



Universidad de Valladolid

Campus "La Yutera"

**“APORTACIONES DE LA
MÚSICA CONCRETA AL
CONCEPTO DE JUEGO EN
EDUCACIÓN INFANTIL.”**

Presentado por **Elisa Sanz Aragón**, para optar al
Título de Graduada en Educación Infantil por la
Universidad de Valladolid.

Tutora académica: **Pilar Cabeza Rodríguez.**

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado ponemos de manifiesto la importancia del juego como recurso educativo en la escuela, principalmente en las primeras etapas educativas. Se enriquece el concepto de juego, a partir de las experiencias reales llevadas a cabo por especialistas de Educación Infantil sin conocimientos previos de música.

El alcance de este trabajo plantea el interés que existe por parte de especialistas de Educación Infantil y profesores de Universidad, por conocer la experiencia desarrollada en Francia y de la que no existen demasiados estudios publicados. Por esta razón, intentamos atender esta necesidad y aportar datos inéditos, a partir de los cuales, podamos conocer diferentes procesos en las aulas.

PALABRAS CLAVE: juego, creatividad, educación infantil, educación musical.

ABSTRACT

In this Work of End Degree Course we show the importance of play as an educational source at the school, mainly at first teaching phases. Is reached the play concept from the real experiences carried by Childhood Education specialists, without previous music knowledges.

The scope of this work express the interest of Childhood Education specialists and University lectures to know the experience that has been developed in France and which there aren't too many published studies. For this reason, we try to pay attention to this necessity and contribute with information.

KEY WORDS: play, creativity, childhood education, musical education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS	
2.1 Objetivos Generales del grado de Educación Infantil.....	9
2.2 Objetivos formativos del grado de Educación Infantil.....	10
2.3 Objetivos del TFG.....	11
3. JUSTIFICACIÓN	
3.1. Competencias generales.....	12
3.2 Competencias específicas.....	13
3.3 Justificación del proyecto.....	18
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
4.1 Aproximación al concepto de juego didáctico.....	21
4.2 La educación musical fundamentada en la pedagogía.....	24
4.3 Música concreta y juego infantil.....	28
4.4 Música y juego en el currículo de Infantil.....	30
4.5 Educación artística: música y plástica.....	32
5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO	
5.1 Aportaciones de Monique Frapat “La composición musical contemporánea y la Creación musical en el aula.”.....	39
5.2 Recogida de Información.....	40
5.2.1 Címbalo.....	41
5.2.2 Vasos de cristal.....	42
5.2.3 Sylvain y su moto.....	43
5.2.4 Mathieu y su pandereta.....	44
5.2.5 ¿Qué es eso?.....	45

5.2.6 Las baquetas.....	46
5.2.7 La risa.....	46
5.2.8 Lo imaginario.....	47
5.2.9 La escucha corporal.....	48
6. CONCLUSIONES.....	49
7. BIBLIOGRAFÍA.....	53

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto que lleva por nombre “Aportaciones de la música concreta al concepto de juego en Educación Infantil”, está enfocado a la etapa de educación infantil de tres a seis años. Se aborda con el fin de mejorar el diseño de situaciones en las aulas de infantil sobre juego y música. Y es que gran parte de los equipos docentes otorgan al juego la categoría de actividad de refuerzo, cuya práctica solo se le permite al niño o a la niña si ha trabajado de forma adecuada.

Lo que pretendemos con la presentación de este proyecto es dar a entender a quienes desde la educación, se interesen por el valor pedagógico que el juego tiene en sí mismo como instrumento de aprendizaje. Éste está permitiendo al niño y a la niña explorar, antes de otorgarle ninguna instrucción, desarrollar su propia actividad y manipular los objetos de su entorno de un modo propio y original, como es adecuado en un periodo sensoriomotriz. El adulto debe ejercer una función de observación y guía sin orientar previamente su voluntad.

Y es que el juego no solo es un instrumento de aprendizaje, también es un potente recurso educativo todavía en proceso, ya que se lleva a la práctica de forma errónea en demasiadas ocasiones; por lo que se pierden los efectos didácticos que proporcionaría un tratamiento pedagógicamente fundamentado. Debido a esta equívoca visión de los agentes educativos, ya sean maestros o familias, esta práctica se convierte en una actividad excesivamente dirigida en su totalidad por el adulto y con unos objetivos prefijados.

Por eso, queremos mostrar que a partir de una serie de actividades lúdicas, y a su vez educativas, el juego permite al niño o a la niña configurar su propia visión de la realidad, tomar conciencia de los objetos que le rodean y adquirir los conocimientos necesarios de una forma natural.

A su vez, siguiendo a Delalande (1984) queremos reivindicar que no existe una definición universal para definir la música, técnicas y lenguajes musicales, pero si una metodología que sigue siendo tradicional.

La educación musical hasta un período bastante reciente era sobre todo una enseñanza de solfeo, de técnicas instrumentales, el estudio de un repertorio clásico y de la historia musical

Desde el punto de vista de Schaeffer (1998), un músico no es aquel capaz de hacer sonar un instrumento con una técnica adecuada, sino es quien ama escuchar o producir sonidos. Aquel en quien el sonido está en correspondencia inmediata con lo vivido, quién es sensible a un sonido aunque carezca de los parámetros convencionales si lo convertimos en un objeto sonoro y con un proceso adecuado en un objeto musical.

El fin de este proyecto es facilitar al docente una serie de recursos para llevar a cabo prácticas educativas, no lejos de que el niño o la niña adquieran una serie de conocimientos y nunca apartándolo de su deseo de conocer, explorar, ver, escuchar y sentir el mundo que le rodea. Y es que es indispensable que el educador sepa hacia dónde va el desarrollo infantil, qué características propias tiene y la importancia de respetar este proceso.

Delalande (1995) sostiene lo siguiente:

En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, debe tener por tarea incitar a los niños y niñas a lo que ellos ya hacen, interesarse por los objetos que producen ruido, actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos, prolongar esa exploración sonora para realizar secuencias musicales. (p. 3)

En definitiva, descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical. Al fin y al cabo, tanto los niños o niñas como los adultos, son capaces de encontrar en la música una significación; porque la música adquiere un sentido, y tiene la capacidad de evocar estados afectivos o poseer un valor simbólico.

Para realizar este proyecto, hemos tomado como referentes aquellas obras de Pedagogía Musical Concreta que aportan propuestas innovadoras en el ámbito español, ya que desarrollan criterios que se pueden incorporar a procesos de evolución de la expresión sonora en cualquier edad del sistema educativo.

La educación infantil es el punto de partida natural y deseable para sentar las bases de una personalidad creativa y, como expertos en educación, debemos encontrar las aportaciones de los diversos campos que sintonicen con la realidad infantil. En nuestro caso, la música concreta permitió replantearse el concepto de educación musical.

La música concreta dirigió su atención a la forma de expresión de los niños y niñas constatando que su conducta es similar a la de los compositores, porque cuando juegan con el sonido, lo manipulan, modifican e integran en sí mismos.

Esta corriente musical nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo nuestra propuesta de defender la idea de que el juego es una capacidad implícita del niño o de la niña, que surge de la necesidad de crear su propia identidad y visión del mundo que le rodea; y en este proceso de experimentación, la música le permite expresar sus experiencias, a través de los objetos que le rodean y configuran esa realidad, aportando datos que nos hagan más conscientes del papel de la educación artística en el desarrollo de la mente infantil.

2. OBJETIVOS

Para poder elaborar el Trabajo Fin de Grado, hemos seleccionado los objetivos generales y formativos del grado de Educación Infantil tomados de la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*.

2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO DE INFANTIL.

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.

-Capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

-Realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

La Universidad debe colaborar con los docentes en ejercicio para buscar soluciones y mejoras a las prácticas instaladas. Los profesores universitarios con una larga trayectoria en la tutorización de prácticas de enseñanza, en centros de educación infantil, constatan el interés de los maestros y maestras por colaborar en proyectos de mejora que estudien soluciones a necesidades, que en muchos casos han sido detectadas por ellos mismos.

-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.

Este objetivo es de suma importancia para el área artística y en concreto para el desarrollo de la dimensión musical. Nuestro trabajo se centra específicamente en él, ya que va a permitir partir del componente psicomotriz del gesto preciso que produce el sonido.

Se trabajará de manera natural la intención expresiva, desde el componente emocional en su inicial desarrollo propio de las edades de esta etapa, para llegar al conocimiento mediante la experiencia de la toma de decisiones del propio niño o niña.

Este objetivo hace explícitas las diferentes dimensiones que se movilizan en el juego infantil, y que como se ha dicho anteriormente, son factores fundamentales en el desarrollo de competencias. Por otra parte, en las actividades de juego artístico se respeta y favorece la relación en igualdad y respeto entre el alumnado.

2.2 OBJETIVOS FORMATIVOS DEL TÍTULO DE GRADO DE INFANTIL.

Nuestro trabajo fin de grado pretende conseguir los objetivos formativos reflejados en la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*, son aspectos obligatorios de referencia que en nuestro caso, se plantearán desde una dimensión creativa como es la expresión artística musical.

-Lograr profesionales capaces 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.

2.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.

-Ampliar conocimientos sobre el concepto de juego como recurso de aprendizaje en la educación infantil, a partir de experiencias innovadoras de la educación musical.

-Comprender el sentido del juego en el aprendizaje mediante la experiencia con materiales concretos en la creación sonora y musical.

-Analizar experiencias interesantes para el desarrollo de la edad infantil en su dimensión sonora, perceptiva y expresiva de modo que permitan su aplicación en el aula de infantil a partir de este trabajo.

-Valorar el alcance del trabajo colaborativo con expertos o a partir de sus aportaciones.

-Demostrar que la escucha como competencia musical, puede aportar un componente fundamental en el aprendizaje en la Educación Infantil.

3. JUSTIFICACIÓN Y RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.

3.1 COMPETENCIAS GENERALES.

Ser profesional de la educación y en concreto especialista en Educación Infantil, supone haber conseguido el desarrollo de una serie de competencias que implican todo el nivel personal al servicio del desarrollo armónico de la naturaleza de cada niño y niña con quienes trabajemos en el futuro.

“Las competencias son adquisiciones complejas que requieren al mismo tiempo capacidades, actitudes y conocimientos que se movilizan en prácticas sociales de referencia” (Consejo de los CFMI, 2004, p. 11).

Basándome en las competencias generales de la titulación que quedan reflejadas en el documento de *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*. Con la elaboración de este estudio, he podido adquirir ciertas **capacidades necesarias para llevar a cabo diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje en la práctica educativa**. He logrado desarrollar un cierto **pensamiento crítico**, pudiendo así justificar mis conocimientos educativos.

Este trabajo me ha permitido obtener una serie de **conocimientos sobre cómo utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos**.

A su vez, he podido **adquirir un mayor dominio de las nuevas metodologías**, compartiendo así una nueva visión del concepto del juego como un recurso educativo, que desde una práctica más bien lúdica, permite un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a la búsqueda del placer por aprender en la actividad misma, y no en la adquisición de ciertos conocimientos que diseccionan los factores implícitos en el concepto de logro de competencia.

Mi principal reto con este proyecto es dar a conocer el valor educativo que tiene la música en sí misma y la importancia que debería tener dentro del currículo de Infantil.

Debemos aprovechar la **educación integral** que desde esta área se puede llevar a cabo, ya que las prácticas dentro del aula, **permiten la consecución de ciertas actitudes o valores sociales como la coeducación y el fomento de valores, como la tolerancia y el respeto a las otras culturas; ofreciendo la posibilidad de utilizar un nuevo lenguaje, que permite trabajar la diversidad, la igualdad y la autonomía como primer eslabón en la educación.**

3.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

Los estudiantes del Título de Grado Maestro en Educación Infantil deben adquirir durante sus estudios una relación de competencias específicas las cuales quedan reflejadas en el documento de *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010)*, donde se expone que En concreto, para otorgar el título citado serán exigibles las siguientes competencias que aparecen organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil:

A)De Formación básica:

La competencia profesional puede mejorar con las aportaciones significativas de profesionales del ámbito europeo que han llegado a nuestro conocimiento y que son desconocidas en nuestro país. Puede resultar una aportación de nuestro trabajo de fin de grado, ya que es urgente no retrasar las propuestas que todos los profesionales puedan conocer y valorar convenientemente.

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.

Hemos sido capaces de adquirir una nueva visión del concepto de juego y la merecida importancia que se le debe dar a éste en las primeras etapas educativas, ya que favorece el adecuado desarrollo integral o intelectual del niño o de la niña.

Aprenden a través del juego y de su propia experimentación, porque permitirles conocer por medio de la exploración, es el perfecto componente artístico de la educación infantil ya que respeta la autonomía, la libertad y la curiosidad innata existente en los niños y niñas comprendidas entre estas edades.

5. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

La importancia que tiene la interacción entre iguales o con los adultos, escuela o familia ya que ambos son agentes educativos, pues esta interacción permite una socialización del alumno que le permitirá adquirir las actitudes anteriormente citadas, posibles solo a través del juego, ya que permite una representación de la realidad para el niño y en la experiencias estudiadas en este trabajo se pone el énfasis en las situaciones basadas prioritariamente en el juego espontáneo natural en educación infantil. Observar a los niños y niñas mientras interactúan y se relacionan incorporando su expresión sonora, nos aporta datos fundamentales al concepto de juego y de aprendizaje cooperativo y su experiencia natural de esfuerzo.

42. Saber situar la escuela de educación infantil en el sistema educativo español, en el europeo y en el internacional.

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

De acuerdo con la información obtenida para la elaboración de este proyecto, he obtenido una serie de conocimientos innovadores, que actualmente sólo he encontrado en referencias bibliográficas de carácter internacional, en concreto en publicaciones de investigación en pedagogía musical desarrolladas en Francia e Italia por el momento, y en las que la Universidad de Valladolid ha colaborado los últimos años.

46. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

Este proyecto se ha elaborado de acuerdo con el currículo infantil en el área de lenguajes: comunicación y representación, el cual defiende que en el niño o la niña, la expresión artística se produce cuando siente la necesidad de comunicar libremente sus

experiencias, vivencias, emociones y sentimientos, a través de los recursos artísticos que conoce y con los que experimenta.

Es responsabilidad de los educadores estimular sus intereses proporcionando situaciones y experiencias que propicien la creación y la originalidad. Cuando se ha conseguido la motivación suficiente, el niño o la niña actuarán de forma espontánea y con sus recursos artísticos comenzarán a crear.

B) Didáctico disciplinar:

Podemos encontrar argumentos de peso para enlazar este trabajo con las competencias/objetivos del módulo didáctico disciplinar de nuestro Grado. Señalo aquellos aspectos que directamente el juego creativo puede desarrollar:

8. Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.

9. Ser capaces de conocer la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

12. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural.

Se deben analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en la etapa de 0-6 años, otorgando la misma importancia en los contextos familiar, social y escolar. Esto permite que todo agente educativo que participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea dotado de la capacidad para aprovechar los valores que aporta la educación musical. A su vez, el juego ha de entenderse como una actividad natural y básica de este aprendizaje, convirtiéndose en el medio educativo más eficaz para permitir un desarrollo adecuado.

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

La música permite comunicar a los seres humanos de forma igualitaria mediante una comunicación verbal o no verbal, y es que las creaciones musicales no necesariamente deben ir acompañadas de una letra; ya que la música, bien mediante instrumentos convencionales o no convencionales o mediante la voz, transmite una emoción, un sentimiento o una experiencia que el propio niño y niña manifiesta como importante.

28. Conocer la tradición oral y el folklore.

La tradición oral es la forma más utilizada para transmitir las diferentes tradiciones o costumbres de una generación a otra, dando a conocer su cultura verbalmente al resto. Han permitido que numerosas canciones, cuentos populares y otros registros musicales lleguen hasta nuestros días y adopten un significado cultural.

El folklore incluye además una amplia cultura musical y literaria, formas de expresión como la artesanía, la danza, la vestimenta...que les diferencia y al mismo tiempo les asemeja a otra cultura o sociedad favoreciendo una educación intercultural en el aula de infantil.

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.

Permite diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la diversidad en esta etapa, pudiendo adaptar así dichos procesos a los alumnos de educación infantil. A su vez, ofrece la posibilidad de evaluar al alumnado mediante indicadores de expresión mediante el sonido o la música, apropiados a su edad.

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.

Se debe ser capaz de ofrecer al alumnado la posibilidad y los medios para que hagan música y disfruten al realizarla, bien de manera individual o como parte de un grupo, desarrollando de esta manera una mayor sensibilidad.

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

Enseñar a través del juego permite al niño y a la niña explorar sin ninguna instrucción, permitiéndoles hacerse con la actividad o el objeto de un modo propio y original y, no mediatizado por el adulto.

A través de este proyecto queremos reflejar que a partir de una serie de actividades lúdicas, y a su vez educativas; el juego permite al niño y la niña configurar su propia visión de la realidad, tomar conciencia de los objetos que le rodean y adquirir los conocimientos necesarios de una forma natural.

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

35. Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.

El sentido pedagógico debe estar garantizado en el diseño de actividades artísticas. Todo lo que programemos deberá partir de los conocimientos fundamentales más actualizados, contemplar todos y cada uno de los ámbitos y respetar siempre la naturaleza de los niños y niñas de Educación Infantil con su carácter expresivo necesitado del juego.

La educación artística ofrece numerosas oportunidades para el desarrollo de la expresión creativa y es que el dibujo refleja la visión que tiene el niño y la niña de la realidad, en un papel en blanco es capaz de plasmar emociones o sentimientos que desconocen; al igual que la música lo hace a través de sus improvisaciones sonoras. En esta etapa resulta muy significativo trabajar con imágenes cotidianas, cargadas de valores emocionales, sociales y culturales,

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

Al conocer los fundamentos, debemos tener en cuenta los ámbitos de aplicación y respetar al máximo las situaciones planteadas por los niños o niñas.

Tendremos los criterios adecuados para conocer y aplicar en las aulas las herramientas tecnológicas de la información y de la comunicación, relacionadas con la educación musical.

3.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

La elección de este tema se debe a la firme creencia de la importancia que el juego como metodología, tiene en la Educación infantil. Tenemos referencias que lo sustentan dentro de la pedagogía musical que ha desarrollado el estudio de las conductas musicales de los niños y niñas, a partir de su observación en situaciones espontáneas.

Por ello, consideramos que hay que evolucionar paralelamente al cambio sociocultural por el que estamos atravesando y dejar a un lado la idea que se tiene del juego como un “ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde”; así lo define el diccionario de la Real Academia. Sin embargo, la propia polisemia de éste y la subjetividad de los diferentes autores implican que cualquier definición que se ha establecido no es más que un acercamiento parcial al fenómeno lúdico.

En la actualidad, se ha comprobado que el juego desempeña un papel importante en el desarrollo intelectual, ya que a través de las variadas actividades lúdicas que realiza el niño y la niña a lo largo de la infancia, es capaz de crear y desarrollar estructuras mentales fomentando el descentramiento egocéntrico, promoviendo la creatividad y la imaginación del niño como defendían autores como Piaget (1977, 1986).

Otros autores como Ortega (1990), defienden que el juego además de ser un perfecto estímulo para la atención y la memoria, contribuye de manera muy positiva en el desarrollo del lenguaje. Competencia lingüística, que le permite la interacción social con los iguales y le permite expresarse, ya sea con palabras o con gestos.

Las actividades lúdicas que configuran el juego, son un relevante instrumento de comunicación y socialización, ya que cuando los niños y las niñas representan el mundo del adulto, descubren la vida social de los adultos y las reglas por las que se rigen estas relaciones, aprenden los derechos y los deberes de cada rol, así como, distintas funciones sociales, preparándose para un futuro (Kamii y de Vrie, 1988).

Además, en el juego interactúan con otros compañeros, lo que le permite ampliar sus formas de comunicación, desarrollar su capacidad de cooperación y sus habilidades sociales.

Los niños y las niñas cuando interactúan cooperativamente, mantienen comunicaciones más eficaces, verbalizan más ideas, muestran un respeto por los otros facilitando una mayor coordinación, esfuerzo y productividad cuando realizan una tarea en grupo permitiendo una reducción de los conflictos. Todas estas nuevas actitudes posibilitan la aparición del marco más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales.

Pero no debemos olvidar, que aquella tarea, actividad o programación que utiliza como instrumento o medio de enseñanza el juego, no solo está influenciado por las interacciones sociales que se establecen entre ellos; sino que en estos programas influyen múltiples factores como la cultura, la educación parental, el contexto escolar, o la personalidad (desarrollo cognitivo, moral, capacidad de toma de perspectiva y empatía).

Así pues, si el lenguaje se basa en la capacidad de los seres humanos para comunicarse por medio de signos, ya sean verbales, gestuales, fónicos... Podemos entender la música como una forma de expresarse, como un lenguaje más, por el que podemos comunicarnos. Pero este lenguaje no se regula por un conjunto de códigos, ni reglas estructuradas, ni adquisición de signos lingüísticos que sirve a los miembros de una sociedad para comunicarse.

El lenguaje musical no discrimina. Ya que este tipo de lenguaje constituye un “universal” en la condición específica del ser humano, y es que todos los seres humanos son capaces de crear mediante el sonido, aunque no se trate de una perfecta combinación desde la concepción de la música tonal occidental; porque todos los seres humanos somos capaces de encontrar cierta significación de un sonido o conjunto de sonidos que conforman una música aunque se carezca de los conocimientos musicales de referencia.

En uno de los primeros precedentes en el estudio de la imaginación y el arte en la edad infantil ya se hace referencia a los trabajos del investigador austríaco Linke, quien llegó a la conclusión de que si se comparase el lenguaje oral y escrito de los niños y niñas veríamos que a los 7 años escriben, como podrían hablar a los 2 años, es decir, que el desarrollo del niño se reduce inmediatamente al tener que comunicarse mediante una forma de expresión que le resulta más difícil.

Tolstoi, novelista ruso, profundo pensador social y moral, permitió y ofreció a los niños y niñas campesinos todas las prácticas posibles para facilitar su capacidad para expresarse y comunicarse.

Vygotski (1982) definía las composiciones de Tolstoi como muestras de la expresión oral de los niños y niñas. Mientras ellos iban hablando, Tolstoi escribía en sus notas todo el encanto del lenguaje hablado.

Interpretando la obra citada, los niños y las niñas se expresan a través del sonido, comunican sus sensaciones, pudiéndolas expresar con cualquier material, pues son capaces de improvisar este lenguaje.

El lenguaje artístico en el campo de la pedagogía musical con un punto de vista contemporáneo, posee una fuerza comunicativa que debería establecerse como una de las principales vías de desarrollo del proceso educativo. Siendo la escucha una competencia básica del aprendizaje, se propone el trabajo con el sonido orientado al progreso integral del individuo cuyo pleno crecimiento necesita de la colaboración y participación de la sociedad.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE JUEGO DIDÁCTICO.

Podemos comenzar desde las indiscutibles aportaciones de un autor tan importante para la psicología evolutiva y la pedagogía como Piaget (1986), considerando el juego como una necesidad del niño y de la niña, que permite satisfacer sus necesidades vitales de acción, expresión e interacción para conocer y comprender el entorno que le rodea y, a través del cual, proyectar su mundo interior.

El juego posee un valor educativo en sí mismo, pero para que sea utilizado como instrumento educativo dando lugar a un resultado y proceso favorable, debe entenderse y respetarse como una actividad voluntaria del niño y de la niña que surge de manera natural. El proceso del juego es tutelado por el maestro como experto, respetando esa libertad, puede guiar sin orientar ni perturbar el juego. Aporta datos y mejora la consciencia de su propia experimentación y los logros que alcanzan el niño o la niña, como veremos posteriormente aplicado a la música; y a partir de las experiencias de observación en las prácticas del aula llevadas a cabo por Monique Frapat, en quien nos basaremos en el diseño de nuestra propuesta de trabajo. Las obras de esta autora son muy variadas, desde su primera publicación en 1989: “Mon petit doigt m’a dit”, (“Mi dedo meñique me dijo”) un espectáculo lleno de sonidos y de músicas) hasta su obra más reciente 2007: “Mon ballon, mon ballon”, (“Mi globo, mi globo”) un gran libro sonoro que cuenta las aventuras de un globo.

Nos encontramos en este tema con el problema que surge de una visión errónea del juego, a pesar de que la definición presentada en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, establece la idea de juego como uno de los principales recursos educativos, proporcionando un auténtico medio de aprendizaje que se pone a su disposición para favorecer un desarrollo completo de sus capacidades intelectuales, sociales o artísticas.

Consideramos conveniente aclarar que este trabajo se plantea con el fin de proponer al profesorado de infantil eliminar el carácter polisémico que encontramos en el uso de este recurso.

Mientras que para el educador es un medio o instrumento para la adquisición de ciertos aprendizajes, no lo es para el niño o para la niña que juegan. Pues se sienten dentro de un contexto que esta fuera de todo tipo de presión y de todo tipo de pensamiento competitivo y responsabilidad, fuera de ese nivel de exigencia determinado por el resto de la clase. En definitiva, mientras juegan no sienten miedo al fracaso. De acuerdo con Bruner (1983), en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias, de los errores y de los fracasos. El juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes ni para el niño, ni para la niña. No quiere decir que ellos no busquen una finalidad y medios para obtenerla en él, sino que a menudo cambian de objetivos cuando se aburren de realizar una actividad; y es en ese momento cuando la figura del maestro debe reforzar aquellas conductas que varíen los objetivos de la actividad manteniendo el paso libre a su fantasía.

Por lo tanto, este es el concepto que se debe defender, desarrollar y estudiar profundamente como metodología propia de la educación infantil. Plantear el juego como otra más de las actividades posibles es una confusión que en estas páginas intentaremos aclarar.

Cuando constatamos la falta de valor que se le concede al juego en los sistemas educativos no debemos culpar al equipo docente, deberíamos cuestionarnos cómo afecta el medio al desarrollo del juego. La presión de los exosistemas sobre el juego se manifiesta por una creciente preocupación de la sociedad por el rendimiento de los pequeños antes de llegar a la escuela (Aguilar Gutiérrez, 2008).

La creciente supervisión de las actividades extraescolares transforma los tiempos y lugares espontáneos, en actividades controladas y orientadas por adultos.

Existen corrientes que denuncian la existencia de una hiperestimulación de los pequeños demandando la vuelta a un cierto orden en las clases, una mayor estabilidad, creando espacios de silencio e introversión donde los alumnos puedan interiorizar y encontrarse consigo mismos sin crear interferencias. Y es que desde una visión educativa o social se puede afirmar que existe una hiperestimulación del niño por parte de todos los agentes educativos (escuela, familia, sociedad...) y que han permitido la conversión de las horas lúdicas, en horas educativas en diferentes ámbitos; o simplemente se han reducido a juegos guiados por las nuevas tecnologías.

Uno de los principales agentes que contribuye a esta excesiva estimulación, son los padres, pues creen que hacerlo de forma precoz es conveniente y desarrollará ciertas capacidades de manera más temprana, y como resultado de ello se consideren más inteligentes y dotados.

Pero a pesar de lo que se piensa, los niños y las niñas tienen un ritmo de adquisición en la construcción de los aprendizajes que ha de respetarse; pues si su sistema no está preparado para asimilar y llevar a cabo aquellas tareas que el adulto le ha impuesto, no se producen los beneficios deseables.

Aplicada a la música, esta teoría favorece los programas que permite en Educación Infantil, la máxima oportunidad para ejercer sus impulsos creativos y sugiere que ellos puedan sufrir si se introducen a destiempo intervenciones pedagógicas o programas no adecuados a su desarrollo (Hargreaves, 1991).

La sobreestimulación, puede provocar una mayor inseguridad, al sentir que no es capaz de procesar todo lo que se le entrega ya sea por exceso y/o por lo extenuante de los estímulos.

Por esa razón, Marc Giner (2010) afirma que para utilizar el juego en el proceso educativo hay que tener en cuenta las edades con las que se trabaja. Recomienda poner en práctica el juego motor para consolidar cada una de sus adquisiciones, y proporcionarle materiales ricos y atractivos con los que pueda practicar, para aumentar el número de esquemas que logra dominar. Este logro en sí mismo constituye la mejor forma de estimulación, que en edades muy tempranas se puede facilitar permitiendo acceder al alumnado a una gran variedad de juguetes y cuerpos sonoros que permiten esa actividad de exploración.

Bruner (1983), establece la idea de que el juego es una actividad libre y gratuita por excelencia sin otro fin que el juego mismo y la diversión que conlleva. Así pues se demuestra que el juego es una actividad voluntaria y no mediada por un adulto, más o menos espontánea donde el niño y la niña se proyectan integralmente.

De ahí parte la idea de que jugar libremente ofrece innumerables alternativas de juegos donde ellos eligen el desafío que más les interesa. Escogen con qué jugar, dónde jugar y organizan sus tiempos.

Dando acceso a la imaginación arman sus propios proyectos de juego, permitiéndoles asumir sus propias decisiones gracias a la inexistente mediación del adulto. Y es que según Vigostky (1982), la imaginación adquiere una función fundamental en el desarrollo humano, pues se convierte en el único medio que permite al hombre ampliar su experiencia, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, basándose solo en relatos y descripciones.

El juego libre puede ser individual, escogen libremente hacer algo de acuerdo a sus necesidades internas o bien puede surgir el deseo de unirse a otro u otros niños o niñas, lo cual contribuye al desarrollo de una conducta social positiva, a la vez que refuerza la identidad personal y la autoestima. Una vez que hayan alcanzado este deseo de unirse a sus iguales, podemos aprovechar el amplio abanico de situaciones educativas que esto nos ofrece, dando la posibilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje también adquiriera un carácter espontáneo, mero producto del acuerdo entre ellos.

4.2 LA EDUCACIÓN MUSICAL FUNDAMENTADA EN LA PEDAGOGÍA

El juego que tiene lugar en la etapa infantil es el pilar sobre el que se asientan luego muchas habilidades como la imaginación, la creatividad, la perseverancia y el esfuerzo, el autoconcepto, la autonomía personal, etc.

El libro *Músicas en la escuela* (2004), es un ambicioso proyecto de formación de músicos que intervienen en la escuela de Francia (CFMI), subraya el valor educativo del juego resaltando la importancia de:

- solicitar y estimular la expresión del niño o de la niña, su imaginación, su creatividad, aportación esencial y específica de toda educación artística en el medio escolar.
- respetar su ritmo de adquisición en la construcción de los aprendizajes, aún cuando las prácticas sean, a menudo, colectivas.

- favorecer la conciencia del entorno sonoro cotidiano y de los lenguajes musicales, a través de actividades diversificadas.
- equilibrar la manera de abordar la música a través de lo corporal, lo sensorial, lo intelectual y lo sensible a fin de que se establezcan las correspondencias necesarias entre gesto, sonido, escritura e intención.
- aguzar su curiosidad y su sentido crítico, a fin de que se distinga lo mejor de lo menos bueno en cada estilo.
- nutrir su formación de encuentros con la música viva y la creación; establecer relaciones con las otras disciplinas artísticas que él practica, para que se enriquezcan entre sí.
- jalonar su recorrido de producciones en público o grabadas, sin que éstas sean un fin en sí mismas. Estas situaciones dan valor a la comunicación, son fuente de motivación y de descubrimiento de estructuras culturales como la escuela de música, el conservatorio. En definitiva, siguiendo esta misma fuente se ha de resaltar la importancia de actuaciones implícitas ejemplificadas con anterioridad en los centros educativos. Y es que toda enseñanza musical de calidad, requiere de una estrecha articulación entre ser musicalmente competente y una eficacia pedagógica. (p.4)

Además, todas estas habilidades se encuentran presentes en el objetivo de Educación Infantil donde hace referencia a la importancia de atender las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. Por eso, debemos permitirles experimentar esta fase lúdica de los primeros años con total libertad, contribuyendo a la construcción de una personalidad sólida, basada en la autoestima y en la capacidad para llevar a cabo actividades y resolver conflictos más complejos a lo largo de la vida.

Y si el juego es innato en el niño, es un instinto como afirmaba Decroly (1920) pues está presente desde que nace hasta que tiene uso razón.

Su idea de juego irá evolucionando con el paso del tiempo y en base a sus experiencias; aunque esta evolución no será tan notable, como en los primeros años de vida.

Piaget (1977), categoriza la idea de juego en una continuidad de fases ,en las que se basa la pedagogía de creación musical para abordar el juego sonoro inicialmente de forma individual, que darán lugar así a una serie de fases progresivamente más colectivas, llevando a características de juego socializado. El juego se transforma en juego de reglas, cuya formulación requiere la representación de las acciones de los distintos jugadores. Las reglas que por definición se identifican como inmutables e impuestas, los niños y las niñas pasan a entenderlas como el mero producto del acuerdo entre ellos.

Pero también puede establecer un juego de reglas para sí mismo, como es la “Cortina sonora”, ejemplo extraído de “La música es un juego de niños” de François Delalande (1984). Está inspirado en las cortinas de perlas de boj de nuestras abuelas y del carrillón chino, está compuesto de tres cortinas que forman una casita sonora. Una de las cortinas está compuesta por una fila de varas de bambú colocadas de forma irregular, la segunda se compone de tubos de medicamentos de aluminio y la tercera de placas y bolas de arcilla. Las formas de jugar con este instrumento son muy diversas y es que el niño o la niña que experimenta con la cortina sonora, es capaz de obtener sonidos homogéneos compuestos por una serie de pequeños choques continuos fáciles de diferenciar. O por el contrario, sonidos fuertes difíciles de diferenciar, resultado de una sucesión de pequeños choques producidos con rapidez pero que mantienen una relación directa con el gesto producido. Un incipiente juego de reglas aparece en la elección de un gesto diferente al tocar cada una de las cortinas dando como resultado la experiencia de situaciones como la densidad del sonido o el juego de las alturas.

La elección de este libro para ejemplificar el concepto de juego de reglas es porque al igual que para nosotros, para Delalande el objetivo principal es conseguir que el niño disfrute con la música, despertando su gusto por el sonido vocal y manipulación de objetos o cuerpos sonoros, descubriendo así la variedad de los sonidos producidos y de los gestos precisos que van a preparar la técnica musical posterior.

En esta publicación establece que los docentes deberían ofrecer y facilitar diferentes comportamientos espontáneos de juego con el sonido, hasta que éstos adquieran la forma de una auténtica invención musical.

Para este autor, la música en la escuela comparte esos dos objetivos, el despertar de aptitudes generales para escuchar e inventar y la adquisición de nociones y de técnicas, porque para Delalande es preferible "despertar" antes que enseñar.

Este mismo autor, basándose en Piaget, demuestra que durante los dos primeros años de vida, los juegos aparecen con el control del niño o de la niña de su propio cuerpo (agarrar, chupar, golpear...) La evolución de estos juegos depende del comportamiento infantil.

Con la aparición del lenguaje ambos son capaces de empezar a representar aquello que no está presente dando lugar a una nueva capacidad de representación, es entonces cuando los objetos comienzan a cobrar un sentido para ellos. Debemos aprovechar este interés por todos los pequeños ruidos que producen sus gestos (ruidos vocales) y después cualquier objeto, colaborando así en un mayor desarrollo de la exploración y búsqueda sonora. Pero esta curiosidad natural por todo lo que hace ruido, curiosidad auditiva, es lo que guía la exploración, mientras que el sonido permanece como exterior.

Durante su exploración sonora, tanto los niños como las niñas hacen ensayos muy cortos de unos segundos e intentan explorar otros sonidos y otras formas de juego. En el vídeo realizado por la escuela maternal de la Haie Bergerie nos muestra como en una clase de educación infantil son capaces de explorar cuerpos sonoros. Por ejemplo, se observa como una niña de tres años juega con una cazuela y su cuchara (frota la cuchara con la cazuela, golpea el borde...). La niña ha sido capaz de producir sonidos diferentes pero como ningún sonido le interesa, abandona su exploración; y es que cuando han acabado de explorar, olvidan muy rápidamente lo que han hecho y si se les pide que repitan el sonido anteriormente conseguido, es probable que realice un nuevo gesto que dé lugar a un nuevo sonido (Geneviève Laulhére-Clément, 2006).

Si el juego no está acompañado por el adulto especializado en este tipo de procesos, la experiencia quedaría en muchas, por no decir en todas las ocasiones, truncada en el momento en el que la acción decae o surge un estímulo diferente que le lleva a cambiar de lugar y de actividad.

Sin embargo, esta observación descrita por G.Clément tiene su continuación en una de las diversas experiencias expuestas por Monique Frapat (2000), en sus intervenciones en la Universidad de Valladolid: la maestra situada discretamente sin intervenir, dice sorprendida que “esa música le gusta” y con este preciso comentario la “intérprete” reanuda su exploración evolucionando durante el tiempo que logra transformar unos materiales que producen sonido en verdaderos instrumentos de sus gestos musicales.

4.3 MÚSICA CONCRETA Y JUEGO INFANTIL.

A partir de aquí proponemos un nuevo sentido del concepto de música, metodología y desarrollo dentro de las aulas de los centros educativos.

Como cualquier aprendizaje, debemos tener en cuenta que la experiencia, es el mejor proceso para dar un sentido a esta enseñanza-aprendizaje. Pero aunque pretendemos mostrar una nueva forma de trabajar música en las aulas, no debemos olvidar que el adulto siempre ha de estar presente, aunque sea en un segundo plano, en estos hallazgos musicales para ayudarles a tomar conciencia y animar al niño mientras crea, ofreciéndole la posibilidad de producir una y otra vez mediante un proceso que les lleve a distinguir lo mejor de lo menos bueno (Consejo de los CFMI, 2004).

Al igual que la capacidad de jugar es una capacidad innata en los seres humanos, la capacidad para crear nuevas situaciones que le resulten placenteras, capacidad creativa, también es implícita. Desde el inicio de la infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño o la niña que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños y niñas que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. (Vygotski, 1982)

Siguiendo a Delalande (1995), encontramos que la exploración del sonido y del gesto pertenece al ámbito del juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización incluso en las edades más tempranas inicia un juego de regla.

Un claro ejemplo es el niño o la niña sentado cerca de una puerta. En un primer contacto con ella la empujará y al observar que esta produce ruido, intentará variar la fuerza con la que empujar ese objeto para obtener diferentes resultados.

Para que la puerta chirríe y produzca diferentes ruidos ellos la moverán rápido, lento, fuerte o suave, repetidamente o distanciando unos sonidos de otros.

Cuando toma conciencia de las posibilidades de este “instrumento”, comienzan a jugar con él, y de observador se convierte en músico. Delalande hace referencia con este ejemplo a la obra “Variaciones para puerta y suspiro” de Pierre Henry.

Esto nos permite mostrar que, a través de numerosas obras de la música concreta o experimental con las que podemos contar, se podría bien reforzar la capacidad para dar lugar a las improvisaciones de los juegos sonoros o suscitar improvisaciones que ya están relacionadas con una conducta previa que se ha dado con anterioridad.

Es entonces cuando la música cobra sentido, interpretándose desde el imaginario infantil en un proceso equivalente al del propio compositor porque cualquier sonido es el resultado de un gesto o de un movimiento; no importa si el ruido se provoca por choque entre dos objetos, frotación sobre una superficie o simplemente por el sonido que se produce al desplazar un objeto por el aire o con las múltiples posibilidades de la voz. Ruido y sonido son sinónimos en el proceso de creación musical y con más motivo si nos centramos en la educación infantil

El niño o la niña toman conocimiento del mundo exterior por medio del sentido del tacto y sus gestos, su contacto con los objetos y el ruido que estos producen, cuando ellos mismos son capaces de ejecutar un movimiento con el objeto. Sólo en la primera fase en la que predomina un encuentro fortuito con lo sonoro, podemos proponer la evolución del gesto como indicador de una conducta musical; con el fin de obtener un resultado sonoro interesante y expresivo, donde lo motriz está al servicio de la producción intencionada de un resultado sonoro, guiado por una exigencia de quien realiza la acción sin ninguna presión externa del adulto.

Las observaciones recogidas de las clases de educación infantil que alcanzan esta precisión casi de virtuosismo, nos permiten asegurar que la actividad sonora y musical en la edad infantil puede respetar las características más exigentes del concepto de

juego, al mismo tiempo que se hace posible un desarrollo de la competencia artística musical que la amplia perspectiva de la música que el siglo XX nos permite aportar.

Groos (2008) concibe el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos, antes de que éstos estén completamente desarrollados, es decir, este autor establece la idea de que si los organismos juegan debe ser porque en la práctica de estas actividades encuentra un placer en sí mismas, y es el mejor medio para poder llevar a cabo dichos instintos.

El juego sensorio motor no desaparece con la llegada del juego simbólico, sino que el sonido participa en el juego y se convierte en un medio de representación y expresión. Toda actividad humana está impregnada de simbolismo, el juego simbólico es una conducta perfectamente descrita y muy conocida por los padres.

Podemos establecer un paralelismo o similitud entre la adquisición del concepto de juego y el concepto de música. Como explica Delalande, esta última adquisición está compuesta de una serie de fases que parten desde la fase de exploración, es decir, escucha del objeto sonoro y producción de sonidos; hasta la configuración de la idea musical, que se repite y varía insistentemente, es decir, escuchar con el oído. La invención musical no consiste en producir sonidos indiferenciados, sino en desarrollar una “idea musical”.

De acuerdo con Delalande (1984), la idea musical que se repite empieza a variar insistentemente. Para un completo desarrollo de la idea musical debemos tener muy presente la capacidad de saber desarrollarla, no se trata de poner límites en su búsqueda sonora, ya que ambos son capaces de repetir y variar un hallazgo sonoro. Al contrario que cuando se trabaja con niños mayores o adultos, que a veces es necesario dedicarse a delimitar voluntariamente ese hallazgo.

Por otro lado, gracias a las aportaciones de este autor podemos establecer que debemos fomentar y colaborar en este desarrollo mediante la confección de instrumentos realizados en clase con materiales reciclables o del entorno que se convierten en cuerpos sonoros interesantes.

Durante el proceso de construcción se producen transiciones progresivas, alternando movimientos, y esto no es el resultado de una voluntad de construir; sino resultado de un desarrollo de la ejecución, pues los niños y las niñas componen sin saberlo. (Delalande, 1995).

4.4 MÚSICA Y JUEGO EN EL CURRÍCULO DE INFANTIL.

Alberto Pérez Fernández (2009) defiende la idea de que para que aprendan, necesitan de un lenguaje artístico o corporal, código abierto que ayuda al desarrollo de formas de pensamiento diferentes. Un niño o niña continuamente, y más cuando no domina la competencia lingüística necesita hacerse entender, de ahí la búsqueda de nuevas formas de comunicarse.

Este autor, defiende que deberíamos permitirles, la posibilidad de aprender mediante lenguajes plásticos y artísticos, acercando el arte o la música al ámbito educativo, y permitiendo trasladar las proyecciones de sus obras a su medio social y cultural, permitiendo que elaboren su propia concepción de la realidad. Y no limitando estas proyecciones a horas libres o de rincones, pues tienen más que enseñar mediante un dibujo o una melodía que mediante las palabras.

De acuerdo con el mismo autor, la música, da una respuesta a la diversidad ya que permite homogeneizar el grupo pudiendo paliar las carencias que puedan existir dentro de aula. A través de la música, el niño es capaz de transmitir sus sentimientos adquiriendo a su vez las competencias básicas (competencia lingüística a través de las canciones, competencia social mediante el trabajo en grupo, desarrollo motriz explorando cuerpos sonoros...)

Por esa razón, deberíamos disponer de un material que se ajustara a las necesidades concretas de nuestro alumnado, que respondiera a sus intereses, y que al mismo tiempo nos sirviera de apoyo a las actividades y tareas propuestas a nuestros alumnos.

M^a Cruz del Amo del Amo (2010), propone que la adquisición de las diferentes competencias resultaría más fácil si se les permite ir configurando su propio proceso, para poder hacerlo suyo y clarificar el aprendizaje de nuevos conocimientos.

La expresión musical constituye una experiencia globalizadora porque permite trabajar de una forma lúdica distintos contenidos de las diversas áreas. En el currículo de infantil, la expresión musical se recoge, según el RD 1630/2006 en el área de Los lenguajes: comunicación y representación, dentro del bloque “lenguaje musical”.

“La expresión musical está relacionada con objetivos generales como desarrollar habilidades comunicativas en lengua oral y otras formas de expresión y comunicación”

El problema es que las actividades de música, se consideran lúdicas pero no tan importante como las de lengua o matemáticas. Este pensamiento es generado por todo el equipo directivo, destinando las aportaciones económicas a otras áreas que se consideran de mayor importancia, impidiendo tomar como referencia la música, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esas mismas áreas relevantes.

La respuesta al por qué la educación artística aparece en un segundo plano respecto a otras áreas del currículo de infantil, es que las artes se consideran como actividades extracurriculares, y a la hora de efectuar recortes presupuestarios los primeros en padecerlos son los profesores de educación artística (Gardner y Grunbaum, 1986).

4.5 EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA Y PLÁSTICA.

D.J. Hargreaves (1991) propone que no se les debe enseñar a dibujar porque hacerlo interfiere en su expresión natural, muchos de los niños o niñas pierden el interés por hacerlo porque cuando el adulto le marca las pautas que ha de seguir para conseguir una grafismo real, la actividad deja de ser estimulante para él.

El dibujo debe ser generalmente exploratorio y debemos ofrecer a los niños y niñas de temprana edad, permitirles experimentar con sus propios garabatos, pues cuando esta actividad no está mediatizada por el adulto, el dibujo realmente brota “a borbotones” del interior del niño o de la niña. Y por eso mismo, al igual que el dibujo ha de ser una actividad de exploración también lo ha de ser la música; permitiéndoles experimentar aquellos objetos que le rodean y que producen ruido, es decir, permitirles disfrutar de su propia búsqueda musical.

Del mismo modo, los niños y las niñas que cogen por primera vez un lápiz plasman sobre el papel la huella de sus trazos, evidentemente sin intención para representar formas, figuras u objetos reconocibles que se ajuste a la realidad que observan; sino que disfrutan con el simple movimiento del lápiz y las figuras que se van formando sobre el papel.

Y es que al igual que el dibujo se convierte en una actividad exploratoria también ha de ser toda aquella actividad musical, ¿por qué no permitimos a los niños y a las niñas disfrutar de su primer contacto con este tipo de actividades a través de la imitación e improvisación? Pues al fin y al cabo, Delalande propone que “hacer música” significa cantar, tocar instrumentos, bailar, escuchar todo tipo de manifestaciones musicales, improvisar sonidos con la voz, crear instrumentos para producir sonidos...

Y es que la música resulta ser para el niño o la niña la forma más sencilla de expresarse, y las actividades que se lleven a cabo deberían tener como finalidad el desarrollo de la musicalidad y el gusto por la música, como las actividades anteriormente citadas por Delalande.

A esta propuesta contribuye, Rivas García de Nuñez (1984), concretando que estas actividades han de guiarse mediante todo aquello reunido por medio del movimiento y el juego, pues esta sería la forma más idónea para que un niño o niña se convierta en creador e intérprete activo de la música.

Así mismo, podríamos referirnos a la inexistente relación que se establece entre el juego y los niveles de desarrollo de los niños y las niñas, y es que los juegos no pueden clasificarse simplemente como buenos o malos sin probarlos con anterioridad fuera del aula; porque a veces un juego que se cree adecuado, acaba presentando dificultades inesperadas y la práctica se convierte en el recurso educativo menos apropiado si se quiere llevar a cabo una enseñanza determinada. Por esa razón, deberíamos atender a la idea que Constance Kamii (1988) propone del juego. Establece una serie de criterios que se han de cumplir para que el juego sea educativamente útil.

Para que sea así, el juego debe proponer algo interesante y estimulante para que piensen cómo hacerlo y sean ellos mismos quienes acaben dominando la actividad.

Otro criterio establecido por esta autora fue la idea de posibilitar que los propios niños y niñas, evalúen su éxito; es decir, valorar las posibilidades que ofrece para que aprecien ellos mismos los resultados de sus acciones. La razón es que cuando tratan de producir un resultado deseado, se interesa de manera natural por el éxito de su esfuerzo.

La idea anteriormente citada no se trata de una propuesta innovadora, pero sí constituye y complementa las ideas de Monique Frapat y las observaciones que Delalande refleja en su único libro traducido.

Para concretar esta parte, decir que existen modelos de trabajo artístico desarrollado siguiendo los planteamientos teóricos que hemos resumido en este apartado y que han merecido el estudio de investigadores y concretamente el desarrollo de tesis doctorales.

En primer lugar, queremos hacer mención a la tesis de Maite Garaigordobil que lleva por nombre “Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos”, se trata de una propuesta didáctica basada en los juegos de ayuda y cooperación que se podrían llevar a cabo entre los niños y niñas de 6 a 8 años.

Este trabajo analiza el importante papel a desempeñar por el juego en la socialización de éstos, colaborando favorablemente en la interacción que se establece entre iguales; y dando lugar a un resultado positivo en las distintas variables de Educación Infantil.

Garaigordobil (1992) fundamenta dicha propuesta en una investigación realizada dentro del marco de su tesis doctoral, en la que se evaluó el efecto del programa de juego en distintos aspectos del desarrollo del niño y de la niña y las relaciones intragrupo en el contexto escolar.

Se llevó a cabo con una muestra de 178 niños de EGB, distribuidos en 8 aulas públicas y privadas, de la provincia de Guipúzcoa. El procedimiento se realizó en tres fases, al comienzo del curso escolar se aplicaron diversos instrumentos de evaluación para medir algunos aspectos del desarrollo, durante el curso los grupos experimentales realizaron el programa de juego una vez por semana; y en la última fase, se valoraron los resultados con el mismo sistema de evaluación.

La tesis defiende la idea de que el juego es la actividad por excelencia de la infancia, pues contribuye al desarrollo completo e integral del niño.

En la actualidad se ha comprobado que el juego desempeña un papel importante en el desarrollo intelectual, a través de las múltiples actividades lúdicas que realiza el niño a lo largo de la infancia. Además, sus aportaciones han demostrado los beneficios de trabajar cooperativamente en el contexto escolar, proponiendo la idea de aprender a través del juego mediante la realización de juegos amistosos, de ayuda y cooperación.

Por otro lado, también queremos hacer alusión al libro ya citado por el Consejo de los CFMI, “**Músicas en la escuela**”, el cual comprende un proyecto de educación musical que ofrece numerosos recursos que permiten enriquecer los ya existentes, aportando nuevas ideas y estrategias que permiten ampliar y complementar la formación del profesorado.

De hecho, este documento fundamental en la pedagogía musical aparece con posterioridad y como resultado de las investigaciones del Grupo de Investigaciones Musicales (GRM) de París, a lo largo de treinta años de colaboración entre teóricos de la música y profesorado de todos los niveles educativos.

Cobra especial relevancia en este proceso la figura de Monique Frapat quien desde su experiencia como maestra de Educación Infantil ofrece al grupo de investigación, junto con otras compañeras lideradas por ella, documentos reales de juego sonoro espontáneo en el aula de infantil y su desarrollo en su creación musical para las edades del segundo ciclo de esta etapa.

La actividad musical del niño se refleja en la obra del CFMI, a través de una serie de competencias, ligadas a situaciones sociales de referencia, y organizadas en tres capítulos, interpretar, inventar y escuchar. Queremos hacer referencia a la clasificación de la actividad musical que este libro establece. El primer capítulo concibe la capacidad de interpretar como una manera de expresar y comunicar a través de los recursos vocales o instrumentales que el niño o niña posea en directo, a partir de una grabación o por medio de un escrito.

Por ejemplo, el aprendizaje de marchas tradicionales que cada niño cantará posteriormente en sus paseos por el campo, interpretación de una pieza de jazz, intercambio de canciones tradicionales con compañeros senegaleses que les visitan

durante diez días, grabación de un CD que refleje las canciones compuestas en el taller de creación...

El segundo capítulo está constituido por la idea de inventar como resultado de la suma del concepto de inventar, componer y arreglar. Es decir, improvisar se ha de entender como una composición inmediata de una secuencia musical, bien a partir de una propuesta del adulto o a partir de una intención individual o colectiva que nace de una serie de referencias variadas ofrecidas por un adulto. Componer, es establecer una conexión entre los diferentes elementos musicales y a través de diferentes formas de expresión artística, texto, imagen, movimiento...y los medios musicales como la voz, instrumentos y dispositivos electroacústicos. Un ejemplo sería el análisis de canciones musicales de un autor, para la invención de textos y melodías y, una posterior corrección de sus creaciones por músicos profesionales.

En tercer lugar, inventar también se trata de transformar un material existente ya sea un texto poético o musical, sacándolo de su contexto inicial y dándole una nueva dirección instrumental. En el tercer capítulo, parte de la idea de que escuchar es dirigir el oído, prestando una atención a los sonidos y utilizando a su vez esta capacidad como medio de construcción de su pensamiento musical.

Algunos ejemplos serían el aprendizaje de los niños y niñas de una canción tras la escucha de una grabación, a partir de un cuento musical escrito por el profesor serán los encargados de la improvisación de ciertos pasajes en blanco...

Por último, para concluir esta parte nos hemos apoyado en el autor francés Delalande para fundamentar todas las ideas propuestas anteriormente y darle un peso teórico a nuestra propuesta educativa. La obra pedagógica de Francois Delalande, propone la idea de que al niño o a la niña se le ha de incitar a la búsqueda musical, a través de lo que este autor enuncia como “El despertar musical”.

Éste es un método que no está constituido por una colección de ejercicios cuya puesta en práctica permita adquirir nuevos conocimientos o superar una dificultad técnica, sino que se centra en la búsqueda musical que permita al niño o a la niña dar rienda suelta a su imaginación y dirigirla en una dirección que no está predeterminada, pero que dará lugar a la consecución de ciertos objetivos, los cuales no parten de la idea de transmitir

una información, sino de permitir al niño o la niña desarrollar las conductas que caracterizan al músico y que aparecen por sí mismas de manera natural.

Como citábamos anteriormente de acuerdo con Schaeffer (1998), todo individuo es capaz de encontrar un significado a su experiencia musical, pudiendo establecer así una conexión entre la música y dichas experiencias vividas.

Por ejemplo, desarrollar un gusto por el sonido es ya un objetivo, un ejemplo sería el propuesto por Piaget (1977), se le anuda ligeramente a un bebe de 3 meses un sonajero a su muñeca, con la primera sacudida provocada al azar por los movimientos de su mano, la reacción es inmediata, el bebe se sobresalta y vuelve a repetir el movimiento y así seguidamente durante un cuarto de hora. Cada movimiento le produce una carcajada, es decir, busca el placer en el sonido y aprende a apreciar el ruido.

La búsqueda musical se inicia con los objetos cotidianos y esa exploración por los sonidos que producen éstos al jugar con ellos, continúa aumentando incluso al llegar a la escuela. Ese interés por los sonidos permite aprender a escuchar y valorar cualquiera de ellos. Apoyándonos en el ejemplo que nos ofrece Delalande sobre cómo trabajar la continuidad sonora, hemos adaptado esta práctica a la etapa de Infantil.

Un grupo de niños graban los ruidos de su colegio con una grabadora, aunque no hay mucho ruido intentan captar todos los sonidos. De vuelta a la clase, escuchan la cinta. El sonido se intenta plasmar en la pizarra mediante una partitura esquemática de lo grabado para luego intentar representarla de nuevo.

La escucha del sonido en el ejercicio anterior, se convierte en una actividad de exploración y permite al niño o a la niña ser partícipes de ella, ofreciéndoles la posibilidad de evolucionar y dejar atrás el placer encontrado con el sonido que produce un objeto, a ser ellos mismos quienes produzcan directamente un sonido, a través de la garganta o mediante sus extremidades.

Pero este autor aclara que la fuente de satisfacción no solo es el objeto sonoro si no que en este caso se constituye por la acción y un sonido a la vez. Por ejemplo, el profesor de música de la clase de alumnos de la última etapa de Educación Infantil lleva a clase segmentos de cañas de bambú.

Pero las cañas están modificadas, pues están tapadas en un extremo y abiertas en el otro. Esto les permite experimentar con ellas para una posterior exposición común de los nuevos hallazgos, pudiendo dar a conocer las diferentes formas de producir sonoridad con el bambú, que cada uno de ellos ha descubierto de manera individual.

La búsqueda sonora podría ser simplemente una actividad que se centra en la exploración del placer del sonido a través de un objeto. Por ejemplo, es frecuente ver cómo acompañan con gestos del rostro, los brazos o todo el cuerpo los sonidos emitidos por los niños o las niñas cuando son pequeños.

Pero de acuerdo con el Tercer diálogo, la relación que se establece entre el sonido y los movimientos corporales permite comprender cómo la música puede estar asociada, indirectamente con significaciones afectivas ya vividas. Delalande establece la idea de que una vez superada la primera etapa marcada por la búsqueda sonora y adquirida la capacidad de relacionar el sonido con una experiencia vivida, es entonces cuando el niño tiene que aprender a saber desarrollar una idea.

Esta capacidad se observa de manera más temprana en aquellos niños o niñas a los cuales se les permite concentrarse en un hallazgo sonoro, permitiéndole repetir y variar ese nuevo descubrimiento sensorial.

Este autor refleja esa idea a través del siguiente ejemplo, en una clase de niños de cinco a seis años, dos niños están de rodillas a los lados de una montaña de recipientes de plásticos de yogurts vacíos, cada uno tiene una regla en su mano que les permite derribar la torre de yogurts. A veces, son movimientos amplios producidos por la caída de numerosos recipientes, otras son sonoridades finas de un solo bote cayendo, produciendo así sonidos ligeros y sutiles, resultado de la caída de esas pequeñas cavidades resonantes sobre el parquet.

Las propuestas didácticas y proyectos educativos nombrados con anterioridad, nos sirvieron de base, junto con el libro ya citado de Delalande, para poder aportar una propuesta didáctica inédita e innovadora en las aulas de nuestro país.

Por esa razón, hemos elegido este material educativo con la finalidad de iniciar la educación musical de forma adecuada desde una temprana edad y permitir la oportunidad de aplicar los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo correctamente dichas prácticas dentro del aula.

5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO.

5.1 APORTACIONES DE MONIQUE FRAPAT “LA COMPOSICIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA Y LA CREACIÓN MUSICAL EN EL AULA.”

El proyecto que presentamos a continuación es un diseño de una propuesta de juego, música y expresión que se ha llevado a cabo en nuestra etapa de estudio, Educación Infantil. Queremos demostrar que el desarrollo del juego infantil a pesar de que los niños o niñas carezcan de preparación musical, pueden llevar a cabo tareas de creación sonora que prueban que el desarrollo musical continúa, aunque no se posean unos conceptos previos, que preparan la notación musical, interpretación convencional o entrenamiento de oído tonal.

Aportar a los maestros de educación infantil aspectos de una corriente pedagógica que no se ha desarrollado en nuestro país, es uno de los objetivos de nuestro estudio y consideramos que gracias a la propuesta que propone Monique Frapat en la Conferencia de 2000, “La composición musical contemporánea y la creación musical en el aula”, nos permite conocer una nueva práctica educativa llevada a cabo a través del juego libre y cuyas aportaciones se basan en las observaciones que ella anota en cada nueva situación, porque el juego ha de tener la misma naturaleza en el aula que en los momentos de libertad.

Al comienzo de la conferencia, Monique Frapat explica como ella sin poseer ningún tipo de formación musical es capaz de aproximar al niño o niña hacia una curiosidad por todo aquello que hace ruido, permitiendo así interesarse por el sonido que él mismo produce a través de la exploración. Esta libertad le permite tomar conciencia de la actividad que está realizando por sí mismo y de una forma natural, desarrollando la sensibilidad, originalidad, la imaginación y la creatividad. Y es que el aprendizaje artístico se adquiere a través de la experimentación de sensaciones por la estimulación de los sentidos.

Monique Frapat es consciente de que el niño o la niña es capaz de diseñar nuevas situaciones de aprendizaje de una forma natural, es entonces cuando se da cuenta de que su metodología ha de permitir abordar todo tipo de escenarios educativos que el niño o

la niña nos ofrecen, ya sea situaciones “libres” u otras “guiadas” pero siempre partiendo de la observación directa de las acciones espontáneas infantiles.

En el caso de aquellas que son guiadas, ella se limita a hacer de “espejo” para que todos vean lo que otros hacen, de manera que las nuevas ideas se comparten colectivamente para que posteriormente se las “apropien” libremente.

La práctica pedagógica que propone Monique Frapat junto con ocho docentes se divide en tres puntos de referencia, los cuales podrían relacionarse estrechamente con las competencias que el libro “Músicas en la escuela” establece para la educación musical, a las que nos referimos son las competencias de escuchar, inventar e improvisar. En este caso, las situaciones se clasifican en:

-Situaciones de exploración, durante las cuales el niño o niña experimenta su relación con el sonido, aprendiendo a conocer las posibilidades de los cuerpos sonoros.

-Situaciones de cambio en las cuales los niños y niñas se enriquecen de las ideas de los otros y se apropian del gesto y el sonido del otro.

-Situaciones de improvisación en las cuales el niño o niña se atreve a expresarse a partir de su sonido.

A continuación, vamos a realizar un análisis de las diferentes situaciones observadas en sus clases de música a través de los documentos inéditos, grabados en formato vídeo, protagonizadas por los niños y niñas de la etapa de Educación Infantil.

Estos documentos nos han permitido “infiltrarnos” en aulas privilegiadas en las que se desarrollaban situaciones sumamente interesantes por el nivel de innovación promovido durante la época en que fueron llevadas a cabo, y que hasta el momento en nuestro país no han tenido posibilidad de realizarse tal como se presenta en este proceso.

Regularmente exploraban cada uno de los objetos que encontraban en el aula, jugaban y experimentaban con su sonido.

Durante esta primera fase de contacto a penas hay palabras por parte del profesor lo que permite al niño o a la niña improvisar con los objetos durante el tiempo que estimen, y a su vez a los docentes escuchar estas nuevas composiciones.

El resultado de estas situaciones no se hace esperar, Monique Frapat subraya las evidencias existentes en la naturaleza del niño. La realidad es que inevitablemente el niño hace ruido y se mueve; y por otro lado, es que en el colegio inconscientemente vetamos esta libertad de creación pues se pretende que estén tranquilos, sentados y en silencio mientras realizan las actividades, o como Monique lo define como “leit-motiv” de los docentes.

5.2 RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Este tipo de observaciones, de corta duración pero con un gran contenido educativo, les han permitido a Monique Frapat y su equipo crear una pedagogía práctica que parta del niño, en las sesiones que se llevan a cabo siempre hay un tiempo para explorar. Durante este tiempo se les permite experimentar con los diferentes objetos o instrumentos, conocer las diferentes posibilidades sonoras del objeto y conocer así las cualidades sonoras del instrumento que tienen entre sus manos. Además, se crean situaciones de intercambio para que el resto de niños y niñas tengan la posibilidad de enriquecerse con los descubrimientos del resto haciendo suyo el sonido.

Esta sugerencia pretendemos hacerla realidad en las aulas de Educación Infantil partiendo de los ejemplos que mostramos a continuación. Primero queremos presentar las aportaciones que Monique Frapat hace de cada vídeo, para después añadir las breves observaciones que hemos podido hacer tras experimentar algunas de las sesiones con pequeños grupos de niños y niñas con los que hemos trabajado en talleres infantiles.

5.1.1 Címbalo

Una niña decide explorar la sonoridad que produce el címbalo cuando choca contra el suelo, una y otra vez repite el mismo movimiento en busca de un nuevo sonido o simplemente en busca de aquel que con anterioridad descubrió.

Decide ensayar el mismo movimiento con una botella de plástico pero se da cuenta de que este objeto no tiene el atractivo sonoro del anterior y se deshace de la botella.

En la mayoría de los casos no suelta el platillo por lo que el sonido que produce en su choque contra el suelo es controlado por ella, pero decide soltarlo y comprueba que la sonoridad del instrumento tiene más duración en el tiempo, el sonido es más estruendoso que los anteriores. Otra niña decide experimentar también con el címbalo.

Sin mediar palabra se lo arrebató de las manos y busca un lugar en el aula donde poder iniciar su exploración con tranquilidad y conocer todas las posibilidades de su nuevo instrumento.

Se le debe dejar grupo una libertad completa durante el proceso de exploración. Una de nuestras actividades era la construcción de instrumentos, se les pidió que trajeran material reciclable para la elaboración de nuestros utensilios con la finalidad de conocer las diferentes texturas y sonoridades. La independencia que se les permite facilita su expresión durante la realización de las diferentes actividades musicales que llevamos a cabo en el aula.

5.1.2 Vasos de cristal

Los niños están sentados en círculo y cada uno de ellos posee un par de vasos de cristal, están explorando con la sonoridad de este recipiente, el material es de vidrio lo que les permite producir una amplia gama de sonidos a través de los diferentes movimientos de sus manos, chocándolos, frotando uno contra otro, rozándolos contra el suelo modificando intuitivamente la abertura, haciéndolos rodar por el suelo...

A penas hay palabras por parte del profesor porque prefiere que sean los sonidos quienes invadan el silencio de la clase. Se imitan unos a otros para experimentar nuevos sonidos que aunque no han sido creados por ellos, les resulta igual de placentero pues logran dar lugar a uno muy similar o casi idéntico.

En un segundo momento, la situación evoluciona: el profesor se encuentra inmerso en la búsqueda de un sonido en silencio frente al grupo, los niños y niñas además de explorar, le han de ofrecer todo tipo de sonoridades, permitiendo a éste que seleccione aquellos que más se ajustan a las propiedades del sonido que el profesor estaba buscando producir con el objeto de vidrio; para que posteriormente todos los miembros del grupo produzcan ese mismo gesto o sonido.

Al principio les cuesta comprender la dinámica del juego, pero luego entienden que ellos han de ofrecer un sonido al profesor, quien le seleccione **el mejor** para que sea imitado por todos y una vez haya sido producido por todos, continúe con su búsqueda.

A partir de esta sesión, nosotros invitamos a los niños a que hagan música gracias al intercambio de sonidos, diferenciando muy bien la fase de exploración y la fase de producir el sonido. A pesar de esta clara diferenciación adquirida por los niños, la situación de exploración continúa pero se les añadió una nueva consigna; tenían que hacer música. Es entonces cuando son los propios niños y niñas quienes se convierten en solistas y muestran al resto la amplia variedad de sonidos que puede crear. Como en el ejemplo que se muestra, la niña que frota contra la pared los vasos, nosotros también hemos pretendido que los niños busquen intervalos de silencio, los cuales fueran interrumpidos por amplios y rápidos movimientos seguidos de otros sutiles.

5.1.3 Sylvain y su moto

Sylvain está en el patio, se encuentra encima de una viga simulando que es su moto, la actitud de su cuerpo y los sonidos con que lo acompaña indican que está en plena conducción.

En nuestro tiempo de recreo quisimos comprobar si esta simulación se repite en numerosas ocasiones, es entonces cuando el realismo de su juego lo clasificamos dentro de la categoría de juego simbólico. Uno de los niños tomó un banco de madera como moto, comprobamos que las dos manos sobre su manillar invisible, la espalda curvada, el cuerpo que se inclina a la derecha luego a la izquierda, las mejillas rojas de esfuerzo al producir el sonido del motor; nos hacen pensar que al igual que Sylvain, el niño no está en el patio sino que está sobre su moto.

Cuando le piden a Sylvain que emita sobre el micrófono el mismo sonido que producía cuando estaba en el patio sobre la viga, no entiende que el sonido ha de reproducir y emite un sonido que carece de todo tipo de significado.

Pedirle reproducir un resultado sonoro y no vivirlo, es prácticamente imposible porque él no es consciente de ese sonido fuera de su imaginación; cuando está delante del micrófono se encuentra en situación de ejercicio y no en situación de juego.

Por esa razón, se les propone una nueva situación de juego simbólico con el propósito de hacerles conscientes de sus propias hazañas vocales. Todos se encuentran montados sobre una silla que simula su moto a punto de iniciar un viaje por su imaginación. No se les coarta de ningún tipo de libertad, sino que el profesor se limita a verles de uno en uno, a felicitarles por una buena frenada, a admirar una curva...

Cuando se le pide a Sylvain que reproduzca de nuevo frente al micrófono el sonido que le ha acompañado durante su viaje en moto, los resultados son los esperados, éste es capaz de producir ese sonido de manera intencionada; es cierto que borraré lo corporal pues ya no hace falta acompañarlo de un movimiento ya que el movimiento está en su voz, totalmente implicada en esta reproducción. El paso que se ha producido de lo espontáneo a lo intencional es un momento muy delicado y por eso se ha de respetar la naturaleza del niño. De una manera tan sencilla estamos viendo el espectáculo de la aparición de la conciencia.

5.1.4 Mathieu y su pandereta

Un niño de cuatro años y medio, Mathieu a través de su cuerpo es capaz de producir “música”, con el pandero que ha elegido él mismo y en su improvisación establece una nueva situación de juego sonoro que da lugar a una nueva y estrecha relación entre su imaginación y la realidad.

En los dos ejemplos analizados anteriormente, Monique Frapat establece una relación entre cuerpo y música. Esta relación entre cuerpo/producción, se define como la relación que encontramos fuertemente en la música, la “verdadera música” puesto que el sonido tiene siempre un origen corporal. Ya sea producido por la voz, por el aliento, por el gesto... siempre es el cuerpo quien crea el sonido, quien lo controla, quien le da su movimiento. El cuerpo aparece entonces como el intermediario entre la mente, la imaginación del músico y el resultado sonoro. Esto justifica plenamente que mantengamos esta preciosa relación que es natural en los niños.

En este caso, no pudimos explorar mas minuciosamente la relación entre cuerpo y música que establece Monique Frapat con nuestros alumnos; pero una vez más el vídeo nos permitió una observación equivalente a la realidad de esta aula.

Nos dimos cuenta de que el cuerpo es capaz de transmitir y darle significado al sonido que el niño produce, acompaña cada nueva sonoridad con un movimiento e invita a imaginarte una historia o incluso llegar a sentir las sensaciones que el choque de la pandereta contra el suelo, produce en cada uno de los niños y niñas.

5.1.5 ¿Qué es eso?

Los niños y niñas se colocan alrededor de un equipo de sonido para que escuchen música y así se les permite que también aprendan a desenvolverse en situaciones en las que haya que improvisar, pero en las que el cuerpo no va incluido en el espacio. Esta disciplina suele poseer una mayor dificultad probablemente porque esta relación cuerpo/música se vive fuertemente desde una temprana edad, lo que permite la adquisición y dominio de sus gestos.

Cuando se disponen a comenzar la audición, Monique se da cuenta de que uno de ellos juega descaradamente con un cochecito que suscita la rápida exclamación de la maestra que le pregunta enfadada: ¿esto qué es? Acto seguido, creyendo así evitar la pregunta, el niño imita el tono de voz y los gestos faciales de la maestra, lo que da lugar a que el resto del grupo también repita la pregunta con un tono burlón. La maestra aprovecha esta transgresión para reconducir la situación haciendo de esta expresión un conjunto de actividades que desde un inicio vocal amplían objetivos dramatizados.

Es entonces cuando el juego toma otra dirección, los niños y su profesora se desplazan por la clase al ritmo que quieren, dando lugar a su vez a la creación de diferentes composiciones las cuales solo están compuestas por la pregunta ¿qué es eso?. El juego tiene una serie de variables, primero experimentan de manera grupal, seguidamente de forma individual para finalizar en parejas; cuya composición presentarán al resto del grupo.

En la recopilación de los videos podemos ir observando como la pregunta envuelve un sinfín de posibilidades, la gritan con fuerza y su compañero le contesta entre silbidos, la pronuncian con cierto titubeo, entrecortados o con cierto entusiasmo...no importa su uso, sino la historia que permite a los niños representar con una simple pregunta.

Música, danza y teatro se fusionan en esta actividad improvisada, y es que al fin y al cabo las tres se consideran una forma de expresión que da lugar a la improvisación en la que es todo el cuerpo el que escucha, permitiendo que los gestos que realizan puedan etiquetarse como gestos musicales.

5.1.6 Las baquetas

Un ejemplo de estos gestos musicales se muestra en el fragmento siguiente en el que dos niños juegan con unas baquetas de madera sobre dos mesas cuyo cajón hace de caja de resonancia; son sus propios gestos lo que les permite estar en comunicación gracias al sonido.

A través de una serie de juegos, pudimos disfrutar de estos gestos musicales en primera persona y participar con ellos en esta nueva búsqueda de sonidos. Como carecíamos de instrumentos les permitimos a los niños coger las pequeñas banquetas sobre las que se sentaban y un par de lápices a modo de baquetas, el resultado fue similar y al final de la mañana todos consiguieron estar unidos por el sonido, como si formaran parte de un verdadero conjunto instrumental.

De esta manera, en la vida real favorecemos que el niño y a la niña “vean” música en todas las cosas, los ruidos del ambiente que ellos imitan y es importante imitar, puesto que es la mejor forma de analizar el sonido. Todavía son muy pequeños para poner palabras a todo aquello que hacen, así como la interpretación de sonidos y de los movimientos que hacen; y es que los niños son capaces de cantar cómo se mueve una hoja por el viento en la rama, el movimiento de la llama de una vela en una tarta antes de ser soplada...lo importante es buscar situaciones que les permitan reír a la vez que juegan y aprenden.

5.1.7 La risa

Todo es un pretexto para la invención, un estornudo, un hipo o una risa. Como la niña de este vídeo que está delante de la cámara con su compañera, las cuales han de improvisar y comienzan a reírse.

La escucha muy atenta de su profesora la condujo a jugar con esa risa, mientras que su compañera, que no está en la misma clase y no conoce bien a la maestra no muestra el mismo entusiasmo, pero esto no es un problema para continuar con la improvisación componiendo con las variaciones de su propia risa durante un amplio período de tiempo que es determinado por la propia intérprete.

5.1.8 Lo imaginario

Monique Frapat aclara que estos momentos agarrados al vuelo y explotados musicalmente no pueden ser la única fuente de la invención sonora. Es cierto que la imaginación les ayuda a introducirse en el sonido, a poner todo su ser, su sensibilidad personal, sus experiencias...

Pero hay algo que ella se cuestiona y es ¿cómo se puede involucrar a toda una clase en este deseo de expresar el sonido?

No existe expresión artística cuando los niños y niñas llegan al colegio con una vida ordenada, porque esa vida no es verdadera. La vida verdadera son las emociones fuertes, las alegrías, los dolores, los miedos. Y esa es la que se debe hacer vivir a los niños y niñas, desde la imaginación por supuesto, pero no por ello las emociones son menos reales.

Vamos a ver una breve improvisación, el tema principal es la curiosidad por las raíces de un árbol del patio del colegio. Los niños estaban muy impresionados por la fuerza con que se sujetaban las raíces al suelo e imaginaban el crujido que producían éstas cuando alguno saltaba sobre ellas y eran aplastadas. Tras observar las raíces, las representamos mediante un grafismo, en pintura, en escultura, y allí son invitados a improvisar sobre este tema.

A partir de esta improvisación que parte de la curiosidad de los niños, nosotros decidimos plantar una semilla de alubia sobre un algodón para después trasplantarla a un recipiente de yogurt y que así pudieran conocer todo el proceso. Empiezan a imaginar el ruido que hace cada una de las fases de su planta, desde el principio de la germinación de su semilla hasta que salen sus primeras raíces. Está claro que se encuentran en comunicación por el sonido.

El ruido que producen es originado por la garganta, tal vez en busca de un vínculo con la profundidad y oscuridad de la tierra en la que se encuentran las raíces habitualmente.

Monique establece tras la escucha de la grabación, una posible identificación de los plazos de tiempo: granular los sonidos, sólo de risa, reanudando los sonidos granulosos con los juegos de mano que ocultan o liberan la voz, y el crescendo final y decidir respecto a la estructura inventada en el interior del marco que en un principio se les propuso.

5.1.9 La escucha corporal

Los niños son alimentados con la música y por eso se han de aprovechar sus propias producciones con la garganta, con las manos, con el cuerpo o con cualquier objeto que ha dado lugar a un sonido; ya que presentan un carácter común y dentro de este marco se sigue creando e improvisando, pues ellos mejor que nadie valoran su propia producción. Además, la motivación por seguir creando aumenta cuando descubren que hasta en la música contemporánea se registran sonidos similares a los producidos por ellos.

Con frecuencia, se trata de una escucha que sirve como punto de partida para la creatividad de los niños, los cuales están nutridos de música. Utilizamos las grabaciones de música que teníamos destinadas para el tiempo de relajación y nos dimos cuenta de que la música es al principio analizada corporalmente. Los niños deben decir con su cuerpo lo que entienden con esa música. No se pretende que copien lo que han escuchado sino que imiten a partir de eso, porque lo que se pretende es dar lugar siempre a la originalidad de cada uno en sus producciones, de manera que la escucha siga siendo creativa, al igual que muestran los protagonistas de esta situación que se recoge en imagen grabada.

Por lo tanto, podríamos decir que los niños y niñas son guiados a través de este proceso, es más fácil que la transición se dé naturalmente entre la escucha corporal estricta a una música más compleja, entrando así en contacto con la danza.

6. CONCLUSIONES

Resulta imposible en este momento llevar a cabo las diferentes sesiones que todo el equipo docente de la etapa de Infantil de la escuela de Villepreux, donde se realizaron todas estas actividades con grupos numerosos y en situaciones reales. Por el momento hemos intentado comprobar los resultados en las aulas de uno de los centros cívicos a los que acudíamos cada mañana, para realizar diferentes talleres con los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Analizamos en profundidad los vídeos anotando cada gesto, cada palabra, cada movimiento...es decir, todo aquello que creíamos que nos serviría posteriormente para intentar llevar a la práctica las actividades musicales que a lo largo de la Conferencia “La composición musical contemporánea y la creación musical en el aula”, Monique Frapat mostró junto con sus explicaciones.

Algunas de las sesiones no nos fue posible llevarlas a cabo por falta de tiempo y de programación, pues ya teníamos una serie de actividades planificadas para cada día y que estaban al margen de este proyecto; pero aquellas que el ritmo de la clase nos permitió realizar fueron muy gratificantes, veíamos reflejado constantemente en los niños las reflexiones, aportaciones y observaciones que a lo largo de este trabajo hemos ido mostrando en cada una de nuestras páginas.

Una de las conclusiones más claras que hemos podido establecer tras la práctica de dichas actividades es que nosotros al igual que lo niños y niñas, necesitamos que exista un respeto por las fases de aprendizaje. En nuestro caso, hubo un primer contacto con los vídeos, un análisis en profundidad de las sesiones y una recogida de información, pudiendo aprender de los niños y niñas estableciendo así nuestras propias conclusiones; y contrastándolas con las aportaciones de Monique Frapat.

Tras la observación y recogida de información de las diferentes situaciones educativas que se dieron en las aulas de Educación Infantil del colegio en el que Monique Frapat ejercía su profesión como maestra, he podido adquirir un concepto mucho más amplio sobre lo que se debería entender y cómo se debería llevar a cabo la educación artística.

Ya sea desde un ámbito plástico o musical ambos son una vía de expresión del niño y la niña pues son procesos que caminan paralelamente.

Por esa razón a lo largo del proyecto hemos querido dar a conocer las similitudes que existen entre el lenguaje plástico y musical que forman la educación artística. En ambas áreas, creemos que debemos permitirles experimentar y tomar conciencia de la actividad que está realizando por sí mismo y de una forma natural, pues así lo indica el currículo de infantil. El lenguaje artístico, considera el dibujo o la música como el medio más adecuado para el desarrollo de la sensibilidad, originalidad, la imaginación y la creatividad. Y es que el aprendizaje artístico se adquiere a través de la experimentación de sensaciones por la estimulación de los sentidos.

El niño o la niña hacia los 3 años es capaz de frenar el ritmo de su mano, levantar el lápiz del papel en busca de nuevos movimientos, resultado de su voluntad. Y es aquí donde empiezan a tomar conciencia de los objetos que le rodean y es capaz de experimentar nuevas formas de comunicarse, bien a través de un dibujo, de un sonido vocal o a partir de un objeto.

Apoyándonos en lo dicho anteriormente, queremos reivindicar que la naturaleza del niño y de la niña no se respeta como nos gustaría, ya que la realidad en el aula es muy diferente; porque desde que entran por la puerta de la escuela se le imponen una serie de pautas que coartan su libertad de expresión y limitan las situaciones de aprendizaje. Ambos desde un primer momento sienten la necesidad de comunicarse libremente, de compartir sus experiencias, sentimientos y sus posibilidades de creación; y esa debería ser el único pilar que guiará la educación.

Como se puede observar durante toda la propuesta, enseñar a través del juego permite un desarrollo favorable de la capacidad de expresión e interacción para conocer y comprender el entorno que le rodea; y a través del cual proyectar su mundo interior. No sólo por su carácter lúdico, sino también por todas sus favorables aportaciones al desarrollo intelectual y social de ambos, el juego es un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Necesitamos, como los niños ejemplos cotidianos, pero debido a que no hemos tenido en nuestra vida escolar ni formativa en la universidad, mi tutora Pilar Cabeza me ha facilitado el material necesario para elaborar el diseño de la propuesta didáctica que debía de incluir en mi Trabajo Fin de Grado.

Me proporcionó material impreso y visual de manera que pudiera familiarizarme con los conceptos que iba a desarrollar durante la elaboración de dicho proyecto y las posibles actividades que podría llevar a cabo si tuviera oportunidad. Pilar Cabeza me dio a conocer a Monique Frapat y ha sido un gran estímulo para mí durante todo este tiempo de trabajo, porque son muy pocos los maestros que han podido tener una trayectoria vinculada a grupos de investigación como es el caso de Monique y que además, se inscriben en una corriente de composición de la música culta con la que han colaborado en tiempo real, como los programas de l'oreille en colimaçon durante más de 10 años.

Los documentos que hemos citado con anterioridad son inéditos y de gran importancia dentro de la pedagogía musical que gracias a la conferencia que tuvo lugar en el año 2000 en la Universidad en Palencia de la mano de Monique Frapat, nos ha permitido darle un peso práctico a todas las ideas existentes sobre las posibilidades educativas que poseen el juego y la música como medio de expresión y aprendizaje, pero que hasta el momento eran suposiciones infundadas entre el equipo docente y que carecían de un demostración práctica, al menos en España.

Las actividades que se planteen en el aula utilizando como instrumento educativo el juego, deben desarrollar sus habilidades comunicativas de forma natural y espontanea pero que respete a su vez la naturaleza del niño o de la niña y el período de silencio, o como Monique Frapat clasifica, fase de exploración. Este período de silencio es un tiempo que se centra en la escucha, juego y exploración del sonido de los objetos o instrumentos en que no se da producción oral ni instrucciones por parte del profesor; permitiendo a su vez que el docente escuche las nuevas composiciones de los niños y niñas.

En conclusión, los niños y niñas necesitan que sean escuchados y guiados por el adulto que debe animar a cada uno en su propia fantasía. Debemos concederles en cada juego un tiempo para la improvisación y este periodo requiere mucha concentración, pues permite escucharse los unos a los otros. Cada improvisación ha de considerarse como una nueva aventura, como un reencuentro imprevisible, a pesar del marco del juego preestablecido.

No importa la regla, sino la manera en que cada uno va a jugar esa regla en espera de la escucha de los otros, escogiendo el momento de intervenir para romper, para variar, para hacer silencio, para participar de acuerdo a su inspiración de ese momento pudiendo así compartirla con el resto.

7. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbs, P. (1988). *Living powers: The arts in education*. Ed. London Roulledge.

Amo del Amo, M^a Cruz (2010). *Mujer, familia y trabajo*. Málaga, Universidad de Málaga: Atenea.

Bruner, J. (1983) *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Calaf, Roser y Fontal, Olaia (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis S.A.

Consejo de los centros de formación de Músicos (CFMI) que intervienen en la escuela. Sistema Educativo Francés. (2004). *Músicas en la escuela. Guía de competencias musicales*. Francia: Ediciones J. M.FUZEAU.

Decroly, O. (1020). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.

Delalande, François (1993). Introducción a la creación musical infantil. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, número 8.

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

Garaigordobil, M (1992) *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7*. Bilbao. Universidad del País Vasco

Heargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ed. Morata- M.E.C.

H. Belver, Manuel y M. Ullá, (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca. Amarú.

Frapat, M. (1984). Et pour conclure un bel exemple. *Musiques Apprendre*, 3, 209.

Kamii, C., y de Vrie, R., (1988). *Juegos colectivos. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Ed. Visor

Laulhère-Clemént, G. (2006). *L'emotion et le geste improvise 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.

Linaza, J. L. (1992) Documento 7: Jugar y aprender. *Teoría sobre el juego, su origen y su evolución*. Madrid: Ed. Alhambra Longman

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Ed. Cátedra, Grupo Anaya S.A. Madrid.

Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla. Díada

Piaget. (1977). *El nacimiento de la Inteligencia: La naissance de l'intelligent*.

Piaget, J. (1986) *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de cultura Económica S.L. México

Rivas Garcia de Nuñez (1984) *Actividades musicales preescolares*. Mexico. Kapelusz

Schaeffer (1998). *Solfeo del objeto sonoro* (Solflège de l'objet sonore). Ed. INA GRM, París.

Vygotski, L.S. (1982) *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Madrid: Ed Akal. Bolsillo.

- **Recursos electrónicos**

Amo del Amo, Mº Cruz (2010) La tutoría en educación infantil-música. *La música contribuye al conocimiento del mundo y de la vida*. CEE Participación Educativa.

<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n12-bordas-sol.pdf>

(Consulta: 13 de Junio de 2012)

Crespo de las Heras, Senén. (2010). La tutoría en educación infantil-música. *La música contribuye al conocimiento del mundo y de la vida*. CEE Participación Educativa.

<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n12-bordas-sol.pdf>

(Consulta: 13 de Junio de 2012)

Gálvez Sosa, María Isabel y Rodríguez Ledezma, Nadia Carolina
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/galvez_s_mi/capitulo_3.html# (Consulta: 10 de Junio de 2012)

Gardner y Grunbaum. El arte en educación, blog de Ishtar Rincon.
<http://ishtarincon.blogspot.com.es/> (Consulta: 3 de Julio de 2012)

Marc Giner. La importancia del juego en el desarrollo.
<http://psicopedagogias.blogspot.com.es/2008/05/la-importancia-del-juego-en-el.html> (Consulta: 25 de Mayo de 2012).

María José Torres Méndez
http://www.primaria.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=60528
(Consulta: 20 de Junio de 2012)

Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010).
http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1339584018334_uvagradoeducacioninfantil.pdf (Consulta: 17 de Junio de 2012)

Nicole B., Aguiar Gutierrez. El juego como estrategia pedagógica.
<http://eljuegoppbensneiva.blogspot.com.es/> (Consulta: 17 de Mayo de 2012)

Alberto, Pérez Fernández.
<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n12-perez-fernandez.pdf>
(Consulta: 20 de Marzo de 2012)

- **Discografía**

Carty Berberian: Stripsody. Wergo WER 60054-50

Henry, Pierre (1963). Variaciones para puerta y suspiro (Variations pour una porte et un soupoir) Harmonia Mundi 905200