



Aproximando la canción a la Pedagogía de Creación Musical en Educación Infantil



Autora: María Revilla Rodrigo

Tutora académica: Pilar Cabeza Rodríguez

Palencia, 26 de Junio de 2013

RESUMEN

Estudiando diversas concepciones de la canción, de la creación musical y del desarrollo de lo sonoro en Educación Infantil, este trabajo pretende resumir y retratar la realidad de la educación musical y de la canción en el entorno educativo. Teniendo en cuenta las características particulares de la infancia, y teniendo en cuenta las teorías del desarrollo evolutivo que diversos autores respaldan, encontramos una interesante relación con la pedagogía de creación musical, desde la que trabajamos. Se realiza una propuesta de aproximación de la canción a la Pedagogía de Creación Musical (PCM) para la etapa, en la que se esbozan algunas de las intervenciones que se pueden llevar a cabo en el aula, acordes con esta metodología concreta y con unos materiales determinados.

Palabras clave: Canción, Educación musical, Pedagogía de Creación Musical (PCM), Interpretación musical creativa.

ABSTRACT

Studying different songs' concepts, musical creation and resonant development in Infant Education, this work's aim is to summarize and represent musical education and songs reality in our educational environment. Having in mind children's characteristics and the development theories, which some authors support, we find an interesting relation with the musical creation pedagogy. We perform a song's approach to the Musical Creation Pedagogy, where we explain some designs, which can be made in the class, based on this methodology with some specific materials.

Keywords: Song, Musical education, Musical Creation Pedagogy (MCP), Rendering creative.

‘Con cada paso que damos algo cambia, pero el ancla permanece reconfortantemente igual. Así los niños se convertirán en adultos creativos, pensativos e imaginativos, con el poder de vivir una vida plena y productiva. Así les damos a nuestros hijos y alumnos la visión de un mundo más amplio y lleno de posibilidades, y les amamantamos los destellos creativos que convierten lo posible en realidad.

Los niños son las luces de nuestro mundo, dejemos que destellen’

(Fiorella Méndez, 2007, p. 29)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN. RELEVANCIA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS Y CON LOS OBJETIVOS DEL TÍTULO	7
2.1. Justificación y relevancia del tema	7
2.2. Relación con las competencias y objetivos del título	8
2.2.1. Competencias generales	8
2.2.2. Competencias específicas	10
2.2.3. Objetivos generales del grado de Ed. Infantil	13
2.2.4. Objetivos formativos del título de grado de Ed. Infantil	14
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	15
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	16
5. DISEÑO	35
5.1. Etapas de los niños y las niñas para llegar de forma natural a la canción	36
5.2. Une souris verte	37
5.3. Exposición y justificación de la elección	39
5.3.1. Tyl Tyl	39
5.3.2. Yedra	40
5.4. Propuesta de trabajo con la canción como herramienta de aprendizaje	41
5.4.1. Tyl Tyl	41
5.4.2. Yedra	43
6. ALCANCE DEL TRABAJO. RESULTADOS DEL TFG	45
7. CONCLUSIONES	47
8. LISTA DE REFERENCIAS	48
9. ANEXOS	51
9.1. Anexo 1: Letras de las canciones del grupo de teatro Tyl Tyl	51
9.2. Anexo 2: Letras de las canciones del grupo de música Yedra	53

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es la meta de una etapa universitaria. Es, por tanto, el momento final, el último peldaño de ese proceso que culmina con la adquisición del Grado de Maestra en Educación Infantil. En él se debe demostrar la competencia profesional adquirida a lo largo de los cursos académicos pasados, difícil de resumir en unas pocas páginas.

Con este TFG no se pretende realizar una tarea de investigación, sino estudiar y reflexionar sobre la diversidad de materiales que encontramos relacionados con la creación musical para las niñas y los niños de Educación Infantil, teniendo en cuenta una metodología actualizada.

Desde una perspectiva musical, se sabe que niños y niñas son esencialmente ruido y movimiento. ‘Para Luigi Russolo, y para el movimiento futurista que él expresa, el sonido-ruido es esencialmente una experiencia más, para vivirla y gozarla con todos los sentidos, para sentirse más vivo en la propia piel y el propio tiempo’ (Stefani, 1987, p. 64). Como se indicará a lo largo del trabajo, la música se vive, está presente en nuestras vidas, diariamente. Y al trasladar la vivencia de lo musical al aula debemos ser conscientes que ‘la educación musical no puede ser confundida con una formación intelectual fundada en la adquisición y puesta en práctica de un saber en un proceso acumulativo’ (Maneveau, 1993, p. 208). Es decir, no debemos caer en el error de abordar en el aula de infantil el lenguaje musical convencional lo cual queda defendido por las palabras de Cabeza (1999):

Cuando se abordan cuestiones aparentemente simples como la inclusión de todo tipo de materiales sonoros para el aula de música, así como cuando se plantea el juego sonoro como motivación a la posterior formación en lenguaje musical, a la que suele preceder sin darle mayor trascendencia, se corre, a mi entender, un serio riesgo de ‘enseñar’ a través de ese curriculum oculto, la subordinación del proceso expresivo natural, a la técnica musical más convencional, lo que acarrea innecesariamente una grave confusión entre dos opciones que no se contraponen, sino que corresponden a procesos de educación musical cronológicamente diferenciados y complementarios. (pp. 55-56)

La pedagogía de creación musical, que más adelante se expone, queda respaldada por las teorías de diversos autores (Hoffman, Paris, & Hall, 1995; Stassen Berger & A. Thompson, 1998) del desarrollo evolutivo de los niños y de las niñas. Como nos indica Delalande (2013):

Existe una actividad espontánea de exploración sonora que toma formas variadas, desde el primer mes de vida hasta la adolescencia. En los más pequeños se integra en la actividad sensomotriz, de la que no es más que un componente y participa por lo tanto del descubrimiento del entorno. Conocemos los comportamientos del juego sonoro con la voz, los objetos, las superficies, el espacio; y más aún, sabemos que existen, ya que nuestro conocimiento de las diferenciaciones progresivas del sonido y del yo, del sonido y del objeto, del sonido y del gesto, está lejos de ser tan avanzado y preciso como, lo es por ejemplo, el de la permanencia del objeto material. (p. 152)

Este trabajo expone la pedagogía de creación musical (la canción en concreto), y de la importancia que asume en las niñas y los niños de Educación Infantil. ‘Para poner música a una palabra solo una cosa es obligatoria: partir de su sonido y significado naturales. Una palabra debería henchirse de sensual orgullo en el canto; nunca debe ser arrastrada a lo chabacano. Pronuncie. Escuche. Componga’ (Schafer, 1992, p. 28).

La estructura del trabajo está establecida siguiendo la propuesta de la Guía del Trabajo de Fin de Grado (2013) de la Universidad de Valladolid. Se han incluido algunas modificaciones e incorporaciones, quedando todo ello ordenado en las tres partes formales. En primer lugar, se justifica la importancia del tema propuesto y la relación que tiene dicho tema con las competencias y con los objetivos del título de Grado en Ed. Infantil. Más adelante se exponen los objetivos que se pretenden conseguir con la consecución del TFG. Tras haber delimitado los objetivos del trabajo, se fundamentará teóricamente todo el proceso de estudio del mismo. A continuación de haber fundamentado el trabajo, se propone un diseño con una propuesta para poder llevar al aula. Para cerrar con los resultados y conclusiones del mismo.

Se ha modificado el orden preestablecido de la organización, con la intención de exponer la relación con las competencias y objetivos del título, para añadir en el epígrafe siguiente los objetivos propuestos para este TFG.

2. JUSTIFICACIÓN

RELEVANCIA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS Y CON LOS OBJETIVOS DEL TÍTULO

2.1. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Gracias a las prácticas que realizamos en estos cursos académicos, se puede comprobar que la canción es uno de los recursos más utilizados en el aula de Educación Infantil. No obstante hay una carencia en su uso con el gran potencial pedagógico que posee. En este TFG se mostrarán experiencias didácticas que amplían los modos de utilizar la canción en esta etapa.

En observaciones no formales nos encontramos a niños y niñas que eligen libremente la escucha y el aprendizaje autónomo de canciones como actividad libre y espontánea. Esto es algo significativo, debemos tenerlo en cuenta en nuestras propuestas, y sobre todo debemos conseguir que en el aula logren tener libertad artística, del mismo modo que en las actividades libres, ya que eso optimizará nuestras creaciones.

Se pretende demostrar la importancia de la experiencia sensorial de los aprendizajes, desde la realidad expresiva (propia de los niños y las niñas), y desde el componente imaginario: La canción. Los niños y las niñas de Educación Infantil son por sí mismos ruido, son música. De forma natural colocan la voz, sin el aprendizaje de técnica vocal, son capaces de jugar con ella sin forzarla, emitiendo sonidos de manera correcta.

François Delalande (2013) expone cómo llevar a cabo la pedagogía de creación musical en los niños y en las niñas:

La pedagogía musical a la que nos referimos se propone conducir al niño del descubrimiento y la exploración de fuentes sonoras a la invención y a la creación. En el transcurso de este camino, él aprenderá a construir una secuencia con los sonidos, a expresarse a través de ellos, a escuchar, a ejercitarse en hacer y en oír. (p. 152)

El propósito del Trabajo de Fin de Grado es profundizar en aspectos que estudian la importancia de la creación musical en la infancia y de la utilización de la canción en el aula como método de desarrollo de competencias desde la edad infantil.

Han sido significativos los autores y autoras que desde la pedagogía general han aludido al interés que la música tiene en la Educación. Inmaculada Cárdenas (2003) revisa la evolución de autores significativos de la historia de la pedagogía poniendo de manifiesto su inquietud hacia aquellos que son musicales, que no han estado ligados a las principales corrientes pedagógicas. ‘Los más antiguos métodos activos de pedagogía musical datan de los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX’ (Cárdenas Serván, 2003, p. 76). Tales son las aportaciones de grandes pedagogos del siglo XIX como *Johann Heinrich Pestalozzi*¹, que decía que la educación no debe ser dirigida, se ha de basar en la espontaneidad, en la acción, la intuición, y las circunstancias personales. Se sustituye el saber memorístico por la comprensión de las cosas a través de la experiencia que el alumnado obtiene relacionándose con los materiales del entorno. O como *Charles Fourier*² cuya metodología intenta que desde la infancia se potencien las ‘vocaciones de instinto’ para que el individuo realice las diversas actividades según su natural modo de ser.

2.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DEL TÍTULO

En la memoria del título de Educación Infantil³ se reflejan una serie de competencias generales que se deben adquirir durante estos estudios. Con la elaboración del TFG se pretende ratificar que las siguientes competencias han sido adquiridas a lo largo del mismo; no obstante se debe añadir que aunque todas las competencias están relacionadas con el trabajo, hemos seleccionado las que más se aproximan a nuestro estudio.

2.2.1. Competencias generales (pp. 17-18)

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 –.

¹ **Johann Heinrich Pestalozzi** (Zúrich 1746 - Brugg 1827) fue un pedagogo suizo. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular.

² **Charles Fourier** (Besanzón 1772 – París 1837) fue un socialista francés de la primera parte del siglo XIX y uno de los padres del cooperativismo.

³ 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>

Se pretende demostrar que mediante la selección de datos se puede llevar a cabo un proyecto en concreto. Mi experiencia personal, mi vocación por la educación y por la música, se funden en este TFG. Ya que puedo trabajar sobre los dos áreas de estudio que siempre me han interesado.

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.

Con la reflexión y estudio sobre la experiencia de diferentes autores y autoras, se pretende realizar un compendio en torno al tema de estudio. Para ello se ha llevado a cabo un intensivo análisis de fuentes con referentes. Esta competencia se desarrolla en torno al área de estudio concreto: La música.

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

El objeto de estudio de este TFG será poner en conocimiento de maestros y maestras, así como de otros profesionales del campo educativo, la importancia de la creación musical en el aula de Educación Infantil y cómo podemos llevarlo a la práctica.

6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

La igualdad de oportunidades es uno de los puntos clave de este proyecto. Debemos partir de una base: Todos los niños y niñas de Educación Infantil tienen el mismo derecho a experimentar y a crear; por eso en el aula no debemos olvidar la igualdad de oportunidades. No todos los niños y las niñas tienen la oportunidad de asistir a actividades complementarias, que desarrollan su autonomía, su autoestima, su capacidad de intervenir, su sensibilidad, por

eso la educación general debe abordarlo globalmente, desde el componente artístico de la personalidad.

2.2.2. Competencias específicas

A. De Formación básica: (pp. 19-20)

2. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

Se han tenido en cuenta diferentes corrientes psicológicas, que convergen con la pedagogía de creación musical en el aula de Educación Infantil.

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.

La pedagogía de creación musical se basa en la experimentación, en el juego. Por eso mismo, esta capacidad se ve reflejada a lo largo de todo el trabajo.

24. Capacidad para saber identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.

La ruta auditiva es fundamental para la estimulación y la formación de conexiones neuronales. La percepción auditiva se trabaja de manera adecuada con la pedagogía de creación musical, a partir de una motivación intrínseca.

39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

En este trabajo ya partimos de teorías críticas de pedagogía musical. Nuestro estudio es un informe del estado de la cuestión, nuevo para quienes son profesionales en activo.

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

Todo nuestro estudio parte de experiencias internacionales, nuestro campo de pedagogía musical es internacional. Formamos parte, con este estudio, de su difusión en nuestro país.

B. Didáctico disciplinar: (pp. 21-22)

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

Jugar a ser músico desde las propias características infantiles, como se expone más adelante (p. 19 del documento), a partir de la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico.

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

Para interesarse y respetar la cultura, hay que formar parte de ella. En el aula de infantil proponemos un encuentro entre la composición musical y la creación en el aula, desde planteamientos actualizados del hecho cultural.

15. Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.

Con la canción y la creación musical como medio de comunicación, se pretende demostrar que la música es un método de comunicación, que puede ayudarnos a favorecer el aprendizaje del lenguaje.

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 infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

Por ello se intenta demostrar que las teorías de adquisición de los aprendizajes y del desarrollo evolutivo de las niñas y de los niños, están

estrechamente relacionado con la pedagogía de creación musical que este trabajo propone.

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.

Propuestas que fomenten la creatividad, dejando libertar a los niños y las niñas para experimentar con los cuerpos sonoros, para crear.

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 (p. 22)

4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

Gracias a la experiencia que aportan las prácticas del título, podemos ser más objetivos a la hora de relacionar la teoría que en este trabajo se pretende plasmar, con la realidad educativa.

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

La propuesta práctica del trabajo, es una aproximación a los procesos de comunicación e interacción entre alumnos y alumnas de Educación Infantil.

2.2.3. OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO DE ED. INFANTIL

En el documento⁴ *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Infantil. (Versión 5, 13/06/2011)*, el objetivo fundamental del título de Graduado en Educación Infantil 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 infantil⁵. Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil⁶, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas⁷ y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo⁸.

Estos profesionales han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos⁹.

(p. 16)

⁴<http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoEstudios/Grado/CCSS/UVaGradoEducacionInfantil.pdf>

⁵ En conformidad con lo establecido en el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación.

⁶ Por Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil.

⁷ Según lo establecido en el artículo 100 de la Ley Orgánica de Educación.

⁸ Según lo establecido en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación.

⁹ Para realizar esta descripción del profesional se ha utilizado la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre; son los 3 primeros objetivos, que son más generales; no se han seleccionado el resto de objetivos, pues se refieren a aspectos parciales y se han distribuido en el listado de competencias que figura a continuación.

2.2.4. OBJETIVOS FORMATIVOS DEL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En el citado documento¹⁰ la Universidad de Valladolid, expone unos objetivos formativos del título¹¹:

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

(pp. 16)

¹⁰ 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>

¹¹ Los objetivos que aquí se relacionan se reproducen siguiendo las orientaciones dadas por la evaluación externa a la que fue sometido el borrador del plan de estudios.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

El objetivo fundamental que se persigue con este trabajo, que se centra en la pedagogía de creación sonora, es abordar la canción desde propuestas externas a esta pedagogía y su adaptación a la misma.

- Ampliar el potencial educativo de la canción en la etapa de Educación Infantil.
- Ajustar las propuestas de aprendizaje de los aspectos musicales al ritmo natural de adquisición, que las niñas y los niños tienen, en el campo de lo sonoro.
- Realizar una propuesta educativa acorde con la Pedagogía de Creación Musical (PCM).
- Aproximar el tema de la canción a la PCM para Educación Infantil.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A partir de la creación del Grupo de Investigaciones Musicales (GRM: Groupe de Recherches Musicales), la fundamentación musical de las nuevas corrientes estéticas de vanguardia nos permite una aproximación justificada de las expresiones y comportamientos con resultado sonoro que las niñas y los niños realizan por naturaleza, con los procesos compositivos de ciertas corrientes musicales del s. XX. Pierre Schaeffer (2003) elige una cita de Hoffman que nos permite iniciar nuestra fundamentación teórica:

Nuestro reino no es de este mundo, dicen los músicos, pues ¿en qué lugar de la naturaleza encontramos, como el pintor y escultor, el prototipo de nuestro arte?... El sonido habita en cualquier parte, pero los sonidos, quiero decir las melodías que hablan el lenguaje superior del reino de los espíritus, no reposan más que en el seno del hombre. Sin embargo, ¿no es cierto que el espíritu de la música, parecido al del sonido, abraza a toda la naturaleza? El cuerpo sonoro, tocado mecánicamente, despierta a la vida, manifiesta su existencia, o mejor su organización, y acude a nuestro conocimiento. ¿Y si el espíritu de la música suscitado así por el iniciado, se expresara de forma armoniosa y melódica en acordes misteriosos inteligibles sólo para él? (p. 15)

Las niñas y los niños aprenden de la vida, de su experiencia. No solo aprenden en el aula... aprenden en el parque, en los recreos, en las reuniones familiares, cuando van de paseo, en el campo. 'Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización' (Palacios, Marchesi y Coll, 1994, p.228). Por ello, la labor de la docencia en la etapa de Educación infantil es trascendental, pues se atienden las dificultades que pueda tener el alumnado, y se les proporcionan herramientas para lo sonoro que más adelante van a utilizar.

Si queremos que nuestra tarea educativa sea de calidad y efectiva, sea cual sea la rama pedagógica en la que estemos centrando nuestra atención y, teniendo en cuenta la globalidad como un aspecto importante para el alumnado de la etapa de Educación Infantil, dicha tarea deberá estar basada en las necesidades, intereses y características de la infancia. Para ello debemos conocer, como docentes, las **características del desarrollo**

evolutivo de las niñas y los niños en general y de las niñas y los niños de 0 a 6 años en particular.

Piaget¹² desarrolló una teoría evolutiva de la infancia basada en una serie de etapas, en las que el niño construye su conocimiento del mundo de manera activa. Nos explica que el individuo, al adquirir conocimientos, pasa por fases cualitativamente diferentes. Hoffman, Paris, & Hall (1995), interpretan la teoría de Piaget explicando que a medida que el niño se desarrolla, su mente atraviesa una serie de etapas. Tras cada una de ellas, el niño pasa a un nivel superior de funcionamiento psicológico.

Piaget define las siguientes etapas:

EDAD	ETAPA	PENSAMIENTO
Infancia (0-2 años)	Sensoriomotor	Pensamiento confinado a esquemas de acción.
Preescolar (2-7 años)	Preoperacional	Pensamiento representativo. Pensamiento intuitivo, no lógico.
Niñez (7-11 años)	Operacional concreto	Pensamiento lógico y sistemático, pero sólo en relación a objetos concretos.
Adolescencia y madurez (11 en adelante)	Operacional formal	Pensamiento lógico y abstracto.

Tabla 1: Etapas en la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo.

(Hoffman, Paris, & Hall, 1995)

Hoffman et al. (1995) señalan:

La *etapa sensoriomotora*, que empieza en el nacimiento y llega hasta los 2 años, corresponde aproximadamente a la infancia. La *etapa preoperacional* corresponde a los años preescolares. Comienza alrededor de los 2 años, cuando los niños empiezan a registrar simbólicamente las experiencias. Este adelanto indica los albores del pensamiento sobre objetos y personas que no están presentes. (p 39)

¹² **Jean Piaget**: Psicólogo suizo. Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa.

Siguiendo los estudios de diversos autores de la pedagogía de creación musical (Cárdenas Serván, 2003; Cabeza, 2008; Delalande, 2013), debemos centrar nuestra atención en las características del pensamiento, tanto simbólico como preoperacional, para poder adaptar nuestras intervenciones de manera adecuada al aula.

Stassen Berger & A. Thompson (1998) nos explican el pensamiento simbólico como la capacidad de utilizar palabras, objetos, e incluso acciones, como símbolos para pensar y comunicarse. El niño es capaz de coordinar mentalmente una cantidad cada vez mayor de esquemas relativos a los objetos y acontecimientos del mundo. Es al llevar a cabo esto, cuando se considera que las niñas y los niños han alcanzado el pensamiento simbólico. Este pensamiento se puede observar en el alumnado cuando se desarrollan actividades de juego simbólico, en la que cada uno representa un papel. Progresivamente irán adquiriendo dicho pensamiento simbólico, cada vez más complejo, y podrán protagonizar representaciones con los demás.

Stassen Berger & A. Thompson (1998):

Piaget describe el pensamiento de los niños de entre dos y seis años como el **pensamiento preoperacional**, refiriéndose al hecho de que los niños de esa edad todavía no pueden llevar a cabo ‘operaciones’ lógicas; es decir, no pueden utilizar ideas y símbolos para desarrollar principios lógicos sobre sus experiencias. (p. 348)

Este es uno de los motivos por el cual se debe desarrollar una metodología adecuada, si se introducen en infantil conocimientos previos al lenguaje musical tonal. Debido a las características mentales de las niñas y los niños en esta etapa de su vida, Educación Infantil, aun no han llegado a la fase del pensamiento lógico. Y la enseñanza de las técnicas musicales: Solfeo, armonía, ritmo (Delalande, 2013)... Se aleja de las necesidades del alumnado en este momento, en el que necesitan experimentar y sentir lo sonoro.

En ese afán de vivir lo sonoro, nos encontramos con que las niñas y los niños se esfuerzan por comprender un mundo que les fascina y a veces les confunde. ‘Vygotsky creía que el crecimiento cognitivo está dirigido por los procesos culturales que configuran las experiencias [...] consideraba el crecimiento cognitivo no tanto como un proceso de descubrimiento individual, sino más bien como una actividad social’ (Stassen Berger & A.

Thompson, 1998, p.352). Por lo que, como se ha detallado anteriormente, el papel docente es vital para el desarrollo intelectual del alumnado.

Teniendo en cuenta la importancia del docente en el aula, debemos tener presente la idea que nos señalan Stassen Berger & A. Thompson (1998):

Vygotsky creía que existe para cada persona en evolución una **zona de desarrollo próximo**, es decir, un área de desarrollo potencial que abarca las habilidades que puede adquirir la persona con ayuda, pero que todavía no puede llevar a cabo de forma independiente. (p. 353)



Figura 1: Esquema de la zona de desarrollo próximo.

Como se puede observar en la Figura 1, la Zona de Desarrollo Próximo (Zone of Proximal Development), es la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo del alumno (independent performance) y el nivel de desarrollo potencial del mismo (assisted performance), es decir, la capacidad que tiene el niño para resolver un problema con la ayuda de un adulto.

Si hablamos de un desarrollo potencial, debemos reconocer ciertas implicaciones en el aula. Empezando por una enseñanza más individualizada, en la que debemos asumir que todos no somos iguales. Partiendo de la base en la que cada alumno tiene un nivel de desarrollo real distinto, y que como docentes debemos propiciar que el desarrollo potencial sea lo más amplio posible, con nuestra guía y ayuda.

Se debe tener en cuenta, ya que ambas teorías se complementan, la teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Howard Gardner, quien postula que no solo tenemos una inteligencia, sino varias. Cada una demuestra unas aptitudes diferentes y cada persona desarrolla unas más que otras. 'El diseño de mi escuela ideal se basa en dos hipótesis. La

primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera' (Gardner, 2001, p.27).

Dentro de las distintas inteligencias que Gardner define, se encuentra la inteligencia musical. H. Gardner explica que diversos datos apoyan la interpretación del talento musical como <inteligencia>. Gardner (2001):

Por ejemplo, ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y la producción musical. Estas áreas se sitúan generalmente en el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está <localizada> con claridad, o situada en un área específica. (p. 35)

Como hemos resaltado anteriormente *las niñas y los niños aprenden de la vida*, y después de haber hecho un repaso de algunas de las teorías del desarrollo del pensamiento infantil, y en concreto de una de las teorías de las inteligencias múltiples, que define la inteligencia musical como uno de los tipos de inteligencias, podemos resaltar que tanto las niñas como los niños aprenden viviendo la música. Stefani (1987) sostiene lo siguiente:

Vivimos sumergidos en un océano de sonidos. Vivimos sumergidos en los sonidos. Y en la música. Por todas partes, a todas horas. La respiramos sin siquiera darnos cuenta. Sin embargo, a veces puede convertirse en un ruido indeseable, o incluso en una tempestad, una agresión. (p. 11)

Como nos expone el autor, la música está en nuestras vidas, diariamente, en cada momento.

‘La música se entiende a distintos niveles: códigos generales, prácticas sociales, técnicas musicales, estilo, obra. No solo cuando se escucha de forma concentrada, sino también cuando se canta, se toca, se inventa, se juega, se baila, se estudia con música’ (Stefani, 1987, p. 17). Es cierto que la música está representada de muchas maneras en diversos niveles o ámbitos de nuestras vidas. Si nos referimos al ámbito educativo observaremos que entre otros aprendizajes, que - como se señalará posteriormente - la música nos aporta, podemos destacar que puede favorecer el desarrollo de la comunicación. ‘Lenguaje es comunicación a través de combinaciones simbólicas de fonemas llamados palabras. Música es comunicación a través de combinaciones de sonidos y objetos sonoros. Ergo: *Lenguaje es sonido como significado. Música es sonido como sonido*’ (Murray Schafer, 1992, p. 36). El autor, con

este juego de palabras nos quiere dar a entender que música y lenguaje son comunicación. Como podemos ver en el Gráfico 1 hay una serie de etapas en las que se puede verificar como el habla pasa a convertirse en canto. Partiendo del punto 1: Habla teatral, y finalizando en el punto 8: Sonidos vocales manipulados electrónicamente (pueden alterarse o transformarse completamente).

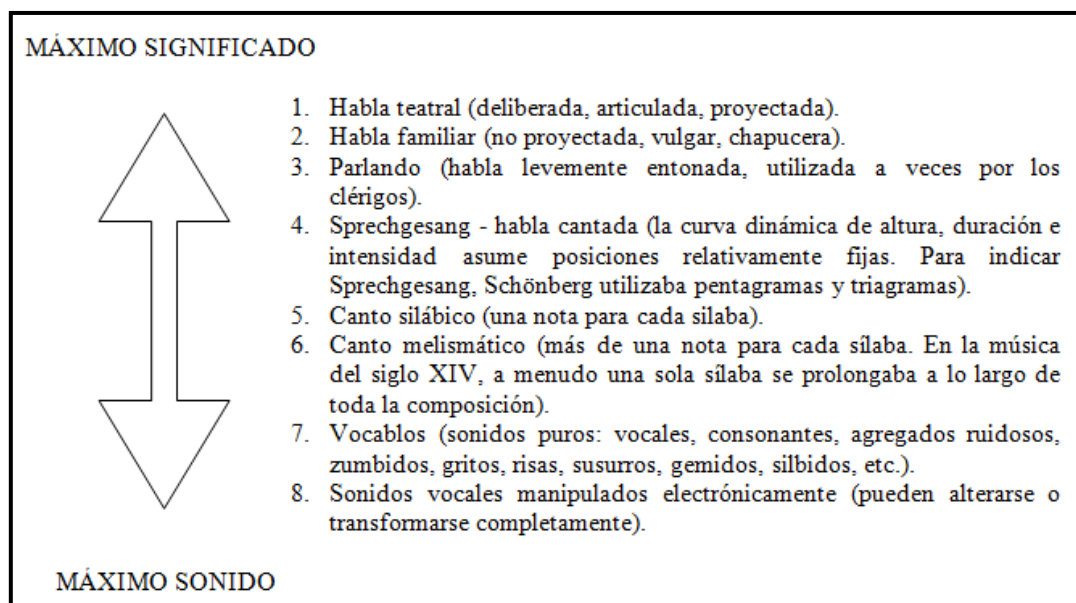


Gráfico 1: Etapas en las que el habla se convierte en canto.

(Schafer, 1992 p. 37)

Por un lado Murray Schafer (1992) nos señala que la música puede llegar a ser sonido puro, pero que para llegar a él pasamos por una serie de etapas, partiendo de aquella en la que la comunicación se basa en el lenguaje puro. Por otro lado, sin alejarse de la idea de lo que nos dice el autor anterior, nos encontramos con Stefani (1987) que nos explica como la música funciona bien como lenguaje:

En la música, por lo tanto, la comunicación tiene mucho en común con otras prácticas comunicativas. Cuando nosotros hablamos no usamos solamente el código que es nuestra lengua, sino el todo de la voz y la forma de pronunciar, la expresión del rostro y los ademanes. (p. 40)

Como ya hemos dicho anteriormente, la música está en gran parte de nuestra vida, y además de ser comunicación, puede ser un estímulo. Ya lo indicaba Stefani (1987) al decirnos que la música es un estímulo de comportamientos, pues puede ser vista como

estímulo por quien la elabora, al querer transmitir algo determinado, y también por quien la escucha, que la usa para estimularse.

Algunas personas encuentran en la música un alivio, y este puede ser uno de los estímulos que le lleven a oírla. Maneveau (1993, p.187) nos cita: 'El verdadero goce de la obra procede de que por ella nuestra alma se siente aliviada de ciertas tensiones' (Freud, 1908).

La música es **sonido**, Maneveau (1993):

En acústica se define el sonido por la percepción que de él tenemos; es decir, por cuatro parámetros: timbre, tono, intensidad y duración, Pero ya hace tiempo que los músicos no se contentan con sonidos simples definidos por aquellas cualidades. Al hablar de objeto sonoro, se amplía la noción de materia básica, englobando también ruidos, los 'sonidos complejos', tanto como los conjuntos de sonidos o 'racimos'. (p. 23)

Por lo que la música son '**objetos sonoros**'¹³ Cárdenas Serván (2003):

Hemos visto como la exploración de un objeto sonoro se transformaba progresivamente en la exploración de una 'idea musical', el arte del profesor o toda la fuerza del dispositivo tendrá como finalidad desplazar la atención desde del objeto material hacia el resultado sonoro, para que sean los sonidos los que progresivamente guíen los gestos, con la finalidad de conseguir los sonidos que queremos y de esta manera conseguir desarrollar la idea musical. (p. 153)

François Delalande (1995) nos explica la función de los educadores: El grupo docente tiene la labor (fuera de enseñar conocimientos y técnicas musicales) de incitar a las niñas y los niños a algo que ellos ya hacen por sí solos: Interesarse por objetos que producen ruido. Por lo que debemos dejar experimentar al alumnado con los objetos sonoros. 'En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una autentica invención musical' (Delalande, 1995, p. 3). Reflexionando sobre la invención musical en la escuela, sobre el hecho de propiciar situaciones en las que las niñas y los niños se encuentren cómodos para crear, para componer, 'Incluso en la escuela, hay un conflicto entre la idea de apoyar las capacidades

¹³ 'Entendemos por objeto sonoro el propio sonido, considerado en su naturaleza *sonora* y no como objeto material (cualquier instrumento dispositivo) del que proviene'. (Schaeffer, 2001, p. 23)

de todos los niños para hacer su propia música, y lo que representan los compositores que son, a priori, los modelos prevaletentes para eso' (Glover, 2004, p. 25)

Hemos explicado que la música es comunicación, es estímulo, no siempre es ritmo, son 'objetos sonoros', es composición, pero la música es, además, 'un juego de niños' (Delalande, 1995):

Educar a los niños no es sacarlos de un estado de nada musical en el que se supondría que están, para llevarlos a un cierto nivel de competencia, sino, por el contrario, desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que es finalmente la fuente misma del juego, la ejecución musical. (p. 28)

'La investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla' (Delalande, 1995, p. 15-16). Ésta, es una manera de demostrar la importancia de la música en Educación Infantil, pues si la música es juego; según el DECRETO 122/2007 de 27 de diciembre¹⁴: 'Los métodos de trabajo 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' (p. 7).

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

Tabla 2: Relación entre la música y el juego.

(Alcázar, 2010, p. 85)

¹⁴ <http://www.waece.org/contenido/2ciclocastillaleon.pdf>

En Educación Infantil, el objeto musical deberá estar integrado en la planificación del curso lectivo. Podemos definir objeto musical como ‘todo objeto sonoro integrado en una construcción sonora querida por el hombre, incluso cuando esta voluntad quede reducida al solo acto de la audición’ (Maneveau, 1993, p. 23).

A lo largo de la historia, multitud de estilos musicales han ido aderezando y sonorizando nuestras vidas. Los músicos han creado a lo largo de la historia muy diversos estilos y géneros. ‘A fin de cuentas, afirma Ross, todos llevamos un músico y un melómano dentro [...] todos somos, por naturaleza, seres musicales’ (Prieto, 2009, p. 49). De esta manera la música folk o música tradicional, nos ha traído hasta nuestros tiempos la música de nuestras culturas pasadas. ‘Se comprende así por qué el folclore juega un papel tan importante en la iniciación de la música, el folclore provee los primeros modelos y las primeras fuentes de melodías y de ritmos’ (Maneveau, 1993, p. 254).

‘En el siglo XX, sin embargo, la vida musical se desintegró en una masa ingente de culturas y subculturas, cada una de ellas con su canon y su jerga propios. Algunos géneros han alcanzado más popularidad que otros’ (Ross, 2009, Prólogo). El autor, en su libro *El ruido eterno*, hace un repaso por los diferentes estilos musicales y la importancia que han tenido para cada momento.

A lo largo de la historia diversos métodos de pedagogía musical se han llevado al aula. Gracias a los diferentes autores que en este apartado se detallan, en la actualidad contamos con la PCM (Pedagogía de Creación Musical). Antonio Alcázar (2010) nos puntualiza:

La PCM 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. (p. 83)

En la PCM se integran: El concepto contemporáneo de música y, todas las manifestaciones sonoras y musicales que se puedan enlazar con la realidad de las niñas y los niños (Cárdenas Serván, 2003). En esta pedagogía musical, según Antonio Alcázar (2010) se abren nuevas vías para la creación, valorando el ruido como ‘sustancia potencialmente musical’ y utilizando nuevos referentes tímbricos, constructivos... expandiendo así los horizontes que hoy tenemos del concepto de música.

‘La puesta en práctica de la pedagogía de creación musical se sustenta en dos fuentes de conocimiento: por un lado, en la teoría del juego y los periodos del mismo en la psicología infantil de Piaget’ (Cárdenas Serván, 2003, p. 125).

Con esta introducción de la puesta en práctica, re incidimos en lo indicado anteriormente sobre la importancia del juego en Educación Infantil, justificando nuestra práctica docente con los periodos del desarrollo evolutivo de las niñas y los niños. Por lo que debemos llevar al aula métodos activos de la pedagogía de creación musical. Cárdenas Serván (2003):

¿Qué implica el concepto de ‘activo’? Fundamentalmente significa que el niño es visto no ya como un sujeto pasivo sino como artífice importante de la propia pedagogía. La actividad sustituirá a la pasividad en las aulas, modificando sustancialmente su distribución. Los pupitres colocados en filas tradicionalmente, tanto de un niño como de dos, es el recuerdo más común que las personas de cierta edad tienen de sus aulas. (p. 76)

‘Se puede, efectivamente, abrir a los niños a otras músicas, a otros lenguajes, a otras técnicas. [...] La meta es más precisamente formar a los niños en todo lo que puede preceder a las adquisiciones técnicas’ (Delalande, 1995, p 8). Debemos pues, favorecer la creación musical, pero no desde el punto de vista de la técnica musical, tradicionalmente entendida como música, sino desde una metodología activa de creación musical. ‘Conviene que seamos lógicos: si queremos favorecer la creatividad, nuestra propuesta significa de entrada que esta creatividad no debe referirse únicamente a los alumnos, sino que antes que nada debe entenderse referida a los profesores’ (Maneveau, 1993, p. 251).

No debemos caer en el error de componer en la escuela de manera esporádica, sin arraigar unas ideas en las niñas y los niños, pues como nos expone Glover (2004):

Si el componer en la escuela se convierte en una actividad ocasional, vinculada azarosamente con distintos tópicos a los cuales subyacen prácticas compositivas fundamentalmente diferentes, nunca hay oportunidad para que el trabajo de los niños encuentre sus raíces y crezca saludablemente sin ser repetidamente desgarrado y movido de lugar. (p. 28)

‘Hacer música es importante para entender la música. Se pueden descubrir nuevos sentidos y nuevas funciones’ (Stefani, 1987, p. 29). Por ello, debemos propiciar situaciones en las

que las niñas y los niños creen música, para que más adelante entiendan mejor a los compositores de la historia musical. Cárdenas Serván (2003) nos argumenta:

Por ello, hay que abogar por métodos educativos en lo referente a la expresión artística, ya sea musical, corporal o plástica que permitan en su totalidad la expresión de lo más profundo de la personalidad en relación con uno mismo y con el grupo en el que se integra. (pp. 121-122)

En lo referente a la educación artística, cabe destacar cómo la educación musical es ignorada en la mayoría de las escuelas. Glover (2004) nos lo expone:

Los comienzos de la expresión musical son evidentes en la actividad de los niños pequeños para todos lo que quieran verlos, pero por alguna razón estas manifestaciones son ignoradas y raramente se desarrollan de la misma manera que otras formas de expresión. Esto debe atribuirse inevitablemente a las experiencias de los niños en la escuela. (p. 30)

Por ello desde las facultades y Centros educativos se debe propiciar al alumnado a crear; para que *sean conscientes del proceso* que las niñas y los niños de Educación Infantil deben seguir: ‘En sus trabajos de creación, el alumnado universitario, salvando las naturales distancias, sigue las mismas etapas que, como ya se ha reseñado, experimentan las niñas y los niños de manera espontánea en sus diferentes y progresivas manifestaciones del juego’ (Alcázar, 2010, pp. 87-88); y para que conozcan dicha pedagogía de creación musical. Glover (2004) nos expone las palabras de Holbrook (1967):

Si ellos (estudiantes de magisterio) trabajan con métodos creativos, comenzarán a recoger ejemplos del trabajo de los niños. Aprenderán a estudiar y evaluar la escritura de los niños, y podrán traer muestras a la universidad para analizarlas. [...] El estudio y análisis de la expresión creativa infantil es mucho más exigente que la crítica literaria normal, y por lo tanto requiere un entrenamiento especial. (p. 21)

La PCM nos propone una educación musical basada en la libre expresión, la creatividad y la ausencia de tonalidad. Estará centrada en el sonido como elemento básico de la música. ‘Al eliminar la tonalidad y las reglas que ésta conlleva, resulta posible emprender la improvisación, la interpretación y la composición musicales sin necesitar unos conocimientos previos’ (Alcázar, 2010, p. 91).

Cárdenas Serván (2003) dice:

Es imprescindible plantear una educación musical más atenta a las vivencias y menos encaminada al aprendizaje de nociones. Es más, con aplicar la máxima de que primero se hace arte y luego se estudia, estaríamos sin ninguna duda, en el camino educativo más equilibrado respecto a las artes. (p. 123)

Vivenciar y experimentar es algo vital para la etapa de Educación Infantil. Y en cuanto a educación musical, experimentar con cualquier cuerpo sonoro es necesario. 'No podemos olvidar que el propio cuerpo es el primer juguete sonoro que tiene un niño. Además, es el primero con el que se practica y el último que se deja de utilizar' (Según Beltrán, Díaz, Pelegrín, & Zamora, 2002, pp. 68-69).

Con la educación musical que se lleve al aula, no se pretende formar compositores e intérpretes para nuestra sociedad, por ello cabe destacar las palabras de Cárdenas Serván (2003):

En la escuela el maestro no tiene como meta formar músicos, ni mucho menos intérpretes. Es por ello preciso hacer un esfuerzo por sensibilizar y mejorar la escucha musical y generar colectivos sensibles al sonido como un objetivo mucho más amplio y permanente en el trabajo con los escolares que no se debe enmascarar, siendo uno de los aspectos fundamentales de la educación de la persona, la educación de sus sentidos y entre ellos prioritariamente, el oído. (p. 155)

Para conseguir lo anterior, Maneveau (1993) propone:

El educador, el animador, deben dirigir y conducir la escucha a disponerse para oír lo inaudito, lo inesperado, y de este modo, hacer desaparecer aquel rechazo, incluso aunque sea para que en su lugar aparezca un rechazo de otro tipo, el de una elección pero ahora consciente y libre. (p. 268)

Con la noción de seguir la pedagogía de creación musical en el aula de Educación Infantil, nos damos cuenta de cómo hoy en día es mucho más sencillo registrar las creaciones musicales del alumnado infantil, como señala Glover (2004):

Es entendible que en el pasado la música infantil haya sido más difícil de registrar, almacenar y mostrar que las producciones plásticas o literarias de los niños. Las artes basadas en el tiempo son de naturaleza elusiva. Requieren de ejecutantes que realicen

las obras, y que la música compuesta sea interpretada depende de la presencia del compositor como ejecutante, de procesos de notación o de alguna forma alternativa de comunicación que les permita a otros recrear la música. (p. 21)

Una de las formas de creación musical de y para las niñas y los niños es la canción. La RAE define a la canción como: *Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música*. Éste es el concepto que tenemos de canción, pero a lo largo de las siguientes páginas vamos a intentar explicar lo que piensan los autores que han investigado sobre esta pedagogía musical, y que vamos a aplicar al concepto de canción.

‘Melisma quiere decir canción en griego. En la música occidental, generalmente significa una vocalización extendida sobre una vocal o consonante, una jubilosa explosión’ (Schafer, 1992, p. 13). Entendida así, la canción es una celebración, una creación a la que las niñas y los niños llegan de forma natural. Mediante la experimentación con los objetos sonoros y el juego con las palabras: Las niñas y los niños pueden llegar a crear canciones. ‘Este caudal rítmico, gestual y danzado, encierra un microuniverso poético, manteniendo en la sensibilidad del niño la fascinación encantatoria de la palabra, la huella del movimiento en el espacio’ (Beltrán et al. 2002, p. 18).

Como hemos expresado anteriormente, la música es comunicación. Por ello con la canción se puede decir, transmitir, crear... ‘Cantar: entre el decir y el hacer. Pensar en las diferentes maneras de decirlo’ (Stefani, 1987, p. 19). Stefani (1987) relata:

El canto es el encuentro, o la síntesis, de tres dimensiones: la voz, la palabra y la música. Pero cada uno de estos componentes tiene su autonomía de estructura, de funcionamiento, de proyectos. La *voz* es algo muy personal, la imagen sonora de una persona; la *palabra* es, sobre todo, un medio para comunicarse con los otros, la *música* es muchas cosas: juego, expresión, construcción de objetos sonoros, representación, etc. (Stefani p. 20)

La voz, la palabra y la música... tres dimensiones que se unen en una para formar el canto. La *voz*... ‘- ¿Cuál es el sonido más suave que pueden producir con su voz? -, habitualmente todos susurran. - Más suave -, les digo, - todavía puedo oírlos-. Y el sonido de sus susurros se desvanece hasta ser apenas un movimiento de los labios casi inaudible’ (Schafer, 1992,

p. 31). Con la voz se puede jugar, se puede experimentar. Dicen que es el instrumento más importante que existe.

La *palabra*... ‘Algunas palabras contienen sonidos continuos o repetidos para sugerir un movimiento repetido; otras son cortas y punzantes, sugiriendo una acción repentina o detenida’ (Schafer, 1992, p. 22).

La *música*... ‘Oír música es en primer lugar oír al mundo, es decir, oír y escuchar al otro. Enseñar a escuchar plenamente la música puede llevar a una mejor comunicación con nuestros semejantes’ (Maneveau, 1993, p. 270).

La tradición nos ha aportado canciones que en su momento tenían un significado concreto; con el paso del tiempo su valor no ha disminuido, pero su significado no se reconoce en la actualidad, o al menos no del mismo modo. Pero la pasión con la que se cantan, y la satisfacción que produce cantarlas, hacen que sea suficiente continuar con dicha costumbre. ‘He aquí, por ejemplo, una canción mágica de la tribu Yamana de Tierra del Fuego. Nadie conoce su significado, aunque es cantada con gran pasión’ (Schafer, 1992, p. 33):

ma-las-ta xai-na-sa
bau-a la-mas ke-te-sa

Stefani (1987) cuando habla de cantar comenta:

Cantar o tocar <<de oído>>. Para muchos, <<de oído>> tiene un matiz peyorativo, es sinónimo de aficionado. Como si la afición fuera poca cosa en la música, como si la música debiera concebirse como una necesidad primaria que exige una resolución, o un deber a asumir con estudio y esfuerzo. (p. 29)

Una vez más nos explica: La música puede ser instruida, pero en la educación ‘general’ debe ser experimentada: Escuchada, improvisada, imitada... los docentes y las docentes de Educación Infantil deben estudiar e investigar el pensamiento de las niñas y los niños y su evolución, para poder adaptar su práctica de creación musical en el aula.

Glover (2004) expone:

Nosotros, como miembros adultos de una comunidad mayor, solo tenemos un sentido muy vago de las capacidades de los niños para hacer música. Hay una sorprendentemente poca claridad en cuanto a cómo suena la música propia de los

niños, qué se puede esperar de ellos como compositores, o cómo la composición en la escuela podría conectarse con el mundo musical exterior. (p. 16)

De la misma manera en la que necesitamos a los artistas expertos, necesitamos también cultivar al artista que llevamos dentro. En relación a esto Glover (2004) señala:

Ha habido una revolución, pero no en lo que los niños hacen, siempre han hecho y son capaces de hacer componiendo su propia música, sino en cómo los adultos perciben esta actividad. El cambio de percepción se centra en reconocer la totalidad del hacer musical a través de toda la comunidad, niños y adultos, y en valorar el trabajo musical creativo, sin importar quien lo haga. (p. 26)

Como nos señala la autora, las niñas y los niños siempre han creado, pero los adultos no han centrado su atención, ni han percibido esta capacidad creadora como un trabajo educativo, de composición. Pero gracias a diferentes teorías sobre la pedagogía de creación musical (Delalande, 1995; Cárdenas Serván, 2003; Alcázar, 2010) se ha reconocido la necesidad de ese compromiso de las docentes y los docentes, en nuestra manera de percibir la creación del alumnado.

‘Los expresivos son, sobre todo, aquellos que improvisan [...] Y luego los niños y los jóvenes, cuando descargan la emotividad y la fantasía a través de los instrumentos y hacen expresivos los objetos sonoros’ (Stefani, 1987, p. 13). Si el alumnado de Educación Infantil, es naturalmente expresivo, no se puede coartar su libertad de experimentar con los objetos sonoros, sino más bien, se deben propiciar dichas situaciones. Glover (2004) puntualiza:

Ash y Rapaport (1957) proponen que los niños pequeños compongan canciones y melodías, y ofrecen ejemplos de obras compuestas por niños. [...] los autores también señalan que los niños que muestran un interés especial en componer deben ser alentados, y reseñan una serie de composiciones realizadas por un niño durante los últimos dos años de escuela elemental. (p. 29)

Glover (2004) resume:

Los niños tienen capacidad e inventiva para hacer música y, de hecho, la hacen, independientemente de que se les muestre o enseñe cómo. En los niños muy pequeños esta música frecuentemente es intrínseca a otra actividad, formando parte de juegos, de movimientos, o de las actividades de la vida diaria. A la edad en que

adquieren el lenguaje los niños ya suelen improvisar canciones espontáneamente y, si se los deja jugar con instrumentos, investigan meticulosamente el mundo sonoro de que disponen y comienzan a ordenar los sonidos en patrones y formas musicales.
(p. 15)

Además, la música que crean las niñas y los niños abre nuestros oídos a una nueva dimensión de experiencia auditiva, la cual es extraordinaria, no debemos desaprovecharla. Toda la música surge de la experimentación y de las percepciones de nuestras vidas (Glover, 2004), formando así un arraigo de costumbres y tradiciones musicales pertenecientes a cada sociedad.

‘Como sucede en muchos casos con las actividades tempranas, es demasiado fácil subestimar las capacidades de los niños pequeños. Es un error despreciar la música de los niños pequeños como si fuera un garabato incoherente, informe y caótico’ (Glover, 2004, p. 56). Error en el que no debemos caer las docentes y los docentes de Educación Infantil, ya que ‘Resulta fundamental la convicción de que la actividad compositiva de cada niño se relaciona con su desarrollo musical individual, tal como sucede con sus otras actividades creativas como pintar, escribir o bailar’ (Glover, 2004, p.56).

‘El niño crece rodeado de música; canciones dirigidas a él, canciones de cuna o cancioncillas de juego o de baile, destinadas a él, al menos según del punto de vista de los adultos’ (Maneveau, 1993, p. 69). De ahí la importancia de conocer el modo de pensar de las niñas y los niños. Puede que creamos que estamos en lo correcto y que algunas canciones están destinadas a determinadas edades, y estemos equivocados.

‘La necesidad de arte no es comparable a la necesidad de un medicamento, sino que es una necesidad esencial, incluso si no se puede apreciar hasta que no hayan sido satisfechas las necesidades más primarias e igualmente esenciales’ (Maneveau, 1993, p. 188). No debemos olvidar que el arte es a nivel plástico, lingüístico, escultural... Pero que también es musical lo cual, muchas veces se olvida en el aula. Glover (2004) expresa:

La mayoría de mis conversaciones sobre los trabajos de composición de los niños las tuve con otros maestros de arte: pintores, ceramistas, escultores y diseñadores. Ellos estaban acostumbrados a mirar el trabajo de los niños críticamente. La producción de arte, como opuesta a la apreciación de arte [...] ¿Dónde están los equivalentes

musicales a estos reconocimientos públicos del arte infantil como algo valioso y digno de ser mostrado, más allá del aula, a las audiencias? (p. 18-20)

Como docentes debemos formarnos y abrir nuestros criterios de escucha musical, y para ello, apoyándonos en la perspectiva que ha seguido François Delalande en su libro 'La música es un juego de niños', podemos proponer:

- **Los universales de la música:**

Es la evolución de la humanidad desde que existieron los primeros seres humanos.

Cómo hacen música los pueblos actuales de diferentes culturas de tradición oral de raíces milenarias, nos recuerda cómo eran nuestros antepasados. Viene de las culturas más naturales, la música intenta guardar y recoger cómo fue la música anteriormente.

Los niños muchas veces reproducen sonidos (jugando con su voz), muy parecidos a los de las culturas ancestrales.

Algunos ejemplos de esta música de otras culturas de tradición oral son: Canciones infantiles de los pigmeos Aka, juegos vocales de las mujeres inuit, entre otros muchos.

- **La observación de los niños y de las niñas:**

Observación y estudio de las niñas y los niños en situaciones reales, su sonoridad espontánea.

- **La evolución de la música culta de vanguardia:**

Autores de la música culta han sido una gran influencia para la música pop, moderna... Música experimental. Las niñas y los niños experimentan, tienen su propio proceso técnico. Algunos ejemplos son: Pierre Henry con su obra variaciones para puerta y suspiro, o Cathy Berberian y su Stripsody.

- **Adultos creativos:**

Personas que no han ido a un conservatorio pero tienen mucho desarrollo y creatividad para trabajar en grupo. Adultos capaces de crear que han alcanzado un reconocimiento internacional. Nosotros mismos iniciamos mediante su ejemplo este grupo de profesionales con mentalidades más flexibles hacia lo contemporáneo.

Algunos ejemplos:

- Cathy Berberian en sus comics vocales.
- Daniel Lovecchio.
- Stomp.
- Fátima Miranda.

Aquí podemos anclar un concepto de canción para Educación Infantil, vinculado con la referencia cultural de la composición musical del s. XX y s. XXI.

5. DISEÑO

La canción es uno de los aspectos, tanto pedagógico como sonoro y musical, más trabajados en la etapa de Educación Infantil. Nuestro trabajo pretende aportar una aproximación de la canción a la pedagogía de creación musical para dicha etapa.

Este estudio propone a profesionales, observar a los niños y las niñas en situaciones reales, fuera (donde se encontrarán más casos) y dentro del aula (Frapat, 1990). Observaremos sus voces naturalmente melódicas; sus ideas espontáneas; pequeñas células de sonidos originales, divertidos, interesantes, de calidad artística y musical; su forma de colocar la voz, al gritar, al emitir todo tipo de sonidos... naturalmente correcta (no necesitan técnica vocal). Y no solo observar la voz, sino como exploran cualquier material de la realidad convirtiéndolo en cuerpo sonoro. François Delalande (2013) explica:

La primera de las tres etapas de este recorrido, la exploración, es la más «espontánea». Tanto el adulto como el niño, situado delante de un cuerpo sonoro nuevo, es empujado por la curiosidad a hacer un inventario de los recursos que éste ofrece. [...] La condición esencial es que el encuentro tenga lugar con un cuerpo sonoro propicio para la exploración. Los criterios, recordemos, varían según la edad, pero sobre todo con la experiencia del niño (o del adulto). El carácter insólito del sonido, su relativa imprevisibilidad (del menos al más previsible con la experiencia), la relación espacial entre el niño y el objeto (del instrumento-entorno al objeto que se tiene en la mano), la multiplicidad de modos de tocar, la posibilidad de variar por evolución morfológica más que por combinación, la presencia que refuerza los «hechos casuales». (pp. 159-160)

Podemos apoyar nuestra propuesta en experiencias de esta línea, la experiencia de Monique Frapat, la experiencia del teatro Tyl Tyl, la propuesta de desarrollo de la canción desde las reflexiones sobre la improvisación de Geneviève Laulhière-Clément, para pasar a tres trabajos editados para uso escolar donde anclaremos nuestra propuesta: Las canciones seleccionadas por los propios niños y por las niñas entre las editadas por el grupo Tyl Tyl y por Yedra, añadiendo por su relevancia en las propuestas didácticas en torno a la canción desde la PCM, la canción popular francesa ‘Une souris verte’.

5.1. ETAPAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PARA LLEGAR DE FORMA NATURAL A LA CANCIÓN

En Educación Infantil, los profesionales en activo, deben desarrollar la creatividad en el dominio de la expresión oral y sonora. Todos los niños y las niñas naturalmente juegan con su voz. Acompañan los juegos onomatopéyicos de sonidos, de ritmos propios... Esto es lo que debemos preservar y animar en el alumnado infantil (Clément y Frapat, 1994).

- **Improvisación:** Tarareos, garabatos...

Considerar las exploraciones sonoras espontáneas con la misma importancia que los garabatos y dibujos infantiles es una forma de iniciar en cualquier ámbito, formal o no formal, la expresión que lleva a la canción de manera natural. Nos basamos en la reiterada reivindicación que tanto Frapat (1990), como Delalande (1995, 2013) y Clément (2006) explican detalladamente en sus obras.

Encontramos como ejemplo de escucha, la canción 'Aré'aré' recogida en *Les voix du monde* de las islas Salomón. Donde dos mujeres cantan tarareando el inicio de una canción, que después avanza con la letra acompañada de la voz que sigue tarareando su melodía. Puede servirnos tanto de ejemplo de referencia que desencadene producciones equivalentes, como de refuerzo cuando a partir de dichas producciones en los niños y en las niñas queramos que conozcan ejemplos de la música popular equivalentes a los suyos.

- **Garabato sonoro:** La voz de Elisa.

Elisa es una de las niñas del grupo de Monique Frapat en el momento de sus publicaciones. Especialmente creativa con su voz ha permitido que sean recopilados numerosos documentos de video y audio con ella. Canta para hacer moverse a sus compañeros delante del micro. La concentración y el silencio son rigurosos. Ella inventa y descubre diferentes juegos vocales, utiliza los encadenamientos tanto por asociación de ideas como por rupturas, varía las alturas, con intensa emoción 'Elisa está en la música' (Fapat, 1990, p. 26).

- **Canción simple:** ‘Une souris verte’ y ‘La fuga de la pequeña melodía’.
La primera, de la que hablaremos más adelante es una canción infantil de contenido divergente, muy sencillo que se aprenden incluso los bebés. Mientras que la fuga de la pequeña melodía es una propuesta didáctica a partir del tema de la ‘Fuga en sol menor’ de Bach con la misma sencillez que la anterior, utilizamos un dispositivo inverso que puede servir de modelo para otras propuestas en el aula.

- **Canción:** La propuesta de repertorio de canciones que presentamos para el aula de Educación Infantil, recoge el proceso presentado anteriormente y está abierto a las propias creaciones del alumnado. Como se explica con más detalle en los apartados siguientes parte de ellas están creadas desde situaciones dramatizadas, a partir de poemas, de talleres con los niños y las niñas en las actividades del grupo de teatro y música Tyl Tyl. Como segunda propuesta la equivalente a las canciones didácticas y a los grupos de música infantil que corresponde a la experiencia en prácticas vinculadas a este TFG, a partir de las canciones del grupo Yedra, del que formo parte.

5.2. UNE SOURIS VERTE

‘Une souris verte’ es una de las canciones infantiles francesas más comunes. Todos los niños y las niñas conocen la canción. Pueden inventar según su fantasía y explorar las posibilidades sonoras y expresivas con su voz (Clément y Frapat, 1994). La canción aparece en la película francesa ‘Hoy empieza todo’ (Bertrand Tavernier, 1999), lo que resulta significativo.

‘Mille et une souris verte’ es una obra didáctica específica sobre la canción. En este trabajo nos encontramos con una creación, una historia que puede ser llevada al aula, en la cual observamos numerosas variaciones de la canción de la ‘Ratita Verde’. Estas audiciones pueden servir de estímulo a los niños y las niñas.

En este material se llevan a cabo distintas propuestas pedagógicas, en las que podrán jugar con la voz, teniendo siempre como base la canción de la ‘Ratita Verde’.

Los cantantes trabajan las técnicas por medio de la improvisación, con una regla de juego propuesta. Con el alumnado, el camino es el inverso, se les enseña a inspirarse en situaciones imaginarias de las historias. Ensayan ‘su música’ y se sirven naturalmente de

técnicas que el adulto pone en evidencia. La técnica se debe poner al servicio de la expresión (Clément y Frapat, 1994).

Algunos ejemplos de propuestas son:

- Hacer el tren: Musicalmente significa trabajar con la aceleración, se trabaja la 'ch' para las vocales 'U' e 'I'.
- Las ratas: Cantar con una voz aguda y ultra-rápida. Cada uno y cada una pueden inventar su rata, y se podrán trabajar las oposiciones: La rata y el elefante, por ejemplo.
- La varita mágica: Hacer cantar los objetos que se tocan con la varita mágica.
- El robot: La imaginación del robot invita a recortar las palabras, hacer los sonidos rígidos, sacudidas, acompañados de juego corporal.
- La cortina: Es un juego sobre la consonante 'L'. la canción infantil está cantada retardada para evocar la cortina.
- La canción tartamudeada: Cantada normalmente, pero con una señal de la maestra o del maestro para en una consonante, jugando con ella y remarcando los gestos.
- Estilos musicales: La rata rap, barroca, samba, rock...
- Play-back: Dramatizaciones en las que se exponen unas premisas y con las que las niñas y los niños pueden jugar.

Une souris verte

Une souris verte
Qui courait dans l'herbe
Je l'attrape par la queue,
Je la montre à ces messieurs

Ces messieurs me disent:
Trempez-la dans l'huile,
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un escargot
Tout chaud.

UNE SOURIS VERTE

Chanson traditionnelle française



A musical score for the song 'Une souris verte' in G major and 3/4 time. It consists of four staves of music with lyrics in French. The first staff has a '6' chord above it and an 'Am' chord above the end. The second staff has 'D' and '6' chords above it. The third staff has an 'Am' chord above it. The fourth staff has 'D' and '6' chords above it. The lyrics are: 'U - ne sou - ris ver - te qui cou - rait dans l'her - be, je l'at - tra - pe par la queue, je la montre à ces mes - sieurs. Ces mes - sieurs me di - sent : "Trem - pez - la dans l'hui - le, trem - pez - la dans l'eau, ça fe - ra un es - car - got tout chaud."'.

Figura 2: Partitura de 'Une souris verte'.

5.3. EXPOSICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN

5.3.1. Tyl Tyl:

En la página web: <http://www.tyltyl.org/>, podemos encontrar información sobre el grupo:

El Teatro Tyl Tyl se inauguró en el año 1995 como Centro de Investigación en las Áreas de Expresión Artística para la infancia y la juventud. El Teatro Tyl Tyl es un espacio con vocación de convivencia entre la infancia y los procesos artísticos de creación. Desde sus comienzos el objetivo perseguido ha sido el de vincular el arte escénico de calidad con la infancia. Ha sido pensado para el deleite y la experiencia del arte como ilusión compartida, a través de la cual sea posible construir una realidad individual y también colectiva.

La elección del grupo de teatro Tyl Tyl se debe, entre otras cosas, a que sus canciones cuidan la discriminación acompañamiento y texto cantado y nos

permiten trabajar procesos de escucha y de vocabulario, además de juegos de acompañamiento con cuerpos y materiales sonoros.

5.3.2. Yedra:

Yedra se dedica a la recopilación, estudio y divulgación de canciones tradicionales desde 1983. Ha realizado más de trescientos conciertos, ha grabado seis discos, y en su repertorio hay todo tipo de ritmos tradicionales (romances, canciones de corro, jotas, canciones de cuna, enramadas, paloteos, rondas, seguidilla, rondeñas...).

Ha ampliado el repertorio con canciones de los siglos XV y XVI, canciones tradicionales de otras regiones, adaptación de letras tradicionales, etc. En el último trabajo ha grabado canciones infantiles de creación y recreación propia. El proyecto 'Vaya disparate' ha surgido de la propuesta de una editorial. Uno de los componentes del grupo, ha creado y escrito los cuentos de dicho material para el aula de Educación Infantil. Posteriormente la editorial le pidió al grupo la creación de unas canciones para dicho material didáctico. He tenido la gran suerte de haber participado en esta propuesta, ya que mis padres son componentes de Yedra. Tras la creación del material editorial, Yedra editó 'Vaya disparate' exclusivamente con las canciones creadas por el grupo.

La elección del grupo de música Yedra se debe entre otras cosas mencionadas anteriormente, a que son canciones con un acompañamiento que se funde con el texto cantado, que sirven de base para la interpretación de las mismas. Y que permiten las transformaciones de esa interpretación de los niños y de las niñas.

5.4. PROPUESTA DE TRABAJO CON LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE.

Este proyecto pretende ser una invitación para llevar al aula, pero no una propuesta didáctica en cuanto a la exposición de actividades concretas. Es un ejemplo, que los profesionales en activo podrán adaptar a sus características particulares.

Con cada uno de los grupos presentaremos unos ejemplos que se adapten a sus características.

5.4.1. Tyl Tyl:

Hemos seleccionado unas canciones en concreto. Uno de los motivos más importantes ha sido que el propio alumnado ha elegido estas canciones: '*Al cazador*', '*La comilona*', '*Dos pájaros van*', '*El fuego te puede quemar*' y '*Semillacigüeña*'. Sin olvidar que estas canciones son las que están destinadas para Educación Infantil concretamente.

En el aula se propone: Escuchar las canciones. Teniendo en cuenta las características de cada grupo, y la libertad artística; en el siguiente momento de escucha se plantea que sea por elección del alumnado. Es decir, que sean los niños y las niñas, quienes decidan qué canción quieren escuchar. Pero no debemos quedarnos en la escucha, ya que perderíamos aprendizajes de lo musical. No en la escucha como algo exclusivo. Es decir, la escucha es algo fundamental en la creación musical, pero debemos acompañarla de muchos otros aspectos. Por ello con las canciones, los niños y las niñas podrán cantarlas, de manera libre, espontánea, pero también reglada (proponiendo juegos vocales) y variando las voces. Podrán imitar voces, tanto las que se proponen en el disco, como las que pueda proponer el docente o la docente. Y con la imitación surge el juego: Juego sensoriomotriz, simbólico y finalmente reglado. Se propone la interpretación de las canciones desde una perspectiva real, en la que las niñas y los niños dramaticen los diferentes 'papeles' que las canciones presentan, pero también se propone la interpretación libre de los papeles a los que el alumnado llegue de forma natural. Por supuesto, se expone como propuesta la utilización tanto de forma libre, como de forma inducida, de diferentes cuerpos sonoros como acompañamiento a las diferentes

canciones, en cada caso uno diferente o en cada caso el mismo, indiferentemente, pues los niños y las niñas pueden acompañar de manera libre las canciones.

Y no se debe olvidar, desde nuestro punto de vista pedagógico, la creación. Con la base de la canción que elijan, con o sin la ayuda del adulto, o incluso si eligen crear una composición de varias, sería una buena idea dejarles crear, dejar que inventen pequeñas piezas vocales, instrumentales, mixtas, evocando la 'imagen sonora' que la canción original les producía, o creando nuevas imágenes.

Como hemos dicho anteriormente la música es comunicación y por ello las canciones pueden servirnos como medio para mejorar y ayudar a los niños y a las niñas a interiorizar conceptos o ideas de lecto-escritura. Evidentemente tanto con el lenguaje verbal como con el no verbal, comunicamos algo a los demás, y con las canciones, como hemos dicho, también lo hacemos. Por ello se pueden crear juegos en los que se comunique el mensaje de la canción de manera hablada, susurrada, cantada, gritada, gestualizada, tarareada... Por ejemplo en la canción cigüeña semilla:

CIGÜEÑA SEMILLA

Daniel Lovecchio

ci güe ña que tra e se mi lla que lle va ci güe ña se mi lla que tra

en y lle van ra i ces de a gua ra i ces de tie rra ci güe ña se mi lla

se mi lla y ci güe ña

Figura 3: Partitura 'Cigüeña semilla'

Y también se debe añadir el movimiento, la corporalidad, siempre presente en las canciones; pueden bailarlas, danzarlas, expresar con sus movimientos los sentimientos que cada canción provoca en ellos, saltarlas, exteriorizar con sus movimientos (abrazos, pataleos, besos...) lo que cada una les sugiera...

5.4.2. Yedra:

De la misma manera que con la elección anterior se han seleccionado aquellas canciones que los propios niños y niñas han elegido: ‘*Vaya disparate!*’, ‘*Grillo que te pillo*’, ‘*La uva perdió su racimo*’ y ‘*Chapo chapotea*’. No obstante, todas las canciones de este disco se pueden llevar al aula de Educación Infantil.

En el aula se propone: Escuchar las canciones. Cada canción tiene una temática clara. Por ello, se pueden introducir, dada la globalidad de la etapa de Educación Infantil, cuando alguno de los temas que las canciones proponen, se esté tratando en el aula. La primera escucha será de manera propuesta por la maestra o el maestro, pero más adelante podemos dejar que sean elección del alumnado.

Además, podremos trabajar las letras con los niños y las niñas. Con trabajar se pretende: Aprender, jugar, escuchar, entender... Una vez que la letra está interiorizada, se puede elegir trabajar con la canción completa o con un fragmento de la misma (porque es la parte que más repiten o porque es la que más les gusta). Se propone experimentar con la canción: Podemos imitar las voces que se escuchan en las canciones, podemos crear nuevas voces que cantan. Por ejemplo: En la canción ‘Grillo que te pillo’ los niños y las niñas podrán experimentar e intentar crear la voz del grillo, de la pulga, del conejo y del gigante. Cada uno y cada una pueden crear su propia ‘pulga’ y cantándolo juntos formar un conjunto de ‘pulgas’ creativo.

GRILLO QUE TE PILLO

U - na pul - ga fue a pa - rar a ca - sa de un gri - llo,
se pu - sie - ron a ju - gar, co - rre que te pi - llo, u - na pul - ga fue a pa - rar
a ca - sa de un gri - llo co - mo e - ran po - cos vi - nie - ron más.
D.C.
U - na pul - ga.
Un co - ne - jo.
Un sa - pi - to.

Figura 4: Partitura ‘Grillo que te pillo’

Como se ha explicado anteriormente, la canción es un proceso natural que surge en los niños y en las niñas desde su propia realidad expresiva. En Educación Infantil se aproximan al juego simbólico mediante la canción. Por ello con estas canciones podrán interpretar papeles muy variados. Y crear nuevos roles con los que se identifiquen al cantarlas.

Las canciones también se podrán acompañar con creaciones musicales tanto vocales como de cuerpos sonoros, como del propio cuerpo al saltar, bailar, hacer un corro... De manera independiente podrán saltar, bailar, tararear...

Una experiencia que puedo constatar tras mis prácticas en el aula es que muchas veces intentamos como docentes que los niños y las niñas hagan un corro y es difícil, pero sin embargo cuando se les deja bailar y cantar libremente, se distribuyen en corros de manera automática.

La dimensión imaginaria es única en cada grupo de niños, niñas con su docente. Generar una historia también única forma parte de la dimensión artística de la educación y su banda sonora es indiscutiblemente musical, debe ser grabada en muchos momentos, escuchada de nuevo en muchos otros, modificada en mejoras y versiones que el criterio desarrollado permitirá distinguir lo mejor de lo menos bueno. Como termina el prefacio de *músicas en la escuela* (Cabeza y Herrero, 2004):

Sin ninguna duda, la apuesta mayor en la enseñanza de las artes, entre las que se encuentra la música, es la de hacer sentir al niño la experiencia de la emoción artística; la escuela es, para muchos de ellos, el único medio de conseguirlo con éxito.

(p. 6)

6. ALCANCE DEL TRABAJO

RESULTADOS DEL TFG

La aportación fundamental de este TFG puede ser la contribución para la difusión de perspectivas innovadoras que desde la pedagogía de creación musical, se han aplicado con éxito en Francia, tanto en la Educación Infantil como en los cursos de Educación Universitaria, y de los que se pueden beneficiar a través de este trabajo, maestros y maestras de España.

Proseguir el contacto con el grupo de teatro y música Tyl Tyl de la Comunidad de Madrid, con los que en Trabajos de Fin de Grado posteriores se podrá avanzar en propuestas de aplicación práctica.

En lo referente a la canción, no se encuentran publicaciones concretas acordes a la pedagogía de creación musical. Por ello con este TFG se da comienzo a la pedagogía de creación musical de la canción en el aula de Educación Infantil. Puede ser el prelude de la idea de cómo llevar al aula la canción apoyada en dicha pedagogía.

Cada profesional de la educación realizará su propio proceso pero podemos plantear algunas opciones que han formado parte de nuestra búsqueda y que fuera de la línea pedagógica en la que hemos intentado trabajar, amplían nuestra dimensión internacional con una perspectiva aún más interesante.

La canción es el núcleo de la vida personal y profesional de familias de larga tradición y cantantes de prestigio mundial.

A continuación se muestra una lista de diferentes artistas, cantantes, compositores etc. como propuesta de escucha. En ocasiones familias que se sumergen en el mundo musical, de la canción. Encontramos en la revista Ecos (2008, nº 9) el interesante artículo sobre la familia Parra, además de Nicanor y Violeta, a lo largo de cuatro generaciones encontramos la historia musical de una familia de más de veinte artistas de reconocido prestigio musical. Otras veces, amigos o conocidos que tienen pasión por la creación y por la interpretación. En el número anterior de la misma revista, podemos conocer la experiencia de un grupo de padres y madres que crean una formación musical llamada 'Papá cántame una...' para asegurar la experiencia creativa y musical con las canciones.

Otras propuestas de escucha, las sugerimos por su explosión creativa y sus características y calidad musical. El disco de Liliana Vitale y Verónica Condomí (1997) '*Danzas de Adelma. Camasunqui*'. La compositora española Marisa Manchado que trabajó durante casi quince años con el teatro de títeres Sol y Tierra, en su edición de *Ecocuentos y Ecocanciones* (2000), interesante por la importancia de esta autora de alcance internacional.

7. CONCLUSIONES

Al final de esta etapa rigurosa, de intensivo esfuerzo de recopilación de datos y de investigación sobre mi tema concreto: La música, la canción. Puedo expresar con optimismo que hemos conseguido desarrollar aquello que nos propusimos el día que dio comienzo esta fase. Pretendo aspirar, como incentivo personal, a realizar todas estas actividades en el aula en mi futuro profesional como docente de Educación Infantil.

Quiero agradecer a mi tutora, todo el esfuerzo, tiempo, empeño, ganas, dedicación que ha aportado a este trabajo, pues ha sido una guía indiscutiblemente necesaria para la realización de esta tarea. Sin su apoyo técnico, moral, y creativo este TFG no hubiera sido posible.

El potencial que encontramos en del desarrollo de la canción desde la pedagogía de creación musical es indiscutible, y conecta con las ideas que se proponen desde el área de Música del campus de la Yutera de la Universidad de Valladolid. Por dicha conexión el departamento está en continuo contacto con algunos de los autores y las autoras mencionados en el trabajo. Lo que, desde mi punto de vista, enriquece de manera sustancial las aportaciones, pues siempre estarán revisadas por alguien, en este caso mi tutora, que comparte con los autores y autoras su metodología.

Desde mi experiencia personal, reconocer que el trabajo ha sido intenso, pero gratificante. Ha sido una vivencia única para mis facetas tanto personal como profesional. Pues la música siempre ha estado ligada a mi vida personal, y espero que de manera productiva y satisfactoria este trabajo me ayude, el día de mañana a mejorar mi tarea como docente, en concreto del área de pedagogía de la creación musical.

Se pretende dejar abierta la opción de crecimiento de este proyecto, en futuros trabajos de estudio, participación y colaboración que desde propuestas afines completen y amplíen este TFG con vocación educativa.

8. LISTA DE REFERENCIAS

- Alcázar Aranda, A., Barber, L., Bousquet, F., Cabeza Rodríguez, P., Cárdenas Serván, M. I., Carles Arribas, 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.
- Beltrán, J. M., Díaz, J., Pelegrín, A., & Zamora, Á. (2002). *Folklore musical Infantil*. Madrid: Akal, S.A.
- Cabeza, P. (1999). Técnica versus musicalidad, ¿están realmente enfrentadas? *Eufonía. Didáctica de la Música*, 17, 57-60.
- Cabeza, P., & Herrero, C. (2004). *Prefacio*. En C. d. CFMI, *Músicas en la escuela (3-6)*. Courlay: Fuzeau.
- Cárdenas Serván, M. I. (2003). *Evolución de la Educación Musical. La Pedagogía de Creación Musical*. LUGO: Unicopia.
- Clement, G., Frapat, M., & Tavel, G. (1994). *Mille et une Souris Verte*. París: Nathan.
- Clement, G., Frapat, M., & Tavel, G. (2003). *Mille et une souris verte* [CD]. París: Nathan, 391239.
- 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.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Estalayo, P. (2008). Papá cántame una... *Ecos. Arte y cultura para la infancia*, 8, 17-19.
- Frapat, M. (1990). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles: CNDP-CRDP.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo boy*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Manchado, M. (2000). *Ecocuentos y Ecocanciones* [CD]. Madrid: TECNOSAGA S.A., 31931.
- Maneuveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Méndez, F. (2007). Descalzos. *Ecos. Arte y cultura para la infancia*, 7, 29.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1994). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. (8ª ed.). Madrid: Alianza psicológica.
- Parra, Á. (2008). Familia Parra. *Ecos. Arte y cultura para la infancia*, 9, 6-9.
- Prieto, D. (2009, 3 de Noviembre). Música culta del siglo XX para todos. *El Mundo*, p. 49.
- Ross, A. (2009). *El ruido eterno*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Schaeffer, P. (2003). *Tratados de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Schafer, R. Murray (1992). *...Cuando las palabras cantan*. Buenos aires: Ricordi Americana S.A.
- Stassen Berger, K., & A. Thompson, R. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Medica Panamericana S.A.
- Stefani, G. (1987). *Comprender la música*. Barcelona: Paidós.
- Teatro Tyl Tyl. (1997). *Música y canciones para jugar* [CD]. Madrid: Tyl Tyl teatro y música, 43920.
- Teatro Tyl Tyl. (2002). *Porque do porque si* [CD]. Madrid: Tyl Tyl teatro y música, 32115.
- Teatro Tyl Tyl. (2005). *Apareció* [CD]. Madrid: Tyl Tyl teatro y música, 39966.
- Teatro Tyl Tyl. (2006). *Sesá* [CD]. Madrid: Tyl Tyl teatro y música, .

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 20 de mayo 2013).

Vitale, L y Condomí, V. (1997). *Danzas de Adelma. Camasunqui* [CD]. Buenos Aires: Ciclo 3, 50019.

Yedra. (2001). *Vaya disparate* [CD]. Valladolid: Armando Records, VA-974/2001.

Zemp, Hugo. (1995). *Les voix du monde. Une anthologie des expressions vocales / Voices of the world.* An anthology of vocal expressions [CD]. Francia: CNRS, 3741010.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Letras de las canciones del grupo de teatro Tyl Tyl

Al cazador

Al cazador se le ha perdido una serpiente de color verde

Y dice y dice que... la tiene (bis)

Yo señor no señor pues entonces quien la tiene... la tiene... (Da capo 5 veces)

No la tiene nadie.

Al cazador... y dice y dice que nadie la tiene.

El fuego te puede quemar

El fuego te puede quemar

Yo no lo puedo ni tocar

¡Te puede quemar! ¡Te puede quemar!

¡Fuego!

(Estribillo)

Un filete

Macarrones con tomate

Huevos fritos con patatas

Agua fresca

Fruta y pan

¡Fuego!

(Estribillo)

(Estrofa)

Semillacigüeña

Cigüeña que trae
Semilla que lleva
Cigüeña semillas
Que traen y llevan
Raíces de agua
Raíces de tierra
Cigüeña semilla
Semilla Cigüeña

Dos pájaros van

Dos pájaros van
Con una serpiente
A buscar un
Lugar decente
Donde descansar
Y ya nunca temer
Al cazador de serpientes

Comiló cominá comilona

Tene tene do do
Tene tene res res
Tenedo teneres tenedores
Servi servil lle lle
Servi servi ta ta
Serville servita servilleta
Maca maca rro rro
Maca maca nes nes
Macarro macanes macarrones

9.2. Anexo 2: Letras de las canciones del grupo de música Yedra

Vaya disparate

En un libro chulo que tengo yo
una hormiga vive con un dragón,
las nubes saltan a la comba
y un ciempiés juega al parchís. ¡Ay va!

Quien ha visto un ratón en patinete,
golosinas en un árbol de juguetes,
arco iris en la noche con la luna irse a dormir.

En un libro chulo que tengo yo
cuelgan disparates por un balcón,
bajan las estrellas a merendar,
¡qué más te puedo contar! ¡Ah, sí!

Quien ha visto un ratón en patinete,
golosinas en un árbol de juguetes,
arco iris en la noche con la luna irse a dormir.

En un libro chulo que tengo yo
todo lo que pienses puede ocurrir,
sólo tienes que imaginártelo.
sólo tienes que reír. ¡Ja, ja! ¡Jí, jí!

Quien ha visto un ratón en patinete,
golosinas en un árbol de juguetes,
arco iris en la noche con la luna irse a dormir. (bis)
con la luna irse a dormir.

Grillo que te pillo

Una pulga fue a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
una pulga fue a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Un conejo fue a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
un conejo fue a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Una pulga y un conejo...

fueron a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
todos fueron a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Un sapito fue a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
un sapito fue a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Una pulga, un conejo y un sapito...

fueron a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
todos fueron a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Un gigante fue a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
un gigante fue a parar a casa de un grillo,
como eran pocos vinieron más.

Una pulga, un conejo, un sapito y un gigante...

fueron a parar a casa de un grillo,
se pusieron a jugar corre que te pillo,
todos fueron a parar a casa de un grillo,
todos te esperan para jugar,
todos te esperan para jugar..

La uva perdió su racimo

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la panadería.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la farmacia.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la biblioteca.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la peluquería.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En el cine.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la gasolinera.

¡No, no, no!

Una uva va, va, va por el camino,
busca su racimo, ¿dónde lo perdió?

En la frutería.

¡Sí, sí, sí!

Chapo chapotea

Parachup chup, bap chup,

Parachup chup, bap chup.

El sol se puso las botas después de llover,
pintó las hojas del parque todas de una vez,
si quieres verlo, ven.

Pisa los charcos, ven conmigo,
si tienes frío ponte el abrigo.

Pisa los charcos, que divertido,
si hace calor, mucho mejor.

Parachup chup, bap chup,

Parachup chup, bap chup.

Un rayo toca la rama del árbol aquel,
la rama toca a la ardilla que come una nuez,
si quieres verlo, ven.

Pisa los charcos...

Parachup chup, bap chup,

Parachup chup, bap chup.

El sol se puso las botas, pinto las hojas del parque,

Un rayo roza la rama, la rama toca a la ardilla,

La ardilla come una nuez, la nuez cayó del nogal,

si quieres verlo, ven.

Pisa los charcos...

Parachup chup, bap chup,

Parachup chup, bap chup.

Chapo, chapotea en el agua de la lluvia
que se queda que te espera a que lo aplastes
con los pies, con lo que puedas, chapo chapo
chapotea del derecho, del revés.

Chapo, chapotea en el agua de la lluvia
que se queda que te espera a que lo aplastes
con los pies, con lo que puedas, chapo chapo
chapotea para pasártelo bien.