

*Universidad de Valladolid*

*Escuela Universitaria de Educación de Palencia*

Trabajo Fin de Grado

**Posibilidades didácticas  
del Paisaje Sonoro en  
Educación Infantil**

Autora: Ester Sastre Pisonero

Tutora académica: Pilar Cabeza Rodríguez

Curso: 2012-2013



## RESUMEN

Los sonidos nos rodean, transmiten información, nos invaden incluso antes de nacer. Tratando de armonizar la evolución sonora natural en la infancia, este trabajo aporta una aproximación pedagógica al “paisaje sonoro” adaptada a Educación Infantil, presentando las posibilidades didácticas que éste ofrece desde la perspectiva de la Pedagogía de la Creación Musical (PCM).

El planteamiento de este estudio pretende abarcar dos planos: uno dirigido a los adultos, que consideramos de formación permanente, proceso obligado de actualización, en el que éste trabajo pone el énfasis a través de la observación y la escucha del ser humano en su fase más natural como son los primeros años; y una segunda propuesta que se caracteriza por un talante no directivo, respetuoso, de admiración y acompañamiento, guiando sin orientar los procesos creativos sonoros y musicales de nuestro niños y niñas como profesionales de la educación.

Ser conscientes de la BSO que genera una infancia feliz y ayudar a ampliar ecológicamente el respeto y el uso creativo del sonido que nos rodea, es una finalidad que subyace a todo este trabajo.

**Palabras clave:** paisaje sonoro, educación musical, creación sonora, Pedagogía de la Creación Musical (PCM).

## ABSTRACT

Sounds are all around us, they broadcast information, they invade us before been born. In the aim of harmonize the natural sonorous evolution in childhood, this work adds a pedagogic approximation to the “soundscape” adapted to Childhood Education, presenting the didactic possibilities it offers from the Pedagogy of the Musical Creation (PMC) perspective.

This study approach pretends to cover two levels: one oriented to adults, who we considered in permanent training, a mandatory actuation process, in which this work is emphasizing through the observation and listening of the human being in their most natural phase as the first two years is; and a second proposal characterized by a non-managerial talent, respectful, from admiration and accompaniment, guiding without orienting the sonorous and musical creative processes from our children as teaching professionals.

It's an underlying purpose to the whole of this work to be conscious of the BSO generated by a happy childhood and helping to ecologically expand the respect and the creative use of the surrounding sounds.

**Keywords:** soundscape, music education, sound creation, Pedagogy of the Musical Creation (PMC).



*A mi GRAN familia, por hacerlo posible.*

*A Pilar, por su vocación aventurera y abrirme las puertas a un mundo desconocido de sonidos.*

*A Juan Gil, por su generosidad “extraordinaria”.*

*A Ana, por su experiencia.*

*A mis niños y niñas de prácticas, por su naturalidad y espontaneidad.*

*A Carlos, por su ayuda, sus palabras de motivación y entender mis ideas más disparatadas  
sobre este trabajo.*

*Al profesorado y alumnado que me ha acompañado todo este tiempo, por su vocación.*



## ***Un signore maturo con un orecchio acerbo***

*Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo*

*vidi salire un uomo con un orecchio acerbo.*

*Non era tanto giovane, anzi era maturato,*

*tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato.*

*Cambiai subito posto per essergli vicino*

*e poter osservare il fenomeno per benino.*

*Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età,*

*di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?*

*Rispose gentilmente: -Dica pure che son vecchio.*

*Di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.*

*È un orecchio bambino, mi serve per capire*

*le cose che i grandi non stanno mai a sentire:*

*ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,*

*le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli,*

*capisco anche i bambini quando dicono cose*

*che a un orecchio maturo sembrano misteriose...*

*Così disse il signore con un orecchio acerbo*

*quel giorno sul diretto Capranica-Viterbo.*

***Gianni Rodari***



## *Un señor maduro con una oreja verde*

*Un día, en el expreso Soria-Monteverde,  
vi subir a un hombre con una oreja verde.*

*Ya joven no era, sino maduro parecía,  
salvo la oreja, que verde seguía.*

*Me cambié de sitio para estar a su lado  
y observar el fenómeno bien mirado.*

*Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad;  
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?*

*Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja,  
pues de joven sólo tengo esta oreja.*

*Es una oreja de niño que me sirve para oír  
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:  
oigo lo que los árboles dicen, los pájaros cantan,  
las piedras, los ríos y las nubes que pasan;  
oigo también a los niños cuando cuentan cosas  
que a una oreja madura parecían misteriosas...*

*Así habló el señor de la oreja verde*

*Aquel día, en el expreso Soria-Monteverde.*

***(Traducción de Fabricio Caivano)***



# ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>8</b>
2.1	OBJETIVOS GENERALES DEL TÍTULO .....	8
2.2.	OBJETIVOS FORMATIVOS DEL TÍTULO .....	9
2.3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO .....	9
<b>3.</b>	<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>10</b>
3.1	RELEVANCIA DEL TEMA .....	10
3.2.	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO .....	13
3.2.1.	Competencias generales .....	13
3.2.2.	Competencias específicas.....	14
3.3.	EL ENTORNO SONORO: UNA APORTACIÓN INNOVADORA CON OÍDOS DE NIÑO .....	17
<b>4.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....</b>	<b>22</b>
4.1.	EL PAISAJE SONORO: UNA NATURA POLIFACÉTICA .....	22
4.2.	EL PAISAJE SONORO: UNA COMPOSICIÓN “UNIVERSAL” .....	26
<b>5.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO .....</b>	<b>34</b>
5.1.	APORTACIONES DE JUAN GIL LÓPEZ RODRÍGUEZ.....	38
<b>6.</b>	<b>DISEÑO .....</b>	<b>40</b>
6.1.	DESARROLLO DEL PROYECTO.....	41
6.1.1	¿Qué es un paisaje sonoro? ¿Cómo suena nuestro patio? .....	41
6.1.2.	Creamos nuestro propio paisaje sonoro: un recuerdo sonoro.....	43
<b>7.</b>	<b>EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>46</b>
<b>8.</b>	<b>ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....</b>	<b>48</b>
<b>9.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>49</b>
<b>10.</b>	<b>LISTA DE REFERENCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>11.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>53</b>
	ANEXO 1: CONTEXTO LEGISLATIVO EN RELACIÓN CON EL TEMA .....	53
	ANEXO 2: OBJETIVOS DEL PROYECTO REALIZADO EN PRÁCTICAS.....	57
	ANEXO 3: PARTITURAS ARTÍSTICAS REALIZADAS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL AULA DURANTE LA FASE DE PRÁCTICAS .....	59



# 1. INTRODUCCIÓN

*“El componer música es algo que está tan al alcance nuestro como cualquier otra cosa. Por cierto, cada uno de ustedes está aún muy lejos de ser un Beethoven, pero lo que hicieron fue exactamente lo que una vez hizo Beethoven: reaccionaron ante una sugerencia y la transformaron en música original”*

*(Schafer, 1965, p. 25)*

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) supone la puesta en práctica de un amplio abanico de competencias y habilidades, y la consecución de los objetivos del título como culminación de una etapa de aprendizaje que no finalizará nunca.

En tan poco espacio resulta complicado simplificar lo que han sido cuatro años de descubrimientos, experiencias, conocimientos... complementados con toda una vida como aprendiz.

Los sonidos nos rodean, forman parte de nuestra vida y de nuestro entorno, nos aportan información constantemente, nos emocionan... ¿Por qué no dedicarles entonces un poco de protagonismo?

Este trabajo presenta, a través de las posibilidades didácticas que ofrece el paisaje sonoro, un tema innovador, ya que se plantea de una forma completamente diferente. No se presenta desde un ámbito ecológico como se viene haciendo desde la década de los años 60 del siglo pasado, más bien lo hace captando las posibilidades que éste puede ofrecer en el campo de la educación, concretamente en la etapa infantil.

Por tanto tiene como fin aportar las diversas posibilidades que ofrece el paisaje sonoro desde un punto de vista pedagógico, las referidas tanto a la educación musical apoyada en una escucha activa, como a lo que el conocimiento del entorno se refiere, además de todas las habilidades transversales que se pueden desarrollar a través del mismo.

Ofrece a su vez una propuesta educativa atendiendo al enfoque globalizador que debe presidir esta etapa y que se adapta a la naturaleza del alumnado partiendo de la Pedagogía de la Creación Musical (PCM).

En la primera parte del trabajo vienen explicados de forma clara los objetivos generales y formativos del título, además de los específicos que se pretenden desarrollar a través de este TFG. Se hace referencia a su vez a la justificación del tema elegido, aportando datos que manifiestan la relevancia del mismo en el ámbito internacional y nacional, haciendo referencia al contexto legislativo de los dos temas principales que se desarrollan a través del paisaje sonoro



(la educación musical y el entorno) además de la naturaleza pedagógica de la etapa infantil. Se establece además la relación del tema con las competencias del título y las posibilidades didácticas que el paisaje sonoro ofrece en Educación Infantil. Posteriormente incluye una fundamentación teórica apoyada por diferentes autores cercanos al tema de estudio, a través de los cuales nos iremos acercando al concepto de paisaje sonoro e iremos conociendo la evolución del mismo.

Antes de presentar el diseño llevado a cabo en un aula de Educación Infantil durante la estancia en prácticas, se establece una fundamentación del diseño con el fin de revelar algunos de los aspectos característicos de la Pedagogía de Creación Musical (PCM) desde la cual se orienta la propuesta. Seguidamente se exponen los resultados del proyecto.

Para finalizar se presenta un análisis del alcance del mismo y unas consideraciones o conclusiones finales que pretenden ser una reflexión crítica sobre las aportaciones del tema en cuestión.





## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVOS GENERALES DEL TÍTULO

El objetivo fundamental del Título de Grado en Educación Infantil tal y como se establece en el documento<sup>1</sup> de la *Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro – o Maestra- en Educación Infantil (2011)*, regulado por la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, 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<sup>2</sup>. Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro de Educación Infantil, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas<sup>3</sup> y para realizar sus funciones bajo principio de colaboración y trabajo en equipo<sup>4</sup>.

Estos profesionales han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizada e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. (p. 16)

---

<sup>1</sup> Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Infantil. (Versión 5, 13/06/2011)

<http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoEstudiantes/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionInfantil.pdf>

<sup>2</sup> En conformidad con lo establecido en el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación.

<sup>3</sup> Según lo establecido en el artículo 100 de la Ley Orgánica de Educación.

<sup>4</sup> Según lo establecido en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación.



## 2.2. OBJETIVOS FORMATIVOS DEL TÍTULO

Por otro lado, en el documento ya citado de la *Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro – o Maestra- en Educación Infantil (2011)*, se establecen los objetivos formativos del título, entre los que se encuentran los de 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 los trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.
  - Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.
  - Aplicar en el aula de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación.
- (p. 16)

## 2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

- Armonizar la evolución natural de los niños y niñas de educación infantil a través de la educación musical.
- Dar a conocer las posibilidades didácticas que ofrece el entorno sonoro en la etapa de Educación Infantil.
- Estudiar la relación entre la Pedagogía de Creación Musical (PCM) y la corriente compositiva del paisaje sonoro.
- Elaborar y llevar a cabo una propuesta de paisaje sonoro en un aula de infantil atendiendo a la PCM.



### 3. JUSTIFICACIÓN

*“Sin saber nada, deberíamos intentar, en el breve tiempo disponible, descubrir todo lo que podamos sobre el sonido –su física, su psicología, la emoción de producirlo en la garganta o de encontrarlo en el mundo fuera de nosotros. Dirán que estos maestros no estarán enseñando música. Tal vez no. Pero sus simples ejercicios de sensibilidad sonora serán más valiosos que todas las tonterías que de otra manera comunicarían en nombre de un arte que no tienen derecho a enseñar”*

*(Schafer, 1975, p.42)*

Con el fin de justificar “*El paisaje sonoro y sus posibilidades didácticas en Educación Infantil*” como tema central a desarrollar en este trabajo, a continuación se hará alusión a algunos de los documentos, estudios, proyectos y autores más representativos relacionados con dicho tema, tanto a nivel internacional como nacional, y tanto desde un punto de vista más general como desde un punto de vista pedagógico. En este punto, por tanto, se documentará la **importancia** del tema aportando múltiple información referida a diferentes datos que **respaldan** esta visión didáctica del paisaje sonoro en Educación Infantil y a los documentos legislativos que **aluden** al tema elegido.

#### 3.1 RELEVANCIA DEL TEMA

*El paisaje sonoro y sus posibilidades didácticas en Educación Infantil* es sin duda un tema de interés e innovación para esta etapa, y de forma especial en nuestro país. Internacionalmente son varios los estudios de paisajes sonoros que se han realizado desde una visión más bien dirigida a la ecología acústica, la conservación de los diferentes paisajes sonoros, la contaminación acústica del entorno, etc., tales como las investigaciones realizadas en Vancouver y en cinco pueblos de diferentes países europeos llevadas a cabo por el *World Soundscape Project (WSP)* liderado por R. Murray Schafer<sup>5</sup>. Autores como Hildergard Westerkamp<sup>6</sup> o Barry Truax<sup>7</sup> también han desarrollado diversas investigaciones y han publicado diferentes artículos y libros relacionados con el tema. Cabe destacar también el proyecto *European Acoustic Heritage*

---

<sup>5</sup> **Raymond Murray Schafer (1933)**: compositor, ecologista, educador e investigador canadiense. Representa una figura representativa de la música contemporánea y creador del término *soundscape* (paisaje sonoro).

<sup>6</sup> **Hildergard Westerkamp (1946)**: compositora, educadora, artista de radio y ecologista alemana que emigró a Canadá en 1968 donde participó en diferentes proyectos relacionados con la ecología acústica.

<sup>7</sup> **Barry Truax (1947)**: compositor y educador canadiense.



(Patrimonio Acústico Europeo)<sup>8</sup>, que tiene como objetivo descubrir y mejorar los paisajes sonoros como parte del patrimonio común europeo.

Cabe mencionar, que ya en 1976 la UNESCO dedicó en la revista mensual *El correo* una publicación con artículos relacionados con el entorno sonoro, escritos por profesionales de diversos campos pero que confluían en el mundo sonoro.

En el ámbito nacional se han realizado también estudios de paisajes sonoros aunque de forma técnica y escasamente pedagógicos, como el realizado por José Luis Carles<sup>9</sup> y Sergio Pagán<sup>10</sup> publicado en 1992 en la revista *Folklore* bajo el título *Estudio de un paisaje sonoro rural: el caso de Urueña (Valladolid)* que profundiza en las relaciones entre el hombre, el sonido y el medio y en los efectos del desarrollo tecnológico sobre el paisaje sonoro, u otro estudio llevado a cabo desde diversas perspectivas (física, psicológica, antropológica, histórica...) y en diferentes ambientes sonoros (naturales, rurales, artesanales, industriales, festivos, etc.) realizado por José Luis Carles e Isabel López Barrio publicado en 1989 en la revista *Arbor* bajo el título *El estudio de paisajes sonoros*, que estudia diversas industrias artesanales en cinco provincias de España. Tras una larga búsqueda y con gran sorpresa encontramos la reciente publicación de La Fundación Villalar, una unidad didáctica docente cuyo contenido está dedicado al conocimiento del paisaje de Castilla y León, incluyendo por primera vez en un documento como este, la dimensión del paisaje sonoro.

Del mismo modo se hace imprescindible aludir, apuntando ya a una visión más pedagógica, a la guía de competencias musicales *Músicas en la escuela* (2004), guía desarrollada por el Consejo de los CFMI franceses (Centros de formación de Músicos que intervienen en la escuela) que se presenta como un proyecto de educación musical para enriquecer recursos, aportar ideas e innovar en este campo ampliando la mira al ámbito europeo. Pero no estamos hablando de un material más, se trata de un proyecto que abarca desde la Educación Infantil hasta el final de la Educación Primaria y que ha sido asumido por los ministros encargados de la Educación Nacional la Cultura francesa que tras treinta años de investigación y trabajo han apostado por la enseñanza de una educación musical de base, continua y de calidad. Esta guía incluye entre otros, un proyecto de “paisaje sonoro”.

Es imprescindible nombrar aquí la obra del máximo representante de paisaje sonoro, Murray Schafer que desde una línea pedagógica nos presenta la obra *Hacia una educación sonora* (2006), que plantea 100 ejercicios de audición y producción sonora.

---

<sup>8</sup> Para más información consultar: <http://europeanacousticheritage.eu/>

<sup>9</sup> **José Luis Carles**: compositor y profesor español licenciado en Ciencias Biológicas (Ecología).

<sup>10</sup> **Sergio Pagán**: músico y experto en el estudio del comportamiento de las aves y sus sonidos.



Encontramos también en la obra *La música es un juego de niños* (1995) de François Delalande<sup>11</sup> y en *L'invention musicale à l'école maternelle* (1990) de Monique Frapat<sup>12</sup>, alguna propuesta de paisaje sonoro muy interesantes para trabajar en el aula.

Por otro lado, partiendo del conocimiento y comprensión de objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que conforman la Educación Infantil como competencia general del título de Grado de esta misma especialidad, se hará referencia a los principios pedagógicos generales característicos de dicha etapa educativa y a ciertas partes del currículum que están relacionadas directa o indirectamente con la educación musical o el conocimiento del entorno. (*Ver anexo 1*)

La legislación en su sentido último y casi utópico en nuestro país, es la que impulsa la innovación, decimos esto por la experiencia real que la Pedagogía de Creación Musical en la que trabajamos en nuestro grado, tuvo en Francia en la década de 1990. La investigación, una vez comprobada en la práctica docente se convirtió en ley y se difundió con una precisión técnica admirable en los documentos de orientación pedagógica nacional.

En Educación Infantil se debe trabajar siempre partiendo de la naturaleza del niño, teniendo en cuenta los rasgos propios del pensamiento infantil (finalismo, sincretismo, egoísmo, irreversibilidad...), por eso es necesario abordar cada aprendizaje en relación con todos los ámbitos, así por ejemplo, cualquier concepto matemático o de conocimiento del entorno se puede trabajar a través de lo musical, lo plástico o lo corporal, si estamos trabajando los animales estos pueden ser escuchados, pueden ser representados o vivenciados, además claro está de todas las otras formas en las que se suelen trabajar estos conceptos habitualmente. Con todo esto, queda simplemente mencionar la necesidad de que el profesorado abra la mente, abra las puertas -muchos paisajes llenos de sonidos y texturas nos esperan fuera- y vaya más allá, para que la enseñanza musical no se desarrolle de una forma incompleta, desajustada, no globalizada y poco significativa para el alumnado.

Schafer (1975) explica muy bien la “innaturalidad” existente en las diferentes formas de arte, en la que cada una utiliza unos receptores sensitivos excluyendo todos los demás, algo que se encuentra muy lejos de las experiencias “multisensoriales” que nos ofrece la vida:

Para el niño de cinco años, la vida es arte y el arte es vida. La experiencia es para él un fluido caleidoscopio y sinestésico. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las categorías de las formas de arte conocidas. Es imposible. Sin embargo en cuanto estos

---

<sup>11</sup> **François Delalande:** pedagogo francés y una de las figuras más representativas de la educación musical del siglo XX.

<sup>12</sup> **Monique Frapat:** profesora francesa de Educación Infantil.



niños ingresan en la escuela, el arte se vuelve arte y la vida se convierte en vida. Descubrirán entonces que “música” es algo que sucede en un pequeño compartimento, los jueves por la mañana, mientras que los viernes por la tarde hay otro pequeño compartimento llamado “pintura”. Sugiero que este destrozado del *sensorium* total es la experiencia más traumática de la vida de un niño pequeño. (p.28)

Lo que Schafer esclarece atendiendo a las diferentes formas de arte, es también aplicable a lo que sucede a menudo en las aulas de educación infantil, en las que no siempre se tiene en cuenta el principio de globalización inherente en esta etapa educativa. El niño observa el mundo que le rodea de una forma global y confusa. Atendiendo a este enfoque globalizador, que parte de las características evolutivas de la etapa infantil y se apoya en criterios psicopedagógicos que parten de la forma sincrética de conocer que tienen todos los niños y niñas y del hecho de que éstos no pueden separar la realidad de sus experiencias, el profesorado debe presentarle la realidad tal y como él la ve, como un todo global, de forma que no se delimiten las actividades y se fragmenten las experiencias del alumnado.

## 3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Lograr los objetivos planteados en este TFG incluye la necesidad del desarrollo de una serie de competencias generales y específicas que son requisito imprescindible para el ejercicio adecuado de la profesión de Maestro o Maestra en Educación Infantil y que encontramos en la ya citada *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Infantil*<sup>13</sup>.

### 3.2.1. Competencias generales

Las competencias generales que deben haber adquirido los graduados del Título de Grado en Educación Infantil que se encuentran relacionadas más estrechamente con los objetivos propuestos en este trabajo son las siguientes:

---

<sup>13</sup> *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Infantil.* (Versión 5, 13/06/2011)

<http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoEstudios/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionInfantil.pdf>



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

La elaboración de este trabajo ha supuesto la planificación, valoración y puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos a lo largo del grado, aplicados a la educación musical desde una visión global que la relaciona con el entorno. Un análisis crítico de la práctica educativa, la justificación y argumentación de la relevancia del tema elegido a través de diversos referentes y la colaboración de profesionales entendidos en la materia de estudio.

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

Reunir datos e información a través de la observación, recursos informáticos y otros procedimientos e interpretar contextos educativos y reflexionar sobre el sentido y finalidad de la praxis educativa son algunas de las capacidades que la realización de este trabajo me ha aportado.

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

Haciendo uso de diversas habilidades comunicativas y respaldado por diferentes profesionales de la educación, uno de los fines de este trabajo es dar a conocer, a todas aquellas personas interesadas en el campo, las posibilidades didácticas que ofrece el paisaje sonoro en la edad infantil a través de la PCM.

### **3.2.2. Competencias específicas**

Asimismo, las competencias específicas relacionadas con los objetivos propuestos en este trabajo, competencias que según la *Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro – o Maestra- en Educación Infantil (2012)*, debe poseer todo maestro/a de Educación Infantil. Estas competencias vienen organizadas en tres módulos según la ORDEN ECI 3854/2007 de 27 de diciembre, que regula el título de Maestro en Educación Infantil:



**A. De Formación Básica:**

4. Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
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.
29. Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo o situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
35. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
43. Conocer experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en educación infantil.

**B. Didáctico disciplinar:**

8. Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
16. Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
20. Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
28. Conocer la tradición oral y el folklore.
29. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa de infantil, así como las teorías sobre la adquisición de los aprendizajes correspondientes.





30. Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas.
31. Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
32. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
33. Ser capaces de analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.
34. Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
35. Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.

### **C. Practicum y Trabajo Fin de Grado:**

1. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
7. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 y 3-6 años.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.



### 3.3. EL ENTORNO SONORO: UNA APORTACIÓN INNOVADORA CON OÍDOS DE NIÑO

Después de todas estas aportaciones que justifican las posibilidades didácticas del paisaje sonoro dentro del marco legislativo, atendiendo a su vez al creciente interés y preocupación por el tema a nivel nacional e internacional, sólo nos queda presentar las competencias que éste desarrolla en esta etapa. Para ello destacaremos brevemente algunos pretextos que nos ayuden a contemplar el paisaje sonoro como una herramienta y estrategia apropiada, interesante y valiosa al servicio de la educación en esta etapa.

Romano Velasco<sup>14</sup> (2012) en *El paisaje de Castilla y León* nos hace saber que en el año 2000, impulsado por el Consejo de Europa se firmó, en la ciudad italiana de Firenze, el Convenio Europeo del Paisaje, que condujo a un incremento de la preocupación educativa por la difusión del paisaje, partiendo de que contribuye a la formación de las culturas locales y el bienestar de las personas, la consolidación de la identidad y de que es un elemento vital del patrimonio natural y cultural europeo.

Una vez conscientes de ello, partiremos del hecho de que el paisaje sonoro forma parte de nuestra consciencia, se trata de la BSO de nuestra vida, pues filtramos todo lo que escuchamos, todos los sonidos, y en ocasiones incluso participamos de ellos. ¿Porqué no aprovechar entonces su estimulación, sus aportaciones, la información constante que nos ofrece integrándolo con el resto de percepciones multisensoriales?

No debemos por tanto, excluir la idea del sonido ambiental como una forma de lenguaje, como una fuente que no cesa de proporcionarnos todo tipo de información. Podemos citar de nuevo aquí el artículo de José Luis Carles e Isabel López Barrio (1989) promovido por el Ministerio de Cultura, que presenta un análisis del patrimonio sonoro de España. En el estudio de campo realizado para la valoración del sonido reflejado en dicho documento podemos destacar lo siguiente contemplando el paisaje sonoro como fuente de información, en este caso, en los trabajos artesanales:

Los paisajes sonoros [...] constituyen un elemento importante en el contexto del trabajo aunque, se deduce de las encuestas, los artesanos no les prestan una atención consciente. Se trata de un estímulo habitual, inherente y necesario al trabajo que realizan, siendo considerados no como ruidos sino como sonidos que acompañan al trabajo. (p. 105)

---

<sup>14</sup> **Joaquín Romano Velasco:** profesor de la Universidad de Valladolid que ha participado en trabajos de evaluación ambiental.



Cuando varias personas trabajan en un mismo local, terminan por acompañar los sonidos que producen. El recién incorporado tardará algún tiempo en acoplarse, en adaptarse al ritmo de los demás. Al cabo de un tiempo todos se comportan de forma «orquestada». (p. 107)

Partiendo del hecho de que la inmersión en el paisaje es algo que realizamos y experimentamos de forma continua y permanente, fuera y dentro del aula, parece lógico que sean esas mismas experiencias, y la curiosidad innata de la infancia, las que nos inicien y conduzcan su comprensión. (Romano Velasco, 2012, p. 91)

Por otro lado, como docentes debemos hacerles conscientes de que es algo que ellos ya hacen sin que nadie se lo pida, ya que para ellos resulta espontáneo y natural, aunque la mayoría de las veces esas imitaciones no sean valoradas por los adultos como lo que son, garabatos sonoros, improvisaciones iniciales con las que juegan: las varían, las repiten y las hacen evolucionar.

Siguiendo a François Delalande en su libro *La música es un juego de niños* (1995) podemos decir que la tarea del maestro o la maestra será guiar al alumnado, incitándolo a hacer lo que ya hace, interesarse por los sonidos que le rodean y los objetos que producen ruido, actuar sobre ellos para actuar sobre los sonidos y prolongar esa exploración sonora para llegar a realizar secuencias musicales. En definitiva, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos para que tomen la forma de una verdadera invención musical.

Llegados a este punto Antonio Alcázar<sup>15</sup> (2008) nos plantea si eso que crean los niños y niñas es o no música. Pues si no existe nada en común entre todos los estilos, géneros y lenguajes musicales ¿Cómo podemos saber lo que es música y lo que no? Si tratamos de encontrar el parecido en estos aspectos no lo encontraremos, pero Alcázar, con el fin de resolver esa pregunta se deja ayudar por Delalande (1986), que plantea una búsqueda más bien en la similitud en las conductas musicales de los músicos, ya que en cualquier parte del mundo existen características en las prácticas de lo que conocemos por música. Tres conductas musicales que además explican las dimensiones presentes en la música, el aspecto sensorio-motriz, el simbólico y el reglado.

[...] ¿Cómo podemos saber si lo que escuchamos es música o solamente ruido? Ante todo el ruido es casual: nos rodea y no podemos organizarlo. La música en cambio, es el resultado de un uso planificado de los materiales, aunque esta planificación

---

<sup>15</sup> **Antonio Alcázar:** profesor superior de piano, maestro y Doctor en Bellas Artes. En la actualidad profesor titular de Música en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCML).



pueda ser muy intuitiva. (Paynter y Astom 1980, citado por Susana Espinosa 2006, p. 154)

Los comportamientos musicales, incluso en el adulto, están muy relacionados con los comportamientos del juego del niño, pues la música tiene mucho que ver con el gesto, ya que éste dibuja el sonido.

Centrándonos en las conductas musicales se hace imprescindible, tal y como nos transmite Delalande (1995), hablar de Jean Piaget<sup>16</sup>, que relaciona la investigación del sonido y del gesto con el juego sensorio-motor (habilidad motora y gusto por el sonido), la expresión y la significación en música con el juego simbólico (el sonido adquiere un sentido) y su organización con los juegos reglados (organizar, componer, construir, analizar y reconocer tal orden).

En primer lugar, el juego en el niño es espontáneo y él explora a través de sus sentidos, de sus manos y sus gestos. En música, la ejecución es una noción clave: es un medio pero también el fin por eso se trata de interesar a los niños en la ejecución y hacer así que entren en el juego musical.

Y en segundo lugar, se puede relacionar el juego simbólico del que habla Piaget en el que se imita lo real, con la música, ya que también esta imita lo real, es decir lo vivido, lo experimentado de forma extra-musical está continuamente reflejado en la música ya que la música es entre otras cosas un medio de expresión, la música es capaz de evocar un movimiento, expresar sentimientos, situaciones vividas... pues todo lo que la música construye, crea, inventa deslumbra algo mucho más allá que el propio sonido.

Por último dejaremos que sea Alcázar (2008) quien interprete a Delalande y nos aclare brevemente la música como un juego reglado que “motiva el interés del niño por las combinaciones sonoras, la aceptación de normas o la distribución de roles; aparece el gusto por la forma y por el producto bien terminado” (p. 34).

Estos tres puntos relacionados con Piaget describen el juego que supone componer música.

Volviendo a Delalande (1995) y teniendo todo esto en cuenta, se hace totalmente necesario, especialmente en educación infantil, dejar atrás esa idea en la que los sonidos musicales sólo

---

<sup>16</sup>**Jean Piaget:** psicólogo y biólogo suizo. Publicó diversos estudios sobre psicología infantil y elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos. Esta teoría describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos iniciales que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa.



respondían a normas precisas, ya que así es evidente que la mayoría de las producciones infantiles son consideradas sólo ruido. Es necesario por ello no adoptar un aspecto normativo dejándoles inventar su propia música sin juzgar si es o no correcta. La actitud infantil ante un cuerpo sonoro se asemeja mucho más de lo que nosotros creemos a la de un gran músico o compositor, lo explora, ve qué puede sacar de él mediante la exploración y trata de producir diversos sonidos para lograr una “*creación musical*”.

“El niño explora –sacude, rasga, hace rebotar- y escucha, sin que nadie le haya enseñado: esta es nuestra primera constatación” (Delalande, 2013, p. 153). Por ello, otro punto fuerte a destacar, que podría esclarecer aún más el porqué trabajar el paisaje desde un punto de vista sonoro en educación infantil, es la escucha.

Si de verdad hay un problema de pedagogía de la escucha en la escuela, este no se presenta nunca donde lo esperamos. Corresponde a los educadores aprender a escuchar lo que hacen los niños, pero por suerte se encuentran a veces niños «pedagogos» que piensan en decir a su maestra «escucha». Recordemos entonces esta primera lección: los niños son perfectamente capaces de escuchar antes de que se les enseñe. (Delalande, 2013, p. 167)

Quiere esto decir que los niños y las niñas llevan toda su vida escuchando los sonidos del entorno, aportándoles información.

Todo esto del paisaje sonoro, su escucha, las composiciones musicales con sonidos del entorno... parece algo demasiado complicado para un alumnado de tan temprana edad, pero en realidad lo único necesario es, tal y como nos dice Schafer a través del título de uno de sus libros, una *limpieza de oídos*. En otro de sus libros Schafer (1975) nos recuerda que en sus clases la única habilidad exigida para la realización de las diferentes actividades es haber abierto bien los oídos, nada más.

Teniendo esto en cuenta, Susana Espinosa (2006) expone que “[...] tal vez no todas las personas puedan reproducir afinadamente pero sí todas pueden escuchar afinadamente. Basta que tomemos conciencia de ello, basta que tengamos la intención y que hagamos práctica de la escucha con atención dirigida focalmente” (p. 83).

Finalmente, queremos resaltar otra de las posibilidades didácticas que ofrece el paisaje sonoro que está íntimamente ligada a la escucha, se trata de la perspectiva ecológica, a través de la cual se puede sensibilizar auditivamente al alumnado desde una edad temprana, haciéndoles conscientes del riesgo al que se encuentra expuesta nuestra



audición en la mayoría de los lugares que solemos transitar y a su vez invitándoles a participar de forma activa en la conservación de un entorno sonoro saludable.

El paisaje, siendo en esencia la representación de un sistema en continua transformación, consecuencia de la permanente interacción de los elementos naturales y culturales que lo conforman, facilita experiencias clave para el desarrollo de las capacidades fundamentales en educación, cuyo conocimiento contribuye a la adquisición de competencias útiles en la vida real, permite poner en práctica actitudes, hábitos de cuidado y responsabilidad cultural y medioambiental. (Romano Velasco, 2012, p. 88)

En definitiva queramos o no, seamos o no conscientes, el paisaje sonoro forma parte de nuestra vida cotidiana y por lo tanto, podríamos considerarlo motivo suficiente, aunque no único, para trabajarlo en Educación Infantil. ¿Cuánto más no será cercano para ellos que imitan de forma instintiva la infinitud de sonidos que escuchan a diario en diferentes lugares?



## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

*“Lo conocido escapa a la monotonía convirtiéndose en desconocido, así se revitaliza el mundo”*

*(Schafer, 1975, p. 66)*

### 4.1. EL PAISAJE SONORO: UNA NATURA POLIFACÉTICA

La compositora Hildegard Westerkamp en su artículo publicado en 2002 en la *Organised Sound, An International Journal of Music and Technology*, nos hace partícipes de que el significado de Composición de Paisajes Sonoros no existía aún a mediados de los años setenta, a pesar de que ella y otros muchos como el destacado compositor canadiense R. Murray Schafer, figura representativa de la vanguardia musical internacional, se encontraban ya formando parte del *World Soundscape Project (WSP)* en la Simon Fraser University (SFU) de Canadá.

Ayudándonos del artículo publicado en la página web de la SFU<sup>17</sup>, que sintetiza los acontecimientos más destacados en torno al WSP, podemos exponer que dicho proyecto surgió como un grupo educativo y de investigación que se desarrolló a partir del primer intento de Schafer para llamar la atención sobre el entorno sonoro a través de un curso de la contaminación acústica, y de su disgusto por el rápido cambio del paisaje sonoro de Vancouver.

A partir de los años setenta, Schafer, acompañado por un grupo de jóvenes compositores y estudiantes, y apoyados por la Fundación Canadiense Donner, se embarcó por primera vez en un estudio detallado del entorno sonoro de Vancouver y realizó una gira de grabación por diferentes lugares de Canadá. En 1975, capitaneó una gira por Europa en la que se realizaron investigaciones detalladas del paisaje sonoro de cinco pueblos de cinco países diferentes. A partir de estas investigaciones se formó una biblioteca que incluía más de 300 cintas grabadas de paisajes sonoros de Europa y Canadá, y se elaboraron diversas publicaciones.

---

<sup>17</sup> <http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>



Además, la ya mencionada Hildergard Westerkamp, editó *The Soundscape Newsletter* que sirvió de instrumento para ayudar a formar en 1993 el *World Forum for Acoustic Ecology* (WFAE), que conecta grupos y particulares de todo el mundo a los que les concierne el paisaje sonoro.

Westerkamp, en el artículo citado con anterioridad, nos expresa la presencia, al parecer compleja de definir, el término Composición de Paisajes Sonoros, pues a pesar de su existencia, nadie, incluyéndose a sí misma parecía conocer realmente su significado. Exponer con claridad y exactitud los caracteres generales y específicos de algo lo encierra a su vez en un marco que restringe sus posibilidades. En ocasiones, cuando tratamos de definir algo, sucede esto, de ahí la dificultad de fijar un solo significado para dicho término.

Trataremos de empezar por el principio, ¿Qué es entonces un paisaje sonoro? Si hoy buscásemos en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) el significado de “paisaje sonoro” no lo encontraríamos, sí buscásemos por separado el significado de ambas palabras y lo uniésemos el resultado final podría ser algo así: *extensión de terreno que se ve desde un sitio y que suena o puede sonar*. Una definición como esta dejaría mucho que desear y lo arrebataría de todo su potencial. ¿Qué entendemos entonces por paisaje sonoro? ¿Y por una composición del mismo? ¿Se trata de un género musical? ¿Del conjunto de sonidos de un lugar determinado? ¿Del uso de sonidos ambientales concentrados en una obra con el fin de “transportarnos” a un lugar concreto? Debido a la aparente necesidad del ser humano por contralarlo todo parece inevitable tratar de definir, aclarar y delimitar su significado con el fin de ubicar un punto de encuentro.

Podemos aclarar que el término “paisaje sonoro” (*soundscape*) es, tal y como señala Schafer en 1976 en *El mundo de los sonidos. Los sonidos del mundo*, “la expresión que empleamos para describir el entorno acústico”. Podría decirse que surgió a raíz de la Ecología Acústica y de su interés y preocupación por el creciente cambio en el entorno acústico, por lo que no sería conveniente, distraerse de “aquellos asuntos más profundos que han ido surgiendo: cuestiones relacionadas con la escucha ambiental y el compromiso activo con nuestros paisajes sonoros”, tal y como nos recuerda Westerkamp en el artículo ya mencionado.

Por otro lado, Susana Espinosa<sup>18</sup> (2006) nos define la Ecología acústica de dos formas diferentes que podrían ser complementarias:

---

<sup>18</sup> **Susana Espinosa (1944)**: docente argentina, investigadora, licenciada en Gestión Educativa, técnica en Ciencias de la Opinión Pública y especializada en desarrollo artístico a través de medios electroacústicas y en las artes combinadas contemporáneas.





[...] ciencia que estudia la relación de los seres vivos con su medioambiente sónico y se ocupa de la preservación y defensa de ello, por lo que postula un concepto de validez ecológica: *el sonido del entorno es un bien que se sirve al sujeto que lo recibe.* (p. 31)

Los sonidos del hábitat tiene un ciclo de vida inmutable: nacen con un ataque, se prolongan durante un determinado tiempo y, finalmente, se extinguen. La ecología acústica es la ciencia que se ocupa de evidenciar sus fuentes, cuantificarlas, observar sus balances y proporciones. (p. 34)

Sin abandonar aún las ideas de la compositora Westerkamp podemos resaltar que:

[...] una vez que hayamos aceptado el ámbito de la Ecología Acústica como la base a partir de la que surge la Composición de Paisajes Sonoros se podría quizás decir que su esencia es la transmisión artística, sonora, del significado de lugar, tiempo, ambiente y percepción auditiva. (Westerkamp, 2002)

Por otro lado, nos descubre la importancia de no simplificar este concepto pues:

[...] cada composición de Paisaje Sonoro surge cultural, política, medioambiental y socialmente de su propio contexto en el espacio y en el tiempo, siendo presentada en un contexto nuevo y, a menudo, totalmente diferente. Tiene su propia vida dondequiera y cuandoquiera que se cree y se reproduzca. Y yo, en este texto, quiero profundizar en el carácter único de esta "vida".

Cada nueva grabación creará una obra totalmente nueva como un momento específico en el tiempo, un fragmento y detalle de un lugar con sus propias características. Sólo puede hablar específicamente de ese momento y de ese lugar, y no en términos generales. Pero paradójicamente, este momento y lugar específicos pueden contener todos los ingredientes que constituyan un lenguaje significativo para un trabajo que guíe cuestiones relacionadas con el paisaje sonoro y con la escucha. Y es este material, y no ninguna estructura musical predeterminada o contexto, el que contribuirá significativamente al carácter único del trabajo. (Westerkamp, 2002)

Tras estas aclaraciones y con el fin de viajar hacia la comprensión de la esencia de lo que podemos considerar como "paisaje sonoro" nos dejaremos guiar por quienes podrían acercarse más a la totalidad y profundidad de su naturaleza.

L'environnement des sons. Techniquement, toute partie de cet environnement pris comme champ d'étude. Le terme s'applique aussi bien à des environnements réels qu'à des constructions abstraites, tels que compositions musicales ou montages sur bande, en



particulier lorsqu'ils sont considérés comme faisant partie du cadre de vie<sup>19</sup>. (Schafer, 1979, p. 376)

“Entiendo el paisaje sonoro como un lenguaje a través del cual los lugares y sociedades pueden expresarse...” (Hildegard Westerkamp citado por José Luis Carles, 2008, p. 108).

“[...] medio ambiente de los sonidos con especial énfasis en la forma en que es percibido y comprendido por el individuo o por la sociedad” (M. R. Schafer, 1976 y B. Truax, 1978, citado por José Luis Carles e Isabel López Barrio, 1989, p. 96).

En otra ocasión, Schafer (1976) nos expresa: “He comparado a menudo el paisaje sonoro con una inmensa composición musical que se desplegara en torno a nosotros incesantemente” (p. 8).

Carles, J. L., Palmese, C. y Alcázar, A. (2010) lo describen como “una importante herramienta de creación, de documentación, de análisis, de sensibilización y educación, no sólo importante en el campo de lo musical, sino también en otros campos como el urbanismo, la ecología, la antropología o la pedagogía” (p. 19).

Llegados a este punto quisiera hacer presente la aparente novedad de este tema, pues no lo es, al menos no en todo su sentido, quisiera hacerlo a través de un pequeño extracto que Susana Espinosa (2006) recoge de la Conferencia de Estocolmo de Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en 1972, en la que se reunieron los principales países del mundo marcando un hito en la historia del derecho ambiental.

[...] si hacemos un repaso de la historia, veremos que en realidad las normativas respecto al ruido datan de tiempos muy antiguos, ya que la primera norma la expidió Julio César (101-44 a. C.) al prohibir la circulación de carruaje en algunos barrios romanos. (p. 52)

Pero ya no se trata únicamente de velar por la contaminación acústica, sino de aprovechar también todo el potencial que nos ofrece el mundo sonoro, que a su vez participa y favorece en el rescate de dicho problema.

José Luis Carles e Isabel López Barrio (1996) en su artículo *Interacción entre imagen-sonido en la valoración del paisaje* nos hacen conscientes de que:

---

<sup>19</sup> **Traducción al castellano:** El entorno sonoro. Técnicamente, toda parte de este entorno tomada como campo de estudio. El término se aplica tanto a los entornos reales como a construcciones abstractas, tales como composiciones musicales o montajes sobre soporte, en particular cuando son considerados como parte del marco vital.



A pesar de la importancia del elemento sonoro en nuestra interacción con el medio son los trabajos realizados en los que se aborda directamente las cualidades afectivas, estéticas e informativas en relación al mismo, dado que el medio ambiente sonoro ha sido estudiado fundamentalmente en su dimensión negativa, es decir como contaminante ambiental. (p. 277)

Respecto a la misma cuestión José Luis Carles (2008) reivindica lo siguiente:

Se trata por tanto de abarcar la esfera general de lo sonoro, en sus múltiples dimensiones: musical, medioambiental, urbana, sensorial, cotidiana. [...] se trata de recuperar y reivindicar la importancia de lo sonoro en la vida cotidiana como elemento de comunicación sensorial y transmisión de emociones. (p. 106)

## **4.2. EL PAISAJE SONORO: UNA COMPOSICIÓN “UNIVERSAL”**

Previamente hemos hablado sobre lo que podemos considerar paisaje sonoro, de los proyectos que encabezaron su estudio e investigación, de sus múltiples matices, de los diversos campos con los que está relacionado, las composiciones de paisajes sonoros, algunos de los autores relevantes ligados a esta corriente de composición... Ahora ha llegado el momento de enfocarlo hacia una de sus tantas cualidades. El paisaje sonoro como fuente sonora e inspiración creativa.

Cuando hablamos de paisaje, tendemos a dirigir la mirada hacia esa visión tradicional que éste ha conquistado en occidente, pero todavía queda mucho que avanzar en el reconocimiento de la dimensión sonora del mismo, tan significativa o más en muchos casos para la identificación de ciertas situaciones significativas. En palabras de José Luis Carles (2008):

En la tradición occidental del paisaje, fundamentalmente en la pintura y en la literatura pero también en el análisis del valor de los paisajes naturales, se tiende a ignorar la dimensión práctica de la percepción *in situ*. El paisaje desde estas perspectivas parece anular la acción el movimiento de la experiencia cotidiana de vivir el espacio. Frente a la actitud contemplativa y pasiva es necesario plantear situaciones dinámicas que introduzcan a la participación del ciudadano profundizando en la relación entre actuar y sentir. Así, al plantear qué puede ser un paisaje a nivel sonoro, comprobamos cómo surgen nuevos criterios de definición: importancia de la dimensión temporal, existencia de una presencia expresiva del sonido, inmersión del sujeto en el paisaje, experiencias estéticas y musicales con los paisajes cotidianos... (pp. 105-106)



Efectivamente, encerrar el paisaje en un marco sin tener en cuenta su ámbito sonoro lo despoja de un sinfín de posibilidades que nos permiten experimentar mucho más allá de lo meramente visual. Un determinado paisaje pintado en un lienzo nos podría parecer bello, intrigante, siniestro, alegre, incluso cálido, pero nunca nos acercará tanto al paisaje como podrían hacerlo sus sonidos, podríamos cerrar los ojos y dejarnos transportar al paisaje. Sería como estar de repente dentro del mismo, formar parte de él, ser una pincelada más de la obra, los sonidos nos ofrecen la posibilidad de participar de una forma más activa dentro del paisaje.

El francés Sénancour<sup>20</sup> en su obra *Obermann* (Sénancour, 1804 citado por David Lowenthal, 1976) ilustra este pensamiento a través de la siguiente afirmación: “Nunca he visto una imagen de los Alpes que los haga tan reales como una melodía alpina” (p.20).

En el mismo documento, Lowenthal<sup>21</sup> cita de nuevo a Sénancour (1770), que afirma que “los sonidos que emanan de lugares sublimes producen una impresión más profunda y duradera que sus rasgos visuales” (p. 20).

Además Schafer (1976) especifica algo más refiriéndose no al paisaje sonoro en particular sino al espacio acústico de forma más general diferenciándolo del resto de espacios: “El espacio acústico no es el espacio visual o físico. No se le puede poseer, tampoco delimitar en un mapa. Es un espacio compartido, una posesión mutua de la que todos los habitantes reciben señales vitales” (p. 8).

Una vez conscientes de este predominio de lo visual respecto de lo sonoro, sólo nos queda interesarnos por las cualidades que posee y nos ofrece el sonido, pues a pesar de ese predominio no siempre fue así, pues tal y como indica el médico y acústico Edgardo Schinder, citado por Susana Espinosa, 2006:

Los hombres primitivos creían más en la información proporcionada por sus sentidos auditivos que la proporcionada por la vista. Sabían por experiencia e instinto que el sonido proporciona datos multidireccionales de alto tono afectivo que los ayudaba en su adaptación casi perfecta al medioambiente. Por estudios realizados en comunidades primitivas se sabe que la mayoría de sus integrantes eran seres “audientes” más que “visuales”. (p. 113)

Del mismo modo, José Luis Carles (1996) en su artículo sobre los Ambientes Electroacústicos publicado en el BOA (Boletín Oficial de la Asociación de Música Electroacústica de España) nos esclarece también estas cualidades o capacidades que el sonido encierra:

---

<sup>20</sup> **Étienne-Jean-Baptiste-Pierre-Ignace Pivert de Senancour (1770-1846):** ensayista y filósofo francés.

<sup>21</sup> **David Lowenthal:** profesor de geografía y autor de diferentes trabajos sobre la percepción del medio ambiente.



Cabe por tanto en primer lugar reivindicar la importancia del sonido como un elemento, que al igual que las imágenes también tiene una gran capacidad estética y realmente las tiene; el sonido tiene una gran capacidad de emocionarnos, de poseernos de atrápanos más incluso que las imágenes. [...] el sonido no sólo cualifica el tiempo, sino también el espacio. Por tanto el sonido, al igual que la imagen también puede diseñarse. Un espacio también puede ser organizado desde un punto de vista sonoro [...].

Una de las características del sonido es que reconstruye un espacio. La simple escucha de un ambiente sonoro [...] nos transporta a otro lugar, hace que abandonemos el espacio donde estamos transportándonos a otro lugar. El sonido puede traspasar el espacio, animar el espacio o trascender el espacio. (pp. 1-2)

Para poder por tanto contemplar el paisaje desde un punto de vista sonoro, se hace primeramente necesario considerar el sonido como (Carles 1995, citado por Carles, J. L., et al. 2010):

[...] un importante elemento informativo del medio, capaz de expresar unos valores subyacentes de interés ecológico, psicológico, sociológico, cultural, artístico, por lo que su estudio requiere de un enfoque global y pluridisciplinar, debiéndose profundizar en el conocimiento de su interacción con los otros estímulos y especialmente con los estímulos visuales. (p. 19)

A pesar de este dominio mencionado parece ser que a partir de la segunda mitad del siglo pasado las cosas empezaron a cambiar, Susana Espinosa (2006) lo describe de la siguiente forma:

[...] el arte comenzó a incorporar en su expresión los sonidos del mundo contemporáneo resignificándolos transformados en nuevos lenguajes y estéticas. Así el artista convirtió los sonidos-ruídos *casuales* y aleatorios de la vida cotidiana, en sonidos *causales* integrados a sus discursos musicales. Fue -y es- una forma de acercamiento del arte a la realidad, dejando de ser sólo una proyección metafórica de ella. (p. 61)

Después de tanto tiempo, es como si el ser humano echara de menos sus raíces más profundas buscando e introduciendo en la música, que siempre le ha acompañado, toda la naturaleza que ésta ya no le ofrecía. Como un niño pequeño, el compositor busca en lo que “*siente*” cerca y cercano, algo que le transporte a un contacto más intenso con su realidad más primitiva.

“Incorporar lo cotidiano como centro de interés de la expresión artística fue, a partir de ahí, el eje conductor de todo arte tanto literario, teatral, visual, pictórico como musical. “Desacralicemos el arte”, dijeron muchos, y así fue” (Susana Espinosa, 2006, p. 63).



Al parecer el siglo pasado fue convirtiéndose así en uno de los más heterogéneos de la historia en los diferentes campos, pero especialmente en el arte.

De este modo, tal y como reseña Susana Espinosa (2006), partiendo de una estética sonora contemporánea fue como los sonidos del entorno fueron cobrando cierto interés en la creación musical, los sonidos de la vida diaria nos podrían resultar útiles en la creación de una obra artística, y este fue el principio de una estética a la que esta autora denomina “obra abierta”, pues se trata de una obra que surge de la fusión entre autores y receptores.

Siguiendo las ideas de la misma autora podemos decir que para esta nueva estética sonora se incrementó el dispositivo de fuentes sonoras válidas para hacer música, pues al parecer en una sociedad globalizada, variada, multicultural y cambiante, las existentes no eran lo suficientemente independientes de un modelo autoritario que encarcelaba a toda aquella música que no se ajustaba a unos cánones establecidos, y que por lo tanto no bastaban para poder expresar lo que ésta necesitaba. Susana Espinosa (2006) lo sintetiza con estas palabras:

Se hizo necesario ir a por más y con la revalorización de las filosofías orientales y las músicas étnicas, comenzó a aparecer un arte abierto, sin límites de sonoridad. Fue como un volver a las fuentes, como un abrir de ojos y orejas, como permitirse el “todo vale” para expresarse estéticamente. (p.63)

Al inicio de los tiempos, no existía otra música, el ser humano no escuchaba más música que las *melodías naturales* (refiriéndose no sólo a los sonidos propios de la naturaleza o del entorno sino también a todos aquellos sonidos fisiológicos, biológicos, vitales o funcionales del ser humano y de sus actividades), fue a partir de ahí, a partir de esos sonidos desde los cuales empezó a surgir todo lo que hoy conocemos como música. En este momento resulta imposible no abrir un pequeño paréntesis para mencionar al compositor norteamericano John Cage<sup>22</sup>, el cual, esperando escuchar el silencio, comprobó efectivamente que incluso cuando tratamos de sumergirnos en el silencio más absoluto, no somos capaces de alcanzarlo.

Cuando uno penetra en una cámara anecoica, es decir, en un recinto completamente a prueba de sonido, se siente un poco del mismo terror. [...] Cuando John Cage entró en un recinto de tales características, escucho dos sonidos, uno agudo y uno grave. “Cuando se los describí al ingeniero encargado, éste me informó que el agudo era mi propio sistema nervioso funcionando y el grave mi sangre en circulación”. Conclusión de Cage: “El silencio no existe. Siempre está ocurriendo algo que produce sonido” (Schafer, 1969, p. 22)

---

<sup>22</sup> **John Cage (1912-1992):** compositor, poeta y ensayista estadounidense y una de las figuras más representativas del arte contemporáneo



Una vez concluido este inciso trataremos de hacer justicia al título de este apartado, “el paisaje sonoro como una composición “universal” de la que todos somos compositores” (Schafer 1969, 1973 citado por Truax 2000). Quién sino el compositor canadiense Murray Schafer podría describir el paisaje sonoro de una forma tan sencilla y tan completa a la vez. Para tratar de explicar de una forma más precisa la naturaleza del término “universal” en esta definición recurriré a las palabras que Truax (2000) citó en una conferencia sobre paisaje sonoro en la Universidad de Trent<sup>23</sup>:

Crecí escuchando el viejo tópico de que la música es "el idioma universal". Después del fracaso del esfuerzo por establecer un lenguaje universal escrito y hablado, como el Esperanto, creo que puede parecer, por lo menos para el pensamiento occidental, una alternativa plausible. Sin embargo, después de un paulatino acercamiento a la música de otras culturas y de que, algunas de ellas, hayan dejado en mi una profunda huella, comprendí que aunque la música es una práctica social que se puede encontrar en todos los rincones del mundo, el pensamiento musical -los conceptos y las prácticas sociales asociados- están lejos de ser uniformes.

En definitiva, el paisaje sonoro está muy lejos de ser igual en todo el mundo, pero es, sin duda, una composición, un obra de la que todos somos partícipes y en la que todos podemos añadir nuestro granito de arena, eso sí el cómo incluirlo y con qué fin hacerlo es algo que depende de cada uno. Susana Espinosa (2006) vuelve una vez más a encontrar las palabras adecuadas para expresar este quehacer que implica el paisaje sonoro:

En realidad, lo que nos impulsa, en primera instancia, es a promover una “toma de conciencia” del paisaje sonoro que poseemos y, a partir de ahí, conectarnos con él para modificarlo cuando resulte necesario, aprovecharlo cuando convenga, exaltarlo cuando valga la pena y/o apreciarlo cuando nuestra sensibilidad lo desee. (p. 152)

En cuanto a las posibilidades musicales podemos resaltar que “el compositor puede encontrar en los sonidos que ofrece el entorno, un sinfín de matices y materias sonoras a las que recurrir y en las que encontrar nuevos colores, instrumentos, estructuras, ideas y formas compositivas” (José Luis Carles, 2008, p. 108).

Con todo lo dicho, sólo cabe decir lo que parece obvio, y que José Luis Carles (2008) expresa de la siguiente manera:

---

<sup>23</sup> Para más información consultar: <http://www.escoitar.org/La-composicion-de-paisajes-sonoros>



Partiendo de todo esto se considera fundamental el desarrollo de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta esta dimensión amplia, estética y musical de la percepción del espacio sonoro, que permita diferenciar los diferentes espacios sonoros en los que se da una amplia diferenciación de fuentes sonoras que se corresponden con valores naturales, paisajísticos, culturales, relacionados con actividades humanas diversas. En determinados entornos, el sonido juega un papel informativo crucial en la vida de los habitantes que comparten cada espacio sonoro, existiendo una amplia variedad entre unos espacios y otros dentro de una misma ciudad. (p. 109)

Buscando ser algo más concretos y sirviéndonos de Carles, J. L., et al. (2010, p. 14) podemos puntualizar más, apreciando el paisaje sonoro desde un punto de vista pedagógico-musical, que constituye una propuesta cercana a las músicas contemporáneas tal y como ya hemos mencionado, y amplía el campo de lo sonoro a la escucha y el aprovechamiento creativo de todo aquello que nos rodea. El concepto de música que nos ha estado acompañando en los últimos años, y ya desde hace tanto tiempo, da, a través de una propuesta como esta, un giro de 360° para conseguir romper los esquemas, al parecer inmovibles, que restringían las necesidades expresivas de la sociedad y romper a su vez la barrera que establecía un modelo estético único y fijo.

Se convierte así el paisaje sonoro en una fuente didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la música. La exploración, la escucha atenta, la apreciación sonora, la selección de materiales, la improvisación, la creación y recreación o la composición llevarán al alumnado a participar de forma activa de entorno sonoro que les rodea constantemente y a partir del cual se irán desprendiendo los aspectos más teóricos y conceptuales.

A lo largo de este apartado, ayudándonos de algunos autores y autoras, hemos hecho ya referencia a esa búsqueda del ser humano, y más concretamente del niño y de la niña, de esa realidad más primitiva a través de lo sonoro. En esta ocasión, valiéndonos de Carles, J. L., et al. (2010), orientándonos hacia un punto de vista más pedagógico, se hace necesario destacar un pequeño párrafo, con el fin de respaldar una vez más ese volver el oído a todo lo que nos rodea, atendiendo al motivo que ha llevado desde siempre al ser humano a valerse de los sonidos del entorno y que, parece ser, vuelven a llamar su atención, dejándose llevar quizá por su instinto:

[...] la producción musical de todas las épocas y de todas las culturas se ha alimentado de referencias y modelos sonoros provenientes, bien de la naturaleza, incluyendo sus distintas manifestaciones y entornos, bien de actividades relacionadas con el hombre, abarcando aspectos sociales, industriales, urbanos, etcétera. Asoma así un panorama original y muy atractivo como es el de observar la presencia y la interacción existente entre los entornos





natural, humano y cultural y las músicas de distintos estilos y lugares, que pone en evidencia el potencial estético y de repercusión que tales elementos han tenido y tienen para la creación musical. (p. 15)

¿Quién no se ha parado alguna vez a observar a una niña o a un niño mientras juega y ha comprobado la necesidad de éste de expresar mediante sonidos, vocalizaciones, etc., aquello que está representando? El *nino-nino* de una ambulancia que corre veloz al rescate de un amigo, el *toc-toc* o el inconfundible *din-don* en una puerta invisible, el *ring-ring* de un teléfono que suena antes de dar una noticia, el *miau* de un gato, el *piug-piug* de la pistola de un policía que corre tras un ladrón... éstos, y otros muchos que quizás resulten difíciles de escribir pero que ellos reproducen casi a la perfección, les ayudan en la comprensión del entorno de una forma más activa y significativa, pues complementan diversos contenidos en vez de aislar algunos cuando se aprenden otros, buscando así esa globalidad tan necesaria en la etapa infantil.

Podría tratar de enumerar una amplia lista con los contenidos que nos permite trabajar el concepto de paisaje sonoro en el aula y sería prácticamente ilimitada, pero de nuevo, habiendo encontrado en palabras de Carles, J. L., et al. (2010) aquellas que ansiaba escribir, y que seguramente no habría sido capaz de expresar tan acertadamente, les dejaré a ellos esta tarea:

[...] la amplitud del concepto de paisaje sonoro permite abordar una temática realmente extensa y variadísima que incluye el ámbito natural (los elementos, las aves, el ciclo del agua, el bosque, el invierno, los ríos, etcétera), el ámbito social y urbano (ambientes de trabajo y festivos, ambientes cotidianos, máquinas, señales sonoras, comunicaciones acústicas, jardines, templos, arquitecturas, rincones, paisajes urbanos y rurales, trenes, barcos, etcétera) o distintos efectos y procesos físico-acústicos (ecos, vibraciones, espacios, resonancias, movimientos, espacios reales y virtuales, imitaciones, repeticiones, enmascaramientos, etcétera). Desde el terreno pedagógico, el descubrimiento de estas referencias en la música, que la conectan con aspectos extramusicales aunque íntimamente ligados a ella, favorece una reactivación de la escucha, una apropiación y reinterpretación de nuevos conceptos y un estímulo para el trabajo creativo. (p.15)

Después de recorrer este largo camino no queda más que señalar que el concepto de paisaje sonoro, con todo el potencial que nos ofrece en los diferentes campos y más concretamente en el pedagógico, del cual ya hemos hablado, conlleva como atributo inherente una armonización con los contenidos curriculares y con el desarrollo de competencias, tal y como ya hemos comentado en el apartado de *contexto legislativo referente a la Educación Musical*, además de describir en este apartado las muchas posibilidades didácticas que ofrece este concepto, empezando por todos aquellos contenidos ligados al entorno y a su realidad más cercana,



siguiendo por todos aquellos relacionados con la expresión musical, la escucha, la creatividad entre otras muchas opciones de percepción y conciencia ampliada.



## 5. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO

*“Rousseau se indignaba contra los profesores para quienes la música no era el arte de los sonidos sino la ciencia de las blancas, las negras y las corcheas [...]”*

*(Cárdenas, 2003, p. 47)*

Siguiendo a Inmaculada Cárdenas<sup>24</sup> (2003) podemos decir que a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX, surgieron diferentes métodos activos de pedagogía musical, denominados activos porque en cierta medida favorecen la participación de niños y niñas como sujetos activos de su proceso de aprendizaje, tratándose de métodos que se fundamentan en la práctica musical activa a través del juego y la experiencia práctica.

Cabe decir que todos esos métodos incluyen de una u otra forma, la improvisación, pero de una forma directiva y reglada, en la que casi siempre el profesorado la orienta a hacia unos esquemas que más bien se inclinan hacia la música clásica occidental. Pero ¿Cómo algo improvisado, algo que debiera simplemente surgir sin preparación ni estudio alguno, puede estar dirigido? Es en este punto en el que surge la necesidad de hacer una clara diferenciación entre orientar y guiar. ¿Cómo guiar sin orientar? “Se trata, claro está, de guiar ¿cuál sería, si no el papel del educador?- pero sin orientar, invitando al niño a una búsqueda en la que el maestro no impondrá sus propias opciones” (Delalande, 2013, p.151).

La tarea propuesta no resulta, en absoluto, sencilla ya que desencadena una gran lucha en la práctica docente entre el incondicional “*laissez faire*” y una orientación directiva que coarta y cohibe al alumnado despojándolo de la imaginación y la creatividad, parte inherente de la naturalidad del niño en la etapa infantil. Se deberá encontrar así un equilibrio entre ambas prácticas pues “vemos que no basta con dejar hacer. Se necesita constantemente tirar de hilos invisibles para conducir a un desarrollo aparentemente espontáneo” (Delalande, 2013, p. 156).

Intuitivamente Delalande apunta a un planteamiento constructivista generando zonas de desarrollo próximo que permitan el avance progresivo de la propia educación musical realizada por el propio niño o niña a partir de referencias con sentido musical.

El papel del profesorado, como señala Delalande (2013), no es controlar y dirigir los comportamientos, actos y acciones del alumnado sino más bien sus motivaciones, es decir, no se trata de pedir al alumnado que haga algo de una forma determinada, se trata más bien de que, como maestros y maestras, nos cuestionemos como podemos motivar al alumnado pues la motivación es una parte esencial en todos los niveles educativos.

---

<sup>24</sup> **Inmaculada Cárdenas:** pedagoga, compositora, historiadora y pianista española.



Pero ¿cómo motivar al alumnado concretamente en educación infantil? A algunos les resultará complicado encontrar la solución a esta pregunta y probablemente inventarán mil recovecos que les llevarán a cualquier sitio menos a aquel en el que realmente se encuentra, y no muy oculta, la respuesta. Es sencillo. Obsérvenlos. Obsérvenlos muy atentamente. Escúchenlos. Escúchenlos con atención, pues se trata de partir de sus intereses, de lo que ellos conocen, de lo que ellos ya hacen, pues como dice Delalande (1995) “las situaciones pedagógicas más vivientes” son aquellas que surgen de una circunstancia o motivación de los niños/as, a través de la cual pueden participar de forma activa en el aprendizaje, y no digo “su” aprendizaje pues como muy bien señala Schafer (1975): “Cualquier proyecto educativo que no hace crecer al maestro es falso” (p. 13).

El maestro debe entonces incitar a los niños y niñas a lo que ya hacen, descubriendo y alentando sus comportamientos espontáneos. Es así como surge lo que Delalande denominó *pedagogía de la creación musical o pedagogía del despertar*. Ayudándonos de las palabras de Alcázar (2010, pp. 81- 82) podemos aclarar que se trata de una aportación teórica y metodológica que surgió en Francia en los años setenta del siglo pasado arropado por el GRM (Groupe Recherches Musicales), centro de creación e investigación musical fundado por Pierre Schaeffer, cuya actividad gira alrededor de la música concreta. Entre las propuestas innovadoras en las que se enmarca la PCM podemos mencionar la del ya citado M. Schafer, figura representativa del paisaje sonoro.

En el mismo documento señala que “la PCM está en sintonía con la evolución natural del niño” ya que:

[...] parte de la observación de la actividad espontánea de los niños y advierte su interés innato por la emisión vocal y por la manipulación de los objetos que están a su alrededor a través de gestos repetidos y variados; es la fase de exploración. Posteriormente, el interés y la atención se desplazan desde el material al propio sonido y su producción se enriquece con una intención simbólica, sirviendo para la materialización de sentimientos, emociones o vivencias. Más tarde, esta expresión se organiza e incorpora el sentido de la forma, a menudo con un reparto de roles entre los miembros del grupo. (Alcázar, 2010, p. 83)

Para entender mejor la PCM en la siguiente tabla se establece la relación entre las conductas musicales y la teoría del juego de Piaget, las dimensiones de las prácticas universales presentes en la música y las conductas de quienes hacen o escuchan música.



Evolución del juego en el niño	Dimensiones presentes en la música	Conductas que muestra quién es músico	
Juego sensomotriz.	Dimensión sensorial.	Gusto por el sonido.	Explorar
Juego simbólico.	Dimensión imaginaria.	Expresión a través de la música.	Expresar
Juego de regla.	Dimensión formal.	Interés por la construcción del discurso sonoro.	Construir

Tabla 1: Relación entre modos de juego, dimensiones de la música y conductas musicales.

(Alcázar, 2010, p.85)

La PCM propone así una educación musical que se centra en el sonido y se basa en la creatividad, la libre expresión, la ausencia de tonalidad, posibilita la improvisación, la interpretación y la composición musicales sin ser necesarios unos conocimientos previos. (Alcázar, 2010, p. 91)

Normalmente se ha tenido y se tiene un concepto de música muy cerrado, que no abarca todo lo que en realidad la música en sí conlleva. La educación musical ha tenido como marco de referencia por excelencia la música occidental (el barroco, el clasicismo y el romanticismo) y las músicas populares europeas, además se han orientado siempre a la adquisición de conocimientos, técnicas y destrezas unidas al lenguaje musical, a su escritura y al uso de los instrumentos habituales, que aún hoy seguimos encontrando en primer plano en las aulas, restringiendo así el marco musical.

La misma naturaleza del mundo que nos rodea hace que el marco de dicho concepto se vea obligado a ampliar su marco de referencia. La música es más que melodía, más que notación, más que técnicas instrumentales, y autores como Delalande o Schaeffer, entre otros, han ido ampliando ese mundo sonoro, ampliando así el concepto de lo que conocemos por música.

La música no puede encerrarse en un sistema de notación, o en un sólo periodo de la historia de la música, o en la cultura occidental, la música es algo universal que está presente en todo ser humano incluso desde antes de nacer.

Hoy en día, y desde hace tiempo como apunta Delalande (1995), “la música ya no sólo se «consume», se hace”, y se ha pasado de pretender sólo escuchar música a intentar hacerla hacer, de ahí que se haga necesaria una fresca e inédita forma de trabajar en el aula en torno a lo musical. Esta *pedagogía del despertar* pretende despertar antes que enseñar, es decir, se trata de desarrollar en el niño facultades de exploración, escucha, invención, creación...



En definitiva, formar a los niños y niñas en todo lo que pueda preceder a las adquisiciones técnicas. ¿Cuál será el resultado? Pues que cuanto más profundas hayan sido todas esas experiencias previas, más imprescindible y natural parecerá después el aprendizaje de las habilidades y aspectos más técnicos. En palabras de Schafer (1975):

He intentado que el entusiasta descubrimiento de la música preceda a la habilidad de tocar un instrumento o leer notas, sabiendo que el momento para introducir estas habilidades es cuando el niño pregunta por ellas. Demasiado a menudo enseñar es responder a preguntas que nadie formula. (p. 18)

Entonces ¿es la pedagogía del despertar un método activo entre otros? En *La música es un juego de niños* (1995) Delalande nos responde que la finalidad de todos los métodos activos ya mencionados, aunque ofrecen en mayor o menor medida cierto interés por la ejecución improvisada, es a través de diferentes técnicas, al fin y al cabo, formar para la música tonal. Sin embargo, el objetivo por excelencia de esta pedagogía podría resumirse en: desarrollar el sentido musical y creativo del niño/a creando durante toda la infancia, tal y como señala el mismo autor, “un sólido apetito de música” (p. 9) y “guiar una búsqueda que viene del niño sin orientar estéticamente sus descubrimientos” (Delalande, 2013, p.166).

Habiendo hablado ya en apartados anteriores de la relación entre los comportamientos musicales del músico y los comportamientos del juego en el niño, diré que ante todo, teniendo en cuenta la importancia del juego en la infancia como una fuente vital de enriquecimiento y aprendizajes significativos, he tratado de preservarlo en las diferentes actividades que he llevado a cabo en el aula. Así pues, he intentado desarrollar actividades lúdicas ya existentes entre ellos desde un punto de vista musical, buscando no ser excesivamente directiva pues se trataba de respetar precisamente la naturalidad y espontaneidad con la que los niños imitaban, por ejemplo, los diversos y diferentes sonidos del patio de recreo. He tratado de respetar esa tendencia natural intentado, a su vez, alentarla con las diferentes propuestas, así por ejemplo, eran ellos mismos, sin decirles nada, los que después de un tiempo de imitaciones y juegos sonoros pedían silencio al resto de compañeros para poder escuchar los sonidos de los pájaros.

Convertimos las actividades en un juego, uno en el que sólo podíamos utilizar los sonidos, las palabras ya no nos hacían falta.

A través de las diferentes actividades tal y como señala Delalande (1995), he buscado incitar al alumnado a una “búsqueda musical”, proponiéndoles “dispositivos” con el fin de que su imaginación musical se desarrollase sin haber sido predeterminada manteniendo un papel de observadora e incitadora, intentando que surgieran propuestas, que naciera la crítica y la exigencia para lograr unos resultados cada vez más ambiciosos y dominados. “Pero ¿A qué



estilo musical conduciría esa búsqueda? ¿Cuáles serán las sonoridades, las ideas, las formas? Si lo supiéramos al comenzar la clase, el papel creador de los niños estaría negado” (p. 160).

Teniendo en cuenta la importancia de tener un amplio abanico de referentes de calidad, adecuados para plantear propuestas que se ajusten a la naturaleza del niño en infantil, para poder ser críticos y reconocer las creaciones del alumnado, a continuación citaré algunas propuestas pedagógicas que diferentes autores han realizado del paisaje sonoro. No pretendemos ser exhaustivos sino iniciar una propuesta de referencias que se vayan ampliando con coherencia tales son aquellas ya citadas en las obras de François Delalande y Monique Frapat suficientemente reseñadas en este estudio. En la misma línea la propuesta didáctica que bajo el título *mil y una ratita verde* propone en varios momentos situaciones de paisajes sonoros significativos en la obra. Otra publicación es la obra: *l'éducation artistique à l'école*, documento de pedagogía de las áreas artísticas editado en Francia en 1993. Es un documento muy interesante porque contiene una guía en audio con explicaciones de expertos y entrevistas a profesorado de educación infantil que explican la puesta en práctica de una obra de paisaje sonoro, *Maât* de Henri Fourès en un aula de infantil, que será utilizada en el diseño práctico de este TFG. Así mismo, el libro *Músicas en la escuela* (2004) que el Consejo de los CFMI se plantea como un referente para el desarrollo de todas las competencias musicales durante la escolaridad elemental, contiene uno de sus proyectos dedicado exclusivamente a nuestro tema.

## 5.1. APORTACIONES DE JUAN GIL LÓPEZ RODRÍGUEZ

Aprovechando la asistencia de la tutora académica de este TFG, Pilar Cabeza, al encuentro *Los quintos sons creativos*, en Lugo (11-05-2013), preparamos una breve entrevista a Juan Gil López Rodríguez<sup>25</sup>.

Dicha entrevista fue el abrir de boca para un trabajo que aún estaba empezando a brotar, y nos aportó algunas ideas principales sobre el paisaje sonoro desde diversas perspectivas. A continuación se sintetizan algunas de ellas:

El paisaje sonoro (*soundscape*,) a pesar de partir del término paisaje desde un punto de vista visual (*landscape*), ofrece según el entrevistado, una perspectiva mucho más amplia, **ya que la**

---

<sup>25</sup> **Juan Gil López Rodríguez:** Musicólogo. Forma parte de los proyectos en red Escuitar.org, Mediateletipos.net y Artesonoro.org. En los últimos años ha realizado diversas investigaciones tanto en el campo de la etnomusicología (música y etnicidad) como en el de la música contemporánea, trabajando en diversos estudios de investigación de carácter interdisciplinar (relación entre música y artes plásticas) y de ámbito nacional e internacional. Actualmente es Doctorando en arte y música.



perspectiva visual nos ofrece un paisaje de 180°, mientras que el sonoro nos circunda completamente ofreciéndonos un paisaje de 360°.

A día de hoy el paisaje sonoro es un ámbito en experimentación, pues aún queda mucho por descubrir. Dicho término ha venido a remover los márgenes en los que se movían muchas disciplinas, entre ellas la pedagogía.

Este campo de conocimiento puede contemplarse desde muy diversos ámbitos de estudio, urbanístico, ecológico, compositivo, fonográfico... quizás sea este último, el registro de paisajes sonoros y grabaciones de entornos acústicos el que desde un punto de vista estético y no simplemente documental, nos sirva como fuente complementaria de los diferentes aprendizajes.

El paisaje sonoro desde un punto de vista compositivo, es también en cierto modo aplicable en el aula, pero encontrar ejemplos pedagógicos resulta complicado ya que normalmente se relaciona con una línea orientada a la música electroacústica.

En la línea pedagógica Gil destaca la obra de Murray Schafer *Hacia una educación sonora* (2006) que plantea 100 ejercicios de audición y producción sonora. Otra obra interesante es *À l'écoute de l'environnement, el repertorio des effets sonores* (1995) que se presenta como un diccionario de efectos de sonido desde el punto de vista físico, urbanístico, literario, artístico..., y puede ser una herramienta muy valiosa como base teórica para enseñar de forma correcta algunos conceptos al alumnado.

A pesar de contar con ésta última obra, antes de introducir conceptos es imprescindible partir de la exploración del entorno acústico y el análisis del medio desde la escucha.

¿Cómo generar en contextos como el de la Educación Infantil sensibilidad hacia la música? A través de la escucha, a la que habitualmente se presta poca atención. Pero para que ésta sea efectiva también es necesario generar sonidos, crear, inventar, explorar... La escucha es un elemento esencial para poder interpretar las diferentes creaciones, además muchos de los sonidos que siempre hemos considerado ruido nos pueden contar mucho sobre la sociedad.





## 6. DISEÑO

*Comentario en los pasillos después del estreno de la “Quinta” de Beethoven:*

*“Sí, pero ¿es música?”*

*Comentario en los pasillos después del estreno del “Tristán” de Wagner:*

*“Sí, pero ¿es música?”*

*Comentario en los pasillos después del estreno de la “Consagración” de Strawinsky:*

*“Sí, pero ¿es música?”*

*Comentario en los pasillos después del estreno del “Poema electrónico” de Varèse:*

*“Sí, pero ¿es música?”*

*Un jet surca el cielo sobre mi cabeza y pregunto:*

*“Sí, pero ¿es música? ¿Quizás el piloto erró su profesión?”*

*(Schafer, 1969, p. 11)*

Este TFG tiene como fin el estudio y justificación de las diferentes posibilidades didácticas que ofrece el paisaje sonoro en Educación Infantil, planteando a su vez una propuesta llevada a cabo en las prácticas de aula, partiendo, en todo momento, de la idea tomada de Monique Frapat (1990) quien llegó a la conclusión de que “los niños son sobretodo ruido y movimiento”.

Antes de comenzar a explicar el proyecto realizado en el aula sobre el paisaje sonoro, es necesario comentar que todo lo que trabajé con ellos sobre este tema debía ser introductorio ya que habitualmente no habían trabajado nunca desde una pedagogía orientada a la creación musical ni habían trabajado el paisaje sonoro en ninguna de sus dimensiones. A pesar de ello, su respuesta fue sorprendente desde el inicio, lo que me hizo sospechar que uno de los propósitos de trabajar desde esta perspectiva se estaba cumpliendo, ya que por la facilidad y espontaneidad con la que el alumnado se sumergió y llevaba a cabo la propuesta, se podía apreciar que ésta partía de su naturaleza, de lo que ellos instintivamente ya hacían, y que mi tarea de alentar al alumnado respetándolo y tratando de desarrollar su tendencia natural se estaba cumpliendo, ese ser capaz de ayudar al niño a ser, a hacer, lo que en realidad ya es, o ya hace. En definitiva, les resultaba sencillo meterse en el juego, pues eso es lo que era y fue así como se planteó, un juego en el que todos podían participar de forma activa y cada uno desde su propia individualidad, sólo necesitaban que alguien les mostrara que era algo que podía hacerse, que otros niños y niñas de su edad ya habían hecho.



Precisamente por tratarse de un planteamiento estudiado desde la pedagogía y la psicología dejaremos que sea la aportación hecha por el compositor y teórico de la corriente musical del paisaje sonoro la que sitúe metodológicamente nuestra propuesta, una propuesta “programada para la experiencia y el descubrimiento” (Schafer, 1975, p. 38)

A lo largo de este proyecto se desarrollan una serie de objetivos, tanto generales como específicos cuya relación introducimos como anexo por ser referencias legislativas de interés. (Ver anexo 2)

## 6.1. DESARROLLO DEL PROYECTO

Se puede decir por tanto, que ha sido un pequeño proyecto introductorio del paisaje sonoro.

La propuesta incluyó el descubrimiento de su entorno cercano (el patio), la exploración de su propio cuerpo y sus posibilidades sonoras, la aproximación del concepto de paisaje sonoro, la creación de su propio paisaje sonoro y la aproximación del concepto de partitura. Toda ella guiada por la escucha de otros paisajes sonoros creados por otros niños y niñas de infantil que nos sirvieron de referentes, y culminada a su vez, por la escucha crítica de sus propias creaciones.

### 6.1.1 ¿Qué es un paisaje sonoro? ¿Cómo suena nuestro patio?

Antes de salir a descubrir el paisaje sonoro del patio necesitábamos saber qué era un paisaje sonoro así que hicimos una asamblea introduciendo la causa de nuestra breve salida.

Se trataba de un pequeño juego *¿Quién podrá ver mejor con los oídos? ¿Alguna vez habéis escuchado cómo “hablan” los pájaros unos con otros? ¿Y los perros? ¿Alguna vez habéis hablado con ellos? ¿Os han respondido?* Sus respuestas fueron del todo interesantes y mayormente afirmativas. La única regla del juego era salir y escuchar, dejando abierta la puerta a la imitación, el juego de sonidos, los movimientos corporales y a todo lo que resulta natural para ellos.

Durante la salida, efectivamente y a pesar de no haber realizado antes ninguna actividad de este tipo, los niños respondieron a la misma como era de esperar, siendo ellos mismos en libertad. La novedad de estar en el patio de los alumnos y alumnas de primaria les alteró un poco pero aún así la actividad fue todo un éxito. Empezaron a escuchar los sonidos de algunos pájaros, un coche que pasaba cerca, el timbre del cambio de hora, a imitar algunos de los sonidos que



escuchaban (al principio eran más bien sonidos estereotipados pero poco a poco iban acercándose a sonidos más realistas), realizando movimientos corporales (corriendo, moviendo sus brazos como si de alas se trataran...), en ocasiones pedían silencio a sus compañeros para poder escuchar más atentamente, escuchaban los sonidos que realizaban sus compañeros y trataban de imitarlos... Esta actividad, además de los comentarios en las asambleas y otros momentos del proyecto fueron grabados en formato de audio. A lo largo del diseño se incorporan algunos fragmentos significativos de las conversaciones (A: *autora* y C: *clase*).

Grabando y restituyendo una imagen objetiva del conjunto sonoro, ella habitúa a cada niño a corregir su escucha egocéntrica, a formarse la imagen mental del conjunto que la ejecución colectiva reclama. Pero sobre todo, permite disociar el momento de la escucha del de la producción. Cuando vuelve a escuchar una improvisación, realizada un instante antes, el joven músico está liberado de las necesidades de la acción. Está enteramente disponible para escuchar el resultado. Toma entonces una nueva distancia respecto a la acción, como el pintor que da algún paso hacia atrás para evaluar lo que acaba de hacer: deja de pintar, pasa de una conducta de producción a una de recepción y juzga. Del mismo modo el músico se ayuda con una grabadora alterna los momentos en los que toca y los momentos en los que escucha para estar completamente disponible a la autocrítica.

Este hábito de “ir y venir” entre hacer y escuchar, desarrolla una nueva capacidad: la de anticipar el resultado sonoro. (Delalande, 2013, p. 171)

Un aspecto a destacar fue que incluso el alumnado que normalmente se comportaba de una forma más introvertida, en este caso se expresaba de una forma abierta, decidida y natural.

*C: -¿Sabes qué? Yo cuando le hablo al pájaro así “pio-pio”, me responde.*

Tras unos minutos en el patio, entramos e hicimos una pequeña asamblea para comentar todo lo que habíamos escuchado, éste fue el momento idóneo para introducir el concepto de paisaje sonoro. Partiendo del paisaje desde un punto visual y aprovechando algunos paisajes trabajados esos días en clase fuimos arribando al concepto de paisaje sonoro e hicimos una lluvia de ideas sobre los paisajes sonoros que ellos conocían.

*(Después de algunos días trabajando paisajes sonoros)*

*A: - ¿Qué es un paisaje sonoro?*

*C: - Escuchar los animales y decirles hola. (Podemos observar que ya da por hecho la posibilidad de participar del paisaje sonoro)*



Aprovechamos también para observar y escuchar un cuento sobre los sonidos del mar y de sus animales. Un paisaje sonoro del mar que nos ayudó a entender mejor el concepto de paisaje sonoro.

Como fuente de motivación les conté que unos niños franceses nos habían enviado una grabación de un paisaje sonoro que habían creado. Se trataba de niños y niñas de 4 y 5 años. Habían decidido jugar a un juego en el que la regla por excelencia era que no se podía hablar, sólo se podían realizar sonidos, escuchando lo que hacían los compañeros, imitando, variando... creando así su propia composición. En este caso se trataba de un paisaje sonoro nocturno en el que se podían escuchar pájaros, el silbido del viento... (Se trataba de *Maât* de Henri Fourès y de *Petites aventures* obra del libro ya citado *L'éducation artistique à l'école*, realizadas realmente por niños y niñas de infantil franceses).

Escuchamos la grabación mientras el alumnado trataba de imitar algunos de los sonidos y después comentamos en la asamblea lo que habíamos escuchado.

*A: - ¿Queréis que también nosotros creamos un paisaje sonoro? ¿Se lo enviamos a los niños y niñas de Francia para que lo escuchen igual que nosotros hemos escuchado el suyo?*

*C: - Pero primero lo tendremos que escuchar nosotros para ver cómo nos ha quedado. (Se van volviendo autocríticos)*

La respuesta fue un sí clarísimo por parte de todo el alumnado acompañado de un grandísimo asombro, pues no podían creer que ellos también pudieran hacer eso que los niños y niñas de Francia ya habían hecho.

Días más tarde, después de haber modificado levemente la grabación de la salida al patio, quitando el ruido o suprimiendo aquellos fragmentos que consideré necesarios, escuchamos la grabación en silencio y comentamos sobre ella. *¿Había demasiado ruido? ¿Habían cumplido la regla del juego de no hablar?* Algunos reconocieron sus voces, los sonidos que aquel día habían realizado y los que otros compañeros habían realizado. Después de mucho discernir nos dimos cuenta de que si queríamos crear un paisaje sonoro y mandárselo a los niños y niñas franceses teníamos que esforzarnos y trabajar mucho, pero parecía que era algo a lo que todos estábamos dispuestos.

### **6.1.2. Creamos nuestro propio paisaje sonoro: un recuerdo sonoro**

Los niños y niñas de Francia nos han enviado otra de sus creaciones, nos han regalado sus ideas para que así nosotros podamos grabar un paisaje sonoro también.



Después de repasar las reglas del juego para poder realizar nuestra creación pasamos a escuchar en silencio el nuevo paisaje sonoro que nos habían enviado y posteriormente comentamos en la asamblea todo lo escuchado, qué sonidos habíamos oído o reconocido, si en su paisaje sonoro se escuchaban gritos o voces hablando...

A continuación les mostré la partitura de la grabación que habíamos escuchado, una partitura no convencional (con trazos, dibujos...) que la maestra había realizado y acordado con los niños de su clase. Les expliqué breve y sencillamente que era una partitura y les dije que también nosotros haríamos una. *¿Más bonita que la de Francia?* Preguntaron. Volvimos a escuchar la grabación siguiendo dicha partitura y luego nuevamente pudiendo elegir aquellos sonidos que más les gustasen o más llamasen su atención imitándoles, haciendo variaciones, etc.

Pues ¿qué es en resumen una partitura? Un código para entender la música escrita. Pero podemos entender este código de una forma abierta y considerar como partitura todas aquellas formas que podamos inventar para retener lo que inventamos con el sonido. [...] cuando hablamos de partitura, también estamos hablando de la necesidad de retener parte del proceso de creación, de sus fases y para ello podemos a partir de las grabaciones generar dibujos, pinturas, esquemas y signos que nos permitan recordar lo que estamos haciendo o queremos hacer, generando de esta forma partituras pictóricas, o utilizando la palabra para apuntarlo. [...] ¿Por qué este proceder? Pues porque muchos de los sonidos que inventamos no se pueden escribir en partitura tradicional, porque estamos hablando de materias sonoras, de trayectorias del sonido tan complicadas como puede ser la imaginación de un niño [...]. (Cárdenas, 2010, pp. 6-7)

Pues bien, ya habíamos escuchado dos paisajes sonoros realizados por otros niños y niñas, y nuestra grabación del paisaje sonoro del patio, ahora era nuestro turno. Les propuse una idea: crear un recuerdo sonoro, crear un paisaje sonoro del tiempo de prácticas que yo había estado con ellos, pues pronto finalizaría mi estancia allí y sería una forma para que al escucharlo pudiéramos recordarnos, recordar lo vivido y lo aprendido.

Les mostré una partitura, una “partitura artística” en la que aparecían elementos de cosas que habíamos trabajado en el aula, ellos debían observar si había olvidado algo y colaborar en la elaboración de la misma. Entre todos debíamos recordar cómo sonaba cada cosa, así que poco a poco entre todos fuimos consolidando la partitura, cada uno iba aportando sus ideas, daba su opinión, establecíamos consensos... hasta que al fin estuvo terminada. Era el momento de crear nuestro propio paisaje sonoro, repasamos un poco los sonidos que habíamos establecido, las reglas del juego... y ¡sonidos a la obra!

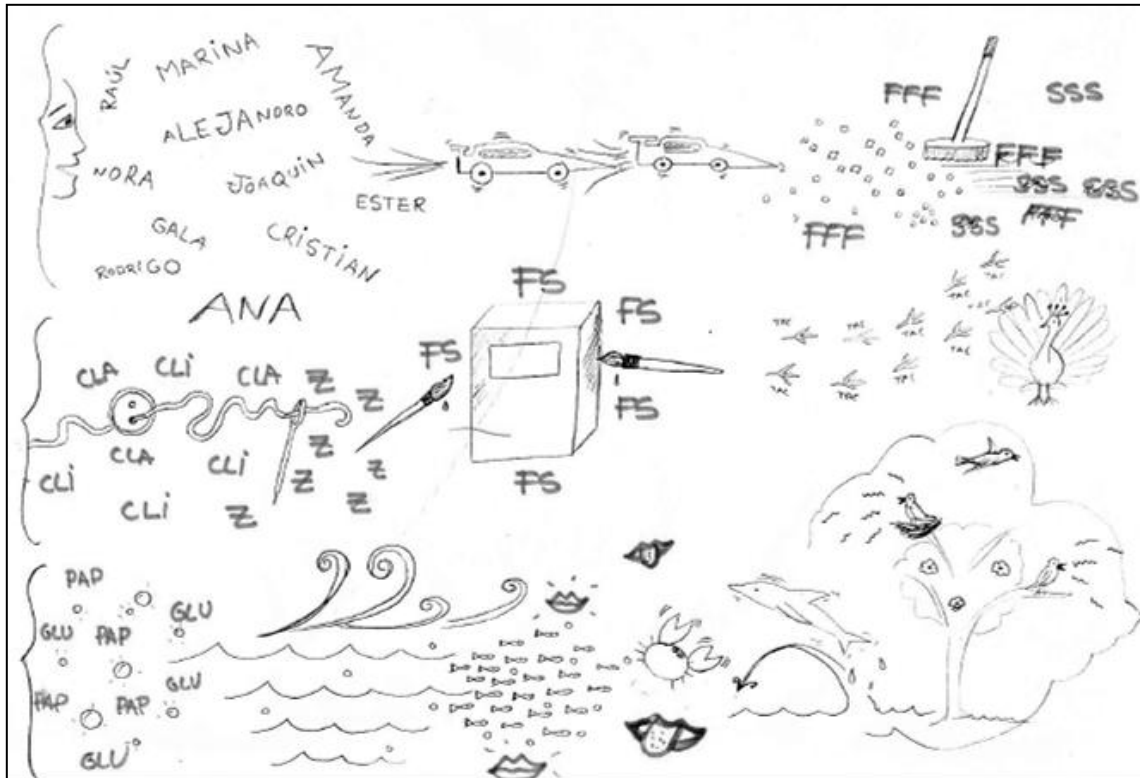


Figura 1: "partitura artística" final.

El respeto por las reglas del juego y la implicación en la creación fue sorprendente. Finalmente, una vez modificada levemente la grabación la escuchamos. Se reconocían, se emocionaban, sentían suya la obra... Días más tarde habiendo enviado una carta con nuestra obra con destino a Francia, recibimos respuesta en el buzón de nuestra clase. Los niños y niñas franceses nos escribían para contarnos su opinión sobre nuestra obra y cómo a ellos también les encanta jugar con los sonidos.

Para terminar, todos los niños y niñas de la clase dibujaron su propia partitura de nuestro recuerdo sonoro. (Ver anexo 3)

El resultado fue que entre todos habíamos creado un paisaje sonoro para recordar.



## 7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

A través de este pequeño proyecto de paisaje sonoro el alumnado ha ido adquiriendo una serie de competencias<sup>26</sup> y conocimientos<sup>27</sup>, además se ha podido observar en ellos una serie de indicadores<sup>28</sup> durante su práctica musical.

Con la orientación de la Guía de Competencias Musicales *Músicas en la escuela* ya citada, nos centraremos en lo que es constatable de este proyecto de paisaje sonoro: la actividad musical del niño, no tanto en disposiciones internas ni presupuestos psicológicos, ya que la dimensión afectiva y emocional subyace a lo largo de todo el proyecto. (Consejo de los CFMI, 2004, p. 10)

Asimismo es conveniente tener en cuenta las habilidades transversales que han puesto en práctica en diferentes situaciones, entre las que podemos destacar: “informarse, realizar, apreciar, darse cuenta, memorizar...” (Consejo de los CFMI, 2004, p.11)

El objetivo final del proyecto llevado a cabo podría resumirse en realizar e interpretar un paisaje sonoro (un recuerdo sonoro del tiempo de prácticas), de su entorno cercano (el patio) y las grabaciones de paisajes sonoros realizadas por otros (*Maât* y *Petites Aventures*) principalmente a través de sonidos realizados con la voz.

Siguiendo el proyecto de paisaje sonoro realizado por el Consejo de los CFMI podemos destacar algunas de las competencias adquiridas por el alumnado a través de las diferentes actividades llevadas a cabo a lo largo de nuestro proyecto.

La escucha, parte esencial del proyecto y de la que ya hemos hablado en diferentes ocasiones, sirvió como medio de construcción del pensamiento musical a través de la utilización de la grabadora en la toma de diferentes momentos para una posterior escucha crítica de los momentos improvisados y los tiempos de experimentación.

---

<sup>26</sup> Una competencia es el conjunto de conocimientos (saber y saber-hacer) y de actitudes que una persona moviliza para dar respuesta a una situación dada. Las situaciones van unidas a prácticas sociales de referencia. Una competencia es global, se trabaja en la globalidad: una suma de comportamientos y/o conocimientos no conforma una competencia. (Conseil des CFMI, 2004)

<sup>27</sup> Los conocimientos son los medios necesarios para la construcción de una competencia. En el terreno musical, saber y saber-hacer están unidos y adquieren sentido en los momentos de la práctica. (Conseil des CFMI, 2004)

<sup>28</sup> Los indicadores son señales que el educador detecta en los momentos de práctica musical del niño. Le permite medir el camino recorrido en la asimilación de los conocimientos. Son constatables. En ningún caso son preceptivos y no se pueden utilizar como base para la elaboración de programas. Lo importante para el maestro es proponer situaciones reales y prever las ayudas, los útiles necesarios para que los niños adquieran su competencia. (Conseil des CFMI, 2004)



Por otro lado, la escucha se manifestó también como una herramienta de análisis a través de la cual el alumnado era capaz de designar sus percepciones y describir secuencias musicales de corta duración.

Atendiendo al mismo documento podemos decir que “«interpretar» es «decidir» una manera de expresarse y de comunicar [...] es medio por el que la persona se sitúa en relación con una cultura” (Consejo de los CFMI, 2004, p.13). Siendo así, la improvisación se ha convertido en una parte fundamental de nuestro proyecto, produciendo de forma conjunta las creaciones de paisajes sonoros que fuimos coleccionando además de nuestra propia creación.

Llegados a este punto haremos referencia a la invención, proceso en el que intervienen la improvisación, la composición y los arreglos. Durante la realización del proyecto podemos destacar las improvisaciones vocales en el patio o en el aula en las que el alumnado fue tomando conciencia de algunos fenómenos acústicos como los planos sonoros, la composición y estructuración de nuestra propia creación y de su partitura con el fin de comunicar una intención, y por último, los arreglos que realizamos a partir de un material existente (partitura inicial y recuerdos sonoros).

Por último, destacaremos que en la adquisición de dichas competencias el alumnado asimiló o utilizó los siguientes conocimientos: conciencia y dominio del gesto vocal, organización de la materia sonora en el espacio y el tiempo, medios de análisis que le permitiesen explicar la percepción del fenómeno musical, técnicas de grabación y de reproducción sonoras, conocimiento de hábitos de trabajo y de relaciones en el grupo.





## 8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Este trabajo aporta fundamentalmente un acercamiento al paisaje sonoro a través de las posibilidades didácticas que éste ofrece en la etapa de Educación Infantil. Todo ello desde una visión innovadora en nuestro país, la Pedagogía de la Creación Musical (PCM).

Se presenta como una propuesta adaptada a la naturaleza de su alumnado, rica en aprendizajes, valiosa en cuanto a posibilidades, desconocida pero viable, ya que para su realización lo único necesario en cuanto a material, es una grabadora adecuada y un equipo de reproducción, todo lo demás viene asombrosamente incluido en el entorno y en la actividad natural y espontánea del alumnado.

Reunir los autores que en nuestro idioma han estudiado, investigado y creado composiciones en el campo del paisaje sonoro, asegurar su relevancia internacional y significativa, aportar documentos de carácter didáctico avanzado que contienen la culminación de procesos modélicos de investigación-acción-formación en otros países de nuestro entorno, en nuestro caso en Francia, para ofrecerlos al profesorado y a cuantos se interesen por este aspecto didáctico del campo educativo son los resultados que a nuestra medida ofrecemos para que sean ampliados o mejorados en posteriores trabajos.

Arriesgándonos a ser osadas esbozamos una propuesta de definición de paisaje sonoro para la Educación Infantil a partir de la experiencia de quien tutoriza y la opinión ya formada de quien realiza este trabajo:

*El paisaje sonoro en Educación Infantil es un entorno que sólo puede ser expresado en el lenguaje sonoro natural propio de la infancia que participa de su hacer y su escuchar en una dimensión imaginaria que caracteriza su pensamiento.*

Colaborar en el conocimiento de este mundo ignorado tan cercano y tan ajeno en la educación puede que sea la mayor aspiración de este trabajo.



## 9. CONCLUSIONES

*“Si crecer es el filo mismo del arte, debemos vivir peligrosamente [...]”*

*(Schafer, 1975, p.18)*

Parece que llegados a este punto finaliza una etapa, pero la realidad se abre una puerta más, una puerta para seguir creciendo, investigando, aprendiendo, formándome... pues lleva mucho tiempo crecer hasta convertirse en un niño, y este largo camino no ha hecho más que empezar.

Este TFG supone tan sólo el inicio de un estudio sobre las posibilidades que ofrece el paisaje sonoro en la etapa infantil, pero esta puerta continuará abierta, pues queda aún mucho por descubrir, el paisaje sonoro tiene aún mucho que ofrecernos.

Se trata de un tema innovador en éste ámbito, existen referentes sobre el paisaje sonoro, pero este documento, da un paso más abordando un ámbito pedagógico que se centra en la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, he de decir que la realización de este trabajo me ha ayudado, enseñado y aportado grandes descubrimientos y experiencias que me han hecho avanzar y crecer tanto en el ámbito profesional como en el personal. El paisaje sonoro me ha conquistado, y al igual que los niños y niñas con los que tuve la suerte de trabajar dijeron “queremos más”, tras escuchar la obra de *Maât*, también yo me quedo con esa misma sensación. Suerte que diferentes paisajes sonoros me acompañarán siempre, suerte que durante la realización de este trabajo he aprendido a valorar el entorno sonoro, a ser consciente de todo lo que me puede ofrecer.

Delalande, Schafer... me han conquistado, me he dejado seducir por el paisaje sonoro y espero haber sido capaz de transmitir a lo largo de este trabajo lo mismo que yo he ido descubriendo. Pues “creo que cada docente está primariamente educándose a sí mismo, y que si esta actividad es interesante resultará contagiosa para aquellos que lo rodean” (Schafer, 1975, p.13).

Creo conveniente citar como punto importante, que ha favorecido la realización de este TFG, la constante colaboración existente por parte de Pilar Cabeza (tutora académica de este trabajo) con algunos de los autores mencionados en el trabajo, además de su práctica docente que combina su enseñanza en la universidad, su experiencia con niños y niñas de corta edad, su constante investigación en temas innovadores para la educación musical y su colaboración en los Trabajos Fin de Grado que no cesan de ampliar líneas de estudio, creando así una rica fuente que no deja de manar, logrando un aprendizaje rico y completo.



Cabe mencionar que a lo largo de esta etapa educativa el profesorado insistió en que nos convirtiéramos en maestros investigadores, en que esta etapa no fuera el fin de nuestro aprendizaje, en que siguiéramos formándonos, en que no nos conformásemos, en que... en una sociedad en la que la que apenas se valora la labor del profesorado, pudiéramos estar a la altura de las expectativas en esta sociedad cambiante y heterogénea en la que los retos educativos nunca cesan. Pues bien, como dijo una vez Woody Allen “las cosas no se dicen, se hacen, porque al hacerlas, se dicen solas”.

Quisiera terminar con una experiencia que Schafer describe en su libro *El rinoceronte en el aula* para tratar de explicar la importancia de la educación, de una educación que parta de la experiencia y el descubrimiento, y la última cita, que me hubiera gustado poder escribir con mis propias palabras pero que Schafer expresa de forma magistral.

Algunas clases son verdaderos rompecabezas. Una vez encargué a una clase de niños de doce años la siguiente tarea: “La música existe en el tiempo. No sé qué significa el tiempo. Comuniquen la experiencia del tiempo”. [...] al día siguiente era claro que la tarea les superaba. Aún así quise descubrir hasta dónde se extendía su sentido del tiempo y les pregunté cual sería la duración de la pieza musical más larga que pudieran imaginar. “Dos horas” dijo un niño. “¿Piensas que podrías tocar una pieza musical de dos horas?” El creía que sí, de manera que le pedí que eligiera su instrumento. Escogió un bombo y comenzó a percutirlo. Fue el final de esa clase. Lo escuchamos todos durante quince minutos, hasta que sonó el timbre y la clase se fue a almorzar. “¿Falta mucho?”, preguntó débilmente a las 12:30. “Alrededor de una hora”, dije, y siguió percutiendo. A eso de la una volvieron dos de sus compañeros trayéndoles un poco de leche chocolatada. Luego, para alentarlos, comenzaron a percutir junto con él. La mayoría de la clase volvió antes de la hora entrada para ver que estaba pasando. Cuando transcurrieron las dos horas, el percusionista se desplomó sobre el piso. El director se enteró de la experiencia y me preguntó más tarde: “¿Para qué hizo eso?”. Siempre hacía preguntas abruptas para ponerlo a uno a la defensiva. “Bueno”, repliqué tratando de aparentar confianza, “podría ser que la educación sea simplemente la historia de los sucesos más memorables de nuestras vidas. Si es así, todo lo que puedo decir es que ésta fue una lección que Martín nunca olvidará”. (Schafer, 1975, pp. 18-19)

“Mi filosofía de la educación musical va cambiando a medida que crezco. He tratado de evitar que se convierta en un método aburrido para mí mismo” (Schafer, 1975, p. 17-18).



## 10. LISTA DE REFERENCIAS

- Alcázar, A., Barber, L., Bousquet, F., Cabeza, P., Cárdenas, M. I., Carles, J. L., y otros. (2008). La competencia artística: Creatividad y apreciación crítica. Madrid: Instituto superior de formación y recursos de red para el profesorado.
- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Cárdenas, I. (2010). Sobre el grupo de creación musical (GCMUS) y los sons creativos. Una experiencia músico/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. Madrid: *European review of artistic studies*. vol.1, n.3, pp. 1-31 ISSN 1647-3558.
- Carles, J.L y López, B. (1989). El estudio de paisajes sonoros. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*. 518-519, 95-110.
- Carles, J.L y Pagán, S. (1992). Estudio de un paisaje sonoro rural: el caso de Uruña (Valladolid). *Revista de Folklore*. 138. 195- 198.
- Carles, J.L. (1996). Interacción imagen-sonido en la valoración del paisaje. *Tecni Acústica*. 277-280.
- (1996). Ambientes Electroacústicos. Consideraciones acerca del espacio sonoro en la era electroacústica. *BOA: Boletín de la AMEE*. 12, 1-3.
- Carles, J.L; Palmese, C. y Alcázar, A. (2010) Paisajes sonoros de Cuenca. España: Universidad de Castilla la Mancha.
- CNDP (1993). *L'éducation artistique à l'école*. París: Hachette.
- Conseil des CFMI (2004). *Músicas en la escuela: guía de competencias musicales*. Francia: Fuzeau, J.M.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.



Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación: Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: GRAÓ.

Frapat, M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles: CNDP-CRDP.

Louis Reibel, C. (2010). *Petites aventures musicales* [CD]. Francia: Delatour.

Lowenthal, D. (1976). Los pequeños “maestros cantores” de la naturaleza. *El Correo*. 18-21.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, incluido dentro del Boletín Oficial del Estado (BOE) número 4, del 4 de enero de 2007.

Romano, J. (2012). *El paisaje de Castilla y León*. España: Fundación Villalar Castilla y León.

Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.

- (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- (1976). *El mundo del sonido*. *Los sonidos del mundo*. *El Correo*. 4-8.
- (1992). *...Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.
- (2006). *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de audición y producción sonora*. México D.F: Radio Educación.

Schöpf, J. (ed.), (2013). *European Acoustic Heritage* [DVD]. U.E: PhA-ÖAW, TAMK. ENSAG-CRESSON, escoitar.

Truax, B. *La composición de paisajes sonoros como música global* (Trad. Gil, J). <http://www.escoitar.org/La-composicion-de-paisajes-sonoros> (Consulta: 15 de Mayo de 2013).

Universidad de Valladolid. Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro –o Maestra– en Educación Infantil. (Versión 5, 13/06/2011). <http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoEstudiantes/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionInfantil.pdf> (Consulta realizada el 14 de abril de 2013).

Westerkamp, H. *Composición de Paisajes Sonoros* (Trad. Gil, J). <http://www.escoitar.org/Estableciendo-vinculos-entre-la> (Consulta: 15 de Mayo de 2013).



## 11. ANEXOS

### **ANEXO 1: CONTEXTO LEGISLATIVO EN RELACIÓN CON EL TEMA**

Siguiendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (vigente en el momento de la elaboración del trabajo) y las Enseñanzas Mínimas establecidas para el segundo ciclo de Educación Infantil ya citadas, a continuación destacamos aquellos aspectos de la legislación relacionados con la pedagogía general en esta etapa, la educación musical y el entorno.

#### **Contexto legislativo general referente a la Educación Infantil**

Vamos a citar algunos puntos relacionados con la naturaleza propia de esta etapa ya que influirán continuamente en la metodología a seguir. Podemos destacar los siguientes:

*Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.*

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.
6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

#### **Contexto legislativo referente a la Educación Musical**

La educación musical apareció por primera vez integrada en el currículum en 1981 (Orden del 17 de Enero de 1981 por el que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. (BOE de 21 de Enero) con los niveles básicos de referencia para los niveles educativos que se establecieron a raíz de la Ley General de



Educación (LGE) de 1970. Desde entonces los cambios que se han ido introduciendo en el currículum en lo referente a lo musical han sido casi inapreciables.

ÁREA: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

Objetivos:

1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión gestos y movimientos.

Cabe decir también que a lo largo de esta área se hace referencia a los sentidos y a identificar las distintas sensaciones a través de ellos, y aunque no hace una referencia concreta a la enseñanza musical si está íntimamente relacionada con ello.

ÁREA: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Objetivos:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.
11. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.
12. Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz, el cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de algunos instrumentos musicales. Reproducir con ellos juegos sonoros, tonos, timbres, entonaciones y ritmos con soltura y desinhibición.
13. Escuchar con placer y reconocer fragmentos musicales de diversos estilos.
14. Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.

Contenidos:

Bloque III. Lenguaje artístico.

3.2 Expresión musical.

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, lo de los objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical. Juegos sonoros de imitación.
- Ruido, sonido, silencio y música. Discriminación de los sonidos y ruidos de la vida diaria, de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).



- Audiciones musicales que fomenten la creatividad. Actitud de escucha e interés por la identificación de lo que escuchan.
- Aprendizaje de canciones y juegos musicales siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.
- Curiosidad por las canciones y danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas.

#### Bloque IV. Lenguaje corporal.

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
- Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.
- Representación de danzas, bailes, tradiciones populares individuales o en grupo, con ritmo y espontaneidad.

#### Criterios de evaluación.

29. Conocer las propiedades sonoras del propio cuerpo, los objetos y los instrumentos musicales. Reconocer e imitar sonidos del entorno.
30. Reproducir canciones y ritmos aprendidos.
31. Reconocer algunos instrumentos musicales por su sonido y reproducir ritmos con ellos.
32. Reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación, característicos de la lengua extranjera, en canciones o rimas.
35. Realizar sin inhibición representación dramáticas, danzas, bailes y desplazamientos rítmicos y ajustar sus acciones a las de los demás en actividades de grupo.

#### **Contexto legislativo referente al conocimiento del entorno**

De igual modo teniendo en cuenta la estrecha relación del tema con el entorno, y por tanto con una de las áreas de conocimiento del currículo en esta etapa, se hace necesario justificar del mismo modo su relevancia en la legislación vigente.

De igual modo, este apartado no incluirá sólo aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación pertenecientes al área de conocimiento del entorno, sino todos aquellos que estén de alguna forma relacionados con el entorno enfocado desde la perspectiva del paisaje sonoro.





ÁREA: CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

Objetivos:

9. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.

Contenidos:

Bloque I. El cuerpo y la propia imagen.

1.2 Los sentidos.

- Reconocimiento de los sentidos. Su utilización.

Bloque IV. El cuidado personal y la salud.

- Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan el bienestar propio y el de los demás.

Criterios de evaluación.

6. Reconocer los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que puede experimentar con ellos.

ÁREA: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Objetivos:

5. Interesarse por los elementos físicos del entorno, identificar sus propiedades, posibilidades de transformación y utilidad para la vida y mostrar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Contenidos:

Bloque II. Acercamiento a la naturaleza.

2.3 El paisaje.

- Identificación de algunos elementos del entorno y características del paisaje.
- Actitudes de colaboración en la conservación y cuidado del entorno.
- Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.

3.3. La cultura.



- Reconocimiento de algunas costumbres y señas de identidad cultural que definen nuestra comunidad.

Criterios de evaluación.

18. Identificar algunas costumbres y señas de identidad cultural que definen nuestra Comunidad.

## **ANEXO 2: OBJETIVOS DEL PROYECTO REALIZADO EN PRÁCTICAS**

- **Objetivos generales de Educación Infantil:**

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, y social.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, gesto y el ritmo.

- **Objetivos didácticos:**

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la expresión corporal y musical.
- Crear su propio paisaje sonoro.
- Participar en juegos sonoros.
- Desarrollar la creatividad, el respeto, la naturalidad y la seguridad en uno mismo.
- Utilizar la lengua oral para relatar hechos, comunicar ideas y opiniones.
- Identificar algunos sonidos con su fuente de producción.
- Descubrir las posibilidades sonoras de los diversos aprendizajes, entornos, situaciones, actividades y juegos.



- Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz, el cuerpo, de los objetos uso cotidiano y del entorno.
- Escuchar con placer sus propias creaciones y las de otros.
- Valorar y respetar sus propias producciones y las de los demás.

- **Contenidos:**

- *Conceptuales:*

- Aproximación al concepto de paisaje y paisaje sonoro e identificación de diferentes paisajes sonoros.
- Aproximación al concepto de partitura.
- Relaciones de orden y temporalización en la realización de su creación sonora siguiendo la partitura.

- *Procedimentales:*

- Relación de sonidos con su fuente de producción.
- Creación de paisajes sonoros.
- Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Utilización progresiva de la lengua oral para relatar hechos y comunicar ideas.
- Experimentación y descubrimiento de las posibilidades sonoras de su propio cuerpo y los objetos de su entorno.
- Reconocimiento de algunos sonidos de su entorno.
- Creación de una partitura.
- Descubrimiento y experimentación de gestos, movimientos y sonidos como recursos para la expresión y la comunicación.



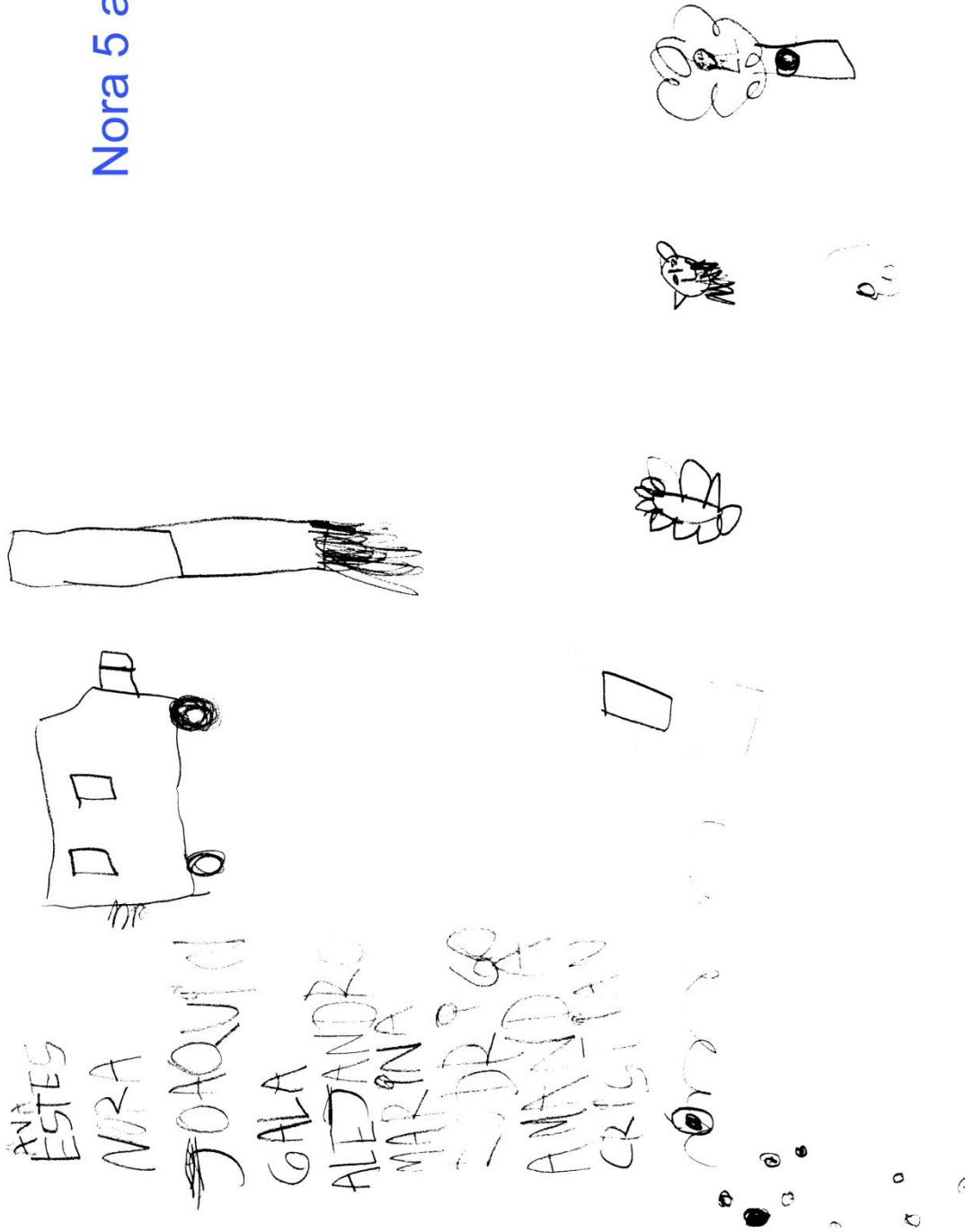
- Expresión de los propios sentimientos y emociones a través de la expresión musical y corporal, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.
  
- *Actitudinales:*
  - Valoración, comprensión y aceptación de reglas para jugar.
  - Respeto y valoración de sus propias producciones y las de sus compañeros.
  - Respeto del turno de palabra y aceptación de consensos dentro del grupo.
  - Actitud de escucha e interés por la identificación de los que escuchan.
  
- **Criterios de evaluación:**
  - Comprende, valora y acepta las normas para jugar.
  - Respeto y valora las producciones propias y las de los demás.
  - Utiliza la lengua oral para relatar hechos, comunicar ideas y opiniones.
  - Reconoce sonidos, su fuente de producción y explora las posibilidades de su voz.
  - Conoce las propiedades sonoras del propio cuerpo y de los objetos. Reconoce e imita los sonidos del entorno.
  - Realiza sin inhibición producciones sonoras e invenciones musicales ajustando sus acciones a las de los demás en actividades grupales.

### **ANEXO 3: PARTITURAS ARTÍSTICAS REALIZADAS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL AULA DURANTE LA FASE DE PRÁCTICAS**



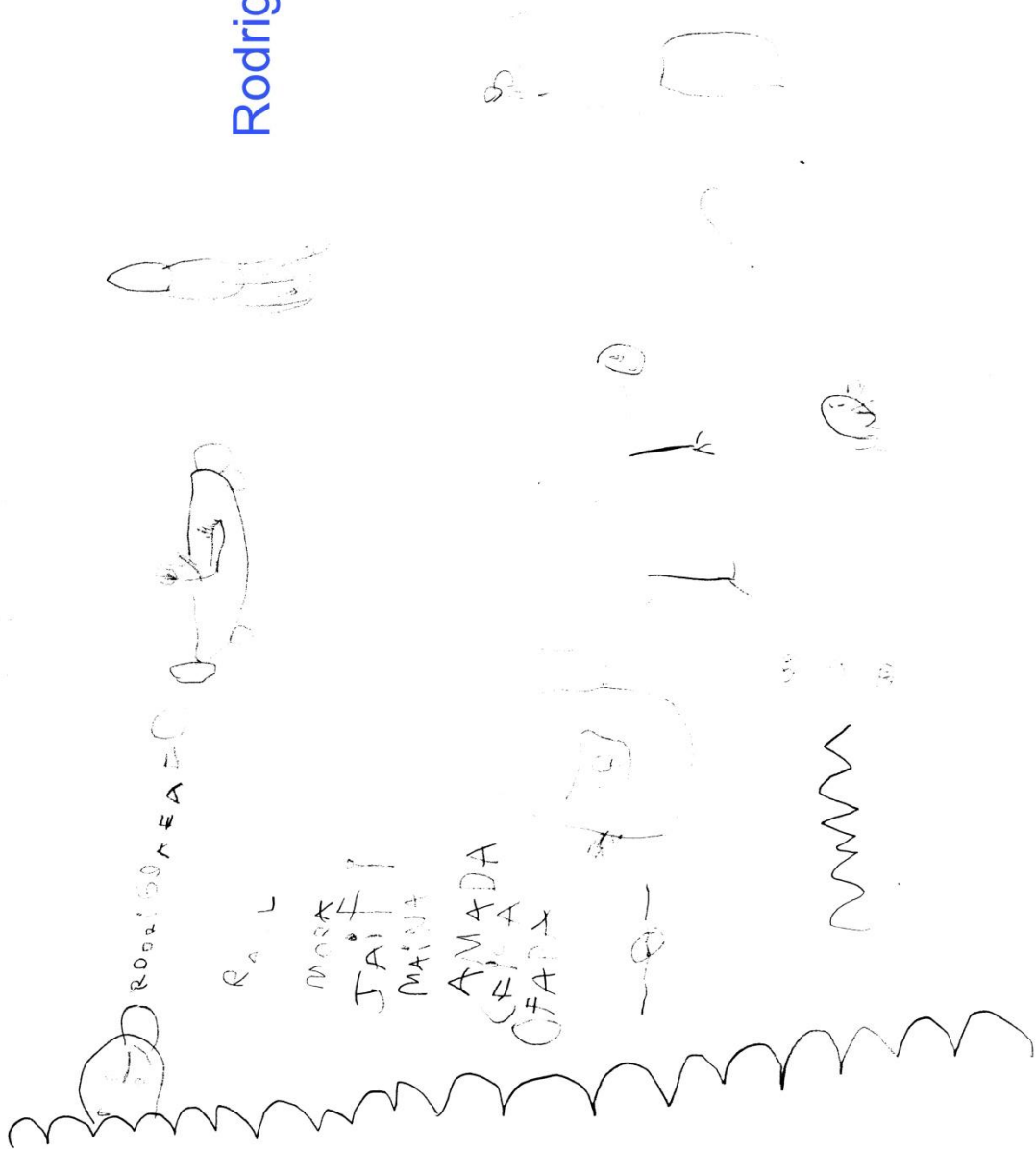
Joaquín 5 años

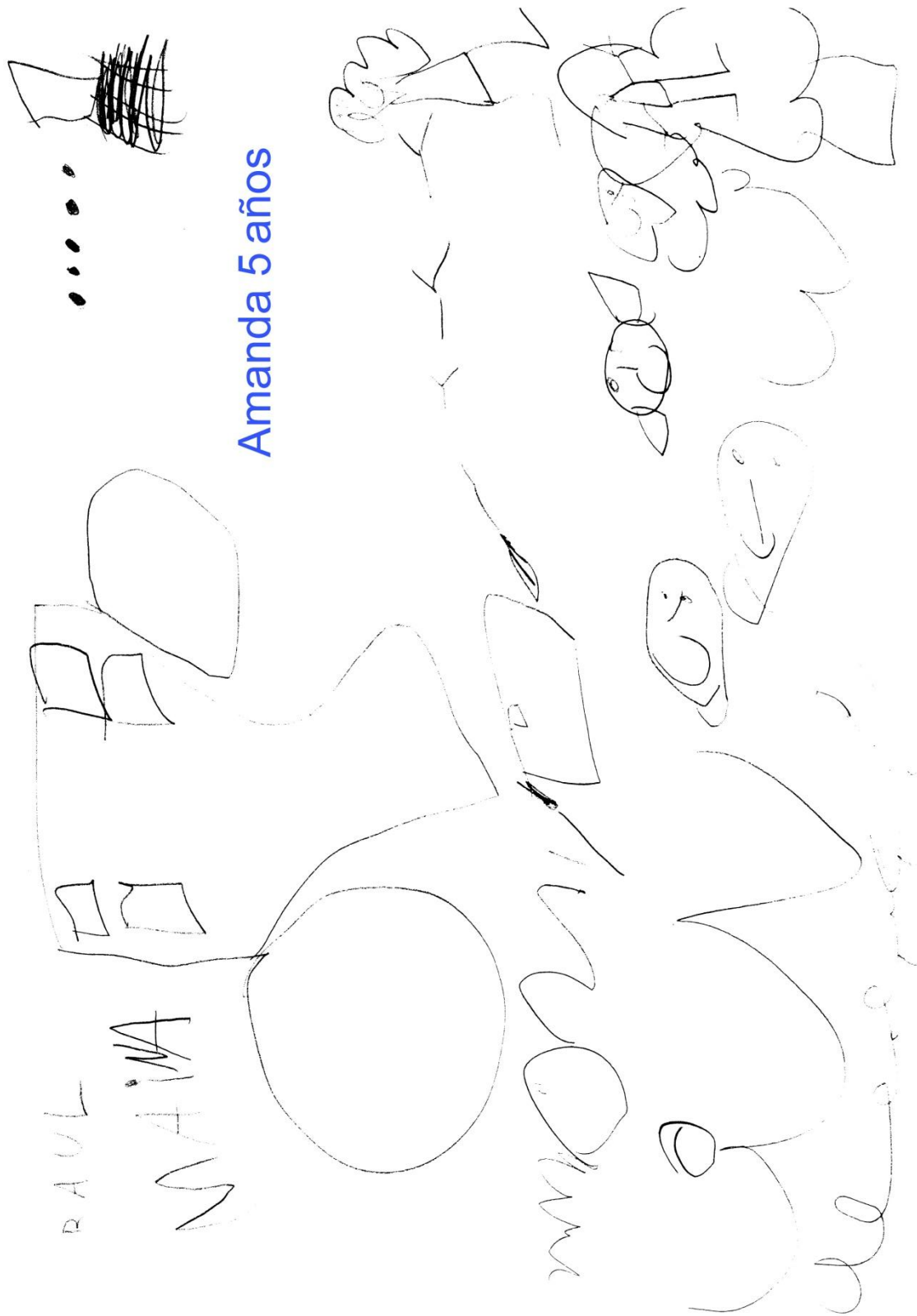
Nora 5 años





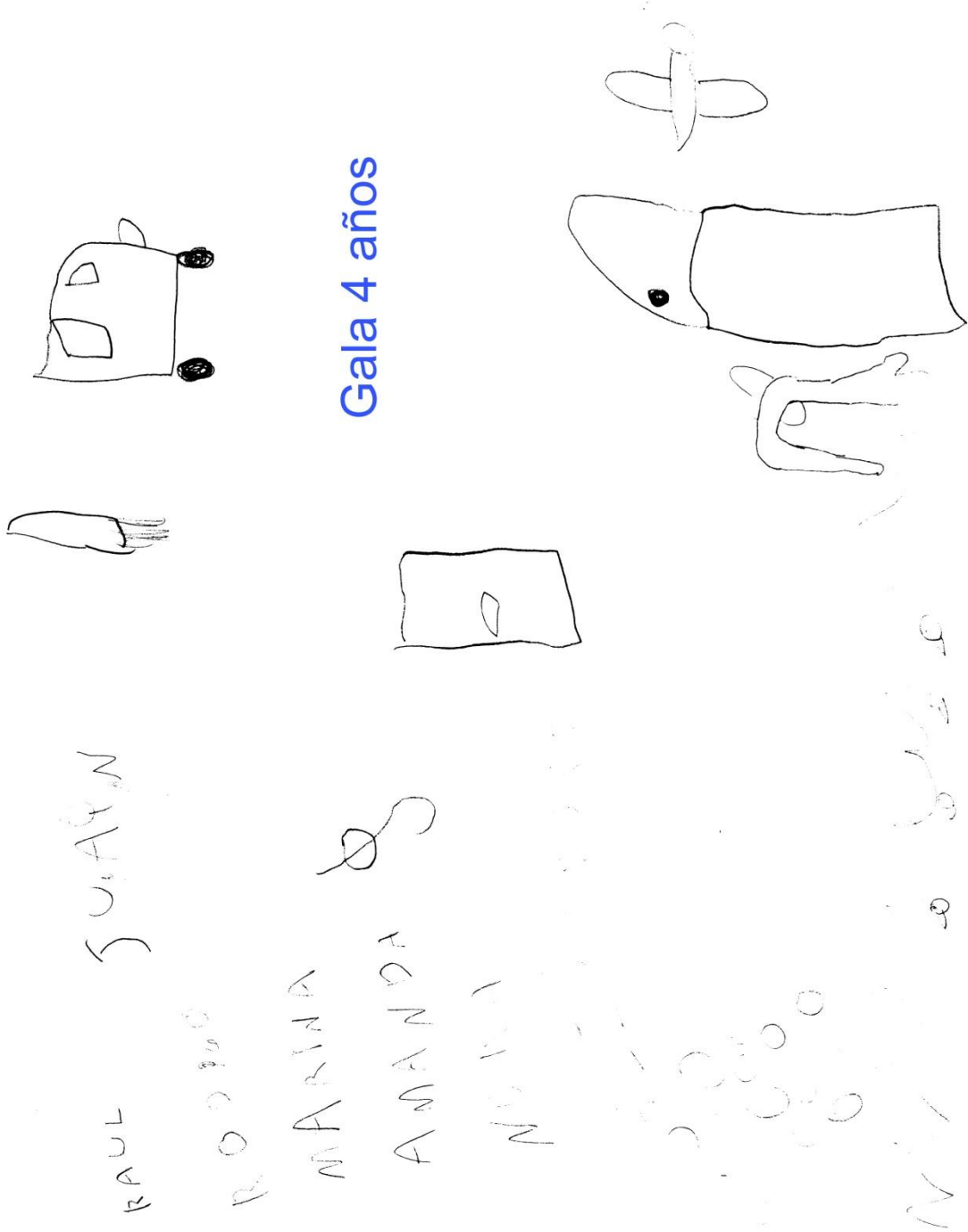
## Rodrigo 5 años



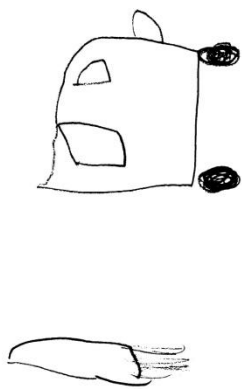


Amanda 5 años





Gala 4 años



Gala 4 años

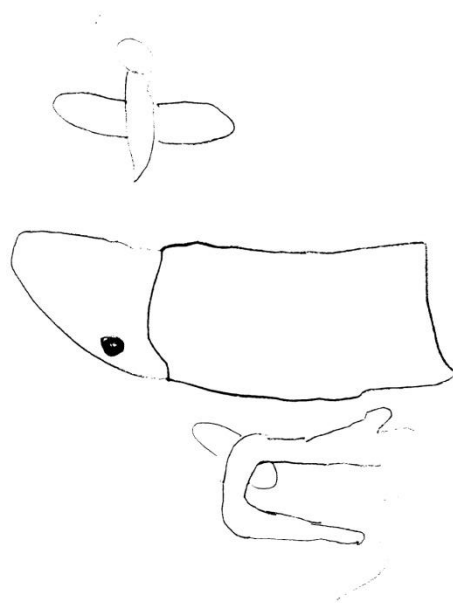
RAUL SUAFAN

RODRIGO

MARINA

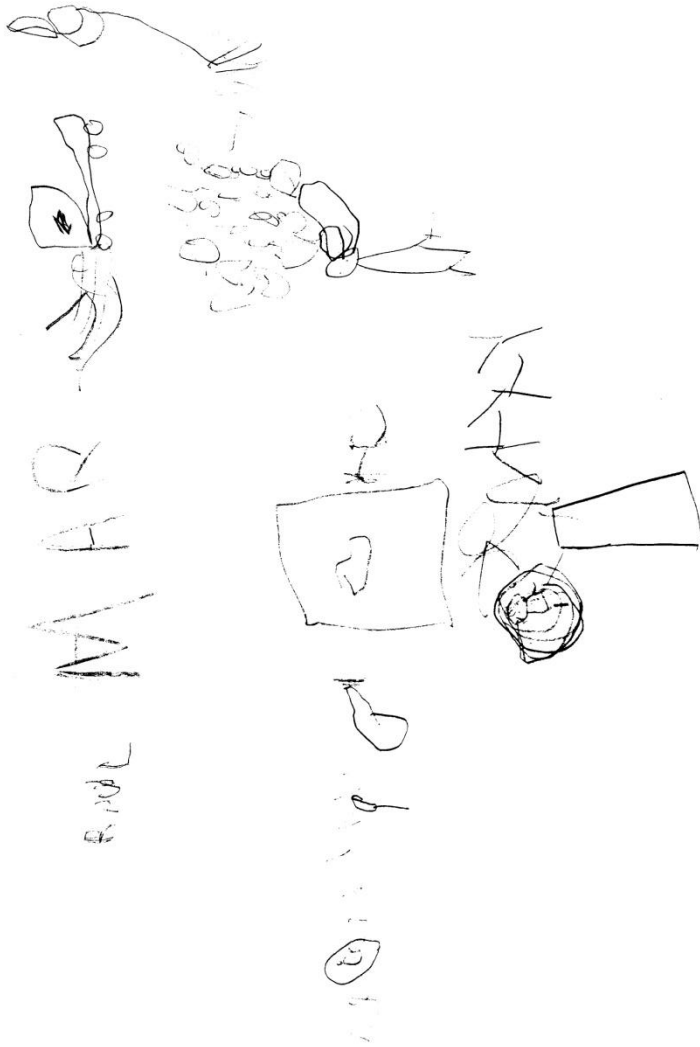
ANANDA

NEVELIN

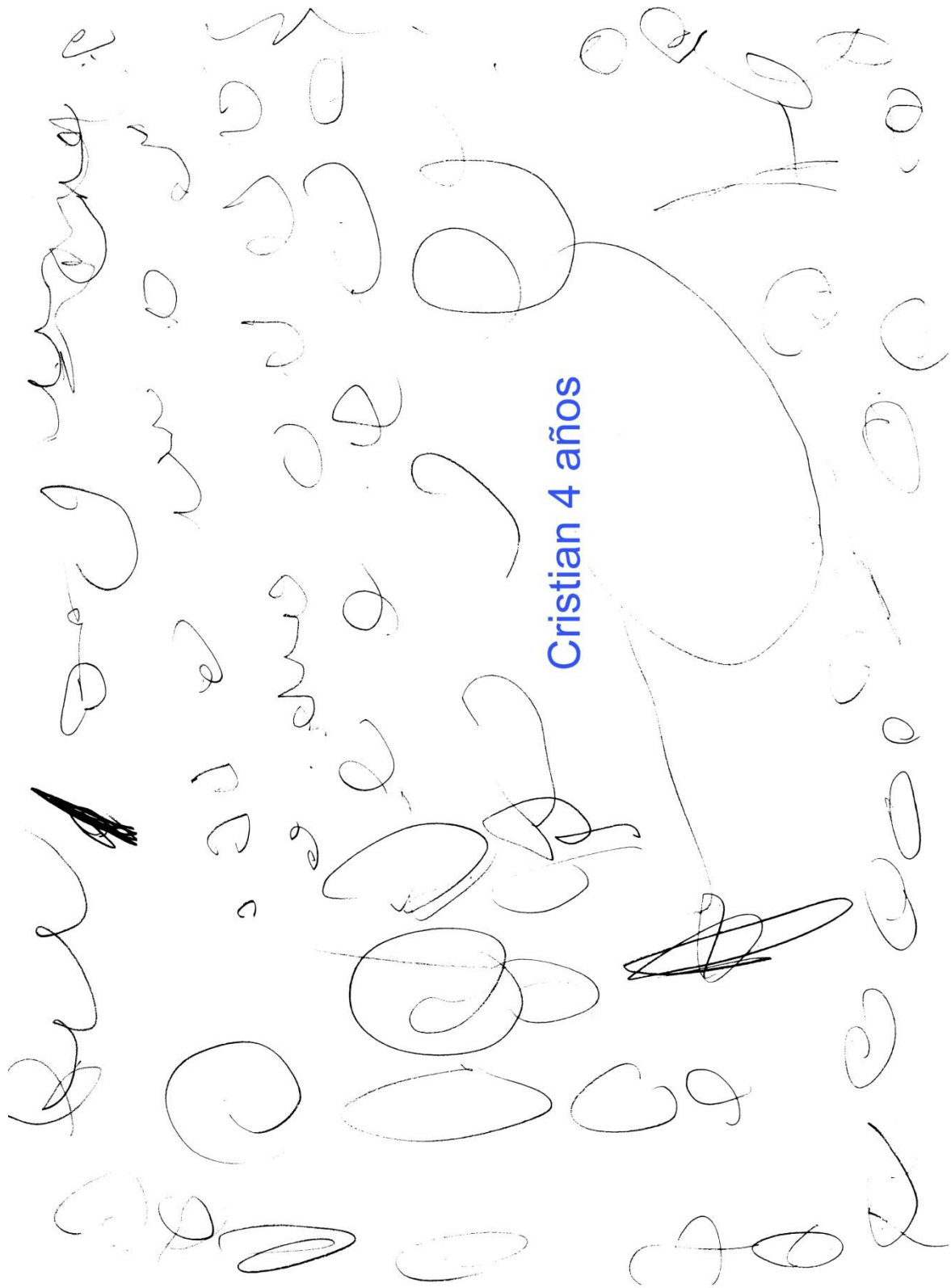


NEVELIN

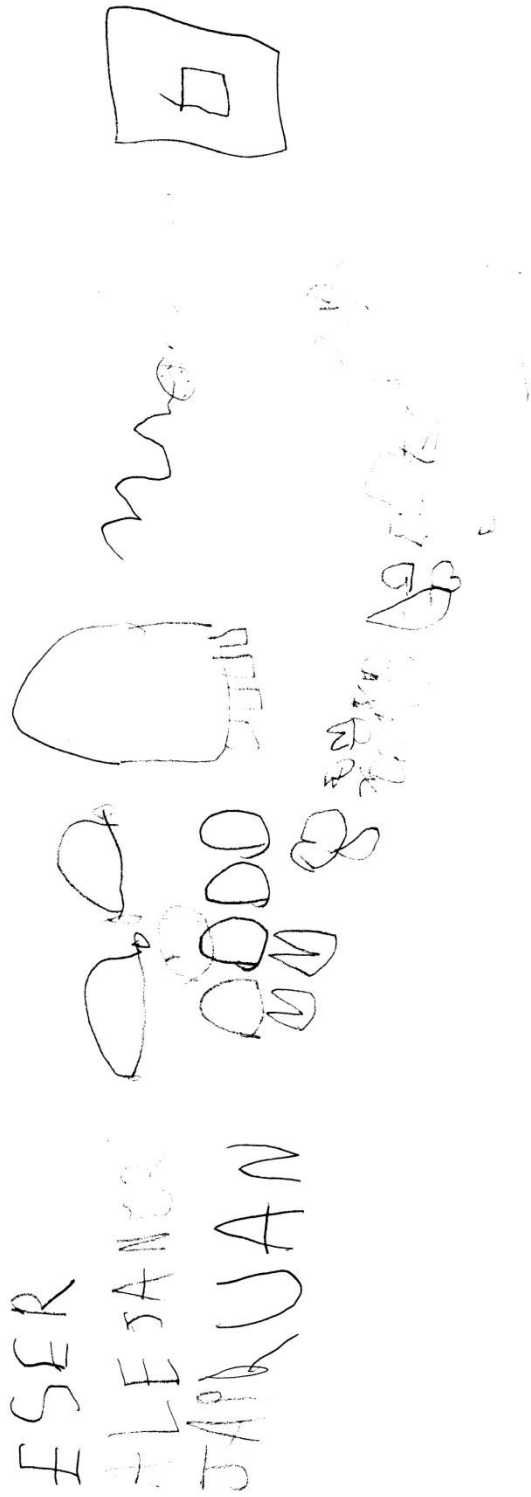
NEVELIN



Raúl 4 años



Cristian 4 años



Alejandro 5 años

