriormente, una vez que los niños están un poco más socializados, (...) el juego de regla". (Delalande, 1995, p. 16).

En relación con la edad del juego nos quedaremos principalmente con las dos primeras fases de dicho juego. El juego sensorio-motor y el juego simbólico que son los que fundamentalmente corresponden a la etapa de Educación Infantil. Y para profundizar más en este sentido de nuevo nos remitimos a Delalande quien expone que "El juego sensorio-motor de los pequeños (...) tiene una función de adaptación. El niño toma conocimiento, por así decirlo, del mundo exterior por medio de sus manos y sus gestos".

(Delalande, 1995, p. 17). Así, también toma conciencia de los efectos sonoros de distintos objetos, de sus posibilidades, experimentado e interactuando con el mundo real y sus posibilidades. Esta experimentación le sirve para después darle sentido y expresión en el estadio de juego simbólico, "es el juego que imita lo real (...). La música también imita lo real" (Delalande, 1995, p.21).

¿Qué ocurre cuando la maestra refuerza estos comportamientos musicales derivados del juego espontáneo? Para responder a esta pregunta de nuevo es necesario recurrir a las experiencias ofrecidas por Frapat (1990). Una de estas experiencias surge tras la observación de un niño en el patio que jugaba como si tuviera una moto. Este niño realmente se creía que tenía una moto y emitía sonidos, ruidos y movimientos que así lo verificaban. La educadora, tras esta escena, le pidió que lo repitiera dentro de la clase pero el niño se sintió avergonzado; para subsanar este error, la profesora invitó a todos los niños a que anduvieran en moto y así, produjeran sus propios sonidos mientras ella reforzaba estos comportamientos y ruidos y los niños y niñas podían ir modificando sus sonidos y experimentar las sensaciones que estos les producían. Después de esta escena, de nuevo el niño fue llamado a contar su historia, y ya no se sintió avergonzado sino que demostró su viaje aislándolo de los movimientos, aunque estos estaban presentes dentro de él.

Para concluir, según la autora, la respuesta a la pregunta podría ser que lo que hacen los niños y niñas cuando estos comportamientos son reforzados por su maestra conduce claramente a producciones musicales.

"La mirada del adulto es como un luz que ayuda al niño a tomar conciencia del sonido que produce" (Laulhère-Clement, 2006, p. 15 ).

### **4.3 PRODUCCIONES NO VERBALES EN LOS JUEGOS DE FICCIÓN.**

"La actividad lúdica del niño o niña está acompañada casi constantemente de una producción sonora. Ruidos diversos que se producen manipulando objetos, palabras: monólogos o diálogos con un interlocutor real o ficticio". (Céleste y Delalande, 1997, p. 101).

Bernadette Céleste y François Delalande comienzan así el capítulo de su libro referido a las producciones no verbales en los juegos de ficción. Según estos autores, los niños de edades tempranas producen ruidos, sonidos mientras juegan estableciendo conexiones entre ellos, expresando sentimientos, y lo hacen comunicándose de una forma que no es necesariamente verbal.

En relación con producciones no verbales, podemos encontrar en el origen del Arte Sonoro cómo autores como Russolo, en Italia y Gómez de la Serna, en España, entre otros, crean conciertos "musicales" o programas radiofónicos donde los sonidos son extraídos de la vida cotidiana, es decir, recogen e imitan ruidos cotidianos de máquinas, de la naturaleza y del propio cuerpo para mostrarlos a su público. La diferencia entre este comportamiento y el producido por los niños y niñas en su juego, es que estos los realizan de una forma inconsciente, sin intención de mostrarlo a un público sino que forma parte del ritual del juego.

Este ritual es observado con detalle en el estudio de Bernadette Céleste y François Delalande que hemos utilizado. Dicha investigación, basa su análisis en la observación y grabación de dos escenas de juego: por un lado, un juego de rol, y por otra parte, un juego de construcción con lego donde se interpreta una especie de batalla. Las emisiones vocales que en este capítulo se describen han sido clasificadas en dos categorías: La primera categoría agrupa: "(...) todas estas emisiones que se parecen a la verbalización, a menudo integradas en los cambios verbales, ellas son, a menudo dirigidas a un compañero o al intercambio de la comunicación" (Céleste y Delalande, 1997, p. 106), y la segunda categoría que: "comprende los efectos sonoros en relación con una acción, un gesto ficticio o real. En este caso, la emisión vocal interesa principalmente, a veces únicamente, por lo que lo produjo" (Céleste y Delalande, 1997, p. 106).

Según estos autores, en el transcurso del juego de rol, los niños y niñas observados pasan por distintas etapas que se pueden diferenciar claramente por sus emisiones vocales. En un primer momento, se organiza el juego y se distribuyen los papeles por ellos en esta fase las emisiones son prácticamente verbales. Las pocas emisiones no verbales que se encuentran tienen la función de continuar con la comunicación habitual. (Céleste y Delalande, 1997, p. 109).

Las emisiones vocales producidas por el grupo de juego pueden tener otras connotaciones que no sean las de continuar con la comunicación: "Los ruidos acompañan las acciones del juego del niño, (...). En la mayoría de los casos, ellos acompañan los momentos donde el juego es más intenso, cuando el niño está totalmente absorto por la situación que él imagina".(Céleste y Delalande, 1997, p. 110). Por ejemplo, una de las participantes emite un sonido para pasar a formar parte del juego, es decir, la producción vocal se convierte aquí en una provocación del juego y de sus acompañantes. Además, las emisiones vocales también pueden tener la utilidad de acompañar al gesto. "Estas emisiones rinden cuenta de las interacciones entre los niños (relación de poder, de complicidad...). Ellos guardan un carácter blando, impreciso, por relación a la verbalización que reemplazan".(Céleste y Delalande, 1997, p. 112).

La siguiente etapa del juego, descrita por el citado documento, se centra en el desarrollo del juego en sí mismo y las emisiones vocales expresadas en él tienen las siguientes funciones: "(...) algunas emisiones tienen por función expresar, acentuar, la expresión de los sentimientos preparados a los diferentes personajes, las características de la relación" (Céleste y Delalande, 1997, p. 113). Según los autores, estas funciones, sobre todo la de expresión de sentimientos, son las que caracterizan a las emisiones vocales en este tipo de juego de rol. Estas emisiones de expresión de sentimientos no son en ningún momento improvisadas sino que pertenecen a una preparación por los jugadores, expresan las emociones de los personajes, en ningún momento manifiestan sus propias emociones. En ocasiones, estas emisiones pueden también servir para dar órdenes, y en algunos casos, para demostrar que dicha orden se ha cumplido, "El efecto sonoro deberá rendir cuenta de la ejecución de la labor en su particularidad y no será solamente la marca de su ejecución". (Céleste y Delalande, 1997, p. 118).

En relación con el juego de construcción desarrollado en lego, se extraen de nuevo varias conclusiones y se puede apreciar la diferencia con el juego de rol mencionado anteriormente. Para Céleste y Delalande, el juego de lego también cuenta con distintas fases. En la primera etapa de preparación y construcción de las máquinas, las emisiones vocales son abundantes y ricas, "(...) tienen un placer evidente por explorar sus posibilidades articulatorias, separándose del registro limitado de los fonemas del francés y probando el efecto perceptivo que resulta. Tan pronto el gesto articulatorio como su efecto sonoro parecen alternarse en importancia". (Céleste y Delalande, 1997, p. 120).

En esta etapa, predominan los monólogos que simulan ataques, maniobras realizadas por las propias máquinas construidas en lego donde los niños prueban el funcionamiento de sus fabricaciones. Además, puede aparecer algún ruido o sonido que exprese un deseo, como por ejemplo, la intención de coger una pieza que está al otro lado de la habitación. Estos efectos sonoros no persiguen la reacción de los compañeros de juego como en el caso anterior, sino que son simplemente monólogos; en algunas ocasiones de la construcción de dicho juego se han encontrado emisiones vocales que expresan sentimientos, pero existe diferencia en cuanto a la expresión de emociones del juego anterior: "A diferencia de lo que hemos visto (...), los sentimientos expresados *aquí*, no son "jugados" pero corresponden a la reacción del momento entre los tres niños". (Céleste y Delalande, 1997, p. 131).

Para continuar con el juego, una vez que el grupo ya tiene construidos sus proyectiles y aparatos, pasan a la acción, a jugar juntos. En este estadio, los compañeros producen distintas frases que nada tienen que ver con lo imaginario sino que se comunican como personas reales sin tener en cuenta el juego ficticio pero las producciones no verbales sí que se centran en el juego, "El cambio ficticio, está asegurado esencialmente por el gesto y el conjunto de las otras emisiones vocales que forman una "banda sonora" bastante densa en la cual los encadenamientos y las simultaneidades tienen su importancia", (Céleste y Delalande, 1997, p. 133).

Como conclusión de este análisis, los autores han clasificado las emisiones vocales en cuatro categorías: las pseudo-interjecciones y diferentes emisiones vocales, lo que se divide a su vez en: sonidos vocálicos puros seguidos o no de un ataque consonántico, ruidos sonoros y ruidos sordos.

\* "Las "pseudo-interjecciones" (...) están en la frontera entre lo que está codificado lingüísticamente (...) y la utilización a los fines puramente expresivos de sonidos y de ruidos. En este caso, el gesto articulatorio es evocador por él mismo". (Céleste y Delalande, 1997, p. 121). En este sentido se puede asociar la interjección a la intención del niño debido a que los gestos articulatorios revelan lo que constituye la emisión vocal.

\* Los sonidos puros son "sonidos de tipo vocálico donde todos los parámetros pueden cambiar: altura, intensidad, timbre, duración. Son en general bastante largos por

oposición a los ruidos, que son más breves. (...) y no están integrados en los cambios verbales". (Céleste y Delalande, 1997, p. 123).

\* Los ruidos sonoros son los que, fundamentalmente, caracterizan la fase de preparación del juego, "las emisiones vocales más frecuentes son las vocales puras y los ruidos sordos de explosión. Corresponden en general a acciones de ingenio". (Céleste y Delalande, 1997, p. 125).

\* Los ruidos sordos, "se caracterizan por una ausencia de vibraciones de las cuerdas vocales no pueden por lo tanto ser portadores de melodías". (Céleste y Delalande, 1997, p. 126). Esta clase de ruidos es la dominante dentro de la fase de acción del juego y es muy extraño encontrarlos en la etapa preparatoria al desarrollo de la acción.

Para finalizar con este capítulo de las producciones no verbales en los juegos de ficción expondremos cinco funciones que según Céleste y Delalande derivan de las emisiones vocales, que son las siguientes:

1. Representar: "A tal punto que "sonar de cierta forma" es un medio de señalar que jugamos. Estaremos tentados de aislar esta manera de decir "cuidado yo juego" como una función previa". (Céleste y Delalande, 1997, p. 147).

2. Anunciar una acción: "(...) juega un papel preciso en el recital que es para volver previsible el acontecimiento que va a venir, y designar a la atención". (Céleste y Delalande, 1997, p. 149).

3. Dialogar (comunicar) con el sonido: consiste en la imitación de "un motivo melódico que viene anunciado por otro". (Céleste y Delalande, 1997, p. 149).

4. Reforzar un gesto: el valor de esta emisión vocal es la señalización de un gesto. No refuerzan un gesto cualquiera sino que " son solamente gestos útiles para el juego y más precisamente aplicados al material del juego". (Céleste y Delalande, 1997, p. 150).

5. Manifestar un sentimiento o una actitud: "Los compañeros del juego (...) traducen por algunas entonaciones una gama fina de sentimientos prestados a los personajes". (Céleste y Delalande, 1997, p. 150).

#### **4.4 LA IMPROVISACIÓN.**

Geneviève Laulhère-Clement habla cuidadosamente de la improvisación y su importancia. Según esta autora, los niños y niñas deben explorar los sonidos, los ruidos, la relación gesto - sonido que se produce y una de las mejores formas para llevar a cabo esta tarea, es la improvisación. Los niños y niñas en muchas ocasiones pierden el interés y la atención por lo que están realizando por ello es importante motivarles para que continúen en su desarrollo. Dicha autora defiende que la improvisación impuesta como tal puede resultar aburrida para niños y niñas y por ello es necesario inducirla a través de una emoción que haga despertar su interés y que provoque en los niños y niñas una sensación, un sentimiento, un impulso, "las experiencias renovadas de improvisación con los niños nos muestran que sus ganas de jugar con los sonidos está inducida por un emoción", (Laulhère-Clement, 2006, pp. 12 - 13). En este caso, hay que tener muy presente que le emoción va a desencadenar en un gesto y este a su vez, generalmente, en un sonido. En relación con esto, los niños y niñas pueden producir gestos y sonidos "entorno a sensaciones nombradas como liso, granuloso, duro, blando ..." (Laulhère-Clement, 2006, p. 13). Para que la improvisación sea efectiva "es necesario, sin embargo, que memoricen sus gestos y sonidos para intercambiar "hallazgos" con el resto de la clase". (Laulhère-Clement, 2006, p. 15).

Según esta autora, la improvisación es una comunicación prácticamente no verbal y no se puede decir con palabras, "los niños sin embargo, encuentran palabras". (Laulhère-Clement, 2006, p. 16). La explicación y verbalización son incuestionables dentro de la clase y ayudan a los niños y niñas a tomar conciencia de los gestos, las sensaciones y establecen marcas.

#### **4.5 APROXIMACIÓN AL ARTE SONORO.**

Arte Sonoro es un término que todavía no se encuentra totalmente definido, esto se debe a que su aparición es bastante reciente aunque "hay que señalar que la aparición de un término nuevo en el campo del arte, no significa necesariamente que comience su desarrollo desde su denominación, ya que habitualmente la práctica antecede a su concepto". (Molina, 2008, p. 2), y en este caso se han encontrado obras que datan de principios del siglo pasado.

Según Molina, las primeras apariciones de este término en 1983 coinciden con una muestra realizada en Nueva York y que llevaba este mismo nombre *Sound / Art*, aunque en Europa ya habían tenido lugar algunas muestras que recogían distintos aspectos relacionados con el arte sonoro pero que llevaban diferente nombre.

“Puede ser que el Arte Sonoro (...) se relacione con que *la escucha es otra forma de ver*, donde este sonido tiene significación únicamente cuando su conexión con una imagen se entiende”. (Molina, 2008, p. 2). "La conjunción del sonido y de la imagen insiste en la implicación del espectador, forzando su participación en el espacio real y concreto, en lugar de responder a un espacio imaginado y pensado" (Molina, 2008, p. 2). Podemos ofrecer una definición aunque no es acertada en su totalidad pero se acerca bastante a la realidad entendida como Arte Sonoro: "(...) El Arte Sonoro tiene que ver en general con obras artísticas que utilizan el sonido como vehículo principal de expresión, que lo convierten en su columna vertebral" (Rocha Iturbide, 2008, p. 1). En este sentido, también hay que tener en cuenta las producciones e improvisaciones realizadas por John Cage, que se puede decir, según algunos autores, que es uno de los pioneros en relación con el Arte Sonoro como propulsor del arte contemporáneo.

Después de ofrecer esta definición aproximada para que todos podamos entender en general a lo que se refiere el Arte Sonoro, es relevante hablar un poco de cómo surgió y sus primeras manifestaciones. En primer lugar, hay que mencionar el manifiesto de Luigi Russolo escrito en 1913, un manifiesto futurista denominado "El arte de los ruidos" que defendía que "hay que romper este círculo restringido de sonidos puros y conquistar la variedad infinita de los sonidos-ruidos" (Russolo, 1913) ya que en general, la naturaleza había sido silenciosa hasta la aparición de las máquinas y su aportación sería "entonar y regular armónica y rítmicamente estas variadísimos ruidos" (Russolo, 1913), defendiendo que "el Arte de los ruidos no debe limitarse a un reproducción imitativa" (Russolo, 1913) sino que se deberían combinar para realmente crear "nuestra fantasía" (Russolo, 1913).

Desde este manifiesto propuesto en 1913 hasta la década de los años 80 no hubo grandes avances en relación a este tema aunque sí que es cierto que existieron unas muestras en torno a los años 60 que unían de alguna forma lo visual con lo sonoro. Como he mencionado anteriormente, en 1983 hubo una muestra en Nueva York

denominada *Sound / Art* donde William Hellerman planteaba que "la escucha es otra forma de ver" (Molina y Cerdá, 2012, pág. 11).

Siguiendo a Rocha encontramos cómo en los años 90 ha habido distintos encuentros de Arte Sonoro en diferentes lugares del mundo: Europa, Norte América (Canadá, EEUU), y en otros países como Japón y Australia. Hay que destacar que la mayoría de los artistas participantes en estos encuentros son de países desarrollados aunque esto no significa que en otros países no se esté trabajando en torno a este tema. A partir de 1999 se sucedieron distintos festivales organizados en la ciudad de México bajo la temática de Arte Sonoro organizados por Guillermo Santamarina y que han dado lugar al conocimiento de nuevas obras y artistas ayudando a extender el conocimiento y exposición de este arte.

Dejando de nuevo la "historia" del Arte Sonoro y continuando con su término, López Cano menciona que "el Arte Sonoro incluye (...) la instalación sonora, la escultura sonora, la poesía sonora y músicas habladas, el radiarte, el paisaje sonoro, el audio-performance, (...) y otro tipo de interacciones tecnológicas en espacios reales o virtuales" (López Cano, 2012, pág. 2).

Definitivamente, el Arte Sonoro como concepto no está definido, ningún autor o artista ha producido una definición que incluya todos los aspectos que este arte contiene; a día de hoy, esto sigue siendo una contradicción entre muchas personas que gozan de este arte, disfrutan, crean, pero que no tienen la capacidad de cerrar una definición que pueda englobar todas estas características. Una de las cosas en las que sí están de acuerdo es que el Arte Sonoro engloba lo visual y lo musical o sonoro. En este sentido, hay que decir "el Arte Sonoro puede adoptar casi cualquier forma o manifestación y apoyarse en cualquier soporte" (Costa 2010, en López Cano, 2012, pág. 3 ).

Con la ayuda de Molina, podemos relacionar el Arte Sonoro con las producciones de los niños y niñas *el Arte Sonoro* "es mucho más amplio que ya no solo las exploraciones sonoras del objeto y el espacio, sino también las del cuerpo como plena entidad sónica y que han sido abordadas desde las posibilidades fonéticas de la voz" (Molina, 2008, p. 24) y "donde todo el cuerpo del artista se convierte en un generador de sonidos (...), todo su cuerpo suena y lo convierte en lenguaje, inclusive el poder hacer escuchar los sonidos de sus órganos interiores". (Molina, 2008, p. 24).

Para finalizar, es destacable la aportación realizada por Ramón Gómez de la Serna en relación con el Arte Sonoro quien a principios del siglo XX creó un género denominado greguería, definida como "diferentes asociaciones de ideas de determinados ruidos cotidianos, generando una nueva dimensión sonora en su propia escucha" (Molina, 2008, p. 13).

#### **4.6 VISAGE, DE BERIO.**

*Visage*, es una obra, un "documental para voz" (Stefani, 1987, pág. 125), que podría ser representada en teatro; en cierto modo, Berio, el autor dejó abierta la posibilidad de escribir una historia, una acción que representara lo que los sonidos expuestos en esta obra evocaban. Esta obra se fundamenta en la técnica descrita por Darío Fo como "grammelot", definida como un lenguaje a medias, gesticulaciones orales acompañados de sonidos, etc. (Stefani, 1987, p. 126).

Esta obra puede servir como referente a la hora de comprender el proceso creativo que deberían seguir los niños y niñas en el aula. Los maestros deberían tomar este ejemplo para comprender lo que se puede realizar a través de la voz, de su exploración y experimentación. Este proceso tiene la capacidad de expresar ideas, sentimientos, emociones a través de simples "ruidos" producidos solamente con la voz. En este sentido, los niños y niñas tienen como objetivo adquirir y utilizar los medios artísticos para expresar sus sentimientos y sensaciones y esta obra refleja de una forma muy clara cómo es posible realizar esto. En ella se puede escuchar el miedo, el dolor, la angustia, el sufrimiento, la alegría, la felicidad, sentimientos y sensaciones que parecen imposibles de describir sin palabras. Los sonidos y ruidos se superponen, se mezclan creando un ambiente de tensión que inconscientemente evoca en el oyente una imagen, una reacción. Así mismo en esta obra aparecen monólogos con ruidos de fondo en los que no se menciona ni una palabra, son monólogos sonoros que expresan intriga, miedo, inseguridad y que crean estas sensaciones en el oyente.

## 5. DISEÑO DEL TRABAJO.

Este TFG pretende plantear como diseño de trabajo para el aula de infantil, la relación existente entre las producciones no verbales de los niños y niñas cuando juegan como principio de la corriente actual del Arte Sonoro y sus posibles aplicaciones en el desarrollo artístico de estas edades armonizando con las actuales corrientes creativas en la investigación universitaria y la intervención cultural. Para realizar esto ha sido necesario la revisión y el análisis de distintos documentos, tanto textos bibliográficos, algunos de los cuales no han sido publicados en España y hacen este trabajo más complejo, como documentos en red que por su actualidad y características de libre disposición en la web, hemos podido actualizar al máximo las fuentes documentales en relación con el tema más innovador de este trabajo y todo ello referido a los dos temas principales que se abordan: el Arte Sonoro y las producciones de los niños y niñas cuando juegan. Además, como debiera ser imprescindible, cuento con las observaciones que yo misma realicé en el patio durante mis prácticas en un centro escolar. Estas observaciones son eventuales debido por una parte a que durante el curso académico actual todavía no se han organizado las prácticas con relación a la dirección de los TFG y faltaba en ese periodo la supervisión necesaria en la actividad de estudio del mismo. Por otra parte, en los momentos de observación se alteraba la situación de estudio debido a que mi presencia modificaba el juego de los niños y no pude observarles mejor por la misma circunstancia antes mencionada.

Según autores con relevancia en el campo de estudio de las acciones y producciones de los niños mientras juegan, como son François Delalande y Bernadette Céleste, estas producciones aunque no sean necesariamente verbales tienen funciones y son emitidas por ellos para expresar o manifestar algo, están dotadas de significación y expresan, generalmente, alguna particularidad del juego entre los componentes del grupo implicado. Como he podido observar, los compañeros del juego hablan en un tono concreto, utilizando unos matices determinados dentro del grupo, así dejan claro que son una banda y que no cualquiera puede jugar con ellos; son ellos los que deben valorar si puedes o no entrar en su grupo y entonces comenzarán a comunicarse contigo de la misma manera.

Las emisiones vocales que se analizan en los distintos apartados del capítulo son emitidas por los niños y niñas mientras juegan de una forma autónoma, libre, sin directrices por parte de ningún adulto. En este caso, los adultos se han dedicado a observar estas emisiones variando los grupos de juego para optimizar sus resultados. Las producciones analizadas, tras su observación y análisis, han mostrado unos determinados comportamientos y acciones; estas emisiones se acercan a producciones musicales que ya se han realizado y se pueden llevar a cabo en base a la pedagogía de Creación musical.

Delalande nos explica, que los niños y niñas pueden actuar como músicos y que sin darse cuenta actúan así. Las fases por las que pasa un músico cuando está componiendo se asemejan a las etapas del juego desarrolladas por Piaget, y a los comportamientos y pasos que se deberían seguir para iniciarse en el arte musical en base a esta pedagogía.

Las producciones no verbales analizadas por Céleste y Delalande tienen su prolongación dentro del aula en las experiencias de Monique Frapat quien describe minuciosamente las situaciones que se producen en su clase de Educación Infantil a partir de las situaciones que junto con sus otras colegas de la misma etapa han observado en el patio de recreo. Muestra las características de exploración y experimentación con el sonido realizadas por niños y niñas a través de cuerpos sonoros y de su propio cuerpo.

Esta maestra tuvo la habilidad de observar estas conductas en situaciones libres, cuando los niños se organizaban solos, se expresaban sin palabras con una gran riqueza, y en cierto momentos, permitir que se produjeran dotando al alumnado de un espacio y de las herramientas necesarias para ello. En este sentido, la docente sólo tenía la función de reforzar las producciones de sus alumnos, conseguir que centraran su atención en la producción y observación del sonido, captando los gestos que lo producían y experimentando con distintos sonidos hasta encontrar el deseado, el que más llamara su atención.

Las situaciones en las que la producción de sonidos y ruidos son reforzados llevan a la creación de producciones sonoras, auténticas creaciones musicales, basadas en una temática y creadas por los propios niños. Y dichas producciones sonoras están creando un aprendizaje musical. A través de estas creaciones sonoras se consiguen aprendizajes

musicales desde una perspectiva nueva ya que los niños y niñas siguen los pasos mencionados con anterioridad de explorar el sonido, experimentarlo, repetirlo, darle una significación, y finalmente, ordenarlo. Estas fases, sobre todo a partir del refuerzo de la maestra son las mismas que sigue un músico experimentado ya sea del estilo o corriente que sea, para crear su música. Este es uno de los puntos que mantienen en común la edad infantil con el Arte Sonoro, ya que los niños actúan de la misma manera que un artista, explorando, experimentado, creando y finalmente ordenando con un criterio que se va formando, madurando con la escucha de obras de creación musical reconocidas por su interés cultural y las de sus compañeros que evolucionan en el mismo proceso.

Estas producciones sonoras de carácter musical han llevado a la creación de auténticas poesías y cuentos sonoros; obras en las que los ruidos, los sonidos, su manipulación crean una historia con las que los niños y niñas se van acercando cada vez a la música. En este sentido, existen, principalmente, dos vías en las que se desarrollan las creaciones ya mencionadas.

La primera de estas vías está formada por cuentos, historias como los expuestos por Monique Frapat en *L'oreille en colimaçon*, un programa de radio en el que se "pone en escena a una niña, Tintinnabule y a un sabio músico, el viejo Tataouine", (Frapat, 1986, p. 8). Este programa ha sido creado por adultos a partir del trabajo realizado con ideas de los niños y niñas. "A través de mil aventuras van al descubrimiento de la música" (Frapat, 1986, p. 8). Estos cuentos tienen como objetivo principal "abrir el niño a la música sin conocimiento ni técnica previos sino gracias a un despertar de sus capacidades de expresión". (Frapat, 1986, p. 8). Pero sólo con estos cuentos no es suficiente, además de escuchar estas obras se deben aprovechar las emisiones que desencadenan y "conducir al niño a descubrir sus facultades de intervención sonora" (Frapat, 1986, p. 10).

La escucha de estas historias, la exploración y experimentación de sonidos se canalizan en producciones musicales creadas por los propios niños y niñas; estas creaciones, son la segunda vía de desarrollo de las producciones sonoras.

Esta segunda vía, está conformada por producciones sonoras, cuentos, poesías, historias musicales creadas por los propios niños y niñas. Un ejemplo claro son las "petites aventures" de Colette Louis - Reibel, pequeñas aventuras interpretadas por niños de la

etapa infantil. Estas historias son representadas con sonidos, ruidos que simulan la realidad: el viento, la naturaleza, etc. Para llevarlos a cabo, Reibel trabajó con los niños y niñas explorando, improvisando, modificando hasta conseguir los ruidos deseados que se plasmaron en una partitura por la cual el alumnado después se guiaba para grabarlo y repetirlo las veces que fuera necesario. Estas partituras están hechas a partir de dibujos, símbolos, signos que expresan los sonidos que ellos quieren emitir y que ellos mismos crean.

En este sentido, Monique Frapat también cuenta con creaciones propias de los niños y niñas. La propia autora en sus conferencias nos ha dejado ejemplos como el de la historia de una oruga que permite el paso de lo real a lo imaginario aceptado -sin palabras- por los niños y niñas de la clase. Del hallazgo de una oruga en el patio, surge la necesidad de conocer más sobre las orugas, las mariposas, la metamorfosis, su forma de vida. Cuando la oruga desaparece después de un fin de semana, Monique crea un imaginario de la realidad, una marioneta en forma de oruga que crecerá durante semanas y convivirá con los niños y niñas en su clase. Esta oruga come letras "i" y crece y crece hasta que un día desaparece porque en la clase ya no queda este tipo de letras. Los niños y niñas se ponen manos a la obra y vuelven a crear letras "i" a la vez que emiten sonidos, ruidos para hacer una trampa y que la oruga vuelva. La oruga cae en la trampa y comienza su transformación hasta convertirse en mariposa. Esta etapa de la metamorfosis es creada por cada niño y niña de una forma musicalmente distinta. Finalmente, trabajan con la mariposa en la escucha de producciones, visitando lugares de la ciudad hasta que un día con mucha tristeza dejan libre la mariposa que de vez en cuando se acuerda de estos niños y niñas y les envía fotos y nuevas producciones musicales.

Por una parte, hemos analizado el trabajo realizado en la escuela donde debería tener el origen toda producción musical a través de la pedagogía de Creación musical y ahora, vamos a exponer algunos aspectos de importancia en relación con el Arte Sonoro.

El Arte sonoro, como hemos podido comprobar con anterioridad, es una corriente actual pero cuyos orígenes se remontan hasta el siglo pasado, estudiada y propuesta por diferentes autores (Miguel Molina, Manuel Rocha, Ruben López Cano, etc.) que no alcanzan una definición que contenga todos los aspectos relevantes de este arte. Esta corriente se sitúa en "espacios propios del arte, donde la inclusión del sonido pasaría a

ser una novedad (de ahí su adjetivo de “sonoro”) y en estrecha relación con la imagen" (Molina, 2008, p. 3). Dentro de esta disciplina encajan variedad de creaciones artísticas que no necesariamente tienen que "sonar", aunque en muchas ocasiones suenan, sino que de algún modo están relacionadas con el sonido tales como la escultura sonora o la instalación sonora. Esta corriente también engloba producciones que sí que tienen sonido donde se puede incluir la poesía sonora, los cuentos sonoros o la greguería de Gómez de la Serna entre otros. Estas dos vertientes que hemos abierto en el Arte Sonoro se pueden llevar a cabo en la escuela así que vamos a exponer algunas características que sirvan como ejemplos para llevar a la práctica.

Por un lado, tenemos las instalaciones y esculturas sonoras. Las creaciones de los niños y niñas mediante su juego. Inconscientemente crean este tipo de arte debido a que en muchos momentos, los niños, realizan torres, castillos de lego, de fichas que luego vuelcan para explorar su sonido. Muchas veces, realizan construcciones con piezas de madera, metal mezclando los sonidos, explorando los ruidos que producen. En mis observaciones he podido comprobar que ellos efectivamente realizan castillos, torres sólo y exclusivamente para derribarlos, escuchar los ruidos que se producen cuando caen las piezas y en muchas ocasiones se quedan absortos disfrutando ese ruido que acaban de provocar. Llegados a este punto, intentan volver a construir sus creaciones y de nuevo las derrumban, escuchando minuciosamente los sonidos que se producen. Estas creaciones también pueden ser un inicio del Arte Sonoro, los niños crean algo visual para escuchar un sonido. En este sentido, los educadores pueden ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que creen estas obras o, por el contrario, realizar intervenciones para que con ellas experimenten el sonido o escuchen cómo suenan los elementos naturales cuando "chocan" con estos elementos, como por ejemplo, en las esculturas sonoras.

Por otro lado, contamos con la poesía sonora que utiliza el propio cuerpo como instrumento y algunos materiales sonoros, es decir, utiliza las posibilidades que ofrece el cuerpo humano y la voz para desarrollarse como una "exploración del lenguaje sonoro" (Molina, 2008, p. 25). En todo momento, estas producciones artísticas surgen de la exploración, experimentación e improvisación del sonido, de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo e incluso de algunos objetos sonoros. En base a esto, los niños y niñas cuando juegan también exploran, improvisan con su propio cuerpo o con

cuerpos u objetos sonoros que se les ofrecen lo que establece un paralelismo con la forma de crear Arte Sonoro. En cierto modo, juegan constantemente explorando el sonido, cuando están en los rincones. He podido comprobar durante mis observaciones en el periodo de prácticas que cuando están sentados en grupos mientras la maestra atiende a unos, los demás desde sus sitios emiten ruidos, sonidos que van modificando poco a poco por la interacción entre ellos a partir simplemente de la escucha y producción libre. Estos detalles son apreciables si eres consciente de esta pedagogía de Creación musical porque si en una situación normal el maestro o maestra les impone un silencio excesivo, se pierde la exploración del niño y sus ganas de improvisar con dichos sonidos.

En este sentido, Molina dice "no es sino reflejo de esa capacidad continua de no dejarnos de sorprender de los nuevos interrogantes que nos plantea cada sonido invisible de la vida, al que respondemos con nuestra resonancia, a un mundo sin significados" (Molina, 2008, p. 26).

El Arte Sonoro en algunas de sus múltiples expresiones artísticas como la poesía sonora comparten paralelismos con las creaciones musicales producidas por niños y niñas en la edad de infantil. Podemos decir en base a esto que el Arte Sonoro tiene su origen en la edad infantil porque los niños y niñas exploran, improvisan y crean producciones con sentido artístico a través de su cuerpo, sus posibilidades y las de los más insospechados materiales que producen sonidos. Pero reduciendo aún más esta relación se puede decir que el Arte Sonoro tiene su inicio en el juego, es decir, el "germen" del Arte Sonoro crece del juego y es posible que, tal como planteamos, sea la edad infantil y las producciones que en dicha etapa se desencadenan naturalmente, donde podamos introducir la práctica consciente de un Arte Sonoro.

El Arte Sonoro, como arte, engloba también producciones musicales y artísticas que siguen los mismos pasos que realizan los niños y niñas en sus creaciones, pasos que a su vez se relacionan con las etapas del juego propuestas en su día por Piaget y que fueron estudiadas para fundamentar la Pedagogía de Creación Musical que coinciden en una fase de experimentación (juego sensorio-motor), una fase de significación (juego simbólico), y por último, una fase de organización (juego de regla).

Por otro lado, existe una conexión más entre el arte sonoro y la edad infantil. Las producciones creadas por los niños no necesariamente están ligadas a una imagen real sino que ellos mismos crean la imagen que consideran oportuna dentro de su imaginación; en este sentido, el Arte Sonoro persigue crear de una forma visual o meramente sonora una imagen en la mente de los espectadores que se ajuste a lo que los sonidos realizados evoque en cada una de las personas.

En definitiva, el Arte Sonoro está estrechamente ligado a las producciones infantiles, gozan de las mismas características y siguen los mismos pasos para crearse. Esto nos lleva a pensar que el Arte Sonoro tiene sus orígenes más remotos en la infancia, en el juego llevado a cabo por niños y niñas de edades muy tempranas. Gracias a esta relación debemos reflexionar sobre si las pedagogías utilizadas en la escuela a día de hoy son las correctas para hacer crecer artísticamente a la infancia y conseguir que adquieran el gusto por el arte y sus creaciones. Consideramos más adecuado a la naturaleza infantil que se lleven a cabo los procesos ya estudiados, contrastados, basados en la investigación de la Pedagogía de Creación musical que armoniza con la naturaleza infantil en su proceso evolutivo y con las nuevas corrientes enmarcadas en los conceptos de Arte Sonoro que pueden ser enriquecidas con nuestras propias propuestas de intervención en las aulas en un atrevido intento de que los propios autores se impliquen en nuestros procesos pedagógicos.

Como se estudió en la fundamentación teórica, a partir del estudio de las producciones no verbales de los niños y niñas de la etapa infantil y de los estudios publicados en nuestro país sobre nuevas corrientes artísticas, se puede establecer una relación con el Arte Sonoro e iniciar la relación teórica entre ambos. En la infancia se juega haciendo ruido, buscando sonidos, explorando gestos para después dotarlos de significación y ordenarlos, generalmente inconscientemente. Esta forma de juego posee unas características muy peculiares que hacen que el juego sea muy importante en la Educación Infantil y por tanto, se deba trabajar en base a él. En este sentido, las creaciones artísticas relacionadas con el Arte Sonoro y las producciones sonoras de los niños y niñas cuando juegan forman parte la una de la otra, es decir, el juego infantil puede desencadenar en Arte Sonoro; es cierto que con el refuerzo adecuado se pueden realizar creaciones musicales realmente fructíferas para el desarrollo de los niños. A su vez, el Arte Sonoro puede también tomar parte de la educación de los niños, los

docentes pueden servirse de los elementos que conforman este arte para utilizarlos en sus clases y así conseguir que su alumnado aprenda. En nuestro ciclo educativo tiene especial sentido la importancia de lo concreto sobre la tecnología que se impone en detrimento del proceso creativo en otras fases educativas más avanzadas. En palabras de Molina en Barber y Palacios (2009):

"Aunque hay que decir en este punto que el arte *interactivo multimedia* está suplantando otras formas de interacción, fascinándoles más la tecnología digital de la máquina que el contacto digital de la mano. A veces me duele que me pregunten: ¿Qué programa de audio vamos a utilizar?, y nadie en cambio me cuestiona sobre qué ideas de lo sonoro vamos a experimentar".

## **6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.**

El interés inicial centrado en la música y el juego en la Educación Infantil se ha visto enriquecido y ampliado en el transcurso del estudio que presentamos. Puede pasar desapercibido el gran esfuerzo que supone trabajar documentos previos publicados en francés e inéditos en nuestro país para poder ofrecerlos a quienes se interesen por un tema todavía nuevo en nuestras aulas. El alcance de las investigaciones en las que nos hemos basado tuvo su ciclo completo en Francia entre los años setenta y noventa y supuso tal aportación pedagógica que llegó a establecerse en los programas oficiales de educación artística en las etapas que equivalen en España a infantil y primaria.

Los niños y las niñas de nuestras aulas de infantil requieren el mismo tratamiento especializado que en los países más avanzados; su naturaleza evolutiva merece la atención suficiente para que su educación sea completa. Ofrecer a los maestros y maestras de infantil referentes profesionales equivalentes que han realizado un recorrido que todavía no ha sido iniciado entre nosotros, supone aspirar a alcanzar logros que serían imposibles sin conocer dichos antecedentes.

No sólo hemos llegado a esta fase de estudio, sino que aprovechando la coherencia que hemos descubierto, durante este proceso de trabajo, con la corriente musical del Arte Sonoro, hemos propuesto enmarcar en dicha corriente las situaciones de innovación educativa equivalentes a las que se proponen dentro de la Pedagogía de Creación Musical. Ambas líneas de trabajo son ampliamente estudiadas y aplicadas en la UCLM, y la USC y comparten investigaciones en la línea del Arte Sonoro con la UPV. Con todas estas instituciones universitarias, la UVa desde nuestra área en Palencia mantiene una colaboración activa y con este trabajo se realiza una propuesta innovadora que ofrecemos para su estudio y discusión.

## 7. CONCLUSIONES.

La vocación educativa implica una inquietud profunda por alcanzar competencias docentes actualizadas que aporten a los niños y niñas a quienes dirigamos nuestra actividad la mejor educación posible. Que disfruten de su aprendizaje será el objetivo futuro de nuestra formación continua.

He aprendido a lo largo de los estudios de Grado que la mente infantil tiene todavía mucho que enseñarnos a quienes intentamos que aprendan con nosotros. Debemos avanzar en el descubrimiento de lo que les importa realmente y de lo que genera aprendizajes significativos con la alegría de ser niños y niñas tanto en las zonas de juego como también dentro del aula.

Con la elaboración de este proyecto he podido darme cuenta de aspectos realmente importantes que eran desconocidos totalmente para mí en relación con las creaciones musicales infantiles. Por ello, debo agradecer a todas las personas que me han prestado su ayuda, así como a mi tutora que trabajó a mi lado para alcanzar los objetivos propuestos y me abrió a este mundo totalmente innovador y maravilloso.

La elaboración de este trabajo supone el comienzo hacia el conocimiento y relación de dos temas aparentemente desconocidos: el Arte Sonoro y la Educación Infantil. Este proyecto es, por lo tanto, un inicio hacia ese mundo desconocido, una guía para seguir trabajando en base a este tema y ayudar a ser capaces de cultivarlo y llevarlo a la práctica en las escuelas de nuestro país para formar a personas íntegras ha estado en la intención de su elaboración.

Desde mi punto de vista, el trabajo ha sido largo e intenso pero muy gratificante, aportándome conocimientos y experiencias válidas tanto profesional como personalmente que sin él no hubiera alcanzado.

Completar y avanzar en este estudio es ahora un compromiso que espero desarrollar en la siguiente etapa como graduada. El tema que hemos iniciado en este trabajo supone un reto que puedo aprovechar en mi proceso de formación continua que ahora comienza.

## 8. LISTADO DE REFERENCIAS.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ben Hammou A., Clément G. et Frapat M. (1986). *L'oreille en colimaçon*. París, Armand Colin-Éditeur.
- Céleste B. y Delalande F. (1997). Productions non verbales dans les jeux de fiction. *L'enfant du sonore au musical*. I.N.A./Buchet-chastel.
- Delalande, François (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- Frapat, M. (1984). Et pour conclure un bel exemple. *Musiques Apprendre*, 3, 209.
- Frapat, M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles, CNDP-CRDP.
- Laulhère-Clemént, G. (2006). *L'emotion et le geste improvisé chez l'enfant. Quelle conscience en a t-il*. Boesch, R., Rossé, F., Bosseur, J., Petit, D., y Savouret, A. (Comps). Réflexions sur l'improvisation libre "non idiomatique". (11-19). Ariam Ile- de France: Paris.
- Cerdá, J. y Molina, M. (2012). *Entre el arte sonoro y el arte de la escucha*. Arte y políticas de identidad, vol.7 / Dic. 2012, pp. 11 - 14.
- Stefani, G. (1987). *Comprender la música*. Buenos Aires, Paidós.

### REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, incluido dentro del Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) número 1, del 2 de enero de 2008.
- *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, incluido dentro del Boletín Oficial del Estado (BOE) número 4, del 4 de enero de 2007.

### RECURSOS ELECTRÓNICOS.

- López Cano, R. (2012) Avance de : "Arte sonoro: procesos emergente y construcción de paradigmas". En Sánchez de Andrés, Leticia (ed.), "Música, Ciencia y

Pensamiento en España e Iberoamérica durante el siglo XX", CM-UAM. <http://lopezcano.org/Articulos/2012.ArteSonoro.pdf> (Consulta realizada el 13 de mayo de 2013).

- Molina, M (2008). El arte sonoro. <http://es.scribd.com/doc/24370658/El-Arte-Sonoro-Articulo-de-Miguel-Molina-Alarcon> (Consulta realizada el 20 de mayo de 2013).
- Rocha, M. (2004). El Arte Sonoro. *Hacia una nueva disciplina*. <http://www.ccapitalia.net/reso/articulos/rocha/artesonoro.htm> (Consulta realizada el 18 de mayo de 2013).
- Rocha, M. (2008). ¿Qué es el arte sonoro?. <http://www.artesonoro.net/artesonoroglobal/QueEsElArteSonoro.html> (Consulta realizada el 18 de mayo de 2013).
- Russolo, L. (1913). *El arte de los ruidos*. Russolo, L. (1913). *El arte de los ruidos*. <http://www.uclm.es/artesonoro/elarteruido.html> (Consulta realizada el 25 de mayo de 2013).
- Universidad de Valladolid. *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –Maestra- en Educación Infantil*. (Versión 4, 23/03/2010). [http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1339584018334\\_uvagradoeducacioninfantil.pdf](http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1339584018334_uvagradoeducacioninfantil.pdf) (Consulta realizada el 2 de junio de 2013).

## **REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS.**

- Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Escultura, (2011). *Auscultar la ciudad*.
- Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Escultura, (2010). *Ca Revolta, Poesía fonética i sonora*.