



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**Tesis Doctoral**

**IMPLICACIONES DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PARA  
EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**Doctoranda:  
María del Carmen Cruces Martín**

**Directoras:  
Dra. Ángeles Gervilla Castillo  
Dra. Julia Bernal Vázquez**

---

**Málaga, 2009**









UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

Dpto. Métodos de Investigación  
e Innovación Educativa

Campus de Teatinos, s/n 29071 Málaga  
Telf.: 952132539. Fax: 952 132626

Dña. **Ángeles Gervilla Castillo**, catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, y Dña. **Julia Bernal Vázquez**, catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión musical de la Universidad de Granada.

**CERTIFICAN QUE:**

Dña. **María del Carmen Cruces Martín** ha realizado en el Departamento de *Métodos de Investigación e Innovación Educativa*, bajo nuestra dirección, el trabajo titulado: **“Implicaciones de la Expresión musical para el desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil”**.

Revisado el presente trabajo, estimamos que reúne los requisitos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

Para que conste y surta los efectos oportunos, según la legislación vigente, **AUTORIZAMOS** a su presentación en la Universidad de Málaga.

Málaga, a veintisiete de abril de 2009.

Fdo. Angeles Gervilla Castillo y Julia Bernal Vázquez





UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E  
INNOVACIÓN EDUCATIVA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

IMPLICACIONES DE LA EXPRESIÓN MUSICAL  
PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

Doctoranda:  
María del Carmen Cruces Martín

Directoras:  
Dra. Dña. Ángeles Gervilla Castillo  
Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga  
Dra. Dña. Julia Bernal Vázquez  
Catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Musical  
de la Universidad de Granada

Málaga, 2009







*A mi madre*



# **AGRADECIMIENTOS**



Antes de iniciar la presentación de esta tesis, deseo comenzar expresando unas palabras de cariño y agradecimiento para todos los que me han ayudado a hacerla realidad.

En primer lugar, quiero expresar mi profunda gratitud a las directoras de este trabajo, las Dras. Dña. Ángeles Gervilla Castillo, por su magistral dirección y apoyo personal, sin lo cual no hubiera sido posible un resultado científico e innovador y Dña. Julia Bernal Vázquez, por guiarme en el proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral de música y enseñarme a amar la música como ella lo hace y a tratarla especialmente en los primeros años escolares.

Siguiendo un orden cronológico, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores responsables de mi programa de doctorado del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación educativa de la Universidad de Málaga por la seriedad y competencia profesional con la que impartieron los cursos, y los consejos y orientaciones que me proporcionaron en la primera etapa de esta investigación.

Quiero agradecer a los directores y profesores de los centros escolares de Educación Infantil y Primaria, por su colaboración en la entrega y posterior recogida de los instrumentos de trabajo.

A Miguel Ángel por su colaboración en la parte metodológica, y a todos aquellos maestros de Educación Infantil y alumnos, que han participado en la cumplimentación de los cuestionarios y en las respuestas a las entrevistas.

Por último agradezco la ayuda y el apoyo moral de mi familia, por su colaboración y ayuda personal en esta investigación y comprender la importancia que para mí tiene esta tesis.

A mi marido, Antonio, quien siempre me apoyó durante las horas dedicadas a este trabajo y que ha sido, junto con mi familia, la inspiración para acometer esta Tesis.

---

A mis hermanos Francisco, Inmaculada y Trinidad y en especial a mi madre Fidela por su apoyo constante y generoso, con todo mi cariño de hija. Por encauzar mis inquietudes e inculcarme el amor por el estudio y hacerme comprender la importancia de intentar superarse cada día. Ella me ha enseñado a trabajar y luchar por lo que creo, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Asimismo, doy también las gracias al resto de mi familia. Especialmente, a mis tíos y primos quienes me animaron a realizar esta tesis y han seguido de cerca su evolución.

Pido disculpas a aquellos que puedan no sentirse reflejados entre los diferentes apartados en los que he dividido este capítulo de agradecimientos pues, en ningún momento, ha sido mi intención olvidar la preciada ayuda prestada por todos los que han hecho posible la realización de esta tesis.

A todos y por todo, muchas gracias.

*“El arte más difícil y más importante es el arte de vivir feliz”*







## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN INTRODUCTORIO .....	1
ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	13
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 1: MARCO LEGISLATIVO .....</b>	<b>37</b>
1.1. Introducción.....	39
1.2. La música en la Educación Infantil .....	40
1.3. Concepción de la educación musical según LOGSE .....	41
1.3.1. Desarrollo normativo de la LOGSE: el currículo de Educación Infantil ..	42
1.3.2. La Expresión musical en Educación Infantil .....	44
1.3.2.1. Secuencia de Objetivos y Contenidos por ciclos: Expresión Musical .....	45
1.3.2.2. Contenidos de la Educación Infantil 3-6 años .....	46
1.3.3. Decreto de Educación Infantil: Expresión Musical. Junta de Andalucía..	48
1.3.3.1. Secuencia de Contenidos. Área de Comunicación y Representación: Expresión Musical.....	50
1.3.3.2. Educación Musical infantil. Objetivos relacionados con la experiencia musical.....	52
1.4. Marco legislativo actual .....	54
1.5. Música en la Universidad .....	56
1.5.1. Título de maestro en Educación Infantil .....	59
<b>CAPÍTULO 2: LA MÚSICA COMO EJE CULTURAL Y EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA .....</b>	<b>63</b>
2.1. Aproximación a la Música.....	65
2.1.1. Definición de Música.....	66
2.2. La música en el contexto sociocultural de las diferentes épocas.....	68
2.2.1. Introducción .....	68
2.2.2. La música en las diferentes épocas .....	71
2.3. La música en el contexto de la filosofía .....	80
2.4. La educación musical como disciplina escolar .....	85
2.4.1. Aproximación histórica de la Educación Musical .....	85

2.4.2. La Educación Musical en la actualidad .....	90
2.5. Aproximación sociológica a la música popular .....	93
2.5.1. La música como cultura popular .....	94
2.6. Educación Musical y Musicoterapia .....	97
2.6.1. Concepto de musicoterapia .....	97
2.6.2. Fundamentos de musicoterapia .....	100
2.6.3. Educación Infantil y musicoterapia .....	103
2.7. La música y el cerebro .....	105
2.7.1. Inteligencia musical .....	114

### **CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO**

<b>PSICOEVOLUTIVO DEL NIÑO .....</b>	<b>123</b>
3.1. Introducción .....	125
3.2. Ámbitos del desarrollo del niño .....	128
3.3. Desarrollo cognitivo .....	129
3.4. Factores que influyen en los procesos de aprendizaje .....	139
3.5. El autoconcepto y la autoestima .....	142
3.6. El juego .....	143
3.7. Creatividad en el desarrollo del niño .....	145
3.8. Desarrollo físico, motor y perceptivo .....	149
3.9. Desarrollo del lenguaje .....	153
3.10. Desarrollo emocional y social .....	161

### **CAPÍTULO 4: DIFERENTES CORRIENTES PSICOLÓGICAS DE LA MÚSICA.....**

<b>LA MÚSICA.....</b>	<b>179</b>
4.1. Perspectiva psicológica de la música.....	181
4.1.1. Teorías de la música .....	182
4.1.1.1. Teoría Conductista .....	183
4.1.1.2. Teoría Cognitiva .....	188
4.1.1.3. Teoría de la Psicología Social .....	192
4.1.1.4. Teoría Psicométrica .....	204
4.1.2. Fundamentos psicológicos de la Educación Musical .....	210
4.2. Desarrollo musical del niño y Educación Musical .....	214
4.2.1. Introducción .....	214
4.2.2. Desarrollo musical del niño de 0-6 años .....	216

4.3. La expresión musical en Educación Infantil.....	233
4.3.1. Introducción .....	233
4.3.2. Enseñanza y aprendizaje de la música en Educación Infantil.....	234
4.3.3. Orientaciones metodológicas: métodos musicales activos.....	236
<b>CAPÍTULO 5: CREATIVIDAD Y PROCESO CREADOR.....</b>	<b>261</b>
5.1. Introducción.....	263
5.2. Aproximación al concepto de creatividad .....	265
5.3. Un acercamiento a las teorías de la creatividad.....	280
5.3.1. Teorías implícitas y explícitas de la creatividad .....	281
5.3.2. Corrientes psicológicas de la creatividad .....	287
5.3.3. Modelos sobre la creatividad.....	300
5.4. Proceso creativo.....	310
5.5. Medidas de la creatividad .....	313
5.6. Características de las personas creativas .....	317
5.7. Educación de la creatividad .....	321
5.8. Factores de la creatividad .....	328
5.9. Evaluación del pensamiento creador .....	332
<b>CAPÍTULO 6: PRÁCTICA MUSICAL-CREATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>	<b>343</b>
6.1. Introducción.....	345
6.2. La música creativa en infantil.....	347
6.3. La audición .....	348
6.3.1. Primera fase para la apreciación Musical .....	348
6.3.2. Creatividad e improvisación.....	353
6.4. Música de hoy día.....	363
6.5. La música en la escuela .....	365
6.5.1. El Maestro .....	372
6.5.2. Actividades a realizar en el aula.....	377

<b>PARTE II. MARCO METODOLÓGICO: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>393</b>
<b>CAPÍTULO 7: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>395</b>
7.1. Introducción.....	397
7.2. Principios Metodológicos .....	399
7.3. Planteamiento del Problema de investigación .....	407
7.3.1. Definición del problema.....	411
7.4. Hipótesis .....	412
7.5. Objetivos de la investigación.....	413
7.6. Método.....	415
7.7. Variables de estudio.....	421
7.8. Población y Muestra: Características.....	429
7.8.1. Descripción de la población .....	429
7.8.2. Historia del acceso a la muestra .....	438
7.8.3. Muestras .....	440
7.8.3.1. Maestros de Educación Infantil. Cuestionario.....	440
7.8.3.2. Muestra de maestros encuestados.....	443
7.8.3.3. Muestra de maestros entrevistados .....	444
7.8.3.4. Alumnos de Educación Infantil con los que se ha trabajado el Test.....	445
<b>CAPÍTULO 8: CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....</b>	<b>449</b>
8.1. Introducción.....	451
8.2. Justificación de Técnicas e Instrumentos.....	451
8.2.1. Metodología cuantitativa. Cuestionario .....	452
8.2.2. Metodología cualitativa. Entrevista.....	453
8.3. Instrumentos de medida: descripción .....	455
8.3.1. Cuestionario .....	456
8.3.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario.....	458
8.3.1.2. Validez y fiabilidad del cuestionario .....	461
8.3.2. Entrevista.....	466
8.3.2.1. Definición operativa de las variables de la entrevista.....	467
8.3.3. Test de Creatividad Musical.....	468
8.3.4. Observación experimental.....	471

8.4. Aplicación de los Instrumentos.....	473
<b>CAPÍTULO 9: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>477</b>
9.1. Introducción.....	479
9.2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario .....	485
9.2.1. Análisis descriptivos .....	485
9.2.1.1. Datos de Identificación personal .....	485
9.2.1.2. Formación académica del profesorado .....	490
9.2.1.3. Aula y recursos sonoros para la actividad docente .....	495
9.2.1.4. Actividades musicales en el aula .....	498
9.2.1.5. Respuesta observada en los alumnos.....	510
9.2.1.6. Creatividad Musical.....	514
9.2.1.7. Metodología Musical creativa .....	525
9.2.2. Contraste entre las distintas variables .....	529
9.3. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista .....	535
9.3.1. Análisis e interpretación.....	535
9.3.1.1. Datos de Identificación personal .....	535
9.3.1.2. Formación del maestro especialista en Educación Infantil....	537
9.4. Análisis e interpretación de los datos del test.....	548
9.5. Discusión de los resultados.....	554
<b>PARTE III. CONCLUSIONES .....</b>	<b>561</b>
<b>CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS</b>	
<b>LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>563</b>
10.1. Conclusiones finales .....	565
10.2. Límites de la investigación .....	583
10.3. Propuesta didáctica de intervención .....	585
10.3.1. Propuestas de intervención psicopedagógicas.....	585
10.3.2. La Universidad ante la Creatividad.....	586
10.3.3. Propuesta didáctica.....	588
10.4. Futuras líneas de investigación.....	617

<b>PARTE IV. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>621</b>
Referencias Bibliográficas.....	621
<b>PARTE V. ANEXOS.....</b>	<b>677</b>
ANEXO I: Legislación actual de la Educación Infantil segundo ciclo.....	679
ANEXO II: Plan de Estudio de la Especialidad de Maestro, Educación Infantil en la Universidad de Málaga.....	711
ANEXO III: Cuestionario Piloto de la investigación para maestros.....	733
ANEXO IV: Documento para Validación del cuestionario.....	743
ANEXO V: Resultados de la Validación. Tablas.....	753
ANEXO VI: Cuestionario definitivo utilizados en la investigación para la recogida de datos.....	763
ANEXO VII: Tablas de frecuencia del análisis del cuestionario.....	771
ANEXO VIII: Entrevista utilizada en la Investigación para la recogida de Datos.....	801
ANEXO IX: Test de Creatividad aplicado a los alumnos de Educación Infantil.....	805
<b>PARTE VI. RECURSOS Y FUENTES DOCUMENTALES.....</b>	<b>817</b>
Recursos y otras fuentes documentales.....	819

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Proceso de investigación.....	29
Gráfico 1.1.	Evolución histórica del sistema educativo español.....	41
Gráfico 7.1.	Total de Centros de Educación Infantil en Andalucía .....	441
Gráfico 7.2.	Centros invitados de Educación Infantil de Andalucía.....	442
Gráfico 7.3.	Número de Centros Invitados de educación infantil por Provincias.....	443
Gráfico 7.4.	Maestros de Educación Infantil en Andalucía que han colaborado por provincias.....	444
Gráfico 7.5.	Gráfico de Frecuencia de Edad de los Alumnos .....	445
Gráfico 7.6.	Distribución porcentual de sexo .....	446
Gráfico 9.1.	Distribución de la población según sexo .....	486
Gráfico 9.2.	Distribución de la población según edad .....	486
Gráfico 9.3.	Distribución de la población según provincias en las que ejerce.....	487
Gráfico 9.4.	Distribución de la población según su situación Administrativa.....	487
Gráfico 9.5.	Vías de acceso de los maestros a la especialidad.....	488
Gráfico 9.6.	Distribución de la población según su titulación .....	488
Gráfico 9.7.	Nivel en el que trabaja actualmente.....	489
Gráfico 9.8.	Distribución de la población según su preferencia a trabajar en otro nivel educativo distinto a Infantil .....	489
Gráfico 9.9.	Antigüedad docente de los maestros.....	490
Gráfico 9.10.	Opinión de los maestros sobre la formación musical específica en Educación Infantil recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación .....	490
Gráfico 9.11.	Opinión de los maestros sobre la formación en creatividad recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación .....	491
Gráfico 9.12.	Grado de preparación que le proporcionó la Facultad.....	491
Gráfico 9.13.	Maestros que saben tocar instrumentos musicales .....	492
Gráfico 9.14.	Porcentaje de maestros que poseen otros estudios musicales.....	492
Gráfico 9.15.	Opinión de los maestros de infantil sobre la importancia de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad.....	493
Gráfico 9.16.	Porcentaje de maestros que consideran que la creatividad se basa en el juego.....	493

Gráfico 9.17. Opinión de los maestros de infantil en relación a su conocimiento del currículum de educación musical para trabajar en infantil.....	494
Gráfico 9.18. Porcentaje de maestros que consideran que los conocimientos musicales adquiridos en la facultad no han contribuido a su formación musical .....	494
Gráfico 9.19. Porcentaje de maestros que conocen metodologías para enseñar expresión musical de forma creativa .....	495
Gráfico 9.20. Aula específica para que los maestros realicen su labor Docente .....	495
Gráfico 9.21. Recursos que posee el maestro para trabajar la Musicalidad.....	496
Gráfico 9.22. Porcentaje de maestros que consideran que se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros.....	496
Gráfico 9.23. Opinión de los maestros sobre la conveniencia de utilizar elementos para ayudar a los niños a que elaboren su propia música .....	497
Gráfico 9.24. Porcentaje de alumnos que elaboran objetos sonoros a partir de materiales de desecho .....	497
Gráfico 9.25. Porcentaje de maestros que consideran que sus alumnos escuchan fragmentos musicales y que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación .....	498
Gráfico 9.26. Realización de invención de pequeñas historias según lo Escuchado .....	498
Gráfico 9.27. Porcentaje de maestros que consideran que sus alumnos inventan canciones.....	499
Gráfico 9.28. Porcentaje de maestros que cantan canciones infantiles.....	499
Gráfico 9.29. Porcentaje de maestros que valoran y escuchan las ideas musicales de sus alumnos .....	500
Gráfico 9.30. Maestros que trabajan la creatividad en la música.....	500
Gráfico 9.31. Maestros que experimentan con instrumentos sonoros .....	501
Gráfico 9.32. Maestros que cuentan cuentos y realizan dramatizaciones con fondo musical .....	501
Gráfico 9.33. Maestros que trabajan el dibujo con sus alumnos mientras	



oyen música .....	502
Gráfico 9.34. Porcentaje de maestros que desarrollan la percepción auditiva con sus alumnos .....	502
Gráfico 9.35. Porcentaje de maestros que inventan melodías en clase .....	503
Gráfico 9.36. Porcentaje de maestros que bailan en clase con los alumnos .....	503
Gráfico 9.37. Maestros que realizan otras actividades musicales .....	504
Gráfico 9.38. Importancia de realizar producción y reproducción de sonidos .....	504
Gráfico 9.39. Importancia del Acompañamiento musical .....	505
Gráfico 9.40. El acompañamiento de canciones y los instrumentos como favorecedores del desarrollo auditivo y creativo infantil.....	505
Gráfico 9.41. Las actividades musicales y su relación con otros campos de aprendizaje .....	506
Gráfico 9.42. Preparación actual de los maestros .....	506
Gráfico 9.43. Influencias del acompañamiento con instrumentos de percusión en la percepción y expresión de ideas musicales, en el desarrollo de la musicalidad, en la coordinación motora y en la improvisación .....	507
Gráfico 9.44. Influencia de la actividad musical como fomento de la creatividad .....	508
Gráfico 9.45. Trabajar la creatividad a través de la música .....	508
Gráfico 9.46. Opinión de los maestros sobre la programación de las actividades musicales que desarrollan .....	509
Gráfico 9.47. Porcentaje de maestros que opinan que sus alumnos reconocen sonidos del entorno.....	510
Gráfico 9.48. Porcentaje de maestros que opinan que a sus alumnos les gusta cantar, oír música y realizar actividades de Expresión musical.....	510
Gráfico 9.49. Diferenciación de conceptos musicales: Rápido-Lento; Grave-Agudo; Fuerte-Suave; Corto-Largo .....	511
Gráfico 9.50. El pulso, ritmo y acento musical para los alumnos.....	512
Gráfico 9.51. Reacción de los niños/as al ritmo de la música .....	512
Gráfico 9.52. Actos creativos a través de la improvisación.....	513
Gráfico 9.53. Improvisación de acompañamientos con percusiones	

corporales y con instrumentos de percusión mientras se oye música .....	513
Gráfico 9.54. Oportunidad del maestro para dejar al niño que se exprese musicalmente.....	514
Gráfico 9.55. Importancia de la música como eje motivador de otros Aprendizajes .....	526
Gráfico 9.56. Opinión del profesorado sobre la importancia de utilizar la creatividad en su práctica diaria .....	526
Gráfico 9.57. Porcentaje de maestros que consideran una metodología activa como eje potenciador de la musicalidad creativa.....	527
Gráfico 9.58. Tiempo semanal que dedican los maestros a la Música .....	528
Gráfico 9.59. Datos de identificación de los entrevistados: Variables Sexo y Edad .....	536

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Currículo de la etapa de Educación Infantil. Expresión Musical .....	46
Tabla 1.2. Contenidos del currículo de la Expresión Musical en Infantil .....	48
Tabla 1.3. Secuenciación de contenidos. Área de Comunicación y Representación: Expresión Musical.....	52
Tabla 1.4. Objetivos de Educación Musical en Infantil.....	53
Tabla 1.5. Contenidos formativos del Título de Grado de Maestro .....	59
Tabla 2.1. Aspectos de la inteligencia musical .....	120
Tabla 3.1. Estadios del desarrollo cognitivo según Piaget .....	131
Tabla 3.2. Características del pensamiento infantil .....	137
Tabla 3.3. Desarrollo del lenguaje .....	154
Tabla 3.4. Características evolutivas del desarrollo del lenguaje .....	158
Tabla 3.5. El lenguaje según Piaget.....	160
Tabla 3.6. Desarrollo del niño de 3 a 6 años.....	173
Tabla 4.1. Tests aplicados en música.....	207
Tabla 4.2. Fases del desarrollo musical del niño según Hargreaves (1995).....	232
Tabla 4.3. Metodologías musicales activas .....	252
Tabla 4.4. Pedagogos musicales contemporáneos .....	254
Tabla 6.1. Capacidades de la Expresión musical.....	356
Tabla 7.1. Bloque I. Variables situacionales de los maestros.....	422
Tabla 7.2. Bloque II. Variables relacionadas con la formación del maestro, los recursos y las actividades musicales en el aula.....	424
Tabla 7.3. Bloque III. Variables relacionadas con la respuesta observada en los niños en cuanto a las actividades musicales.....	424
Tabla 7.4. Bloque IV. Variables relacionadas con la creatividad musical .....	426
Tabla 7.5. Bloque V. Variables relacionadas con la metodología musical creativa .....	427
Tabla 7.6. Variables de la entrevista.....	428
Tabla 7.7. Variables de la observación experimental .....	428
Tabla 7.8. Total de Centros de Educación Infantil en Andalucía .....	441
Tabla 7.9. Total de Centros invitados de Educación Infantil en Andalucía .....	442

Tabla 7.10. Población de Maestros de Educación Infantil en Andalucía invitados y los que han colaborado.....	443
Tabla 7.11. Totalidad de entrevistas .....	444
Tabla 7.12. N° de Alumnos de Educación Infantil que han participado según la edad.....	445
Tabla 7.13. N° de Alumnos de Educación Infantil que han participado según el sexo .....	446
Tabla 8.1. Composición del cuestionario definitivo dirigido a maestros de Educación Infantil.....	463
Tabla 8.2. Estudio de las Propiedades Psicométricas del cuestionario.....	465
Tabla 8.3. Comparación de métodos.....	466
Tabla 9.1. Elementos necesarios para estimular la creatividad musical .....	509
Tabla 9.2. Facilidad para utilizar materiales sonoro .....	515
Tabla 9.3. Trabajo de la flexibilidad rítmico-melódica .....	515
Tabla 9.4. Utilización de actividades diferentes en clase .....	515
Tabla 9.5. Soluciones variadas y diferentes a los problemas de clase.....	516
Tabla 9.6. Utilización de las posibilidades de la voz.....	516
Tabla 9.7. Descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta.....	517
Tabla 9.8. Expresarse y hacer algo nuevo con música.....	517
Tabla 9.9. Deseo de saber más de todo .....	517
Tabla 9.10. Interés por las canciones, los instrumentos y el baile.....	518
Tabla 9.11. Capacidad para apartarse del camino que sigue la mayoría .....	518
Tabla 9.12. Independencia de juicio .....	519
Tabla 9.13. Autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos....	519
Tabla 9.14. Maestros que respetan las actividades rítmicas o auditivas de los demás.....	519
Tabla 9.15. Maestros que muestran curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros .....	520
Tabla 9.16. Exploración de ritmos sencillos con percusión.....	520
Tabla 9.17. Curiosidad por discriminar los parámetros del sonido .....	521
Tabla 9.18. Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen .....	521
Tabla 9.19. Fomento de la imaginación y la creatividad con la expresión Musical.....	521

Tabla 9.20. Asociación de la música con historias de forma imaginativa.....	522
Tabla 9.21. Percepción de las tareas complejas como un desafío .....	522
Tabla 9.22. Motivación para terminar lo que hace .....	522
Tabla 9.23. Consideración por parte de los maestros de la importancia de la alegría al crear y gozar en la ejecución.....	523
Tabla 9.24. Sensibilidad de los niños al ritmo, belleza, arte y situaciones emocionales, según los maestros .....	523
Tabla 9.25. Posibilidad de los alumnos de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora .....	523
Tabla 9.26. Enseñanza de los alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos .....	524
Tabla 9.27. Maestros que se consideran abiertos a nuevas ideas.....	524
Tabla 9.28. Maestros que despiertan la sensibilidad de los alumnos hacia la Música.....	524
Tabla 9.29. Maestros que se consideran capacitados para transmitir Experiencias musicales .....	525
Tabla 9.30. Maestros que se consideran preparados en educación lúdica.....	525
Tabla 9.31. Aspectos que potencian la expresión musical creativa .....	527
Tabla 9.32. Tiempo de dedicación semanal a la realización de actividades Musicales .....	528
Tabla 9.33. Técnicas de evaluación empleadas por los maestros.....	529
Tabla 9.34. Diferencias de la variable “Edad” con otras .....	530
Tabla 9.35. Diferencias de la variable “Sexo” con otras .....	530
Tabla 9.36. Diferencias de la variable “Provincia” con otras.....	531
Tabla 9.37. Diferencias de la variable “Situación Administrativa con otras .....	531
Tabla 9.38. Diferencias de la variable “Acceso a la enseñanza” con otras .....	532
Tabla 9.39. Diferencias de la variable “Titulación” con otras .....	533
Tabla 9.40. Diferencias de la variable “Nivel en el que ejerce” con otras.....	534

Tabla 9.41. Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable fluidez .....	549
Tabla 9.42. Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable Originalidad .....	550
Tabla 9.43. Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable Imaginación .....	550
Tabla 10.1. Programa de la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical Creativa en Educación Infantil” .....	600
Tabla 10.2. Estrategias para la expresión musical creativa en Educación Infantil.....	615

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 3.1. Creatividad según Gervilla.....	145
Figura 3.2. El sujeto de la Educación Infantil.....	148
Figura 4.1. Elementos musicales .....	212
Figura 4.2. Proceso de recepción y emisión de sonidos del niño .....	220
Figura 4.3. Desarrollo de la educación auditiva .....	243
Figura 5.1. Desarrollo fisiológico y psicológico del individuo .....	265
Figura 5.2. Variables en el proceso creativo.....	266
Figura 5.3. Términos relacionados con el concepto de creatividad.....	270
Figura 5.4. Indicadores de creatividad definidos por Marín Ibáñez .....	319
Figura 5.5. Factores de la creatividad .....	329
Figura 6.1. Descripción del proceso expresivo.....	356
Figura 6.2. La Educación musical en el niño de Educación Infantil .....	359
Figura 6.3. Modelos para Educación Infantil.....	362
Figura 6.4. Percepción, creación y expresión musical en la etapa de Infantil .....	371
Figura 6.7. Percepción auditiva .....	380
Figura 7.1. Estudio Empírico .....	398
Figura 7.2. El proceso de análisis de datos .....	402
Figura 7.3. Vertiente metodológica de nuestro estudio .....	403
Figura 7.4. Relación de sujetos del estudio e instrumentos de medida utilizado.....	403
Figura 7.5. Fases de la investigación .....	409
Figura 7.6. Fases de la investigación (continuación).....	410
Figura 7.7. Proceso de investigación .....	420
Figura 8.1. Instrumentos utilizados en la investigación.....	456
Figura 8.2. Proceso de planificación del cuestionario .....	460
Figura 8.3. Modelos para calcular la fiabilidad .....	464
Figura 9.1. Análisis de cuestionarios .....	481
Figura 9.2. Análisis de entrevistas .....	482
Figura 9.3. Análisis del Test .....	483
Figura 9.4. Análisis de la observación-vídeo.....	484
Figura 10.1. Programa de intervención para el fomento de la creatividad en Educación Infantil.....	601





# **RESUMEN INTRODUCTORIO**



## INTRODUCCIÓN

Vamos a desarrollar los motivos que nos han movido a efectuar este trabajo que presentamos como tesis, con la que optamos al grado académico de Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga. De la misma forma, en estas líneas haremos una breve descripción que acote el objeto del trabajo realizado y el método empleado a lo largo del mismo.

Este trabajo de investigación es el producto de una vida dedicada a la Música y la Educación Infantil, de un continuo renovar y tratar de mejorar la enseñanza, consecuencia de una inquietud por conocer otras vías pedagógicas innovadoras, con cursos añadidos como complemento de mi formación y la de mis alumnos, ya que ellos han sido para mí una de las fuentes más importantes de mi aprendizaje.

Durante mis años de docencia e investigación en centros de Educación infantil y primaria de la Provincia de Málaga, he tenido la oportunidad de visitar y observar los pormenores de la enseñanza- aprendizaje de la música en las primeras edades escolares.

Mi trayectoria profesional como música y después centrada en la formación de mis alumnos, ha despertado en mí unas inquietudes que me han llevado a realizar estudios en el campo de la enseñanza. Durante mi experiencia como profesora en centros públicos de Málaga, he tenido la oportunidad de visitar muchos colegios de Educación Infantil y Primaria y observar como se desarrolla la música en las primeras edades infantiles.

Esta actividad docente-profesional me ha permitido tomar contacto con la Catedrática Dña. Ángeles Gervilla Castillo, quien me alienta, asesora y dirige magistralmente este trabajo y siendo ella la persona que me ha hecho comprender la importancia de la creatividad en todos los ámbitos de la vida y especialmente en la educación.

Así como la Catedrática Dña. Julia Bernal Vázquez quien además de guiarme en el trabajo de mi tesis me ha hecho amar cada vez más la música como ella lo hace desde hace muchos años.

Mis años de experiencia docente me llevan a entender que es necesario acercar a nuestros alumnos y alumnas desde las primeras edades a eso que venimos llamando creatividad.

Es difícil precisar cual es el origen concreto de esta tesis, ya que se disuelve en las circunstancias profesionales de toda una vida. Quizás sea mi curiosidad y deseos de aprender y mejorar mi enseñanza, mundo que me apasiona, lo que me ha llevado a sumergirme en la investigación en música y que ha ido constituyendo mi trayectoria profesional.

La certeza de que una expresión musical creativa en la escuela contribuye en el desarrollo afectivo e intelectual, sensibiliza y despierta los sentimientos más profundos, a la vez que forma íntegramente a la persona, han sido los motivos principales que me han llevado a la realización de este trabajo.

Y por otro lado la importancia de la Creatividad en nuestra sociedad actual y en especial para el desarrollo de los niños en edad infantil, constituye la motivación inicial de esta investigación.

El presente trabajo es importante pues son escasos los trabajos que encontramos en los que se traten las percepciones docentes de la creatividad musical en Infantil, un campo poco desarrollado en la investigación en educación musical.

Nuestra *investigación* se va a centrar en analizar la importancia de la educación musical en alumnos de Infantil para el desarrollo de su creatividad; estudiaremos también la forma de educar musicalmente a los alumnos de forma creativa, en el nivel de educación infantil, analizando la relación existente entre la educación musical y el desarrollo de la creatividad, así como el nivel de música y la forma de educar

musicalmente de los maestros de Infantil; y conocer la formación de estos profesionales en relación a la creatividad. Consideramos que es necesario en las facultades que se englobe esta problemática, mejorando así la formación inicial del maestro y como consecuencia la calidad de su docencia en Infantil.

El *objeto de estudio* de esta Tesis doctoral está centrado en el estudio comparativo de una propuesta creativa para trabajar en la Educación Infantil el ámbito experiencial relativo a la Expresión musical, teniendo como base, una enseñanza motivadora que potencie en los alumnos el desarrollo de su creatividad y actividad cognitiva.

He podido comprobar que los contenidos musicales del currículum de Educación Infantil y Primaria, incluida la creatividad no se desarrollan adecuadamente según las directrices recogidas en los documentos oficiales.

Pues aunque en las diferentes leyes, LOGSE y LOE se reconoce la importancia de la creación, invención y desarrollo de la creatividad, y hoy en día se está trabajando en los centros de formación asignaturas de creatividad, aun es insuficiente. Un Sistema Educativo de Calidad debe ofertar una sólida formación académica y profesional al profesorado, es necesario formar maestros creativos, porque difícilmente habrá niños creativos, sin maestros creativos. Y hoy en día los maestros cursan asignaturas fundamentadas en el desarrollo de la motividad, no obstante la formación de los maestros en Creatividad y música es escasa.

Con la promulgación de la LOGSE en 1990 y posteriormente en la LOE de 2006, es cuando por primera vez se regulan las enseñanzas musicales en todos los niveles educativos, es decir la enseñanza de la música se incluye dentro del currículum de la educación obligatoria.

La importancia del desarrollo temprano de la musicalidad y la creatividad no constituyen un objetivo de primer orden en la etapa de la educación infantil. A través de nuestra *investigación* intentamos demostrar que un primer tratamiento de esta etapa,

invitaría a pensar que el desarrollo de estas potencialidades humanas ocuparía un lugar destacado, incluido en el desarrollo intelectual y personal de los niños y niñas. Sin embargo, un acercamiento más detallado a los objetivos, los contenidos y la metodología que constituyen el currículum de la educación infantil delata una ausencia importante de todo lo que pudiera tener que ver con esta cuestión. En efecto son otras las preocupaciones que los documentos legislativos, prescriptivos u orientadores señalan en esta etapa. La idea que se mantiene en estos documentos es más bien la concepción del alumno de infantil como un ser capaz de ir asimilando consciente e inconscientemente un conjunto de aprendizajes que, posteriormente, sí podrán situarlo en una posición apta para el inicio de procesos creativos.

Como muestra de ello valdrá citar un ejemplo que yo calificaría de elocuente, es el que se desprende de una lectura detallada de los objetivos generales de la etapa y de los específicos de la expresión musical en el ámbito de la comunicación y representación. Entre los objetivos se lee que se debe “desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada” como única referencia a esta aptitud. En el desarrollo aclaratorio del objetivo se pone más acento en la capacidad pedagógica del profesor o profesora para crear y promover situaciones en las que esta expresión personal pueda darse, que en argumentar o reforzar esta idea del despliegue creativo del alumnado. En cuanto a los objetivos y contenidos de expresión musical, no encontramos ninguno que se pueda considerar vinculado a la expresión creativa o al desarrollo musical creativo, ni ninguna otra alusión parecida.

Por lo que, el desarrollo de esta capacidad, según la cual el sujeto puede articular respuestas nuevas a viejos problemas, debe quedar a la espera a que tal sujeto sea algo mayor, que nuestros alumnos de 3, 4 y 5 años. Se estaría afirmando la idea de dominio de Swanwick (1991).

El contexto para conocer el modelo educativo musical que sustenta el sistema escolar implantado por la LOE se ha planteado a partir de las cuestiones siguientes:

¿Qué se entiende por conocimiento musical en el ámbito escolar de educación infantil? ¿Cuales son los contenidos y prácticas más habituales para fomentar en el aula la creatividad? ¿Cómo está conformado el currículum musical en infantil y primer ciclo de primaria según la LOE? ¿Qué antecedentes se conocen relacionados con el modelo educativo promulgado por esta ley? ¿De qué modo debe emprenderse un estudio comparativo de las distintas propuestas curriculares? ¿Cuál es el procedimiento más adecuado para descubrir el proceso de enseñanza aprendizaje más idóneo que fomente la creatividad a través de la música?.

Para tratar de responder a estas y otras preguntas que vayan surgiendo a lo largo de esta investigación, esta Tesis doctoral propone un enfoque de estudio que explica que la música influye en el desarrollo de la creatividad y este proceso creativo iniciado en la infancia repercute y fomenta la capacidad cognitiva del alumno.

La Tesis realizada por Bernal (1996), sobre el currículum de la educación musical infantil ha proporcionado información valiosa sobre la selección de los contenidos musicales en esta etapa educativa. A su vez la Tesis de Gervilla (1988) y sus destacados estudios de investigación, nos proporcionan una gran cantidad de información sobre creatividad y la necesidad de un ambiente favorable para que esta se desarrolle. Otras investigaciones como la de Martín (2003), centrada en el análisis comparativo de las propuestas curriculares para la educación musical en Primaria aportan referencias importantes al tema de la presente tesis.

En el *ámbito internacional* destacan los estudios comparativos realizados por Kemp y Lephherd (1992), sobre la música en los sistemas nacionales de educación y sus diferentes ámbitos legislativos. Varias investigaciones Feyer y Collings, (1991); Gibas, 1994 y Odena Caballol (1991), sugieren que la aplicación de los objetivos pedagógicos referentes a la creatividad depende en gran medida de la percepción del hecho creativo por parte de los docentes. No todo el mundo quiere decir lo mismo cuando habla de creatividad: originalidad, habilidad en la resolución de problemas, genialidad, etc. Mientras algunos defienden que el acto creativo es una capacidad innata e inconsciente

que tienen algunas personas, las corrientes educativas actuales creen que es una habilidad más del individuo que se puede potenciar mediante la educación (Calouste Gulbenkian Foundation, 1982; Duffy, 1998; Craft, 2000). Las diversas metodologías pedagógico-musicales (Orff, Dalcroze, Kodaly, etc.) enfatizan de diferente manera el desarrollo de la creatividad.

El éxito de algunas metodologías e ideas pedagógicas, Dalcroze, Kodaly y Orff, entre otros, reside en su insistencia en experimentar música desde ángulos variados y de muchas formas diferentes (López Ibor, 1994).

El *problema de esta investigación* se ha planteado en torno a los criterios sobre los que fundamentar el análisis del objeto de estudio, es decir cómo precisar el punto de partida y llegar a formulaciones precisas sobre la selección de los temas de interés a la hora de comparar el sistema de enseñanza idóneo para fomentar en los alumnos de infantil la creatividad a través de la música.

Tras plantearse la perspectiva de actuación, decidimos centrar nuestra investigación con los alumnos, en la Provincia de Málaga en el Colegio público García Lorca, con el propósito de conseguir el mejor acercamiento musical en las primeras edades de los alumnos y su desarrollo creativo así como potenciar su inteligencia.

Dentro de este estudio hemos decidido centrarnos en la Educación Infantil y proponer una metodología activa, lúdica, vivencial y creativa para que la experiencia musical sea sentida y vivida por todos los niños para su aprendizaje. Se explica la educación musical en infantil según el *Marco legislativo* actual a partir de varios ámbitos: desde las aportaciones proporcionadas por las investigaciones en el campo de la educación musical y creativa en los últimos años, desde los presupuestos conceptuales de la educación musical según la propia ley, y desde la perspectiva histórica de la construcción de la música como disciplina escolar en el contexto europeo y español. Este marco teórico legislativo, ha sido el punto base para nuestra investigación.



Este trabajo se *estructura* en diferentes partes, donde trataremos sobre el estado de la cuestión actual de los temas implicados en la investigación, haciendo una revisión del *conocimiento pedagógico, musical y psicológico* que hay sobre la cuestión planteada a modo de *contextualización y centralización del problema*.

Comenzaremos por descubrir diferentes *modelos y teorías de la creatividad*, continuando con un análisis de los *instrumentos para medir la creatividad musical*. Así como el análisis de los diversos modelos y estrategias cuya finalidad es favorecer el pensamiento creativo a través de la educación musical.

En la **primera parte** “*Marco Teórico*”, también llamada por algunos autores marco de referencia, estado del arte, o bosquejo de fundamentos, analizamos todo aquello que se ha escrito acerca del objeto de estudio: ¿qué se sabe del tema? ¿qué estudios se han hecho en relación a él? ¿desde qué perspectivas se ha abordado? (Schmelkes, 2002).

Nuestro marco teórico está formado por seis capítulos, hemos pretendido dar una visión de la importancia que desde siempre ha tenido la música en la sociedad, tanto en el terreno cultural, filosófico como educativo.

A partir de estos planteamientos hemos organizado el trabajo por capítulos:

En el *capítulo primero*, estudiamos la legislación, teniendo en cuenta que la expresión musical se ubica dentro de las enseñanzas artísticas.

En el *segundo capítulo*, se describen los aspectos más significativos de la música, analizándolos desde los diferentes ámbitos filosófico, cultural, literario, etc. de la música, así como la cultura popular de cada pueblo. Las teorías y metodologías musicales activas, los elementos que la componen, la audición, factores que potencian la musicalidad en los niños de infantil, la música que nos rodea en la sociedad actual, etc.

Todo lo concerniente a la Educación Infantil ocupa el *tercer capítulo* destacando la importancia de esta etapa tan decisiva tanto desde el punto de vista psicológico como educativo.

El *cuarto capítulo* expone las diferentes corrientes psicológicas de la música.

El *quinto capítulo*, recoge la Creatividad su concepto y las teorías. La creatividad como factor fundamental en el desarrollo humano, cognitivo y artístico, su multidimensionalidad, los factores característicos que nos llevan a establecer en la persona un proceso creativo.

En el *sexto capítulo*, damos paso a la implicación de la enseñanza musical para potenciar, estimular y fomentar el desarrollo del campo creativo y cognitivo del niño en infantil. Nos centramos en el diseño de la Práctica musical y creativa en el proceso de enseñanza de los alumnos de educación infantil.

En la **segunda parte**, "*Estudio Empírico o Metodología de la Investigación*", nos centraremos en los análisis del problema, objetivos y metodología a seguir en nuestra investigación. Y está formada por tres capítulos y engloba todo el estudio empírico realizado.

El *capítulo séptimo*, se encarga de exponer el problema objeto de la tesis, las hipótesis, los objetivos, las variables de estudio, la población a la que se dirige la investigación y los detalles básicos de la metodología utilizada.

En el *octavo capítulo*, se analizan las características técnicas de los instrumentos de medida, el cuestionario y la entrevista, con las dos metodologías utilizadas (cuantitativa y cualitativa).

El *noveno capítulo*, engloba el análisis e interpretación de los datos. Se ha realizado un análisis descriptivo de los cuestionarios de la población encuestada, un contraste entre las distintas variables y la comparación entre los participantes.

En la **tercera parte** aparecen las “*Conclusiones y Propuestas didácticas o Docentes en Educación Infantil*” y “*Propuestas para futuras líneas de Investigación en Educación Infantil*”, que ocupan el capítulo siguiente.

En el *capítulo décimo*, exponemos las *conclusiones* obtenidas de la investigación, tras el análisis de los resultados donde se recogen las conclusiones finales de la tesis, en las que realizamos una reflexión sobre este trabajo

Y presentamos las posibles líneas de investigación. Abrimos una ventana a los futuros cambios diseñando y sugiriendo un cauce para *futuras líneas de Investigación* en la aplicación de la práctica musical en estas edades

Así como tomando como referencia los resultados de los capítulos anteriores, planteamos una propuesta didáctica en función de los niños de Educación Infantil.

Es en la **cuarta parte** “*Referencias Bibliográficas*” se realiza una revisión bibliográfica exhaustiva sobre cada uno de los temas planteados en esta tesis.



## ESTADO DE LA CUESTIÓN



## ESTADO DE LA CUESTIÓN

*“El hombre en resumidas cuentas, no tiene naturaleza, lo que tiene es... historia” (Ortega y Gasset, Historia como Sistema, 1935)*

En este apartado tratamos de sintetizar y resaltar las investigaciones que desde nuestro punto de vista han sido fundamentales para clarificar lo que con este estudio se pretende transferir. Consideramos que podría resultar interesante para enriquecer nuestro punto de vista, hacer un breve recorrido, a modo de análisis, sobre la evolución de las investigaciones sobre creatividad y música, tanto a partir del currículo y formación del profesorado como de la educación musical en infantil, primaria y creatividad.

Por orden cronológico señalamos las investigaciones que hacen referencia a lo planteado anteriormente.

Los temas que relacionan la creatividad con la educación musical no son abundantes en nuestro país. No obstante hemos encontrado investigaciones que de alguna manera se acercaban a esta temática.

Sin duda ha sido relevante la Tesis de la Dra. Gervilla (1980), “Creatividad, practica escolar y política educativa”, que planteó una muestra de 990 alumnos de Málaga y su provincia con niveles 4º a 8º de E.G.B. a los que se les aplicaron pruebas de creatividad inteligencia y rendimiento (el total de pruebas aplicadas ascendió a 7.000) partiendo de dichas pruebas se diagnosticó a los individuos creativos y analizó la inteligencia, el rendimiento e intereses de los mismos alumnos, su Nivel de creatividad, inteligencia y rendimiento comparando: Málaga-provincia; estatales-privadas; niños-niñas; edades niveles y centros... correlaciones y predicciones.

Siguiendo con otros autores que han mostrado su preocupación por este tema nos encontramos con Fernández (1989), que en su Tesis “La Creatividad en la docencia” plantea el problema de si: la docencia rutinaria y poco creativa que realiza el profesor, propicia desmotivación y bajos rendimientos en el alumno.

Desde el punto de vista de Ortega (1990) con su tesis “La orientación de la Creatividad en el niño preescolar”, se analiza la posibilidad de la orientación de la creatividad en el niño preescolar, a partir de su diagnóstico, y lograr una metodología didáctica estimulando la expresión infantil para lo cual se elaboró un instrumento de respuesta gráfica validado estadísticamente con el criterio del juicio del profesor-tutor. También se diseñaron juegos y actividades en orden a la elaboración de programas basados en la participación creativa del niño preescolar en diferentes áreas de expresión.

Barceló (1991) en su investigación “El nacimiento de la música en el niño” se interesa por describir y analizar los mecanismos que explican el proceso mediante el cual el niño desarrolla, durante los primeros dos años de vida, su competencia musical, a la vez que objetiva las relaciones con el mundo de los sonidos.

A continuación consideramos oportuno exponer la experiencia que Lera (1993), realizó sobre “Ideas de los profesores y su práctica educativa. Un estudio en preescolar”. A lo largo de este trabajo se exponen y comentan los resultados procedentes de una investigación, realizada en la provincia de Sevilla, sobre la educación preescolar, donde se evalúa la calidad de las aulas, observando la práctica educativa que en ellas se desarrolla. Se han recogido datos de las características de los maestros, se han explorado sus ideas educativo-evolutivas y académicas y, finalmente, todos estos aspectos se han puesto en relación entre ellos y, a su vez, con medidas del desarrollo de los niños.



La investigación sobre Educación Infantil de Bernal (1996), es posiblemente de las primeras tesis sobre música en educación infantil, “Implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil y Formación de Educadores”. Con esta investigación se pretendía conocer como se estaban llevando a cabo los contenidos musicales del Currículo de Educación Infantil, ya que consideran que los niños de 0 a 6 años no recibían una adecuada formación musical, y que los especialistas carecían de los conocimientos necesarios conceptuales y metodológicos relacionados con la música. El propósito era conseguir una mejor preparación musical de estos profesionales ya que dada la importancia de estas edades, las experiencias musicales sirven como eje motivador y globalizador de los diferentes aprendizajes.

Posteriormente, Gómez (1997) realizó su investigación sobre “La importancia del entorno social en el desarrollo curricular del segundo ciclo de educación infantil”. El trabajo representa un estudio de la importancia del entorno social en el desarrollo curricular del segundo ciclo de educación infantil. Para ello; se consideran los siguientes aspectos:- El entorno social es un factor educativo. - Hay un entorno social producido desde los medios de comunicación. - La familia forma un entorno social próximo. - Existe un entorno político-educativo. - La escuela crea un entorno social. - El alumno es analizado en el contexto de su aula. - Existen unos factores para un desarrollo curricular. - Se estudia al maestro como entorno y en su entorno social. Todos estos puntos están basados en un estudio que arranca de la propia práctica con alumnos del segundo ciclo de educación infantil y se fundamenta, al unísono, en una variada bibliografía.

Valls (1998) consigue en su tesis “La Didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria”, un análisis reflexivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la música en estudiantes de formación inicial, realizado con las técnicas propias de una investigación cualitativa -el diario de clase, las grabaciones en video y las entrevistas con los alumnos. En cada uno de los temas resultantes es de destacar la parte descriptiva así como la

reflexiva y las propuestas en vistas a posibles acciones futuras. Y la elaboración de unos materiales para ayudar la tarea formativa de los futuros maestros de música. Se trata de unos videos didácticos, los cuales presentan la realidad de la clase de música en la enseñanza primaria desde una doble perspectiva: en un diseño de modelos de clases y en agrupaciones temáticas. La posibilidad de aprendizaje que ofrecen a través de la observación de modelos, constituyen una ayuda importante para el profesor de didáctica de la música. A estos videos les acompaña una guía didáctica para el profesor y el alumno.

Nogues (1998), que realizó una investigación sobre “Arte Infantil y Creatividad: Repercusiones de la Educación artística infantil en la actividad artístico profesional posterior”, parte de que el arte y creatividad desarrollados durante la infancia tiene repercusiones en los procesos artísticos-profesionales posteriores de la edad adulta, es decir, los procesos artísticos de las personas que se dedican al arte o se iniciaron o tuvieron su génesis en la infancia. La utilización del arte infantil con metodologías activo-participativas de descubrimiento refuerzo y afianzamiento de autoestima, aplicadas desde edad temprana (2-4 años), pueden producir adelantamiento en los procesos evolutivos plásticos, lingüísticos, creativos y de sensibilización estética en relación a los periodos de desarrollo correspondientes a su edad cronológica.

En la tesis de Viciano (2000): “Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación Infantil”, se concluía que la utilización de una metodología lúdica aplicada a niños del 2º ciclo de la Etapa de Educación Infantil, mejora la adquisición de los Contenidos Curriculares de una Unidad Didáctica seleccionada, frente a un trabajo metodológico más tradicional. Los resultados obtenidos constatan la importancia en la utilización de la acción y la experimentación como elementos indispensables en la etapa educativa infantil, utilizando una metodología globalizada.

Pérez (2000), realizó una investigación acerca de la “Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del

desarrollo infantil”. Esta investigación tuvo como objetivo principal evaluar el impacto de un programa de educación artística realizado con niños de 6-7 años en distintos tipos de creatividad (grafico-figurativa, verbal, motriz, sonoro-musical) y en otras variables del desarrollo infantil tales como inteligencia, aptitudes perceptivo-motrices, auto concepto, conducta social... Los resultados de los análisis de varianza permiten observar un importante impacto del programa den la creatividad infantil (creatividad verbal, motriz y rendimiento grafico-creativo), así como en el desarrollo perceptivo-motriz y en la conducta social escolar. Como objetivo complementario se analizan también las relaciones existentes entre los distintos ámbitos creativos evaluados y el resto de las variables objeto de estudio.

Pereira (2000) en su tesis titulada “El profesor como mediador de la enseñanza creativa”, pretendió investigar que conocimientos tiene el profesor sobre creatividad y como lo pone en practica. Para tal efecto, tomamos como punto de partida el presupuesto teórico humanista-existencial que defiende el hombre integral, trasnacional y creativo, autónomo y flexible a la hora de actuar, sensible y abierto a la plenitud de su existencia. Los profesores que conocen y hablan sobre creatividad desarrollan una práctica pedagógica más flexible y original.

La estructura de la tesis de Israel (2001), “Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de magisterio de la comunidad autónoma andaluza aficiones y actitudes”, refleja el recorrido histórico sobre la educación musical a través de los siglos, tratando la formación musical del maestro en los distintos planes de estudio, así como la formación musical de los alumnos durante las etapas de primaria, secundaria y bachillerato, finalizando con un estudio estadístico realizado a los alumnos de las diplomaturas de magisterio de la Comunidad autónoma Andaluza, en el que se investigan sus itinerarios, aficiones y actitudes musicales estableciéndose un estudio entre un grupo de alumnos de la diplomatura de educación musical y otro formado por alumnos de las restantes especialidades de magisterio.

Bastian y sus colaboradores (2000), en su investigación concluyen que los niños de las escuelas "musicales", muestran en todos los tests de talento, rendimiento y creatividad musicales a lo largo del tiempo mejores resultados que los del grupo control. (citado en Rodríguez-Quiles y García 2001).

Por su parte, Malagarriga (2001) en su trabajo "Análisis y validación de una propuesta de educación musical para niños de 5 años", analiza la necesidad observada a partir de distintas experiencias de educación musical llevadas a cabo en aulas de educación infantil, de dar a esta área un enfoque más acorde con las últimas tendencias en educación musical. La propuesta didáctica plantea tres elementos metodológicos básicos: fundamentar la actividad en la creación, la interpretación y la escucha: integrar los elementos del patrimonio y la propia experimentación; y hacer de la interacción una condición básica para el desarrollo de la actividad musical en el aula.

Pérez Fernández (2001), en su investigación "Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil", propone como objetivo principal evaluar el impacto de un programa de educación artística realizado con niños de 6-7 años en distintos tipos de creatividad (grafico-figurativa, verbal, motriz, sonoro-musical) y en otras variables del desarrollo infantil tales como inteligencia, aptitudes perceptivo-motrices, auto concepto, conducta social...

Barcia (2002) realiza una investigación en la que trata de describir el nivel de creatividad en alumnos de Educación Infantil y analizar la incidencia de determinadas variables familiares sobre los niveles de creatividad alcanzados por estos niños. En su tesis "La Creatividad en el niño de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar", presenta un estudio sobre la creatividad, una de las capacidades más importantes que posee el ser humano, fundamental para su propia vida y especialmente necesaria para el progreso de nuestra sociedad. Nos plantea el siguiente problema de estudio: ¿Qué factores del entorno familiar se vinculan al desarrollo de la creatividad en

la etapa infantil? Obtiene interesantes conclusiones sobre que acciones educativas y qué condiciones pueden favorecer o inhibir el desarrollo de la creatividad de un pequeño.

Para nuestra investigación es muy interesante conocer el estado de la cuestión con respecto al *desarrollo o la educación de la música en los niños*. Con respecto a ello hemos seleccionado las siguientes investigaciones:

Vilar Monmany (2001), que en su tesis “De la Formación inicial del maestro de Educación Musical a la práctica profesional: análisis y evaluación”, realizó estudios sobre la evaluación de la competencia y la preparación didáctica, en el ámbito musical, alcanzadas en el periodo de formación inicial de maestros especialistas graduados en la UAB. Los principales objetivos fueron analizar la puesta en práctica en el medio escolar de la propuesta de educación musical para la etapa primaria. Valorar cómo los maestros en ejercicio desarrollan y concretan la propuesta didáctica: reformulación de la formación inicial y relimitación de necesidades de formación permanente.

Rodríguez García (2001) en su investigación “La Educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo”, consideró desde un paradigma interpretativo/cualitativo, cuestiones relativas a tres ámbitos básicos e interrelacionados entre si: por un lado, las propuestas educativo-musicales para Educación Primaria ofertadas por las distintas administraciones educativas (M.E.C. Y Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía), por otro lado, la comprensión que los centros educativos hacen de este marco legal y por ultimo, como se concreta todo ello en el aula de música.

Martín Moreno (2002) en su Tesis “Las propuestas curriculares para el área de educación musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en educación primaria”, hace un análisis comparativo de las propuestas curriculares para la educación musical en Primaria prescritas por las distintas administraciones automáticas que conforman el sistema educativo español a partir de la implantación de la LOGSE en 1990.

García Calero, (2002), en su investigación “Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística”, unifica en la Creación e Interpretación Musical varias vertientes artísticas y transversales trabajadas desde el interior del individuo. Se estudia la creatividad como factor fundamental en el desarrollo humano, cognitivo y artístico, su multidimensionalidad y procesos; unido al desarrollo de los sentidos, pensamiento divergente e inteligencias múltiples. Estas premisas constructivistas, se amplían al Conservatorio como centro educativo en una Europa moderna, un Estado de derecho y una sociedad democrática capaz de generar ambientes de aprendizaje constructivistas. La creación sinestésica de grandes artistas de principios del S XX les impulsa a una investigación-acción cualitativa, centrada en un programa de procesos del que nacerán nuevas estructuras de pensamiento musical. No sólo plantea propuestas didácticas innovadoras, sino nuevos modelos de organización de Conservatorios para una mayor productividad artística y de calidad.

Siguiendo a Muñoz Rubio (2002), nos encontramos con la investigación “El desarrollo de la comprensión musical del niño de educación primaria: las estéticas del S. XX”, éste propone como eje principal del trabajo de investigación la búsqueda de procedimientos didácticos que permitieran a los estudiantes de Educación Primaria familiarizarse con la música contemporánea. En la tesis realiza también una síntesis tanto de los fundamentos de antropología musical, como de las principales características del desarrollo del niño que son relevantes para el aprendizaje de la música.

Guerra Martín (2003) plantea en su tesis “Intervención para la mejora de la habilidad musical en alumnos de Educación Primaria”, si realmente podemos medir la habilidad musical. Los tests de habilidad musical son los más aceptados y mayormente extendidos en la Psicología de la Música. Su finalidad es la evaluación del potencial de un individuo para conseguir una conducta musical habilidosa.

Mosquera (2003), en su tesis denominada “Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco

años”. Esta investigación, tiene relación respecto a nuestra tesis puesto que se desarrollada en el ámbito de la Educación Infantil. La investigación comprueba con un metodología cuasi-experimental lo que ya se ha venido evidenciando, en la práctica de más de dos décadas, trabajando con alumnos que presentaban dificultades en la adquisición de las técnicas lecto-escritoras y a los que se aplicaba un programa-tratamiento de refuerzo.

Berrueco (2004) en su estudio “Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años”, diseña, aplica y evalúa un programa de juego cooperativo y creativo, con el objetivo de valorar sus efectos en diversas variables del desarrollo de niños de 5 a 6 años (3º de Educación Infantil). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la evidencia del juego como elemento esencial para fomentar el desarrollo integral del niño y además validan el programa de juego cooperativo y creativo para niños de 3º de Educación Infantil. Estos resultados apoyan la idea de introducir el juego, conducta pro social y creatividad como elementos integrantes del curriculum de Educación Infantil.

Basante, Lacasella y Lozano (2005) evaluaron en su investigación “La música y su efecto sobre la creatividad”, el efecto de la música sobre la creatividad, en la actividad de dibujo libre. Participaron con 18 niños, de 7 u 8 años de edad, de 2º curso. Se empleó una combinación de un diseño cuasiexperimental con un diseño intrasujeto y medidas iniciales y finales. La variable dependiente fue la conducta creativa, medida a través de los factores Fluidez, Originalidad y Elaboración. La música se empleó como variable de contexto, mientras los niños dibujaban. Se halló que las piezas musicales de Mozart favorecieron el incremento de dos factores: Originalidad y Elaboración.

Y siguiendo con los estudios encontrados sobre música nos encontramos con Reyes (2005), que en su investigación “La Música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista”, explica las situaciones que vive el maestro de música.

Así como Epelde (2005), en su investigación “Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del maestro especialista en educación musical. un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades de Ceuta y Melilla”, se centra en analizar la importancia de la improvisación y creación de acompañamientos para piezas infantiles.

Lorenzo de Reizábal (2006) en “Un modelo de intervención para el desarrollo de la Creatividad en Educación Musical basado en la metodología de proyectos”, aborda el estudio de un proceso de innovación de la enseñanza de la Música en los Conservatorios de Música de Grado Medio realizado con la finalidad de estudiar y explorar si la metodología de proyectos colaborativos permite mejorar, y en su caso aumentar, la creatividad de los estudiante.

Ferrer (2007), en su tesis “La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo en la creatividad de la música en niños de 7 a 14 años”, tiene como propósito la valoración de la improvisación, utilizada como poderosa herramienta y de gran ayuda en la educación musical desde sus comienzos.

A través de este estudio hemos analizado las teorías implícitas sobre la acción educativa, y conocido la percepción que se tiene sobre la situación real de la educación musical en el marco de nuestra sociedad.

Este examen del estado actual de la cuestión y documentación obtenida, nos permitió acotar y definir el marco de referencia conceptual en el que nos desenvolveríamos y además nos facilitó una visión general del tema.

Al mismo tiempo estas referencias y documentos citados van a proporcionar parte del marco teórico en que se desenvuelve nuestra investigación.







# **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**



## 1.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que hemos llevado a cabo consta de cuatro partes claramente diferenciadas. La estructura a seguir para el desarrollo de esta tesis queda recogida en el gráfico 1.1.

Cada etapa del proceso ha servido, no sólo para estructurar mejor el trabajo, sino que además, metodológicamente, brinda información general del contenido de cada parte del proyecto.

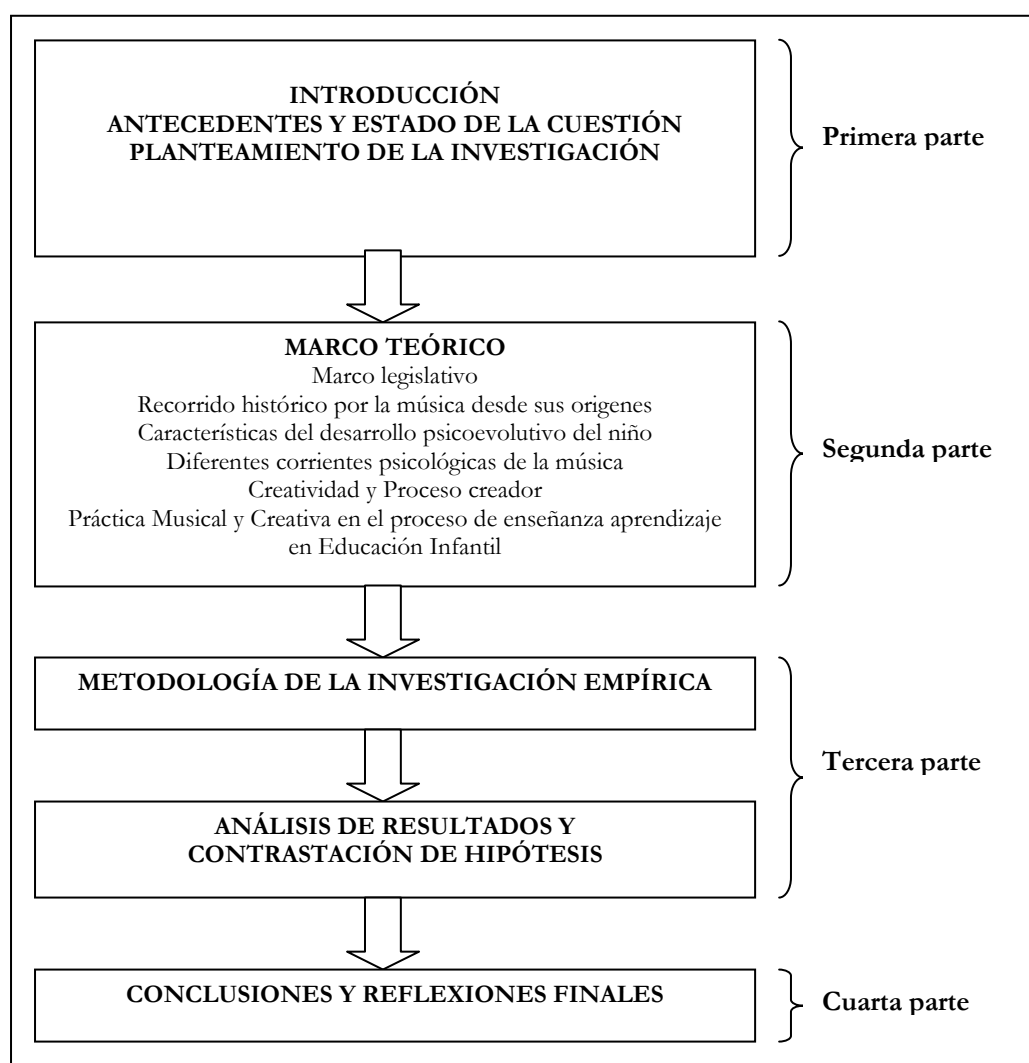


Gráfico 1. Proceso de investigación

En la presente investigación, y de acuerdo con los objetivos planteados, pretendemos dirigir nuestros esfuerzos hacia la consecución de unos resultados que se puedan enmarcar dentro de las investigaciones académicas y a la vez tengan aplicabilidad práctica.

En los últimos años ha aumentado de forma constante el interés por los trabajos de investigación en educación musical. Este hecho supondrá una importante mejora en la calidad de la misma.

A este respecto nos parece muy acertada la observación de Tafuri cuando distingue entre la realización de proyectos didácticos y proyectos de investigación:

Cómo hacer para que mis alumnos aprendan a explorar los instrumentos, a expresarse a través de la improvisación o composición, a comprender de una manera más rica y profunda los mensajes musicales, etc. Son interrogantes e inquietudes de tipo didáctico. Si en cambio desea descubrir algo que no sabe y lo mejor, todavía “no se sabe”, entonces podrá realizar una investigación que aportará algo al conocimiento para mejorar el quehacer educativo (Tafuri, 2004, p. 30).

Madsen (1999), considera que los investigadores tenemos dos caminos para elegir las cuestiones a investigar, las teorías y modelos y nuestro entorno social y pedagógico.

Al interrogante ¿qué investigar? (Sampieri, Collado y Lucio, 1991), consideran que la respuesta es breve: ideas. “Todavía no se conoce el sustituto de una buena idea”. Según Danhke (1986) “Las buenas ideas: a) intrigan, alientan y excitan al investigador; b) no necesitan ser nuevas sino novedosas; c) pueden servir para elaborar teorías y resolver problemas.

A través de nuestra actividad investigadora, hemos buscado respuestas a nuestros interrogantes, y hemos adquirido un mayor conocimiento de nuestra disciplina.

La investigación en Educación Musical en función de su finalidad aparece subdividida en grandes grupos. Los trabajos presentados de la Comisión de Investigación de la Internacional Society for Music Education (ISME, 1990-2004), dan una idea del tipo de investigaciones que se están llevando a cabo en el ámbito de la educación musical: a nivel mundial.

Estos trabajos están agrupados en diferentes categorías y subcategorías.

- La **música como construcción** puede analizarse bajo la perspectiva social y cultural y su influencia en el comportamiento musical, tanto en el pasado como en el presente. Incluye subcategorías: Cross Cultural, Cultural, Histórica, Social, y Personal.
- La **música como investigación**, son investigaciones relativas a herramientas y proyectos relacionados con la música, entendida como un tipo particular de lenguaje y práctica. Incluye: Investigaciones sobre la enseñanza y Modelos.
- La **música como percepción** referido a cómo la música es percibida y comprendida. Las interrelaciones entre información auditiva y visual y su papel en la representación musical.
- La **música como producción** toma en consideración las habilidades creativas y de ejecución.
- La **música como enseñanza** incluye trabajos relativos a las herramientas de enseñanza, Currículo, entrenamiento en la formación inicial del profesorado y Selección de repertorio.

Los estudios sobre aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical interesan de manera especial a los investigadores actuales. Los estudios de Malbrán y Furnó (2004) en los últimos años informan al respecto de dichos trabajos.

## 1.2. OBJETIVOS QUE NOS PLANTEAMOS

Los objetivos generales del trabajo de investigación que nos planteamos:

- A. Fundamentar teóricamente la importancia de la **educación musical** para el desarrollo del alumno.
- B. **Identificar** los factores e índice motivacional, contextual y cognitivo que influyen en el alumno cuando está en el aula en el momento de la clase de música.
- C. Averiguar si la formación y **conocimientos musicales** que tienen los maestros tutores de educación infantil son suficientes para la enseñanza musical en el alumno de 3 a 6 años.
- D. *Conocer* la propuesta didáctica que bajo el punto de vista de la educación musical puede realizarse en la escuela para **potenciar** en los niños el desarrollo de la creatividad. (Formación futuros maestros)
- E. **Analizar** que *propuesta didáctica* realizan los *maestros* de infantil para trabajar la *música* en el aula.
- F. **Fomentar la Creatividad artística** mediante una enseñanza musical. Teniendo el juego, canciones... como elementos importantes para potenciar la Educación Musical y la creatividad.

Hemos de indicar que esta investigación pretende contrastar un conjunto de hipótesis que sirvan de orientación futura en el diseño de estrategias para la enseñanza musical y el desarrollo de la creatividad en los alumnos.

Estas Hipótesis son:

- H-1.** El desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil y a su desarrollo.



- H-2.** La educación musical infantil influye en el desarrollo de la creatividad. El inicio de este proceso creativo en la infancia repercutirá en la actividad creativa y lógica posterior.
- H-3.** Los profesores de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música.
- H-4.** El proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en el alumno de 3 a 6 años, potencia el desarrollo de la capacidad creadora y su desarrollo intelectual.
- H-5.** Aquellos niños a los que se les ha aplicado una metodología lúdica y creativa a través del programa de sesiones de creatividad musical (grupo experimental), van a mostrar un incremento significativo en sus niveles de creatividad musical (fluidez, imaginación, originalidad), en comparación con aquellos niños no sometidos al programa de intervención (grupo control).



---

**PARTE I**  
**MARCO TEÓRICO:**  
**FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

---



# **CAPÍTULO 1**

---

## **MARCO LEGISLATIVO**



## **CAPÍTULO 1**

### **MARCO LEGISLATIVO**

#### **1.1. INTRODUCCIÓN**

Una vez expuestos los antecedentes teóricos relacionados con nuestra investigación, como lo son las investigaciones llevadas a cabo sobre creatividad, música y educación infantil, pasamos a abordar en nuestro primer capítulo el ámbito legislativo por el que se han de regir los especialistas de educación infantil en su labor docente.

Como primer paso en nuestra aproximación a todo lo relacionado con la educación Infantil y la música parece lógico comenzar hablando del contexto legislativo que sostiene la educación en las primeras edades escolares en España, para comprender la idiosincrasia en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la música en nuestra sociedad.

A través de estas leyes iremos descubriendo cómo se coordina el contexto educativo español, tomando como base la LOGSE (1990) legislación vigente en el momento de redactar este trabajo y la LOE por estar ya implantada. De esta forma tendremos una visión de conjunto de la situación contextual española desde un punto de vista suficientemente general de este nivel educativo de la Educación Infantil.

La necesidad de una educación musical desde las edades más tempranas, ha sido ya plena e indiscutiblemente reconocida, y el problema de cómo podía ser realizada con verdadera eficacia la educación musical escolar, de toda la educación, es el problema que se han planteado los pedagogos musicales de nuestro tiempo.

Las instituciones que sostienen la educación de la música en España podrían conformarse de la siguiente manera:

- 1.- Centros Profesionales: Conservatorios y centros autorizados.
- 2.- Centros públicos no profesionales: Escuelas de música.
- 3.- Universidades.

4.- Centros de enseñanza general: Escuelas, colegios, institutos, etc.

5.- Otras: Academias de formación no reglada.

A través de estas instituciones se coordina el contexto educativo español, tomando como base la legislación. Esto nos da una visión de conjunto de la situación contextual española desde un punto de vista suficientemente general a todos los estamentos y niveles.

Por otro lado la formación de un profesorado específico para estas edades en nuestro país, llevará un largo proceso, desde la fundación de la primera Normal en Madrid en 1839, que será el punto de partida de los Centros de Formación del Profesorado, hasta la actualidad han sido muchas las vicisitudes y transformaciones que se han llevado a cabo.

## **1.2. LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

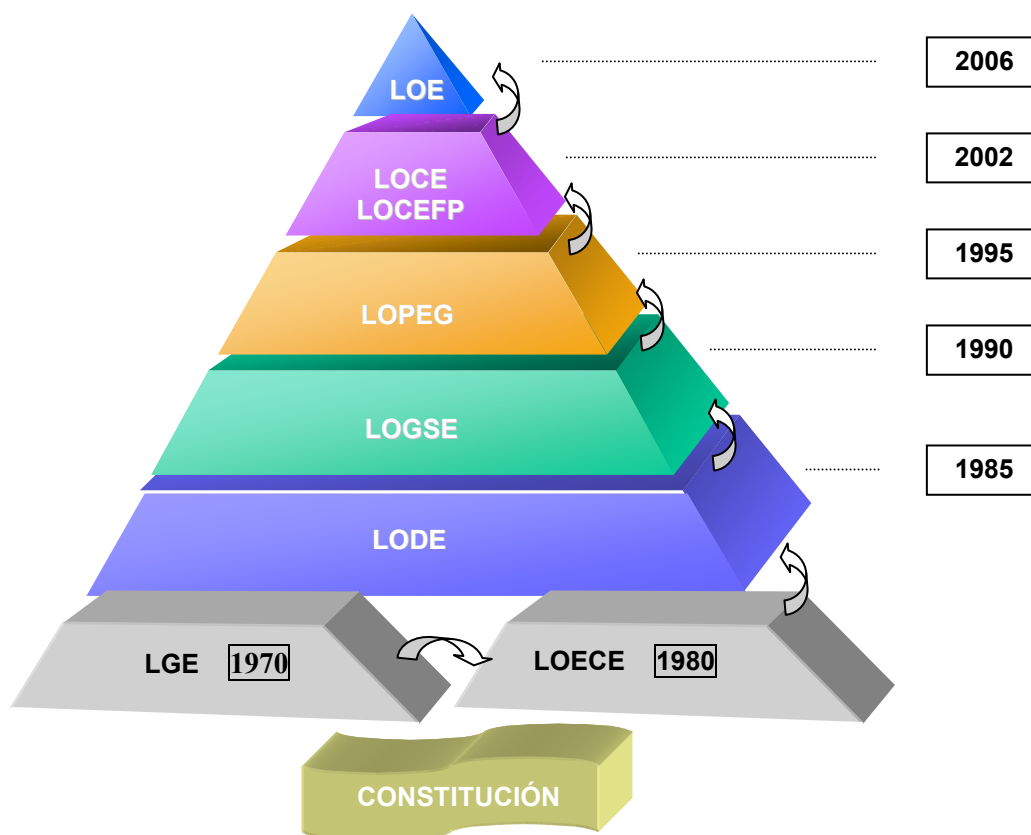
El convencimiento de la importancia de la educación en los primeros años de vida y reconociendo el intervalo 0-6 años como una etapa con entidad propia, junto a la necesidad de estructurar y orientar pedagógicamente este nivel, motivó el inicio de un Programa Experimental de Educación Infantil que sirviese de base. En el Proyecto de Reforma de la Enseñanza de 1987, se reformula este nivel y se consideran los objetivos de la educación infantil referidos al "ámbito de expresión", considerándolos como áreas en las que se articula y concreta la educación Infantil.

En términos históricos, la música no forma parte de la Enseñanza general hasta 1970 de la mano de la ley de Villar Palasí. Apunta Pascual (2002, p. 4), que la historia de la educación musical en la enseñanza General en España es bastante breve, por lo que también son nuevos los esfuerzos por organizar y sistematizar la didáctica de la misma, hasta el punto de que es hasta hace poco -en el momento de realizar este trabajo- aún se están debatiendo Reales Decretos que articulan y delimitan los contenidos específicamente de música.



### 1.3. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SEGÚN LA LOGSE

El estilo educativo de la música en la escuela, como el de cualquier otra materia, viene determinado no sólo por el marco histórico-social en el que se desenvuelve sino por las características de la música como disciplina. En general, la música dentro del proceso educativo se contempla como una forma de comunicación basada en el lenguaje del sonido. Así se refleja en la LOGSE: cuando considera la educación musical como un medio de expresión y representación de la realidad que implica un proceso perceptivo por el que se relacionan, comparan y contrastan los esquemas y percepciones facilitando nuevos niveles de comprensión con mayor profundidad (D.C.B., 1989). Desde las primeras etapas de la escolaridad –la Educación Infantil– hasta la Secundaria Obligatoria, la música se contempla como un lenguaje con un código con representación específica.



**Gráfico 1.1.** Evolución histórica del sistema educativo español

### 1.3.1. DESARROLLO NORMATIVO DE LA L.O.G.S.E.: EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación general del sistema Educativo (L.O.G.S.E.), declara en su artículo 4º, cuáles son los elementos integrantes del *currículum de Educación Infantil*, y la necesidad de determinar los elementos que deben estar presentes en la oferta educativa de los centros para esta edad.

El Artículo 6.1. señala que el currículum de Educación Infantil se estructura en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencia:

- a) Identidad y autonomía personal.
- b) Medio físico y social.
- c) Comunicación y Representación.

Especificándose posteriormente en el artículo 6.2 que las áreas deben concebirse con un cierto criterio de globalidad y de mutua dependencia y que se desarrollarán mediante la realización de experiencias significativas para los niños.

Se entiende por currículum de Educación Infantil el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y de evaluación que han de regular la práctica educativa en dicha etapa (Artículo 7.1.).

Así como en el Artículo 10.1. se hace mención a la necesidad de que los profesores de Educación Infantil realicen programaciones en las que precisen los elementos que integran el proceso educativo de los niños, a partir del proyecto curricular de la etapa o ciclo en el Centro respectivo.

Y el Artículo 11 indica que:

1. Los profesores evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.
2. En la Educación Infantil la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

Dentro del **Área de Comunicación y Representación** aparece la *Expresión Musical* donde se señala, entre otros, que la expresión musical es un instrumento de apropiación cultural que posibilita el disfrute de la actividad musical para que fomente la capacidad de expresión infantil. En sus *principios metodológicos*, entre otros, se recoge la importancia de: aprendizajes significativos, donde se establezcan relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo aprendido. Todo ello *se estructura en dos ciclos*, 0 - 3 y 3 - 6, ajustando los elementos principales del currículo a las características específicas de cada uno de ellos.

El **decreto de Educación Infantil** de la Junta de Andalucía de 1992, dispone la ordenación de este ciclo educativo a partir de las finalidades marcadas en la Ley Orgánica de 1990, donde se marcan las orientaciones para la secuenciación de los contenidos en esta etapa, y dentro de ellos, en el Área de Comunicación y Representación, los de Expresión musical. Señala además este documento, la necesidad de potenciar la explotación y el descubrimiento de las posibilidades sonoras de los niños a través de experiencias lúdicas, ofreciendo el contacto y participación en aquellas manifestaciones propias de la Comunidad andaluza.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) representó en lo referente a la música un gran avance respecto a legislaciones anteriores. Se consigue la implantación curricular de la música en Educación Primaria y Secundaria. Se crea la especialidad de Educación Musical entre las titulaciones de Maestros de Enseñanza Primaria. Se reforma y define curricularmente la estructura de los estudios en los Conservatorios de Música. En conclusión, se integra la enseñanza de la música en la educación general. Por esta razón, sería conveniente saber hasta qué punto puede tener importancia la educación musical en la formación integral de la persona.

### **1.3.2. LA EXPRESIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN EL CURRÍCULO OFICIAL**

Según el Currículo Oficial del MEC y de la Junta de Andalucía la expresión musical queda reflejada en *objetivos y contenidos* referidos al *Área de Comunicación y Representación. Expresión Musical*.

Pretende la *expresión musical* que el niño adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de comunicación y representación al servicio de los objetivos educativos generales. Es un instrumento de apropiación cultural a través del cual le llegan las tradiciones y formas de expresión que son propias de su grupo cultural; esto le va a permitir no solo disfrutar de la actividad musical, sino también fomentar su capacidad de expresión, estimular la vertiente de espectador y asimilador de manifestaciones culturales, y lo que es más importante, desarrollar su papel de productor activo y original, su creatividad musical.

En las Orientaciones didácticas se recoge la importancia de que los niños gocen con este tipo de actividades, de supeditar los aspectos técnicos a las finalidades de disfrute, de expresión y de comunicación. No tendría sentido que la educación en este ámbito se basara en aspectos puramente técnicos, ni abandonar al niño a un total espontaneísmo. Tampoco se trata de que aprenda el código ni las técnicas musicales, sino de que progresivamente

desarrolle la capacidad de servirse de éstos procedimiento de expresión y representación, siempre al servicio de los objetivos educativos generales. Es decir lo que verdaderamente interesa es que el niño aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, a cantar siguiendo adecuadamente el ritmo y la entonación, y que sepa aprovechar los recursos sonoros y musicales de su cuerpo, de los objetos habituales, de algunos instrumentos musicales y a moverse con ritmo. Lo realmente importante es que “el niño disfrute, explore, elabore, se exprese, y utilice para ello las posibilidades que le ofrece su cuerpo, los diversos materiales que se están tratando y las técnicas que a ellos se asocian” (M.E.C., 1992, pp. 72 -73).

**1.3.2.1. Secuencia de Objetivos y Contenidos por ciclos: Expresión Musical (Currículo de la Etapa, M.E.C., 1992, pp. 77 y 95).**

En este contexto, podemos decir que el curriculum es uno de los pilares fundamentales para guiar las actividades, explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. Según investigadores del tema como Stenhouse (1991), el **diseño curricular** es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que se tengan en cuenta las condiciones reales del contexto circundante.

<b>PRIMER CICLO (0-3 AÑOS)</b>	<b>SEGUNDO CICLO (3-6 AÑOS)</b>
<p>Estos mismos recursos e instrumentos corporales van a permitir al niño descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras que tienen el cuerpo y los objetos del entorno. Este proceso de utilización de diferentes propiedades sonoras y su relación con el</p>	<p>En este ciclo, el niño va a profundizar en la utilización y experimentación de su cuerpo, en especial la voz, y con las propiedades sonoras de objetos cada vez más elaborados, tanto individualmente como en grupo; de este modo va a ampliar considerablemente su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos y en contextos muy</p>

<p>silencio será, al final del ciclo, un nuevo instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones. Así, producción de sonidos que se realizan con la boca, palmadas, imitación de sonidos de animales, producción de "ruidos" con diferentes objetos, silencios, canciones o ritmos sencillos, uso de algunos instrumentos sencillos, etc., que le van a permitir observar, reconocer, manipular o expresarse, etc., en situaciones de la vida cotidiana, e ir desarrollando el gusto e interés por este tipo de actividades.</p>	<p>diferentes. De este modo, la modulación de la voz, la interpretación de canciones más complejas, las combinaciones de sonido y ritmo corporal, la discriminación de contrastes sonoros como agudo/grave; fuerte/suave, etc., son algunos ejemplos que en este ciclo posibilitan que el niño amplíe su capacidad comunicativa.</p> <p>Todo ello le acercará al concepto de música como peculiar relación entre sonido y tiempo, al de las diferentes fuentes de sonido y al de algunas producciones musicales presentes en su medio.</p> <p>Esta comprensión y experimentación de lo que puede ser el sonido, producido por el cuerpo, los objetos y la música, permitirá profundizar e incorporar a este ciclo nuevas actitudes de relajación, atención, preferencia, etc., ante el hecho musical y el propio folclore.</p>
---	--

**Tabla 1.1.** Currículo de la etapa de Educación Infantil. Expresión Musical

Fuente: Adaptación de Bernal y Calvo (2000, p. 35)

### 1.3.2.2. Contenidos de la etapa de Infantil

Respecto a los contenidos que deben desarrollarse en la etapa de Educación Infantil, Comellas y Perpinya (1984, p.7) indican que “el período que vive el niño desde que nace hasta que empieza la escolarización propiamente dicha, a los seis años, es extraordinariamente importante, puesto que en esta época el niño toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva”.

A través de los contenidos se trata de definir qué enseñar para alcanzar los objetivos propuestos. Zabala (1997, p. 8) considera que la clasificación de los objetivos

aparentemente sencilla es, sin embargo, de gran potencialidad pedagógica, ya que diferencia claramente los contenidos de aprendizaje según el uso que de ellos debe hacerse. Así habrá contenidos que hay que “saber” (conceptuales), contenidos que hay que “saber hacer” (procedimentales) y contenidos que comportan “ser” (actitudinales).

Los contenidos según el currículo de la Etapa, M.E.C., 1992 son:

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>1. Ruido, silencio, música, canción.</p> <p>2. Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales.</p> <p>3. Canciones del folklore, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes.</p>	<p>1. Imitación de sonidos (humanos, de la naturaleza, de la ciudad).</p> <p>2. Interpretación de estribillos, estrofas y canciones sencillas y conocidas, siguiendo el ritmo y la melodía.</p> <p>3. Adquisición de un repertorio de canciones infantiles cortas y adecuadas.</p> <p>4. Participación en el canto coral y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.</p> <p>5. Producción de sonidos y ritmos sencillos con el cuerpo y ejecución de danzas infantiles.</p> <p>6. Participación, iniciativa, gracia y precisión del movimiento en el baile y la danza.</p> <p>7. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.</p> <p>8. Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.</p> <p>9. Discriminación de los contrastes básicos:</p>	<p>1. Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical.</p> <p>2. Actitud relajada y atenta durante las pequeñas y seleccionadas audiciones.</p> <p>3. Preferencia por escuchar determinadas piezas y disponibilidad para escuchar otras nuevas.</p>

---

	largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave, subida-bajada.	
--	--	--

**Tabla 1.2.** *Contenidos del currículo de la Expresión Musical en Infantil*

Fuente: Adaptación del cuadro de Bernal y Calvo (2000, p.33)

Las actividades que se propongan deben realizarse como una experiencia gozosa, en la que se valore el disfrute, la libertad, la creatividad; serán progresivas porque deben adaptarse al nivel de los alumnos y cíclicamente aumentar los contenidos; activas, porque se basarán en los estímulos sensoriales de los niños, y con un importante componente lúdico, sin que en ningún momento se pierda el interés musical y pedagógico de lo que estamos trabajando (Subirats, 1999; Martín y Centeno, 1999).

Para algunos autores como Aronoff (1974), la educación musical, en Educación Infantil, debe desarrollarse en tres focos: conceptos en torno a la música, la audición musical y la práctica musical. Así, los contenidos serán los siguientes: ritmo, elementos agónicos, melodía, calidad del sonido, dinámica, diseño y textura.

Desde nuestro punto de vista, los ejes vertebrados de los contenidos de la educación musical en infantil son la percepción y expresión de las cualidades del sonido, que se trabajarán a partir del desarrollo de la sensorialidad auditiva, la exteriorización del sonido rítmico, la sensibilización sonora y la expresión vocal cantada y hablada.

### **1.3.3. Decreto de Educación Infantil: Expresión Musical. Junta de Andalucía**

La sensibilización audioperceptiva y la coordinación progresiva de los movimientos de todas y cada una de las partes del cuerpo, han de proporcionar a los niños las primeras vivencias acerca de los elementos musicales y conducirles a que se expresen a través de ruidos, sonidos, canciones, danzas. Se ha de favorecer el contacto con las diversas experiencias sonoras que ofrece el mundo que les rodea y facilitarles situaciones adecuadas para interiorizar los distintos sonidos y ritmos que se producen en su propio cuerpo. Estas experiencias irán desarrollando



su sensibilidad favoreciendo su capacidad de discriminación y su memoria auditiva (1993<sup>1</sup>, p. 29).

Es preciso potenciar situaciones de juego en las que los niños sientan la necesidad de expresarse a través de la voz, el movimiento y todo tipo de objetos sonoros e instrumentos. Se potenciará la exploración y el descubrimiento de las posibilidades sonoras de su propia voz o su propio cuerpo. La experiencia lúdica es un marco idóneo para que vayan utilizando sus recursos expresivos sonoros en distintos contextos y situaciones y con distintas intenciones y, de esta manera, los vayan seleccionando, ajustando, estructurando y coordinando mejor. Se deben facilitar contextos de actividad que impliquen la representación y la interpretación sonoras, utilizando como soportes expresivos la voz, el propio cuerpo, el gesto o determinados trazos gráficos. Es conveniente ofrecer a los niños y niñas el contacto y la participación, individual o grupal, en producciones sonoras y musicales tradicionales, sobre todo en las canciones, juegos rítmicos y danzas infantiles propias de la comunidad andaluza.

Compartimos la idea de que “una escuela de calidad es aquella que promueve el proceso intelectual, social, moral y emocional de sus alumnos, donde el profesional es un organizador del conocimiento, diseñador y mediador de actividades significativas, conocedor de la metodología adecuada para que pueda, además de guiar el aprendizaje, elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus alumnos y del centro escolar” (Bernal, 2005, p. 12).

---

<sup>1</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, JUNTA DE ANDALUCÍA (1993). Colección de materiales curriculares para la educación infantil.

**1.3.3.1. Secuenciación de contenidos. Área de comunicación y representación:  
Expresión Musical (J.A. pp. 49-58)**

<b>PRIMER CICLO (0-3 AÑOS)</b>	<b>SEGUNDO CICLO (3-6 AÑOS)</b>
<p>El recién nacido por medio del oído entra en comunicación con el mundo de los sonidos, entre los que destacarán los de su propio cuerpo y los procedentes de su entorno próximo, con atención especial a los producidos por su madre, su padre y todo el conjunto de personas con las que convive.</p> <p>Prácticamente desde el principio, niños y niñas poseen las bases de dos de los elementos fundamentales presentes en toda producción musical: el sonido y el ritmo.</p> <p>Esta información sonora se irá completando poco a poco y en ella desempeñarán un importante papel las primeras canciones (de cuna,...) que les cantan las personas que le rodean. Ante tales manifestaciones muestran un gran interés expresado por su deseo de acompañarlas con movimientos de balanceo y otros, así como de marcar su ritmo con palmadas y otros instrumentos naturales.</p> <p>La educación musical, como cualquier proceso de expresión, debe desarrollarse en un ambiente estimulante que favorezca el descubrimiento, la exploración y manipulación y se completa con la estructuración de la experiencia.</p> <p>La educación musical en este Primer Ciclo debe ocuparse del desarrollo sensorial del niño o niña, y este a su vez. debe favorecer la potenciación y experimentación de los procesos</p>	<p>En este ciclo se deben plantear juegos y actividades que potencien los procesos de audiopercepción iniciados en el Ciclo anterior. Se atenderá a los parámetros del sonido: timbre, intensidad, duración y altura, para la identificación y comparación de diferentes sonidos. Dichas actividades han de ser breves, permitiendo de esta forma una concentración puntual.</p> <p>Por otra parte, la audición activa de diferentes y variadas obras con actitud relajada y atenta, irá aproximando a los niños a las distintas manifestaciones musicales y sus primeras valoraciones, expresando sus preferencias por escuchar determinadas piezas.</p> <p>El tratamiento de la voz encuentra en la canción su principal marco de desarrollo. A partir de ella se debe cuidar progresivamente la entonación, el control de la respiración, la vocalización, la adecuación rítmica de la interpretación..., todo ello con apoyo de gestos, palmadas y movimientos.</p> <p>La participación en cantos en grupo va a posibilitar la coordinación con el grupo de iguales, el volumen y el ritmo en conjunto, y el acompañamiento con instrumentos sencillos.</p> <p>La expresión instrumental se ocupará de la exploración, manipulación y descubrimiento de las posibilidades sonoras y expresivas de los objetos del entorno, el propio cuerpo y los instru-</p>

<p>perceptivos y sensoriales.</p> <p>Así la audiopercepción de sonidos naturales o provocados voluntariamente ocupa la primera etapa de la educación musical y constituye un despertar global al mundo sonoro.</p> <p>El propio cuerpo, los objetos cotidianos y los instrumentos sencillos habituales en clase, triángulos, pandero, claves, maracas, cascabeles, etc., ocupan un destacado lugar en este ciclo y permiten a niños y niñas el desarrollo de procesos de manipulación y experimentación para el descubrimiento de nuevas posibilidades de expresión sonoras.</p> <p>Pero no sólo es importante escuchar y discriminar sonidos, también el silencio, como oposición al sonido se convierte en uno de los principales elementos de estudio en el Primer Ciclo.</p> <p>Del mismo modo se debe aprovechar la amplia y variada oferta de manifestaciones musicales del entorno, entre las que destacarán las propias del patrimonio musical andaluz. Junto a todas ellas es conveniente poner en contacto al niño con fragmentos musicales de diferentes estilos, épocas y países. Estas audiciones deben ser breves y permitir su acompañamiento produciendo diferentes movimientos y ritmos sencillos con el cuerpo.</p> <p>El primer instrumento de producción de sonidos es la voz. El educador deberá ayudar a los pequeños a descubrir su voz y a utilizarla en situaciones de imitación, improvisación y juego a</p>	<p>mentos habituales de la clase. Todo ello contribuirá a potenciar los procesos de sensibilización, discriminación y memoria auditiva.</p> <p>La reproducción e improvisación de sonidos y ritmos con la voz, los objetos, los instrumentos y el cuerpo, muy motivadoras para los niños de este Ciclo, permiten la utilización y exteriorización no solo de las experiencias y conocimientos musicales que el niño ha ido adquiriendo, sino también de sus sensaciones, vivencias y sentimientos. Estas actividades deben de plantearse en contextos y situaciones de comunicación y juego.</p> <p>Con las actividades de movimiento se favorecerá la adaptación de los movimientos corporales a los ritmos de diferentes obras, contribuyendo de esta forma a la potenciación del control rítmico corporal.</p> <p>El pulso y el acento se convierten en dos elementos claves que deben de centrar la atención en el Segundo Ciclo. De igual modo, las formas eco y ostinato se deben contemplar como dos recursos de fácil utilización, que potenciarán las actividades de expresión vocal, instrumental y de movimiento, ampliando considerablemente sus posibilidades.</p>
--	---

<p>partir de los sonidos de su entorno.</p> <p>En este marco, la canción ocupa un destacado lugar. Las canciones de corro, las nanas, las canciones para bailar, las canciones populares, constituirán el repertorio del Primer Ciclo de la educación Infantil. El desarrollo rítmico tendrá lugar, esencialmente, a través de la vivencia e interiorización del movimiento y del gesto que acompañan a las canciones.</p>	
--	--

**Tabla 1.3.** *Secuenciación de contenidos. Área de Comunicación y Representación: Expresión Musical*

Fuente: Adaptado de Bernal y Calvo (2000)

La intervención educativa referida al ámbito de **experiencia musical** tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capacite al niño para la percepción y la expresión del hecho musical. Estas experiencias son un medio extraordinario para desarrollar tanto las capacidades físicas e intelectuales, como las afectivas y emocionales; a través de ellas podemos potenciar la atención, concentración, imaginación y creatividad. Nuestro objetivo es desarrollar la sensibilidad y las cualidades necesarias para la escucha, capacitando al niño para que perciba y se exprese a través de la música, lo que significa: educar (desarrollar) el oído, la voz y el ritmo.

### 1.3.3.2. Educación musical infantil. Objetivos relacionados con la experiencia musical

PRIMER CICLO (0-3 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (3-6 AÑOS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Favorecer la atención, concentración para desarrollar la percepción auditiva.</li> <li>-Potenciar el desarrollo muscular.</li> <li>-Sentir el cuerpo.</li> <li>-Descubrir las propiedades sonoras del cuerpo.</li> <li>-Descubrir las propiedades sonoras de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Potenciar la discriminación auditiva (sensorialidad auditiva).</li> <li>-Estimular y potenciar las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar...</li> <li>-Favorecer la ubicación del cuerpo con relación al tiempo y al espacio.</li> <li>-Potenciar la voz. Favorecer la expresión hablada-cantada</li> </ul>

determinados objetos. -Descubrir y experimentar el silencio. -Aumentar la capacidad vocal, como forma de expresión lingüística-musical. -Favorecer la adaptación al medio ambiente sonoro. -Producir, reconocer sonidos/ruidos. -Descubrir, reconocer, su esquema corporal. -Potenciar la coordinación motora. -Fomentar la comunicación.	como medio de expresión por el canto. -Aumentar la capacidad de comunicación musical. -Afirmar la personalidad. -Estimular los procesos creativos. -Fomentar el sentido de colaboración y respeto a sí mismo y a los demás. -Fomentar el gusto por la música. -Potenciar las habilidades motrices básicas para el manejo de los instrumentos (naturales y de percusión).
--	--

**Tabla 1.4.** *Objetivos de Educación Musical en Infantil*

Fuente: Adaptado de Bernal y Calvo (2000)

Bokser y Spivak (1977, p. 5), ponen de relieve que los objetivos generales del aprendizaje musical en el Jardín de infantes, pretenden desarrollar en el niño:

- 1) La sensorialidad auditiva.
- 2) La exteriorización del sentido rítmico.
- 3) La expresión vocal cantada y hablada.
- 4) La sensibilización sonora.

Bernal y Calvo (2000 p. 39), proponen que los niños, a través de una metodología lúdica, puedan:

- Buscar sonidos nuevos.
- Adivinar sonidos.
- Encontrar objetos que producen sonidos.
- Diferenciar sonidos.
- Buscar, encontrar sonidos agradables y desagradables.
- Manipular objetos sonoros.
- Construir objetos sonoros.

- Producir sonidos con el cuerpo.
- Producir sonidos con los instrumentos.
- Cantar canciones.
- Inventar historias, contar cuentos con música...
- Moverse con la música.
- Escuchar música.
- Dibujar música.

En definitiva *divertirse aprendiendo música*.

La música en educación infantil, aparece explícitamente en el Ámbito de Comunicación y Representación, a pesar de ello, se está demostrando la utilidad de la música no ya como fin, sino también como medio, en los demás ámbitos., tal y como apuntan Bernal y calvo (2000). En la Educación Primaria (6-12 años), la música aparece como materia obligatoria dentro de lo que se denomina Área de Educación Artística.

Tomando como base la legislación vigente en el momento de redactar este trabajo la LOGSE (1990).

#### **1.4. MARCO LEGISLATIVO ACTUAL**

Esta tesis se sitúa también con vistas a la incorporación de la ley de educación, (LOE) Ley Orgánica 2/2006 3 de mayo, de Educación, que pretende clarificar el panorama jurídico actual, dejando sin efecto tres leyes educativas anteriores: no sólo la Ley de Calidad LOCE, sino también la LOGSE, y la LOPEG.

La LOE convivirá con la LOCE hasta su total implantación. Teniendo como puntos básicos:

- Los programas de apoyo y refuerzo comenzarán en 1º de Primaria.
- Habrá un reforzamiento de la lectura, escritura y cálculo
- La Educación Infantil será gratuita y contará con plazas suficientes.
- El estudio de idiomas se iniciará a los cinco años.

- Habrá pruebas de diagnóstico en 4º de Primaria y 2º de ESO.

Aunque si esta ley busca ser una “ley útil para el sistema educativo” y su objetivo es ofrecer a la sociedad “la mejor formación posible”, especialmente en el tramo de los 6 a los 16 años , ¿que ocurre con los 3 a 5 años y la música?. Pues no obstante es una ley que considera la etapa infantil como un momento clave en el desarrollo posterior del alumno por su carácter preventivo y compensador de desigualdades, por eso se establece la gratuidad en el segundo ciclo de (3 a 5 años) y la oferta suficiente de plazas para todos los niños.

### ➤ **Áreas del segundo ciclo de Educación Infantil según la LOE**

La Educación Infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de *competencias* que se consideran básicas para todo el alumnado.

En el currículo del segundo ciclo de la etapa se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento. En este proceso resulta relevante la adquisición de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de espacios y materiales, y en el desempeño de las diversas tareas que se realizan en el aula.

En este proceso de adquisición de autonomía, el lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el

artístico (tanto plástico como *musical*), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la *competencia comunicativa*.

En este ciclo el entorno de las niñas y los niños se amplía y se diversifica, lo que les pone en situación de afrontar experiencias nuevas y de interactuar con elementos hasta entonces desconocidos. Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la *competencia social*.

No hemos de olvidar que la música es un arte, una ciencia y una técnica, por lo que su práctica y ejecución nos va a favorecer un desarrollo cerebral y nervioso muy completo al comprender estas tres facetas tan diferentes y complejas. La ejecución musical, al desarrollar las posibilidades de nuestros circuitos neuromusculares, permite no sólo cultivar el sistema nervioso, sino trabajar también nuestro desarrollo en general, nuestros estados afectivos, nuestra receptividad, nuestra atención, etc.

En consecuencia, la educación musical estimula todas las facultades del ser humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos, entre otras.

## 1.5. MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD

En cuanto al currículum de música para la formación del maestro en los diversos planes que han sucedido, en general siempre ha estado basado en las enseñanzas sofisticadas. En los diferentes Planes de Estudio, las alusiones a la formación musical y a la especialidad de Preescolar, no ofrecen una realidad inmediata que signifique una puesta en práctica, hasta 1981. En la Orden de 17 de Enero, se regula las enseñanzas de Preescolar y a partir del curso escolar 1981-82, la actividad docente de las



unidades de Preescolar, se realizará de acuerdo con los respectivos Niveles básicos de Referencia (Programas Renovados).

A partir de 1981 la especialidad de Maestro de Preescolar supuso preparar a un profesional para hacerse cargo de un ciclo educativo de vital importancia. Los contenidos musicales, nunca los idóneos, marcarán su preparación.

En la Universidad Española la música se ha integrado pero no completamente, sino aspectos muy concretos. Las titulaciones que guardan relación directa con la música en la Universidad Española son sólo dos:

- Maestro en Educación Musical (en BOE 11.10.91).
- Musicología o Historia y Ciencias de la Música (en BOE 2.6.95).

Y contemplando los programas de Maestro en Educación Infantil nos resulta evidente que la formación obligatoria en contenidos específicos de música que reciben los futuros especialistas no les resultará suficiente: deberán haber recibido conocimientos previos o continuar aprendiendo música por su cuenta -o en conservatorios- para afrontar con solidez su labor educativa en esta etapa educativa tan importante. Pues no existen en sus programas de formación excepto en alguna asignatura concreta de música, la finalidad de generalizar la expresión musical en las escuelas de infantil de forma creativa.

Un aspecto que siguiendo a Israel (2002), es importante destacar para la formación del maestro, la capacidad instrumental para que desarrolle capacidades estéticas y expresivas. Pedagógicamente está comprobado que estas capacidades están ligadas a la creatividad.

Los estudios de Magisterio ocupan tres cursos académicos, necesarios para la obtención del título de Diplomado. Estos tres cursos, constituidos por diferentes asignaturas, con una cuantía docente en créditos, bien troncales, bien optativas de especialidad o de titulación. El Consejo de Coordinación Universitaria establece unas

asignaturas troncales obligatorias por Áreas de Conocimiento y cada universidad configura el plan de estudios ofertando éstas otras asignaturas.

Vivimos en un momento de cambio en el que la propuesta de reforma convertirá la titulación de Maestro de diplomatura a licenciatura. La reforma implicará importantes cambios a fin de adaptar el sistema español al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), empezando por la implantación del crédito europeo (ECTS) y terminando por la reestructuración de asignaturas, planes de estudio, titulaciones, y un largo etc.

La especialidad de Maestro en Educación Musical será un “itinerario” dentro de la titulación generalista de Maestro. Así, se propone que el maestro pueda ampliar su diplomatura de Magisterio que tendrá una duración de 4 años. Los planes de estudio se están transformando para cumplir los requisitos que establece el Plan de Bolonia, que se aplicará progresivamente hasta su implantación total en 2010. Se ha establecido la nueva titulación de *Grado de maestro en educación Infantil o Primaria* de formación tipo generalista

Será un título de 240 créditos ECTS (4 años) y se incluirán menciones curriculares que permitirán especializarse. Estos itinerarios supondrán entre 40 y 60 créditos del total de la titulación. Además, las prácticas que deberán realizar los estudiantes tendrán la duración de un año académico, doblando así el periodo actual de 6 meses.

Esta formación universitaria tiene como finalidad que el alumno adquiera una serie de competencias, destrezas y habilidades que le permitan desempeñar un perfil laboral y unas funciones concretas y que, además, pueda actuar de forma adecuada en cada situación particular. Pero nos podríamos preguntar si ¿Se logran estas finalidades con el diseño actual de las titulaciones? ¿Qué aspectos se deberían reforzar o mejorar en cuanto a la formación? Pues consideramos que la formación integral del profesorado pasa por tener en cuenta todas las perspectivas metodológicas, las necesidades concretas y el contexto educativo y social. Además la formación del profesorado

debería incluir otras áreas de conocimiento y nuevos enfoques metodológicos, especialmente para abarcar aspectos como la resolución de conflictos y la convivencia escolar por ejemplo a través de la música y la creatividad.

### 1.5.1. TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como se ha señalado en el apartado anterior el Título de Grado de Maestro de Educación Infantil se propone en una proporción de Contenidos Formativos Comunes del 70%, y con el 30% de los contenidos determinados por la universidad. Respecto a estos contenidos se articulan en torno a los siguientes:

Bloques de Materias por Competencias	% del total	% de CFC	ECTS estimados
1. Que ayudan a conseguir competencias generales comunes de índole psicopedagógico	15,80	22,60	38
2. Que ayudan a conseguir competencias docentes específicas orientadas al área de Conocimiento y control del cuerpo y autonomía personal	7,50	10,70	18
3. Que ayudan a conseguir competencias docentes específicas comunes orientadas al área de Convivencia con los demás y descubrimiento del entorno	7,50	10,70	18
4. Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Desarrollo del lenguaje y habilidades comunicativas	7,50	10,70	18
5. Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Expresión artística y creatividad	7,50	10,70	18
6. Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas al área de Representación numérica	7,50	10,70	18
7. Practicum (Complemento para la adquisición de las competencias de conocimiento del centro escolar y de los anteriores bloques de materias). Tendrá un carácter integrado e integrador	16,70	23,40	40
Total	70,00	100,00	168

**Tabla 1.5.** *Contenidos formativos del Título de Grado de Maestro*

Respecto a los contenidos propios de la Universidad (30%, 72 ECTS), se recomienda que la mayor proporción de ellos (aprox. 60 ECTS) cumplan la función de reforzar la formación en uno o en varios de los bloques de materias por competencias o en otro tipo de materias. Asimismo se sugiere que al menos 12 ECTS sean opcionales u optativos para el estudiante. Los contenidos instrumentales de nuevas tecnologías se consideran obligatorios y proyectados fundamentalmente hacia el desarrollo de las distintas áreas del currículo (vinculadas a las didácticas específicas).

Por esta razón es difícil en estos momentos determinar su proporción. Respecto a otras competencias instrumentales cabe destacar que la competencia en una lengua extranjera y su didáctica por los docentes de Ed. Infantil se consideran uno de los elementos más importantes de desarrollo profesional de esta titulación y de mayor demanda profesional. Se recomienda que las universidades ofrezcan esta posibilidad a través del 30% de la oferta de contenidos propios, como ha de suceder con la formación en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma donde se ubique la Universidad.

Por último, en relación con esta propuesta consideramos la conveniencia de aumentar el peso del bloque de materias por competencias de “expresión artística y creatividad”, debido a que esa área del currículo ha de considerarse muy importante, en educación infantil.

A modo de resumen de lo dicho anteriormente, destacamos que la expresión musical en estas edades pretende el desarrollo de las actitudes y las competencias creativas de la persona, del alumnado; así como mostrar, que desde el ámbito de la Educación Musical se favorecen, de forma privilegiada, el desarrollo de: *la capacidad creativa del individuo*.

Si analizamos someramente nuestro Sistema Educativo, podemos apreciar como la Educación está planteada, alrededor de unos principios conceptuales, procedimentales y actitudinales, olvidando en muchas ocasiones, una premisa de gran

valor en la formación integral de la persona; el **desarrollo creativo** de la persona; es decir: la capacidad de aportar, establecer, fundar e introducir elementos propios, personales, a partir de unas pautas dadas. Para llegar a ello, es importante potenciar y estimular la observación, la intuición, la motivación, el atrevimiento, para lograr desarrollar las capacidades inventivas y creativas.

En nuestro sistema educativo, el papel de la educación tiene el significado de facilitar a la población el acceso a la cultura musical, entre otras cosas, para acercarnos al nivel de tradición y experiencia de nuestro contexto europeo y para corregir el espíritu de desaprobación y la falta de interés que ha girado secularmente en torno a la música en la sociedad española, como lo reflejara: Marco (1983, p. 89) diciendo “Para un intelectual español del siglo XX la palabra cultura suele equivaler a literatura y, en el mejor de los casos, filosofía y pensamiento, y la palabra arte designa las artes plásticas. La música no tiene lugar en este esquema que, por mucho que haya mejorado –y no ha sido tanto en los últimos tiempos – sigue siendo válido en nuestros días. Quien paga las consecuencias es, naturalmente la propia cultura, la sociedad española y, desde luego, la música, que por ello mismo no acaba de integrarse ni con una ni con otra”.

La Enseñanza Musical tiene una potencialidad que debemos aprovechar y reivindicar, para lo que será necesario compaginar la práctica con una formación continua del profesorado en temas referidos a la Didáctica musical en infantil (las metodologías, los ejercicios, la didáctica, las diferentes escuelas pedagógicas etc.) y sobre creatividad.

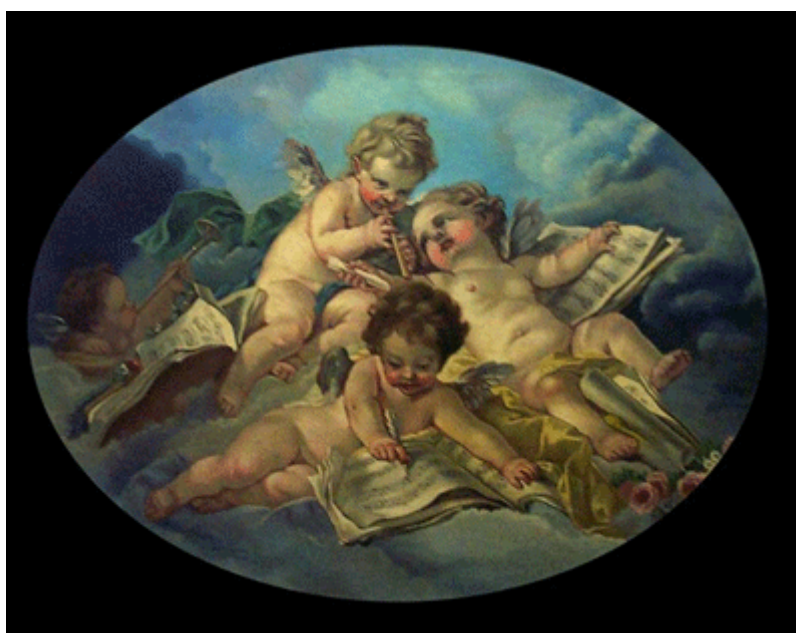
Siendo este uno de los propósitos de esta investigación, el analizar la formación de música y creatividad que tienen los maestros de infantil y observar que tipo de metodología creativa llevan a cabo dichos maestros en el proceso de enseñanza con sus alumnos. Trabajar la expresión musical con los niños de infantil (0-6 años), además de ayudar a desarrollar la expresión, la concentración y la creatividad, potencia las relaciones sociales, ayudando a que los niños y niñas se escuchen a sí mismos y a los demás, y experimenten su capacidad para relacionarse con el entorno.



## CAPÍTULO 2

---

# LA MÚSICA COMO EJE CULTURAL Y EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA



*"Sin música la vida sería un error"*  
(1844-1900) Filósofo alemán. (Nietzsche)





## CAPÍTULO 2

# LA MÚSICA COMO EJE CULTURAL Y EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

### 2.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la música está presente en distintos ámbitos de la cultura, las artes, las diversiones, en la comunicación humana. Sonido y música invaden la vida moderna, especialmente en la de los niños y jóvenes, para quienes la música desempeña un papel fundamental como medio de identificación personal y social.

La música y sonidos forman parte de nuestra cotidianidad, tanto en los distintos ambientes en los que vivimos como en los medios de comunicación, difundidos a través de los diversos medios tecnológicos. Hoy los límites entre los estilos de música (clásica, popular, moderna, folklórica) son algo difusos, conviven todo tipo de tendencias musicales; la música se ha democratizado, llega a un público más amplio, gracias a la difusión de los aparatos de reproducción del sonido. Los medios de comunicación de masas basan parte de su éxito en el impacto que genera la repetición constante de los productos musicales.

Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía musical de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál fue el origen de la música, sus funciones, la evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc. (Pascual, 2006).

La historia contemporánea necesita del estudio de los tiempos pasados para comprender mejor los hechos posteriores.

Con este capítulo nos aproximamos al concepto de la música y realizaremos un breve recorrido por la historia de la música y sus distintas concepciones pedagógicas.

Para luego pasar a analizar la situación de la música en la actualidad y plantear los retos a los que se enfrenta la pedagogía musical en Educación Infantil.

### 2.1.1. DEFINICIÓN DE MÚSICA

No existe una definición de Música que conforme a todos. Puede definirse como el arte de ordenar sonidos de forma significativa y comunicativa. Deriva de la palabra griega *musas*, que eran las diosas de la inspiración. Utiliza sonidos, ruidos y silencios para despertar emociones en el alma humana. Cada cultura tiene sus propias definiciones del concepto de la música, aunque la música muchas veces logra trascender las barreras culturales. Etimológicamente, música proviene de la palabra griega *musike* y del latín *musica*. El significado era entonces más amplio que el actual, ya que englobaba a la danza, a la poesía y a lo que nosotros entendamos como propiamente música.

Definir el término música es arriesgado, debido a la complejidad de la música en la actualidad. A lo largo de los siglos se han dado múltiples definiciones, pues históricamente la música ha sido objeto de distintos significados. Por otro lado, la música puede ser considerada como arte, como ciencia o como lenguaje y adquiere también distinto contenido según se la considere en relación con los sentidos, los sentimientos y la afectividad, la inteligencia, la sensorialidad, el lenguaje o la moral.

Willems (1981) realizó una selección de definiciones de la música y las agrupó según su afinidad. A continuación se muestran algunas de ellas:

- En relación con el ser humano: “La música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa, es una voz humana que se expresa” (Chopin).
- En relación con la sensorialidad: “La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído” (Rosseau).
- En relación con la afectividad: “La música es el lenguaje del sentimiento, es el arte de expresar una agradable sensación de sentimientos a través de los sonidos” (Leibniz).
- En relación con la moral y la ética: “No se puede poner en duda que la música contiene el germen de todas las virtudes” (Lutero).

- En relación con la ciencia: “La música es un ejercicio secreto de aritmética, y quién se libra de él ignora que maneja números” (Leibniz).

La palabra música no tiene sinónimos y el Diccionario de la Lengua Española sólo presenta una acepción aceptable; es la cuarta y dice así: “Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzca deleite al escucharlos, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente.”

Para Dalcroze, la música es capaz de alcanzar todas las energías del ser humano, cuando unifica lo espiritual con lo intelectual (citado en Bachmann, 1998). Todo ello se convierte en actividad consciente y deliberada que con el concurso de elementos sonoros se dirige a la expresión y el goce anímico. (Torres y otros, 1984).

El alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías, enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos. (Schneider y otros 1979).

La definición más difundida de música afirma que es el arte de combinar los sonidos en el tiempo. El sonido y las combinaciones de sus parámetros son los medios donde la música se expresa en realidad. La percepción de estas cualidades depende de la percepción auditiva, las sensaciones, la comprensión del oyente, etc.

Aparece enunciado en los diccionarios que “la música es el arte de expresar los sentimientos y las pasiones mediante los sonidos”. Por ejemplo, esta fue la definición de la música en la que se inspiró la obra de Wagner (1854), que en efecto, compartía la filosofía de Schopenhauer (1854) acerca de la música. Muchos filósofos compartían el concepto romántico de la música, de ser la expresión del sentimiento, aunque fuera de un sentimiento situado “más allá del bien y el mal”. Actualmente se apela con frecuencia a la definición de la música como expresión del sentimiento o por lo menos, se la presupone como cosa segura y obvia. Desde este punto de vista, Hegel señalaba que “el sentimiento es la forma propia de la música y que la tarea de la misma es hacer

---

resonar, no ya la misma objetividad, sino las formas y los modos por los cuales la subjetividad más interna del yo y el alma ideal se mueven en sí misma". (Cit. por Foucher y otros, 1926).

## 2.2. LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LAS DIFERENTES ÉPOCAS

*"El genio se compone del dos por ciento de talento y del noventa y ocho por ciento de perseverante aplicación"* Ludwig van Beethoven

### 2.2.1. INTRODUCCIÓN

La música ha evolucionado mucho a lo largo de la historia. Cada civilización ha creado sus propias manifestaciones, como fenómeno artístico, estético y social.

Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía de nuestro tiempo, es necesario conocer cual fue el origen de la música, sus funciones, la evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc. La historia contemporánea necesita del estudio de los tiempos pasados<sup>2</sup> para comprender mejor los hechos posteriores. El primer gran referente.

La música es un medio de expresión universal, se cree que sus orígenes se relacionan con la propia voz del hombre. Los primeros instrumentos musicales aparecieron hacia el año 2500 a.C., en la *cultura egipcia*. En la *Grecia y Roma antiguas*, alrededor del siglo v a.C., la música fue esencialmente vocal, e hizo uso de instrumentos de percusión, de cuerda y de viento. Alrededor del siglo v d.C., la era cristiana trajo consigo la aparición de cantos litúrgicos. En la *Edad Media* aparecieron los cantos gregorianos como la manifestación musical más importante de la época. En los *siglos XVII y XVIII* apareció la ópera, que con la música instrumental y los grandes

---

<sup>2</sup> Según Lavignac (1905): "La música era una lengua, un arte y una ciencia, y debía ser considerada según las circunstancias bajo uno u otro de estos aspectos".

compositores de música clásica (Vivaldi, Beethoven, Schubert, Brahms, Mozart y otros), representaron la madurez de la música

En los siglos XIX y XX se produjo una ampliación y perfeccionamiento de los diferentes instrumentos musicales. La música comenzó a utilizarse como método terapéutico especialmente en la segunda *mitad del siglo XX*, debido al reconocimiento de sus efectos sobre el estado afectivo y de atención de los individuos.

El uso de la música es tan antiguo como el mismo hombre, podemos diferenciar tres etapas en la evolución de este uso.

Una *Primera Etapa Mágica Religiosa*. Según los papiros médicos egipcios del año 1500 A.C., ya se hace referencia al encantamiento de la música relacionándola con la fertilidad de la mujer. Se pensaba que la música tenía un origen divino, “siempre se ha considerado al sonido como un vínculo directo entre la humanidad y los divinos” (Andrews, 1993, p. 19).

En la Biblia encontramos como David efectuaba música curativa frente al rey Saúl. En muchas leyendas, cosmogonías y ritos sobre el origen del universo en diversas culturas, el sonido juega un papel decisivo. Así pues, la música fue para el hombre primitivo un medio de comunicación con el infinito por ejemplo: para los egipcios el Dios Thot creó el mundo con su voz. Los médicos brujos solían y suelen utilizar en sus ritos mágicos, canciones y sonidos para expulsar los espíritus malignos que existen en el individuo enfermo y se ayudan con la danza, la expresión corporal y la ejecución instrumental

Una *Segunda Etapa Precientífica*, en ella los griegos dieron a la música un empleo razonable y lógico, sin implicaciones mágicas religiosas, utilizándola como prevención y curación de las enfermedades físicas y mentales. Aristóteles hablaba del valor médico de la música y Platón la recomendaba con las danzas para los terrores y las fobias.

En el siglo XV, Ficino se esfuerza por una explicación física de los efectos de la música, uniendo la filosofía, medicina, música, magia y astrología. Ficino aconsejaba que el hombre melancólico ejecutara e inventara aires musicales.

A mediados del siglo XVII, Burton reunió todos los ejemplos disponibles de curación por medio de la música. Así mismo, en este siglo se realizan gran cantidad de estudios y tratados.

En el siglo XVIII, se habló de los efectos de la música sobre las fibras del organismo, se le atribuyó un efecto triple a la música: Calmante, incitante y armonizante.

En el siglo XIX, Esquirol, psiquiatra francés, ensayó la música para curar pacientes con enfermedades mentales. Tissot, médico suizo, diferenciaba la música incitativa y calmante y estimaba que en el caso de epilepsia estaba contraindicada la música.

La práctica musical en general, emociona, tranquiliza y equilibra a la persona llegando incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones. La música es capaz de penetrar en los corazones, despertar el alma y el espíritu, y provocar cambios de tal manera que hagan a la persona más espontánea, natural y expresiva, mejorando sus relaciones y fortaleciendo los lazos afectivos y de cooperación. Cree Schopenhauer que: “El hecho de que la música no sea como las demás artes, una representación de las ideas o grados de objetivación de la voluntad, sino de esta misma facultad directamente, explica el rápido influjo que ejerce aquella sobre los sentimientos, las pasiones y la emoción del auditorio, exaltándolos o modificándolos” (citado en Ardid, 1994, p. 37).

Y una *Tercera etapa Científica* entre 1900 y 1950 en la que el creador de la rítmica y precursor de la Musicoterapia fue Dalcroze (1907); quien sostenía que el organismo humano es susceptible de ser educado eficazmente conforme al impulso de la música.

Unió los ritmos musicales y corporales, sus discípulos fueron pioneros de la Terapia Educativa Rítmica.

En Estados Unidos desde la Primera Guerra Mundial, los hospitales de veteranos contrataban músicos como ayuda terapéutica, preparando así el camino para la Musicoterapia. Esta valiosa experiencia sirvió para que los médicos la tomaran en cuenta y en 1950 se fundó la Asociación Nacional de Terapia Musical, la cual edita una revista, realiza un congreso anual e inicia la formación de terapeutas musicales; en la actualidad esta formación se da en varias universidades de este país y los musicoterapeutas tienen alto rango de acción profesional.

### 2.2.2. LA MÚSICA EN LAS DIFERENTES ÉPOCAS

Una vez hecha esta introducción expondremos un resumen de la música en el contexto sociocultural de las diferentes épocas.

En la *Edad Antigua*, la música era apreciada por su alto valor educativo. Decía Platón que si pudiera elegir la música que escuchaban e interpretaban los jóvenes, podrían determinar la sociedad que producirían. La Antigua Grecia estaba convencida de que la música “educa”, y ésta es la clave de una filosofía que desgraciadamente no se ha mantenido viva hasta nuestros días.

Existen imágenes y escritos referidos a la música Antigua, que se remontan al 4000 a.C. La gente cantaba y bailaba mucho antes de que se escribiese la música o hubiera cualquier otro tipo de escritura. El ritmo y el canto son elementos intrínsecos de la psiquis humana. Los habitantes de las cavernas cantaban a los dioses para asegurar sus cosechas. Las antiguas civilizaciones estaban sometidas al control de gobernantes que conocían el poder de la música. Se han ganado batallas y comenzado revoluciones gracias a la inspiración de la música.

Los estudios sobre los pueblos primitivos nos sugieren que el hombre desde los tiempos más remotos ha usado la voz y ha descubierto las posibilidades sonoras de su cuerpo, pies, manos, etc., para acompañar rítmicamente sus cantos; y que probablemente también utilizaría otros instrumentos (piedras, huesos, troncos), al darse cuenta de que podía producir sonidos con ellos.

La música en las civilizaciones avanzadas de la antigüedad está vinculada con el culto religioso y con las manifestaciones rituales (Mesopotamia, Palestina, Egipto, China y muchos otros pueblos del Oriente cercano y lejano) y es un elemento importante en sus vidas. La música del pueblo hebreo es bien conocida gracias a las innumerables referencias musicales de la Biblia: cantos religiosos en los templos o salmos que se acompañan con instrumentos musicales.

Para todas las civilizaciones antiguas la música desempeñó una función social, pero para los griegos tuvo además una función educativa, pues vieron la necesidad de difundir su práctica en el seno de la sociedad y de incluirla en el sistema educativo. Todas las escuelas de los filósofos de la época coincidían en la importancia de música y hacían recomendaciones sobre la necesidad de que fuese practicada desde las edades tempranas.

En Grecia como en Roma las intenciones pedagógicas no se orientan a la formación de músicos, sino a desarrollar los conocimientos melódicos y rítmicos precisos para ser un buen orador. Las hermandades de músicos profesionales, tuvieron gran importancia, lo que indica la existencia de un oficio musical reconocido.

La obra de Platón está llena de música; tanto en *Las Leyes* como en *La República* se la describe como instrumento educativo indispensable, además de considerarla fuente de placer o de ciencia. En *Las Leyes* aparecen sus orientaciones sobre la educación musical: el libro VII señala la importancia de los juegos en las edades tempranas (3-6 años) y la necesidad de mecer o balancear a los niños mientras se les canta una canción de cuna para que se relajen.



Posteriormente Aristóteles, introduce el término *paideia*, la más alta formación que puede lograr el hombre al adquirir una forma de cultura a través del espíritu y del cuerpo. La *paideia* considera que la educación propiamente dicha comienza en los primeros años de vida, en el hogar, como un tipo de educación social, inculcando buenas costumbres y modales; será la madre, la niñera o la nodriza, la encargada de ello. Los griegos conceden mucha importancia a las primeras etapas de la vida, por lo que las familias pudientes eligen niñeras con buena dicción porque consideran que ahí empieza la iniciación en la tradición cultural; el niño va a entrar en el mundo de la música a través de las canciones de cuna, y en el de la literatura por medio de los cuentos que se relata. También se recoge la importancia del juego y la manipulación de objetos de diversas características, por ejemplo, la de matracas. (Marrou, 1970: 173).

La música está presente en la teoría educativa de Aristóteles, para quién todo conocimiento proviene de los sentidos y para quien son tres las etapas de que se compone el proceso educativo: la vida física, el instinto y la razón. La primera etapa correspondería a la actual etapa de la educación Infantil y, en ella, según Aristóteles, el niño ha de jugar, adquirir buenos hábitos, reconocer el fin placentero de la música y entretenerse con la práctica musical y la audición de juguetes como el sonajero. La segunda etapa transcurre hasta la pubertad y, en ella, la gimnasia y la música son fundamentales para la educación moral. La tercera etapa llega hasta los 21 años y dedica los tres primeros años a los estudios musicales. Respecto al estudio de la música, la considera un arte de enorme importancia, sobre todo por su influencia en el dominio de las pasiones (Moreno, 1986, p. 89).

La ***Música Medieval*** está marcada por un carácter básicamente religioso y casi todos los trabajos realizados eran para la iglesia Católica. En cuanto a la Música profana, era difundida gracias a los juglares y trovadores. En esta época apareció el llamado Canto Gregoriano que fue la culminación del canto sin acompañamiento.

---

La **Edad Media** absorbió buena parte de las culturas anteriores y las hizo suyas para readaptarlas a las exigencias de un periodo complejo y poliformal.

Pero a pesar de las convulsiones culturales que sufrió nos dejó una pléyade de autores que hacen referencias a la música. Los personajes más significativos son Quintiliano, Séneca, San Isidoro de Sevilla, Avicena, Aebn Tofail, Alfonso X “El Sabio” y Juan Ruiz, el Arcipreste de Hita. Quintiliano. Séneca llega a afirmar que “quien desconoce la música no conoce nada que tenga sentido” (Poch, 1999, p. 414).

En la educación cristiana, la educación significaba perfección, alcanzar todas las facultades humanas, las naturales y las sobrenaturales. La música forma parte de la liturgia y desempeña un papel importante dentro de ella. El canto era la mejor forma de expresar los sentimientos religiosos, la alabanza a Dios, la súplica y la acción de gracias.

El valor pedagógico de la música iba más allá, ya que se dotaba a la música de “un valor religioso porque está hecha de números”, y por tanto de armonía, hasta el punto de poderse cantar en el interior de uno, sin emitir sonidos desde el instante en que cantamos vueltos hacia Dios” Además, para San Agustín<sup>3</sup> y para Boecio, la música adquiere otro significado: por encima de todo es ciencia. Boecio supuso una transición entre la Edad Antigua y la Edad Media, porque actualizó los conceptos desde un punto de vista “científico” y señaló la importancia de la música en educación. (Fubini, 1990, p.84).

Durante la **Baja Edad Media**, en la mayoría de las catedrales, monasterios y parroquias, se fundaron escuelas con el objetivo muy definido de enseñar a cantar a los niños para que acompañasen los oficios religiosos, lo cual incluía la enseñanza de la música. No obstante, los maestros eran pocos y su preparación no era buena, los métodos eran muy memorísticos y se seguía una disciplina muy rígida y severa. Hacia el siglo X, estas escuelas de canto y música se convierten en una forma de educación y

---

<sup>3</sup> San Agustín es el autor de uno de los más importantes tratados medievales que argumentan el valor educativo de la música: *De Música*, en cuyos volúmenes se presenta la métrica y la estética musical.

---

preparación al sacerdocio. Los niños se alojaban en las casas de los canónigos, donde eran sus sirvientes, pero después se pasó a un sistema más colegial en el que los niños se trasladaban a los colegios (Martín 1985a).

Bernal (1996), comenta que en este siglo se empiezan a crear centros para que se eduquen musicalmente los niños. La Iglesia necesita cantores que acompañen la liturgia y las capillas monacales acogen a estos infantes a quienes se les enseña, al mismo tiempo, a leer y escribir.<sup>4</sup> Este es el origen de las escuelas, y de los centros de formación de maestros. La música es muy importante por estar al servicio de la religión.

El nacimiento de las lenguas vulgares tuvo gran repercusión en la música medieval, porque trajo como consecuencia el nacimiento de la música profana. Los tropos, composiciones que consistían en añadir textos inventados, explicaciones y narraciones a los textos autorizados por San Gregorio (590-604) para la liturgia, y las cruzadas darían como fruto el nacimiento de los juglares y trovadores; que, en definitiva, serían los informadores de las crónicas de lejanos países. Los juglares eran de origen popular, cantantes y acróbatas que narraban historias de batallas lejanas; los trovadores en cambio eran generalmente hombres cultos que escribían su propia poesía, no en latín, sino en su lengua romance vernácula. La música era mayoritariamente vocal y los instrumentos se utilizaban para acompañar el canto en la música profana o para la danza; sin embargo, en la Iglesia, para el culto se utilizaba el órgano. El canto y la práctica del órgano eran los contenidos fundamentales de enseñanza musical y fuera de la Iglesia apenas hay referentes escritos.

Se inicia la diferenciación del papel del compositor y del intérprete, y a partir de ahora la música se compone pensando fundamentalmente en el destinatario, normalmente la corte, que impulsaba las creaciones musicales. Los gobernantes que protegían la música y las otras artes eran hombres cultos que aprendían también a tocar

---

<sup>4</sup> “Los métodos de enseñanza eran esencialmente memorísticos, el maestro leía o recitaba un trozo de texto que luego ampliaba y comentaba, el alumno debía repetir los conceptos. La disciplina severa y rígida, siempre en consonancia con la vida monacal” (Moreno y otros, 1986:158).

instrumentos. La música estaba socialmente bien considerada y se componía para ser percibida por los sentidos y ser fuente de expresión del sentimiento humano. Además, el desarrollo del pensamiento empírico y de la ciencia conllevó el desarrollo y perfeccionamiento de determinados instrumentos musicales, muy complicados y sofisticados (órganos, claves, violas), que exigían intérpretes capaces de ejecutar una técnica instrumental compleja, y además necesitaba de refinamiento y habilidad para tocar ante un público cada vez más exigente.

El **Renacimiento** significó un período de sorprendente despertar cultural. Fue la era en que el arte, la arquitectura, la literatura y la música comenzaron a florecer más allá de las sombrías limitaciones impuestas por la Iglesia. Había música por doquier y se escuchaba en los castillos, los palacios y en las iglesias, donde la reforma había dividido a la cristiandad en católicos y protestantes.

El nuevo clima cultural del Renacimiento se refleja también en la música, aunque con cierto retraso en comparación con las otras artes. La música comienza a separarse de la poesía y la liturgia, y una de sus funciones llega a ser la de “mover los afectos” (Fubini, 2005, p. 133).

De esta forma, va adquiriendo cierta dignidad el “tañedor de instrumentos”. En la Edad Media se consideraba el ministril como ignorante, pero ahora es alguien importante porque compone y toca obras de dificultad.

La **contrarreforma luterana del siglo XVI** y la alta consideración que Lucero otorgaba a la música, ya que le atribuye un poder redentor y tranquilizador frente al mal, hizo que ésta tuviera un papel importante. En la liturgia luterana los fieles participan cantando colectivamente en alemán, por lo que es necesario que todos los jóvenes se eduquen musicalmente en la escuela, pues la música es un instrumento de elevación hacia Dios.

En música, el **Barroco** señaló un período de gran desarrollo del arte vocal e instrumental, de obtención de armonías más complejas y mayor profundidad de las formas y el sentimiento. Los reyes, los príncipes y otros miembros de la nobleza trataban de superarse unos a otros por la pompa y la exhibición. Los más acaudalados tenían sus propias orquestas y un compositor residente. “Se trata de una época de desórdenes y de cambios. El arte, como parte de la vida ha de reflejar estos desórdenes (y quizá la falta de claridad del Barroco sea su resultado), pero el sentimiento y el deseo de expresión, posiblemente a causa de la abundancia de conflictos, está más presente que en ninguna época” (Alsina y Sesé, 1994, p. 39).

A partir del **siglo XVIII**, en el contexto sociopolítico de la monarquía absoluta y en los albores de la Revolución francesa, con una fuerte aristocracia y una clase burguesa creciente, la música pasa a ser un arte más popular, con un público cada vez mayor y más exigente. La música ya no es sólo patrimonio de la Iglesia o de la Corte, surgen los primeros conciertos públicos y se pone de moda la enseñanza de la música, especialmente entre las mujeres. Es también la época del filósofo Rousseau, cuyas ideas sobre la educación han ejercido una enorme influencia en la pedagogía (Ulrich, 1982).

Rousseau considera que la música es el verdadero lenguaje universal y que es conveniente el aprendizaje del solfeo; además, aconseja la enseñanza de numerosas canciones simples y de texto fácil a los pequeños.

El aprendizaje profesional de la música se realiza prioritariamente en las capillas de Música de la Iglesias, donde se formaban los niños cantores que, tras la muda de la voz, solían convertirse en instrumentistas, cantores compositores o maestros de capilla.

El pensamiento del **siglo XIX** también se ocupa de la música desde distintas corrientes: el romanticismo, que la considera como expresión de sentimientos; el nacionalismo, que despierta el interés folklórico y la expresión nacional a partir de la música popular; el impresionismo, que pretende impactar o impresionar al oyente.

El **Clasicismo** fue una etapa del arte cuya principal característica era expresar la idea de perfección de la realidad. El Clasicismo reflejó al hombre como un ser armónico y a la humanidad como una sociedad ideal y sin problemas. Los representantes de este período fueron Gluck, Haydn, Mozart y el Beethoven de los primeros tiempos. Martín Moreno (1985), asegura que los principales núcleos de producción musical son la Iglesia, la Corte, las Casas Nobles y los Teatros. De ellos, la iglesia será la más importante, proporcionando además la única vía para la enseñanza musical, a través de la Capilla de Música.

El **Romanticismo** fue una reacción contra el espíritu racional e hipercrítico de la Ilustración y el Neoclasicismo, y favorecía ante todo la supremacía del sentimiento frente a la razón, del liberalismo frente al despotismo ilustrado, de la originalidad frente a la tradición grecolatina, de la creatividad frente a la imitación neoclásica y de la obra imperfecta, inacabada y abierta frente a la obra perfecta, concluida y cerrada.

Según Schiller (1952), para que la razón sea sensible y el sentimiento sea razonable se requiere de una imaginación estética y ética guiada por el amor, el juego, la mimesis, el humor y el reconocimiento propio y ajeno. Los autores despreciaban el materialismo burgués y preconizaban el liberalismo en política y el amor libre. El instrumento favorito de la burguesía era el piano y se convirtió en parte integrante de los hogares del XIX (Robertson y Stevens, 1985).

El **Postromanticismo** se caracteriza por el nuevo estilo de composición de Chopin y Liszt y por la generación de Franck, Bruckner y Brahms principalmente. La última época del periodo romántico presenta unas características formales y estilísticas más acordes con el clasicismo con líneas más marcadas y definidas. Destacan compositores como Strauss, Puccini, Mahler, Ravel, Satie, Fauré, Glazunov, Scriabin, Rachmaninov, Sibelius, entre otros.

Las **Vanguardias** serían un siglo de contradicciones, mientras Britten escribe óperas tonales, Stockhausen experimenta con música electrónica, Oliver Messiaen

busca inspiración en la música oriental, Pierre Henry intenta escribir música concreta, Pierre Boulez habla de serialismo integral y Luigi Nono de ámbitos sonoros. Las experiencias de música aleatoria han marcado el punto tal vez más audaz en esa intensa búsqueda de una forma de expresión musical del siglo pasado.

Las **Escuelas Nacionales** pueden considerarse como un desarrollo natural del movimiento romántico y del afianzamiento de la democracia, puesto de manifiesto por la ópera, que empleaba el idioma nacional de cada país. El romanticismo es dado a las descripciones de caracteres y personajes que solían aludir a zonas geográficas delimitadas que coincidirían con lo que podemos denominar naciones.

En el **Siglo XX**, la música aleatoria ofrece una música indeterminada en función del azar y de la libertad del intérprete. La música popular actual nace a finales del siglo XIX con la unión de la música negra y la música blanca. Entre los principales estilos de música popular destacan: el blues, el jazz, el rock y el pop. Durante finales del siglo XX hubo una evolución de varias tendencias musicales, con rasgos comúnmente teñidos por características de la modernidad musical y la incomodidad en la recepción de algunas creaciones musicales (Schloezer y Scriabine 1973).

---

### 2.3. LA MÚSICA EN EL CONTEXTO DE LA FILOSOFÍA

En la *Grecia Clásica*, sofistas, filósofos y científicos trataron el tema de la música desde dos puntos de vista: investigaron su *naturaleza*, su lugar en el universo y entre los dioses del Olimpo, así como sus *usos y efectos sobre el alma humana*; y describieron sistemática y científicamente los elementos de su composición. La palabra música tenía un significado más amplio que ahora. Deriva de las musas, cada una de las nueve diosas hermanas protectoras de las distintas artes y ciencias. Así, y desde el principio, la música se vinculó a la belleza y la perfección. Pitágoras y sus descendientes plantearon relaciones entre el sonido y las matemáticas, otra forma de verdad ideal que se correspondía con una visión cósmica de armonía universal. Los escritos *Timeo* y *La República* de Platón son ejemplos de esta doctrina. El último fue un libro casi sagrado durante muchos siglos en occidente e influyó en el concepto de la música, tal como llegó hasta nuestros días (Alsina y Sesé, 1994, p. 40).

Ethos significa moral, ética en griego. En *La música*, se refiere a su influencia en el carácter y cualidades de los ciudadanos. La música es un reflejo del universo y una fuerza que puede modificarlo, produciendo milagros sonoros. Aristóteles sostuvo que la música estimulaba la voluntad, acercando a los hombres a la guerra o a la paz, al placer o a la tortura, a la dulzura o a la ira. Al igual que Platón, propusieron que el ejército físico y la música fueran los elementos principales del sistema de educación pública. Un cuerpo sano cuyo interior vibra con los sonidos. Ello categorizaba a la música en dos tipos: la de efecto calmante y meditativo, y otra excitante y entusiasta. La primera se asociaba al culto a Apolo, su lira, la oda y la pica, mientras que la segunda se atribuía a Dionisos, su aulós y formas poéticas afines, el ditirambo y el drama. (Comotti, 1986).

La música aparece en Grecia desde un principio como factor cultural polivalente que abarca funciones tanto recreativas como ético-cognoscitivas, religiosas o terapéuticas. La atención hacia los efectos éticos de la música aumenta progresivamente, formando parte de un ideal educativo en los siglos VII y VI. Terpandro será una figura



---

importante en este contexto, ya que a él se le atribuye la invención de los *nomoi*, “melodías que se establecieron de forma rigurosa para las diferentes ocasiones a las que se destinaran, o en orden a la consecución de los efectos que debieran haber producido”, que conectan con la teoría del ethos y con la instauración de una enseñanza musical de carácter estable (se remonta al año 670 a. C en Esparta). Para Fubini, la clave del origen de la doctrina del ethos reside en la relación metafórica entre el significado literal de *nomos* (ley) y el significado musical. “Los *nomoi* debieron representar durante el periodo ático la tradición musical más antigua y austera: la música concebida conforme a una rígida ley; sin corromper aún por los nuevos usos y costumbres”. Se van normalizando a partir de unas formas locales difundidas luego fuera de sus lugares de origen. Esta codificación y fijación suponen una primera intervención personal de un compositor sobre el material rítmico melódico tradicional (Fubini 2005, p.36).

Para Platón, la República debería evitar en sus planes educativos musicales la multiplicidad de notas, las escalas complejas, la mezcla de formas y los ritmos dispares, los conjuntos de instrumentos diversos, los instrumentos con muchas cuerdas y a los tocadores de aulós. Para Platón un estado que respetara esta ética musical estaría a salvo de excesos e injusticias. En cambio, las naciones que no fijen sus reglas artísticas y educativas tendrán costumbres licenciosas y anárquicas.

Tolomeo relacionaba las leyes matemáticas de la música con las que organizaban los astros celestes. Este concepto se conoció como La Música de las Esferas, un sonido permanente que acompaña al universo desde su creación por el roce con el éter de unas esferas cristalinas concéntricas donde se encontraban incrustadas las estrellas, la luna y el sol (citado en Campbell, 1987).

De la *filosofía Romana* es destacable que amplió el concepto de belleza en el arte sonoro que puede afectar al carácter y ethos humanos, y emprendió ampliaciones teóricas de los descubrimientos acústicos principales de Pitágoras y su escuela. Arriba con las definiciones

---

## ➤ MÚSICA Y FILOSOFÍA

El sentimiento común es que la música es belleza. Por lo tanto, se está en el terreno de *la estética*, rama de la filosofía tradicional que trata sobre la belleza; y que según también el Diccionario de la Academia, trata de la teoría fundamental y filosófica del arte. Aquí es donde se dan las profundas diferencias de los medios que usa la estética y los que usa su madre, la filosofía, y que al no conocerlas, nos llevan a desesperar por no encontrar la definición de la música.

La palabra "estética" viene del griego y significa "percibir, conocer, aprehender con los sentidos", en tanto que la actividad mental y el lenguaje son los medios de la filosofía. Es claro que la actividad mental incluye lo que no se puede expresar por el discurso, pero el lenguaje verbal es la principal forma de comunicación que poseemos; y es problema aplicarlo al lenguaje no discursivo de la música. La filosofía de la música es la rama más resbaladiza de la filosofía, en cuanto que busca respuestas acerca de un lenguaje, con otro.

La palabra música no tiene sinónimos. La música, como sistema mensajero, como lenguaje no verbal, no tiene traducción. Las músicas imitativas son más pinceladas plásticas que lenguaje musical<sup>5</sup>, y la música programática se acerca mucho a la narrativa; es más, el programa, si ha de ser entendido, ha de ser narrado.

Estas músicas son menos música en cuanto que usan un código traductor, y en verdad, la discusión verbal y el análisis no pueden sustituir de modo aceptable a la experiencia musical. Aunque la música y el lenguaje tienen mucho en común, los tonos y las palabras no son modos paralelos de comunicación.

Si aplicamos a la música la definición de arte de Angus (1967, p.76), diríamos que "la música es la estructuración controlada del sonido para comunicar la visión

---

<sup>5</sup> Langeveld (2002), explica los patrones musicales, los acordes, la melodía y la articulación interna de la composición musical.

personal de la experiencia del artista, de una forma tan vívida y conmovedora como sea posible”. Esta definición no incluye, como obligatoria a la belleza y deja abiertos los caminos de la razón y de los sentidos para la “comunicación”, pero pretende que la comunicación sea preferentemente en un sentido, de autor a oyente.

Postura contraria es la de Rowel (1983), quien afirma que la experiencia musical en sí es un modo de conocimiento y una forma de buscar la verdad. El ser de la música es un ser que podemos iniciar, controlar y terminar; con él demostramos que estamos pensando y sintiendo, prueba, la más pura, de nuestra humanidad.

La mayor parte de los teóricos están de acuerdo en que la música es un lenguaje especial que comunica; el problema es como lo hace, porque cuando lo logra, es cuando se da la experiencia estética. Cuando obra, intérprete y oyente se convierten en una entidad; el tiempo y el espacio son abolidos y el que escucha es poseído por un reconocimiento. Cuando recupera su conciencia ordinaria, es como si se lo hubiera iniciado en misterios iluminadores, exaltantes, formativos. En breve, el momento estético es un momento de visión mística (Berenson, 1948).

La precondition simple más importante para la experiencia estética en la música es un tipo especial de actitud, un estado en el que se está más receptivo a la experiencia artística intensa, y se caracteriza por la atención crítica. “Es probable que esta actitud se encuentre sólo en una pequeña fracción de nuestros encuentros con el arte, ya que otras intenciones, intereses o actitudes se interponen en nuestro camino” (Berenson, 1948).

¿Está la música en la partitura de una sinfonía de Mozart? Probablemente no, pues la partitura es a una sinfonía lo que los planos arquitectónicos a una catedral. Sólo son las representaciones gráficas de sus dimensiones primarias, el tiempo para la música y el espacio para la catedral; no son el arte mismo.

¿Está en el intérprete, ese necesario intermediario entre el autor y el oyente? Probablemente no, pues el registro perenne de una interpretación magistral en un

sistema magnetofónico no es la música; y en una audición sin público se da el ensayo de la música, pero no la música misma.

¿Está en los oyentes atentos y críticos? Probablemente sí. El hacedor de la música es el oyente, siempre y cuando, con la obra y el intérprete “se convierta en una entidad” que acceda al fenómeno estético, esa sustancia temporal que apenas se da por segundos. Lo que ya sonó, ya no existe en el tiempo, como no han existido jamás los compases que están por venir. La única música que existe es la que a cada segundo se aprehende con los sentidos, se analiza con la razón y se almacena en la memoria

La base filosófica es la concepción del hombre como un ser creador y transformados tanto de sí mismo como del medio que lo rodea. El arte tiene un lugar significativo en la historia humana, porque ofrece al individuo esa posibilidad de modificar el medio ambiente y así mismo; y porque no sólo contribuye al proceso de ampliación de la conciencia humana, sino que además constituye una forma de manifestar esa conciencia de sí mismo y de su realidad.

La música, como fuente de experiencias y sensaciones estéticas, ofrece al hombre la posibilidad de contacto directo consigo mismo, con sus semejantes y con la naturaleza; y de rescatar sus capacidades como ente creador.

El individuo es un ser con potencialidades creadoras, que pueden ser desarrolladas, si se le da la oportunidad de expresarlas y cultivarlas. Al referirse a este carácter creador no se alude a la creación de una obra que haya de poseer un valor extraordinario, universalmente apreciado y duradero sino que se piensa en un determinado aspecto de la actividad infantil en el cual el niño expresa su visión y su necesidad de transformación de la realidad material; se trata, pues, de un carácter creador que en última instancia se reduce a una expresión.

---

## 2.4. LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO DISCIPLINA ESCOLAR

### 2.4.1. APROXIMACION HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La *Educación musical* como modo de conocimiento encuentra su antecedente más inmediato en la civilización griega. También el concepto de música se remonta a la palabra griega *musiké* (que contiene el de *musa*), por la cual la antigüedad griega entendía las artes de las musas: poesía, música y danza (Michels, 1982); La palabra *música* tenía un significado mucho más amplio que el que tiene para nosotros. En un sentido más general, también abarcaba el significado de formación espiritual, educación superior, cultura y ciencia.. Platón destacaba que en la educación musical de los niños la gimnástica y la música eran los dos centros para crear movilidad y comunicación, ya que la educación musical era creadora de movimiento, de cinemática (Fubini, 2005).

Los griegos pensaban que la música era algo fundamental para las actividades concernientes a la consecución de la verdad y de la belleza. Una educación aristocrática exigía el aprendizaje de la lira, el canto, la poesía, la danza y la gimnasia (Tur, 1992).

#### **Música, ethos y educación musical**

¿Y qué decir de la educación musical? ¿Qué relación hay entre ethos, educación y música? ¿Porqué hablar de ethos musical en relación con la educación? Desde el momento que empezamos narrando un suceso que repercute en el ámbito educativo, en la institución escolar, estamos viendo que se trata de un hecho que tiene que ver con lo que se enseña y con lo que se reproduce y produce en la escuela, y que es un hecho social, que nos vincula en cierta forma y nos hace sentir protagonistas de nuestra historia (la que nos contaron, la que vivimos y la que creamos). Pero para hablar acerca del porqué de la música en la educación para la vida social, será necesario remitirnos a la génesis de la cultura musical (de Occidente) como hecho educativo, allá en Grecia.

Para Fubini (2005), la música como ideal educativo nació en la antigua Grecia. Concretamente, la música entró a formar parte de un ideal educativo en los siglos VII y VI a. C., primero en Esparta, luego en Atenas. Concretamente en Esparta, las prácticas de la enseñanza musical estaban vinculadas a un ethos musical: la música, como la ciudad, debía seguir ciertos nomos, ciertas leyes para hacer y cantar las melodías en una determinada manera y con determinados fines (y esencialmente la música, no olvidemos, además de reunir en sí poiésis y techné, era la suma de todas las artes: para que un niño fuese digno de ser luego un ciudadano de la polis debía aprender el arte de tocar la lira, canto, poesía, danza y gimnasia, todo eso englobado bajo la palabra mousikê).

Para este autor el desarrollo de una música regulada por leyes fijas y la constitución del núcleo de una tradición a partir de un corpus musical ya existente, presupone una educación musical bastante difundida y, sobre todo, la formación de escuelas en las que el arte de la música se enseñaba y se divulgaba... al acercarse el siglo V asistimos a una multiplicación de las escuelas musicales.

En los siglos VI y V se introduce en Grecia la armonía, en tanto saber que se ocupaba de las relaciones entre tonalidades y modos y los temas o motivos con los que debía hacerse cada canto. La armonía tuvo un papel fundamental en los estudios de la escuela pitagórica: se la entendía, fundamentalmente, como juego entre opuestos, conciliación, ensamblaje entre contrarios. Este concepto era extensible al universo: el cosmos era un todo en movimiento, un todo de fuerzas en armonía. Y si el cosmos era armonía, el alma del hombre también era armonía. A su vez, la armonía guardaba íntima relación con el concepto de número: sustancia de todas las cosas y síntesis de contrarios. Así entendidos número y armonía, los pitagóricos llegaban a la conclusión que ambos se revelaban con absoluta precisión en y a través de la música. Así, este arte reunía dos características fundamentales: era el estudio de las proporciones y la música de las esferas, por lo que era capaz de llevar al hombre armonía espiritual, medicina para el alma ( Fubinni, 2005).

Uno de los miembros de la escuela de Pitágoras fue Damón, quién sostenía que la música ejerce una influencia profunda y directa sobre los espíritus, sobre la sociedad, por lo que toda innovación musical es un peligro para el orden del Estado. En suma, la virtud puede enseñarse y la música es una de los medios para alcanzarla.

Platón y Aristóteles fundamentaron el modo en que la música debía ser un componente esencial en la educación y en la vida social (modo logrado a costo de la exclusión de los poderes mágicos y apasionados de otros modos musicales y el exilio de la poesía de las ciudades griegas).

¿Qué notamos en esta síntesis acerca de la educación y el ethos musical? Parece que desde que nace la preocupación por el lugar de la música en la educación de los ciudadanos hasta Damón, inclusive, la música fue objeto de debate entre lo conveniente y lo no conveniente para la vida política, lo que merecía ser enseñado (por tratarse de la virtud) y lo que no. Sin embargo, más allá del papel de la música como *techné*<sup>6</sup>, lo que aparece, fundamentalmente con la escuela pitagórica, es la idea de creación: la posibilidad de hacer lo propio expresando los estados del alma. Y eso es abrir las puertas a la inspiración, al instante de captación de la armonía del universo, a la posibilidad de apropiarse de lo bello y donar algo al mundo – a los dioses, a la ciudad, al amor -, en definitiva, hacer cultura.

Pero eso era posible porque ya había espacios concretos en los que aprender la música como técnica para luego apropiarse de ella creativamente, vivirla a modo de *poiésis*, a modo creador. Lo cual supone un lugar físico dispuesto a formar sujetos de creación, sujetos con razón estética. De la misma manera, la armonía como conciliación de contrarios, como espacio de relación entre pluralidades, nos habla de una disposición a lo "desconocido", a lo aún no "oficializado" – por la ley que sea, llámese estado, familia, institución, etc. - .

---

<sup>6</sup> Como instrumento destinado a los fines de la educación moral y ajustada a las leyes de la polis.

---

A partir de los primeros intentos de un ethos en la educación musical de los griegos es que es posible, entonces, interrogar la educación musical en el mundo de hoy, en el universo del presente, naciendo a nuevos horizontes de ampliación de la racionalidad, de los modos de estar e ir-siendo en el mundo.

Pareciera que hoy navegamos en aguas de transición, en las que aún queda por verse si es posible pensar aún en un ethos de la educación musical para una cultura y si quisiéramos pensarlo, habría que empezar por tener en claro qué entendemos por ethos, por educación y por los fines de la misma, si en ellos es posible dibujar caminos hacia una nueva razón. Nuestra escuela de hoy, ¿qué educa?: ¿educa seres orientados a una razón estética?, ¿forma personas abiertas, creadoras, dispuestas al suceso (sensibles a los instantes) y a la pluralidad?; nuestra educación musical, ¿se abre a las distintas expresiones de la cultura o permaneció sentada en la silla de la "tradicición"? ¿Cuál es el objeto real de la escuela de hoy: la creación de lo nuevo o la técnica de reproducción de lo útil/valioso/tradicional? ¿Nos atrevemos a una educación por una razón estética? En todo caso, el principio del camino estaría en empezar a habitar entre metáforas, entre metáforas que nos tumben, nos conmocionen y nos arrojen a los juegos claroscurros de la vida en los sucesos... (Guzmán, 1999).

A finales del XIX y principios del XX, se produce un importante proceso de renovación pedagógica con la creación de las “Escuelas Nuevas”, que prenden que la educación musical abarque al hombre en su totalidad, que sea activa, participativa y dirigida a toda la población. Son los llamados métodos activos: Dalcroze, Martenot, Kodály y, posteriormente, Orff y Willems. Gracias a estos métodos<sup>7</sup>, la educación musical consiguió salir de la austeridad y dio los primeros pasos hacia el juego y hacia la Creatividad musical.

También los grandes pedagogos de la Educación Infantil (Froebel, Decroly, María Montessori y las hermanas Agazzi), señalan la importancia de la música en la

---

<sup>7</sup> Los métodos de la Escuela Nueva se abordan en el capítulo 1º, la página 88 de la Tesis.



---

educación Infantil y describen orientaciones específicas sobre cómo deberían llevarse a cabo las actividades musicales en el aula (Calvo y Bernal, 200: 18).

La música culta experimentó numerosos cambios en el siglo pasado. A principios del XX, en Viena, la corriente musical más revolucionaria y con mayor influencia posterior fue el *expresionismo musical* con su técnica dodecafónica. La música sufrió alteraciones muy importantes que afectaron a los cuatro elementos del sonido. Las nuevas técnicas de grabación del sonido permitieron el desarrollo de la experimentación de músicas con elementos electrónicos, el inicio de la industria discográfica y la participación de la música en el recién inventado cine sonoro.

En Estados Unidos, país convertido en una gran potencia política y económica, se desarrolla un tipo de música nacional que recoge las aportaciones del jazz tanto en la música culta (Gershwin, Copland, etc.) como en la popular urbana. Occidente deja de considerarse el centro del mundo y admite influencias de otras culturas: descubre el exotismo oriental con un interés no de tipo folklórico, como en el nacionalismo, sino etnológico y de investigación musical.

En la segunda mitad del siglo XX, pedagogos como Paynter y Schafer consideran el sonido y el ruido como formas de expresión musical, emplean grafías no convencionales y señalan la importancia de insistir en el desarrollo de la creatividad musical como paso previo a la posterior educación musical.

Paynter, Schafer, Denis y Self, entre otros, han trabajado la creatividad y sostienen que la música es una expresión de la imaginación humana, y que por medio del sonido se estimula la imaginación creativa del alumnado para llegar al aprendizaje. Elaboraron propuestas pedagógicas creativas y experimentales en las que incluyeron la relación escuchar-explorar-crear e influyeron considerablemente en la pedagogía musical actual; hay muchos profesores de música que en sus actividades practican todas las formas del quehacer musical, situando en primer lugar la relación anteriormente descrita. (citado en Díaz, 2001, p. 86).

Comprender la música es conocer las relaciones entre el sonido, el tiempo, las ideas y la técnica. La música en Paynter (1999), se presenta como la consecuencia de esas relaciones y hay que saber cómo funcionan los sonidos y como, a través de técnicas artísticas que estructuran el tiempo, se pueden transformar en ideas musicales.

A comienzos del siglo XXI, la pedagogía musical se enfrenta, como veremos en el siguiente punto, a una sociedad consumista y globalizada en la que tenemos acceso a la música de todo el planeta (Maneveau, 1993).

#### **2.4.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ACTUALIDAD**

A continuación, describiremos aspectos importantes de la música actual, que tienen gran relevancia para situar nuestra investigación sobre música y creatividad, por las inevitables repercusiones educativas en la pedagogía musical, tanto en general como especialmente en Educación Infantil.

Los profundos cambios que se han dado en las ciencias y en la tecnología han provocado una transformación de la sociedad y de la cultura, que han afectado significativamente a la música.

Para Adell (1998), la música es hoy un hecho social en el que participan no sólo la notación y los instrumentos, sino toda una serie de fenómenos sociales. Según indica, la gente utiliza la música, especialmente la popular, para responder a cuestiones referentes a su propia identidad y a su propio hedonismo.

En general, podemos decir que el panorama de la música actual se caracteriza por un fuerte impacto tecnológico que origina como consecuencia cambios en la creación musical, una amplia difusión, una fuerte comercialización, incluso en el mundo del arte, y la fusión de estilos.

Por otro lado, desde que Edison creó el fonógrafo hasta hoy, la reproducción de la música ha experimentado grandes avances (disco plano a 150 revoluciones por minuto, disco microsuro, el Long Play, cassette, compact disc, DVD, CD-Rom, MP3, Internet), lo que hace que la música esté al alcance de la mayoría de la población, incluso de los niños de Educación Infantil.

La electricidad y la informática aplicadas a la música han permitido modificar radicalmente la creación y la composición, de manera que hoy, mediante las tecnologías, se puede componer sin una formación académica. Ambas, además de lograr que la música culta y la popular se difundan en más lugares y a más gente, han cambiado por completo la creación y difusión de la música popular llamada moderna o urbana y han contribuido a la globalización de la música, homogeneizando los gustos musicales internacionales y creando una fuerte industria del disco.

La fuerte comercialización de la música de masas conlleva un gran peligro educativo, ya que ésta es habitualmente “estéril, homogeneizada y carente de integridad artística”, pues su único común denominador es la medición de audiencias televisivas, venta de libros, discos, etc. (Hardgreaves, 1998, p. 202).

Vulliamy (1977), considera que la cultura de masas (música “popular”) es producida solamente para el mercado masivo. Su naturaleza comercial conduce a la estandarización del producto. Esto a su vez, le niega al artista la posibilidad de la creatividad.

Si la música ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, también lo han hecho sus implicaciones educativas. Si nos referimos a los medios de difusión, es indiscutible que la relación con la música ha cambiado: ya apenas se escucha música en vivo, sobre todo se escucha música grabada e incluso se producen los discos por medios electrónicos. Los centros de educación infantil se deben favorecer, por el contrario, la práctica activa de la música mediante el uso de la voz y las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo.

En palabras de Maneveau (1993, p. 20) “el discurso musical está ahora a disposición de todo poseedor de discos o cassetes, quien de este modo se convierte en dueño absoluto de iniciar o suspender su concierto cuando quiera”. Además, como consecuencia también de la difusión de las grabaciones, asistimos a una absoluta invasión sonora en nuestras vidas de algo que se etiqueta como “música: el supermercado, el restaurante, el ferrocarril, el aeropuerto, la playa, el mar abierto, la montaña. Este tipo de música no requiere la percepción ni el más mínimo esfuerzo, es como un telón de fondo que penetra en el oído del oyente, aunque éste no quiera.

Según Akoschky (1998, p. 179) la música se ha convertido en una de las principales industrias, tanto en el ámbito discográfico como multimedia, en el cine y la televisión. “La televisión ejerce una particular influencia sobre los niños, provocando adhesión sin discernimiento, sin libre elección. Receptores obedientes adoptan el éxito de turno reemplazándolo cuando pierde vigencia por otro igualmente efímero”.

Enseñar a oír la música con sentido crítico y desarrollar una auténtica educación del consumidor, pues la mayor parte de la música se escucha hoy en día por efecto de la moda. Tanto que incluso en los niños observamos que sus gustos musicales empiezan a parecerse, por efecto de las campañas discográficas, en edades cada vez más tempranas, a los de los preadolescentes (Pascual, 2006).

Todos estos argumentos demuestran que a principios del siglo XXI la educación musical es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada, en función de sus recursos o sus talentos excepcionales, sino que debe recibir un tratamiento serio y riguroso desde la Educación Infantil. Para ello es necesario que el profesor de Educación Infantil haya adquirido, a lo largo de su formación inicial y de la formación permanente, las capacidades musicales y pedagógicas que le permitan desarrollar los contenidos del área y que, por otro lado, disponga de los recursos materiales necesarios.

---

## 2.5. APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA A LA MÚSICA POPULAR

Relacionar música y sociedad se convierte así en un cometido distinto en función de la música con la que estemos tratando.

La *música folklórica* es aquella que se identifica con los estilos culturales característicos de determinados núcleos humanos. La designación se origina en la palabra inglesa *folklore*, que se compone del término “folk” que puede considerarse equivalente al grupo humano que constituye la población de un ámbito determinado; y “lore” que alude a lo que es un producto cultural originario de ese grupo humano, ya sea de índole literaria, principalmente poética, o musical.

En consecuencia, este tipo de música comprende una variedad muy numerosa de expresiones musicales; a partir de cual sea el núcleo humano en que se origine. Con ese alcance, podría decirse que el jazz es una forma de música folklórica, que lo son las manifestaciones musicales de ciertas regiones, como las de las poblaciones del Caribe, la música brasileña, de las distintas regiones de España o de los Balkanes, etc.; o que lo es aquella que empleaban los antiguos juglares medievales. No obstante, por lo general se emplea el término para referirse a expresiones musicales de origen campesino, como puede serlo la llamada música country en los EE.UU., que en la zona del Río de la Plata comprende varias formas musicales y de canto, especialmente cultivadas en la región, muchas de ellas bailables y dotadas de coreografías propias, entre otras el pericón, el cielito, la chacarera, la zamba, el gato, y también la milonga.

Se emplea corrientemente la denominación de *música popular*, con la cual se hace referencia a expresiones musicales, y de canto, que adquieren una gran difusión y que emplean formatos musicales generalmente sencillos, a menudo ritmos muy bailables y pegadizos, y en los que el canto alude a una temática vinculada a la vida cotidiana, relativa a las relaciones afectivas, a los estilos de vida y cuestiones similares.

Naturalmente el concepto de música popular es relativo a cada ambiente cultural; dado que ciertas formas de música que son “populares” en determinados lugares, pueden ser prácticamente desconocidas en otros. Así ocurre, por ejemplo, con la ópera italiana, forma musical que en la mayor parte de los países es considerada una expresión de música culta; en tanto que en Italia, y especialmente en el sur, goza de amplia popularidad. La asistencia a la ópera tenía motivaciones sociales y musicales. Ofrecía oportunidad de entablar relaciones sociales, económicas y personales (Raynor, 1986).

Entre las formas principales de la denominada música popular, en el área del Río de la Plata, puede mencionarse propiamente al *tango*; si bien existen y han existido otras que han gozado de variable y relativamente pasajera popularidad en diversas épocas.

En cierta medida suele existir una superposición entre esas categorías; sobre todo porque entre la producción musical, que modernamente se encuentra fuertemente impulsada por la incidencia de las formas tecnológicas de difusión (el disco, la radio, la televisión, el cine), si bien una gran cantidad tiene un limitado período de popularidad, en otros casos se va conformando con algunas de ellas una especie de acervo cultural; y determinadas creaciones musicales mantienen una vigencia que las convierte en “clásicas”, aunque en este caso se emplee ese término en un sentido diverso del antes indicado.

### **2.5.1. LA MÚSICA COMO CULTURA POPULAR**

La cultura popular es, sin lugar a dudas, el elemento que mejor refleja la diferencia entre los pueblos, siendo la música uno de sus componentes más importantes.

Muchos son los que piensan que la música popular es un elemento fosilizado, inalterable y que no admite nuevas aportaciones. A su entender, la música popular no admite más que la interpretación, no dando opción a la creación. Entre quienes así

---

piensan, se hallan los que están unidos a la cultura popular y sobre todo al folklore. Se limitan a la mera interpretación, proclamando la autenticidad y la pureza de la “versión verdadera”. Por otro lado, son muchos más los investigadores del folklore que piensan que la cultura popular-tradicional de los pueblos, en el caso que nos atañe la música popular, tras haber sido creada en un momento histórico y de un modo individual, no se ha repetido de manera inalterable.

Dicha cultura, se ha transmitido directamente de generación en generación en el seno de una colectividad o en la propia familia. En su composición ha participado, en mayor o menor medida, cada generación, y cada persona que ha hecho uso de ella.

Quienes han recopilado y aún recopilan melodías y canciones populares, pueden dar fe de cómo cambia una misma melodía o canción, tras recogerla en diferentes lugares o recogerla en boca de un joven o una persona mayor de un mismo lugar. Del mismo modo, sufrirá un importante cambio al pasar de ser cantada a ser interpretada con instrumentos de música o a ser interpretada con diferentes instrumentos de música. Lo mismo ocurrirá, al volverla a recoger tiempo después en el mismo lugar, y en muchas ocasiones es el propio intérprete quien introduce cambios en una misma sesión.

En consecuencia, podemos encontrar grandes variaciones en una melodía de origen común en los cancioneros populares. De este modo, se demuestra que la música popular ha sido un fenómeno vivo y cambiante, y que en muchos casos aún sigue siéndolo. Brailoiu etnomusicólogo rumano nos dice al respecto: *“La melodía popular...sólo existe cuando de hecho se canta o se interpreta, y sólo vive por voluntad de su intérprete, tal y como él lo desea. Creación e interpretación se entremezclan, de un modo que no se da en escritos e impresos”* (citado en Bartók, 1979. p. 43).

Así se han ido formando los cancioneros populares a lo largo del tiempo, fruto del trabajo individual y colectivo, dotándolo entre todos de una apariencia estética y de una identidad diferenciada.

No podemos olvidar que las culturas populares han sido un fenómeno abierto, y que a lo largo de la historia han tenido influencias mutuas en sus relaciones entre ellas.

Para poder determinar los motivos que han influenciado en la configuración de cada cultura popular que se ha creado a lo largo y ancho del mundo, debería realizarse un profundo estudio. Pero sin ningún género de dudas, han sido los instrumentos de música autóctonos los que han limitado y determinado mediante su influencia la apariencia estética de la música autóctona.

Pero, ¿cuáles son verdaderamente “autóctonos” y cuáles “universales”? Como ocurre con cualquier otra idea o cualquier otro tema, no todo puede dividirse en dos (blancos-negros). En nuestro caso, tampoco está muy definido el límite entre los conceptos de “autóctono” y “universal”, en la mayoría de los casos. Y con ello, lo que se pretende es dar a entender lo siguiente; que entre los instrumentos de música no los hay totalmente autóctonos o universales. Se pueden encontrar componentes pertenecientes a uno u otro concepto en todos los casos, en mayor o menor medida.

Por lo tanto, ¿en qué nos basamos para darles ese título? En la apariencia (construcción y material), forma de tocarlo, sonido, música o en la función propia o particular que tiene ese instrumento que es utilizado tradicionalmente por un pueblo. El timbre y las escalas particulares de estos instrumentos de música, la emisión del sonido, la tesitura, la propagación etc., dotan a la música autóctona de los diversos pueblos de un color y una forma melódica diferente. Las composiciones orquestales y los instrumentos de música polifónicos tienen también su importancia en las composiciones armónicas.



---

## 2.6. EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA

### 2.6.1. CONCEPTO DE MUSICOTERAPIA

“Musicoterapia es la utilización de la música y/o de sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un Musicoterapeuta calificado, con un paciente o grupo, en un proceso destinado a facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización u otros objetivos terapéuticos relevantes, a fin de asistir a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas” (Definición de la Federación mundial de Musicoterapia citado en Betés de Toro 2000).

Son muchos los autores que señalan la importancia del conocimiento y las técnicas de musicoterapias. Del Campo<sup>8</sup> (1997), explica que cuando la música y el sonido se utilizan como agentes de intercambio para establecer una relación terapéutica, que posibilite el crecimiento y el desarrollo de la persona, nos encontramos ante un proceso musicoterapéutico.

Alvin (1967), una de las pioneras de esta especialidad científica, la define como: *“El uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, educación y adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales”*.

Se define como una rama de la medicina recuperativa, que mediante la música se ocupa de coadyuvar en la recuperación orgánica, espiritual y emocional de personas con diversas deficiencias.

Benenson (1976), la define como: “Especialización científica que se ocupa del estudio e Investigación del complejo Sonido - Ser Humano, sea el sonido musical o no, tendiente a buscar los métodos diagnósticos y los efectos terapéuticos de los mismos”. Otros opinan que: “Es el hacer música entre el paciente y el terapeuta, para tratar de reestablecer la comunicación perdida”.

---

<sup>8</sup> Patxi del Campo: Director del Instituto de Musicoterapia "Música, Arte y Proceso" de Vitoria.

Todas estas definiciones enfocan bajo diversos aspectos el verdadero significado terapéutico de la música, pero no alcanzan a cubrir todas las posibilidades que ésta implica. Todos los componentes provocan reacciones y cambios aprovechables dentro del tiempo diagnóstico y rehabilitativo.

El término Musicoterapia se presta a confusión, porque la música en sí no tiene verdadero efecto curativo. Se podría utilizar mejor el término de “Técnicas psicomusicales de rehabilitación o de estimulación musical para el desarrollo”.

La musicoterapia se usa con niños, con adultos y personas de la tercera edad con diferentes problemas. También se emplea con personas que no están enfermas o que no tienen algún problema, para mejorar el bienestar personal, para desarrollar la *creatividad*, mejorar el aprendizaje, las relaciones interpersonales y para el manejo del estrés.

La musicoterapia les permite a las personas:

- Explorar sus sentimientos.
- Hacer cambios positivos en su estado de ánimo y en su estado emocional.
- Desarrollar un sentido de control de sus vidas a través de experiencias de éxito.
- Aprender o poner en práctica habilidades para resolver problemas y conflictos.
- Mejorar la socialización.

La idea de base es reconocer que gran parte de las enfermedades tienen su origen en el cerebro, que luego transmite a una parte del cuerpo un estímulo determinado que reproduce una enfermedad.

Con la *musicoterapia* se intenta hacer llegar al cerebro unos estímulos que le lleven a una relajación o anulación de los que reproducen la enfermedad, a través de diversas melodías con las que se pueden conseguir efectos sorprendentes.

Aunque la musicoterapia ya se conoce desde la antigüedad, en los años 40 de nuestro siglo se utiliza como rama de medicina recuperativa, con efectos fisiológicos, afectivos y mentales, contribuyendo a un equilibrio psicofísico de las personas.

Los ámbitos de aplicación son: educativo, sanitario y social.

Aunque no es objeto directo de nuestro estudio, consideramos importante dejar testimonio, en este capítulo, de algunas asociaciones existentes en el campo de la música entre la musicoterapia y los niños de infantil. Y los profesionales relacionados con ella. La musicoterapia puede desarrollar la *creatividad*.

\* ***Los métodos activos o creativos***

Schmoltz director de la escuela de musicoterapia de Viena (Austria), desarrolló una importante labor en el aspecto metodológico de la musicoterapia, en especial con los métodos activos y en particular con la improvisación musical. Parte de la base de considerar los métodos utilizados en musicoterapia como forma de psicoterapia no verbal. Fundamenta en cuatro las actividades musicales, las que pueden formar parte de los métodos de musicoterapia activa: tocar un instrumento, componer, cantar y bailar. Otra distinción fundamental es la que diferencia de las sesiones de musicoterapia de las de educación musical, en función de los objetivos de cada uno de ellos. Además, en musicoterapia una actividad fundamental es la improvisación musical (citado en Posh, 1999 p. 147).

Son muchos los autores que han descrito su *metodología* determinada por el ámbito de aplicación y el modelo que se utilice. Entre los modelos destacan el de Nordoff Robins, musicoterapia creativa; Modelo Alvin, terapia de libre improvisación;

el Modelo Priestly, musicoterapia analítica; Modelo Bruscia, musicoterapia de improvisación experimental; G.I.M.: imágenes guiadas por música y el Modelo Benenzon, psicoanalista (citado en Betés de Toro, 2000, pp. 309-370).

El musicoterapeuta, debe ser un profesional, teniendo en cuenta dos factores:

- Formación específica en musicoterapia (psicología, musicoterapia, módulo artístico, prácticum, etc.).
- Personalidad y cualidades: conocer el uso de la voz, un instrumento polifónico y todos los estilos musicales y ser una persona creativa que muestre confianza, sinceridad y ética.

Dentro de las líneas de actuación del músico terapeuta podemos encontrar tres niveles que se expresan simultáneamente: lenguaje sonoro (sonidos, ruidos, entonaciones, etc.); lenguaje corporal (gestos, posturas, ademanes, etc.), y lenguaje verbal”. La terapia se elabora a partir de la expresión integrada de estos tres niveles (Del Campo y otros, 1997).

## 2.6.2. FUNDAMENTOS DE MUSICOTERAPIA

### ➤ *La música es una conducta humana.*

Para construir la estructura formal y teórica de la musicoterapia, son necesarias unas bases psicológicas, biológicas y emocionales, por lo que está relacionada con las ciencias de la conducta.

Los impulsos de ver, oír, tocar y gustar son naturales y evidentes en los niños, siendo necesarios para un desarrollo normal.

Dado que la música es un arte, la explicación de su significado y función pertenece a la estética. El hombre, organiza los estímulos que le informan sobre el medio y crea nuevos diseños para emplear estos estímulos, derivándose de éstos su

sentido estético, al desarrollarse modos de enriquecer su relación con los sentidos. El papel de la música es enriquecer.

Los sentidos son la base para desarrollar nuestra inteligencia y sentido estético, perjudicando este desarrollo el aislamiento o monotonía de estímulos. El hombre ha producido sonidos y de alguna manera los ha ordenado en alguna organización que, de modo predominante, es rítmica y a veces también melódica y armónica. Por ello, la causa por la que el ser humano necesita la música se ha señalado como la necesidad universal de organización.

➤ ***Ritmo, organizador e impulsor de energía:***

Es el elemento fundamental de la música de todas las culturas, es necesario, ya que la organiza y le proporciona energía. Un hecho universal es dormir a un bebé cantándole una nana, ya que por su ritmo adormecedor, monótono y con marcada regularidad, simula el ambiente prenatal.

Hace posible la danza, una actividad conjunta y específica, surgiendo una unidad de propósito y actividad en el grupo. Según el ritmo, serán las respuestas del ser humano: música lenta no requiere actividad física, mientras que la rápida es más energética, así como la monótona provoca un efecto de control. En personas discapacitadas las actividades rítmicas facilitan la práctica grupal, sin ser necesaria la comunicación verbal.

➤ **Música como realidad estructurada:**

La música requiere una conducta cronológica adaptada a la realidad y un modo objetivo, inmediato y continuado.

- Permite una conducta adecuada a capacidades físicas y psicológicas.
- Provoca una conducta orientada a la afectividad.
- Provoca una conducta elaborada de acuerdo a los sentidos, aumentando su uso y discriminación, suscitando ideas extramusicales.

El individuo se compromete a sí mismo momento a momento en las conductas que la música exige, que determinan en primer lugar, su conducta. Este compromiso es temporal, si bien influencia a largo plazo al individuo. La motivación que requiere permite una modificación de conducta, siendo importante que se gobierne y conozca a sí mismo.

Cuando el niño adquiere este compromiso, la conducta se adapta a la realidad, dándose de diversas formas: respuesta a los estímulos auditivos de la música, las palabras, los instrumentos, y/o las indicaciones del terapeuta. Las conductas musicales van de lo simple a lo complejo, permitiendo adecuar la conducta, a las pautas de respuesta psicológica, según su modo (triste-feliz/tonalidad), motivación (débil-fuerte/intensidad) e intelecto (capacidad de respuesta).

➤ **Música como auto-organización:**

- Posibilita la autoexpresión. La autoorganización se refiere a respuestas muy profundas que parten de la conducta en relación con actividades individuales. En su compromiso musical está reflejándose su necesidad de expresión de su personalidad y sus emociones, dando lugar a valoraciones y apreciaciones personales. Aunque ya es un disfrute la propia ejecución musical.
- Permite recibir premios y castigos de forma socialmente aceptable. Por ejemplo, un castigo sería un silencio, y una recompensa un solo.
- Eleva la autoestima, al sentirse necesario, tener expectativas de éxito, formar parte de un grupo... El aprendizaje positivo eleva la autoestima.
- En discapacitados, permite el desarrollo de conductas compensatorias. Pueden adaptarse las actividades musicales a fin de que se integre y vea que es un déficit que no implica a toda su persona.

➤ **Relación con los demás:**

La música permite elegir la respuesta ante el grupo y expresarse de modo socialmente aceptable. Da oportunidades de asumir responsabilidad, en conductas autoorientadas o dirigidas a los demás. Aumenta la interacción social, la cooperación grupal y la recreación.

### 2.6.3. EDUCACIÓN INFANTIL Y LA MUSICOTERAPIA

En musicoterapia infantil son muy importantes las canciones de bienvenida, que son canciones sencillas que incluyen un saludo personalizado con el nombre del pequeño. Después, se van realizando las diferentes actividades planteadas según los objetivos. Algunos ejemplos de actividades son:

- *Cantar*: Una canción adecuada para cada actividad dependerá del objetivo a conseguir, la edad y la capacidad del niño.
- *Audición musical*: fomenta principalmente la atención, el reconocimiento de sonidos, y puede servir para conseguir momentos de relajación durante la sesión.
- *Juegos musicales*: son todas aquellas actividades que tienen como protagonista un instrumento o una acción musical, que están regidas por unas normas que se deben cumplir, y que tienen un objetivo a conseguir.
- *Improvisación vocal e instrumental*: permite un ambiente flexible en que el niño es libre de tocar o cantar lo que quiere, siempre dentro de unos límites. Este espacio es muy importante para los niños acostumbrados a un ambiente de aprendizaje muy rígido, y fomenta la expresión espontánea y la *creatividad*.
- *Composición de canciones*: fomenta la *creatividad y la imaginación*. El niño puede componer una canción cambiando la letra de una canción conocida o inventando una nueva melodía.
- *Viajes musicales*: con ayuda de una audición, guiamos la imaginación del niño hacia otro lugar, como si lo metiéramos dentro de un cuento en el que él es el protagonista y pasan cosas increíbles...
- *Tocar instrumentos*: la habilidad necesaria para tocar un instrumento implica un desarrollo de ciertas funciones motrices que pueden ser un objetivo en sí mismo. Pero también tocar en grupo o junto con el musicoterapeuta implica trabajar la relación con el otro, la espera de los turnos, la escucha del otro o la coordinación con éste.

Después de lo expuesto en este capítulo podemos decir que la *música actual* es el fruto de una lenta evolución que tiene sus *orígenes* en los albores de la vida misma y ha acompañado al hombre desde siempre como integrante de su ser. El alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos. Por otro lado, desarrolla la *creatividad*, aporta sensibilidad, desarrolla la expresión y despierta el sentido auditivo

El *recorrido histórico* por la música desde sus orígenes que hemos realizado a través de este capítulo nos muestra la importancia de la música en la vida del hombre y por tanto para el niño. Pues desde siempre se han utilizado las melodías tradicionales en la *creación musical*; siendo el canto popular una de las principales fuentes de inspiración a partir del siglo X hasta nuestros días.

Los niños antes de llegar a la escuela ya conocen muchas costumbres, formas, canciones, bailes y danzas populares de la zona en la que viven, pero son los maestros quienes deben utilizar ese folklore en su actividad diaria. El maestro de Educación Infantil tiene la responsabilidad de continuar y en algunos casos realizar esa primera instrucción de carácter musical que hereda el niño de su ambiente. El niño debe ir buscando, poco a poco, su propia personalidad que encontrará, ayudado por la educación escolar que reciba.

Como hemos podido observar a lo largo de este capítulo, desde siglos la música tiene una gran importancia para el hombre, incluso se creía que tenía poderes mágicos, que curaba enfermedades y que purificaba el cuerpo y la mente. La música en general, ejerce una gran influencia sobre la persona: emociona, tranquiliza, equilibra, elimina la agresividad y alivia tensiones. El sonido constituye una parte importante en las primeras enseñanzas de los griegos, egipcios, chinos e hindúes, que desarrollaron ampliamente la música y el sonido como forma de arte.



## 2.7. LA MÚSICA Y EL CEREBRO

La música influye en el desarrollo y la formación del ser humano. La música ya no es considerada sólo como un lenguaje universal. Especialistas de diversas áreas del conocimiento la consideran un fenómeno. Los estudios de investigadores como Tomatis, Don Campbell, la psicóloga francesa Rauscher y el neurobiólogo Gordon Shaw (ambos profesores de de la Universidad de Wisconsin. Revista Nature, 1993) coinciden en afirmar los positivos efectos de música en los niños, en este caso a través de la sonata K448 de Mozart.

Por lo que se refiere a los procesos biológicos de la *creatividad* están íntimamente relacionados con los del *cerebro*.

Los *procesos biológicos* que regulan toda actividad orgánica son particularmente complejos y sólo para su comprensión y estudio podemos desligarlos de las formas y efectos que producen. No podemos mencionar unos sin aludir a los otros, éste es el caso de los procesos biológicos del cerebro humano. Los factores biológicos en su mayoría son debidos al patrimonio genético, es decir, a la herencia. Así, la maduración orgánica de todos los individuos sigue también un ritmo establecido por los genes. El cerebro es nuestro órgano más misterioso: de él parten todas las órdenes y las regulaciones del organismo, de las más simples a las más complejas y sin excepción de las funciones psicológicas. El desarrollo del sistema nervioso se produce muy rápidamente de nuevo. Existen, como es evidente, variaciones por la influencia del medio ambiente, que afecta inevitablemente a los organismos.

Schroedinger, ganador del premio nobel hace algún tiempo, descubrió que cada individuo posee una disposición exclusiva de cromosomas. "Cada ser humano trae consigo la marca de su individualidad en una célula germinal... Aunado esto al saber que el cerebro está dividido en dos hemisferios, la ciencia ha logrado dar un paso hacia

delante”<sup>9</sup>. Los hemisferios que componen el cerebro están unidos por una basta banda de fibras nerviosas llamadas cuerpo calloso; esta comunicación les permite funcionar como una sola unidad. No obstante las observaciones clínicas y las investigaciones de laboratorio indican que existen enormes diferencias entre las funciones biológicas y psicológicas de ambos hemisferios. (Schroedinger, 1947, citado en Rodríguez Estrada, 1987, pp. 22-23).

Los estudios neuroanatómicos han demostrado que el hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento del lenguaje y las actividades lógicas, racionales y de cálculo mientras que el *derecho*, controla las facultades artísticas, la imaginación, la creatividad, la percepción y el procesamiento de la música. La música ayuda a que se desarrolle el hemisferio derecho.

Aquí el origen de dos tipos de pensamiento: el ***pensamiento convergente*** y el divergente. El primero es “cerrado”, es decir, implica la restricción de las posibilidades y la producción de la única respuesta a problemas tales como: “alto es a bajo como largo es a...”, este tipo de problemas es el mas abundante en las llamadas "pruebas de inteligencia". El ***pensamiento divergente***, a su vez, está abierto porque requiere del mayor número de respuestas a problemas del tipo: "Diga todas las maneras en que se puede usar una hoja de papel", el pensamiento divergente constituye un importante factor de la creatividad; muchas veces el pensamiento divergente es la raíz de una forma brillante y original de resolver problemas.

El cerebro humano funciona por medio de conexiones (sinapsis) que realizan las células cerebrales denominadas neuronas y que son las encargadas de transmitir el impulso nervioso que determina nuestra conducta.

---

<sup>9</sup> Rodríguez Estrada, Mauro. *Manual de Creatividad*.- Ed. Trillas, 1a. Ed. México 1987. pp. 22,23.

El cerebro humano presenta una alta capacidad de aprendizaje y posee la propiedad de funcionar en situaciones extremas o de déficit tanto orgánicos como funcionales, esta capacidad se denomina plasticidad cerebral.

A mediados del siglo XX, Tomates (1990), inició una propuesta de rehabilitación dirigida a personas con dificultades auditivas o de lenguaje. Su programa terapéutico consistía en la estimulación musical a través de escuchar piezas de Mozart y otros compositores clásicos, obteniendo cambios positivos en la rehabilitación del lenguaje y en el desarrollo del habla, a este efecto se le ha denominado “efecto Tomatis”. Asimismo este eminente médico, elaboró un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo del oído humano y reconoció que el feto escucha sonidos dentro del útero materno (tales como los movimientos de la digestión, los ritmos cardíacos y la respiración de la madre). Observó también que el recién nacido se relaja cuando oye la voz de la madre (Tomates, 1990).

Rauscher (1993) y sus colaboradores de la Universidad de California, publicaron los resultados obtenidos en una investigación realizada con grupos de estudiantes universitarios, a quienes se les expuso a escuchar durante 10 minutos una sonata de Mozart, logrando puntuaciones altas en las pruebas de habilidades visuoespaciales y cognitivas en general, así como un incremento transitorio del cociente intelectual. A este hallazgo se le denominó “efecto Mozart”.

Estudios posteriores han demostrado que el escuchar música de Mozart desencadena cambios de conducta (en relación a estados de alerta y calma), afectividad (induce estados emotivos) y metabólicos (aumento del contenido de calcio y dopamina en el cerebro) (Campbell, 1998).

➤ **La música y sus efectos en el desarrollo del cerebro**

Las investigaciones que se han referido al efecto de la música sobre el cerebro infantil, han coincidido en que ésta provoca una activación de la corteza cerebral, específicamente las zonas frontal y occipital, implicadas en el procesamiento espaciotemporal.

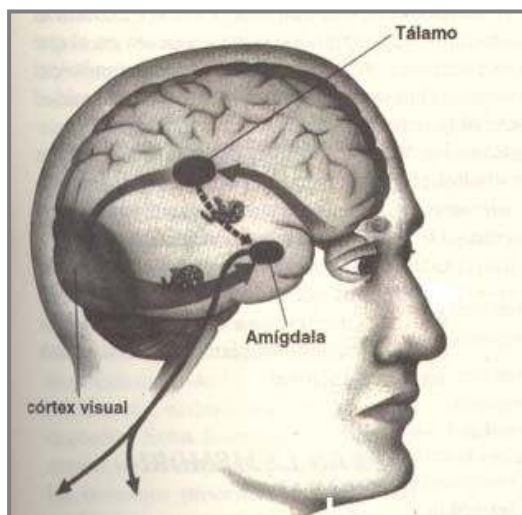
Según la tesis fundamental de Despins (1994), todo el sistema de enseñanza de la música, a nivel elemental y superior, parece haber sido diseñado para desalentar el gusto por la música y para suscitar profundos sentimientos de frustración y aversión en los estudiantes que se resisten a ser domesticados por el actual sistema educativo y que saben, no obstante que la música es un arte necesario y fascinante, puesto que ellos han sido requeridos por su misterio y su belleza. La respuesta reside según Despins, en la ignorancia que se tiene respecto a las funciones específicas que desempeña cada hemisferio cerebral.

La música, sobre todo la música clásica, de Mozart, provoca:

- Aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración de los niños.
- Mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos.
- Es una manera de expresarse.
- Introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras y fortalece el aprendizaje.
- Brinda la oportunidad para que los niños interactúen entre sí y con los adultos.
- Estimula la creatividad y la imaginación infantil.
- Al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio, y el desarrollo muscular.
- Provoca la evocación de recuerdos e imágenes con lo cual se enriquece el intelecto.

- Estimula el desarrollo integral del niño, al actuar sobre todas las áreas del desarrollo.

Es en la enseñanza y aprendizaje de la música, debido a la universalidad del lenguaje musical donde podremos trabajar de forma más prolífica la creatividad.



*La música está por encima del pensamiento. (Eugene Delacroix)*

Para Campbell (1998), los humanos pensamos y crecemos mejor creativamente.

La música habla en un lenguaje que los niños entienden instintivamente, aunque sean muy pequeños. Sus vibraciones físicas, estructuras organizadas, seductores ritmos y sutiles variaciones interaccionan con la mente y el cuerpo de muchas formas, alterando de manera natural el cerebro, algo que el aprendizaje por repetición no consigue. Los niños son felices cuando saltan, bailan, baten palmas y cantan con una persona querida en quien confían. Y mientras la música los deleita y entretiene, contribuye a modelar su desarrollo mental, emocional, social y físico, y les da el entusiasmo y las habilidades que necesitan para aprender por sí mismos.

La música ayuda a intensificar temporalmente la percepción y la inteligencia espacial; su poder para mejorar la concentración y la habilidad verbal de los oyentes; su tendencia a facilitar el salto a la lectura y la expresión lingüística entre los niños que reciben instrucción musical con regularidad, y el increíble aumento de puntuación en el Test de Aptitud Académica entre los alumnos que cantan o tocan un instrumento. Pero el Efecto de la música es algo más que un mero incremento en las puntuaciones.

Aprendiendo a reconocer e incorporar conscientemente el efecto de la música en la vida del niño se puede:

- Estimular el desarrollo de su cerebro ya desde el útero.
- Influir positivamente en sus percepciones y actitudes emocionales desde antes de que nazca y después.
- Darle modelos de sonidos a partir de los cuales él puede forjar su comprensión del mundo físico.
- Disminuir su grado de estrés emocional.
- Favorecer su desarrollo motriz, como la agilidad y soltura con que aprende a gatear, andar, saltar y correr.
- Mejorar su capacidad lingüística, entre otras cosas su vocabulario, expresividad y facilidad de comunicación.
- Introducirlo en un mundo más amplio de expresión emocional, creatividad y belleza estética.
- Estimular sus dotes sociales.
- Mejorar su lectura, escritura, matemáticas y otras aptitudes académicas, así como su capacidad de recordar y memorizar.
- Ayudarlo a forjar un sólido sentido de identidad.

Diversos estudios han demostrado, por ejemplo, que:

- Los niños que reciben clases de música manifiestan tener más habilidades motrices, más capacidad para matemáticas y mejor rendimiento en la lectura que los que no estudian música.
- Mayor puntuación en los Tests de Aptitudes Académicas.
- Los estudiantes que escuchan diez minutos de la Sonata para dos pianos en re mayor de Mozart (K. 448) inmediatamente antes de hacer los tests de cociente de inteligencia tienden a obtener mejores puntuaciones en la parte espacial-temporal de tests.
- Por medio de electroencefalogramas se ha comprobado que en los cerebros de músicos adultos hay más coherencia en las ondas cerebrales que en los adultos no músicos, e incluso difieren automáticamente en los casos en que los músicos comenzaron a estudiar música antes de los siete años.

La música, el ritmo, el tono y la vibración del sonido sirven para organizar la materia, para crear estructuras en el espacio y el tiempo. Sus efectos son claros y medibles, no sólo en los objetos físicos sino también en entidades biológicas. Llegando al cerebro humano a través del oído, la música interacciona a nivel orgánico con una variedad de estructuras neurales.

En diversos estudios se ha comprobado que el cerebro del bebé es capaz de reconocer unidades estructurales de la música tales como la tonalidad, la altura y el ritmo. Los sistemas que usa el cerebro para procesar la música o bien son idénticos a los sistemas que usa para la percepción, la memoria y el lenguaje, o bien están ligados fundamentalmente a ellos.

Siguiendo esta ruta de investigación, Tomatis (1990), comenzó a trabajar con niños afectados por discapacidades psíquicas y de aprendizaje. Y descubrió que los efectos de la música son muy eficaces. El oído es el primer órgano del feto que se

engancha a los sistemas neurales del cerebro en desarrollo, y que el feto comienza a oír en el segundo trimestre en el útero.

La música estimula y recarga las regiones creativas y motivadoras del cerebro.

El desarrollo del cerebro es el proceso de incorporar estructuras funcionales en sistemas cada vez más complejos, entonces la música es un instrumento extraordinariamente eficaz para proporcionar esas estructuras. Esta incorporación comienza a nivel neuronal en el útero, y después del nacimiento continúa con las estructuras de movimiento, cognición y las primeras vivencias de relación social. Cuando el niño aprende a usar palabras, las estructuras del lenguaje se pueden interiorizar y organizar en pensamiento y razonamiento. La música cambia literalmente los cerebros de los niños.

Uno de los mensajes que puede llegar al oído de todo ser humano es el de la música, la cual interacciona a nivel orgánico con una variedad de estructuras neurales (Campbell, 1998).

Es increíble y sorprendente pensar que la música y los sonidos rítmicos puedan tener un efecto en el desarrollo de la mente y el cuerpo, pero se ha demostrado que ésta ha tenido una función clave en el desarrollo de *la conciencia y la creatividad*, dos cualidades únicas de la especie humana.

Varios estudios han mostrado la influencia de la *estimulación musical* en el desarrollo cerebral, específicamente en procesos psicológicos tales como el pensamiento, el lenguaje, la memoria, el aprendizaje la motivación y la atención (Campbell, 2001).

Küntzel–Hansen (1981) enfoca la *estimulación auditiva* y el inicio de la educación musical a través de situaciones en las que cuentan la actividad, la iniciativa y la creatividad.



Madaule (1994, p. 83), considera que “La armonía entre los movimientos y los sonidos, es decir, entre el cuerpo y la audición, es un prerrequisito para la adquisición del lenguaje y del aprendizaje académico en general”. Es por esta razón que dicho autor justifica que la música debería tener una parte esencial en la vida temprana y preescolar.

Las actividades creativas de música y movimiento fomentan en los niños muchas habilidades en: solución de problemas, expresión creativa, pensamiento creativo, interacción social, juego cooperativo, ritmo, rima, coordinación gruesa-motora, coordinación fina-motora, facilidad para el aprendizaje de idiomas, escuchar, compartir, entre otros. Una gran manera de comenzar estas actividades de música y movimiento es intentándolo en las aulas de infantil.

Es sorprendente ver cómo a través de una canción cualquiera, especialmente una canción infantil, se puede observar cómo repentinamente se logra obtener la atención completa de los niños; tal es la energía de la música, que a los niños les fascinan las canciones y el movimiento (Tosco, 1985).

La música además, influye en otras áreas tales como lo estético, lo moral, lo cognoscitivo y por supuesto lo cultural; adoptando los niños distintas posiciones sobre la influencia de ésta y sus funciones en la educación. La función estética de la música es una de las más destacadas, pues la música tiene la influencia más grande sobre las emociones (Velickaite-Katiniene, 1998).

Velickaite-Katiniene (1998), en una investigación realizada entre 1987 y 1995 en Lituania, con 100 niños entre 1 y 6 años de edad, con el fin de conocer la eficacia de un programa de educación musical a temprana edad, demostró que solo es posible interiorizar los conceptos iniciales de la cultura musical y comenzar la educación musical realmente útil, a la edad de los 3 años, pues ya en esta edad la actividad musical de los niños llega a ser más independiente y la música se presenta como el factor principal de la educación. Los resultados de la prueba revelaron que los niños a partir de ésta edad tienen suficiente potencial para la actividad musical amplia. Ellos pueden

entender intuitiva y conscientemente pedazos musicales serios, tanto vocales como instrumentales, a cierto grado de complejidad.

Por su parte, Campbell (1998, p.28), plantea que “escuchar a Mozart organiza la actividad de las neuronas en la corteza cerebral, reforzando sobre todo los procesos creativos del hemisferio derecho relacionados con el razonamiento espacio-temporal”.

Para este mismo autor, los ritmos, melodías y altas frecuencias de la música de Mozart estimulan y recargan las regiones creativas y motivadoras del cerebro. (Campbell, 2001).

Respecto a lo anterior, Campbell (2001) considera que la conexión entre la música y el pensamiento es muy fuerte a esta edad, más aun si el niño ha estado rodeado por música desde sus primeros días. Este mismo autor plantea que “cuando los niños empiezan a expresarse, suelen coger los sonidos de su entorno y unirlos de modos nuevos, construyendo una estructura primitiva para sus pensamientos” (p. 173); en sus mismas palabras: “el niño siente la necesidad de la energía de la música para crear algo nuevo” (p. 174).

### 2.7.1. INTELIGENCIA MUSICAL

Gardner (1983), en su libro “Frames of mind” está de acuerdo con Stenberg en que los tests de inteligencia no prestan atención a la creatividad diaria, de asimilar nuevas inteligencias o al crecimiento potencial de la personalidad.

La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* ha posicionado a las artes de un modo diferente a la que clásicamente tuvo en el sistema escolar, las investigaciones de Gardner sitúan al Subsector de Aprendizaje Artística como fuente de generación de *Inteligencia*.

La Teoría establece de un modo muy general, que lo que llamamos inteligencia es sólo uno o a lo sumo, dos de los aspectos de ser inteligente. Los sistemas educativos de occidente se basan, fundamentalmente, en la búsqueda de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades lingüísticas de los individuos y en la capacidad para resolver problemas matemáticos. Gardner postula que no hay una inteligencia única, abstracta, universal, sino varias inteligencias específicas y que las personas poseen algunas en distintos grados de desarrollo.

El descubrimiento de Gardner, estableció que las destrezas artísticas son bastante más que “simples” habilidades instrumentales, en realidad lo que corresponde es llamarlas con su verdadero nombre, estamos hablando de **Inteligencias Específicas**.

La **Teoría de Gardner** estableció en su primera formulación, siete tipos de inteligencia. A continuación exponemos estas inteligencias siguiendo a Gardner (1983) citado en Fridman (1988).

➤ **Inteligencia Lingüística:**

Implica la habilidad para desarrollar procesos de comunicación. Se manifiesta cuando conversamos, discutimos, exponemos un asunto o cuando escribimos y leemos, o cuando escuchamos una explicación.

➤ **Inteligencia lógico matemática:**

Se manifiesta cuando trabajamos con conceptos abstractos, argumentaciones o cuando ponemos en práctica nuestros pensamientos deductivo e inductivo.

➤ **Inteligencia espacial:**

Según Chamberlain (1983), el feto debe aprender a dominar el medio. Esto incluye las manos, dedos, pies, los dedos de los pies, la boca y el cordón umbilical.

novena semana aparece un modelo de alternancia: descanso y actividad. Según Dongen y Goudie (1980, citado en Fridman 1988), el feto aprende a desplazarse del lugar donde descansa habitualmente para volver a su posición original. De este modo conoce su territorio. En el 3<sup>er</sup> trimestre el feto no deja pasar más de 10 minutos sin que haya movimientos grandes. (Roberts, Griffin, Mooney, Cooper y Cambell, 1980).

Las imágenes mentales son la materia del sueño. El sueño se detecta a las 23 semanas. A las 30 semanas la actividad de soñar llega a su pico máximo y se reduce con el paso de la vida (Roffwar, Muzio y Dement, 1966). La práctica en la imaginación parecería tener prioridad en el desarrollo, debido a que el sueño, se desarrolla por lo menos 10 semanas antes del sueño tranquilo y profundo (Birnholz, 1981).

➤ **Inteligencia Kinestésica Corporal:**

Es la habilidad de usar el propio cuerpo en complejas habilidades con propósitos expresivos o algún objetivo. Esto supone tener control de los movimientos del cuerpo y aprender a manejar objetos con habilidad. Lo que se necesita en parte es tener un agudo sentido de ajuste del tiempo (Dongen y Goudie, 1980).

Liley (1972), dice que sin actividad muscular los huesos y articulaciones no se desarrollarían en forma adecuada.

➤ **Inteligencia Personal:**

Hay dos inteligencias personales: Intra-personal e Inter.-personal.

**a) Intra-personal**

La inteligencia intra-personal se refiere a poder acceder a los propios sentimientos, experimentar y expresar un abanico de emociones y poder discriminarlos: dolor, placer respondiendo adecuadamente retirándose o involucrarse más. Darwin (1872) estudió cuidadosamente el desarrollo facial en sus propios hijos y dedujo que las

emociones son innatas y que se pueden observar tanto en el reino humano como en el animal. Greenspan y Greenspan, (1985), escribió acerca de los “primeros” sentimientos desde cero días a 3 años.

### **b) Inteligencia Interpersonal**

Según Chamberlain es la habilidad de notar y distinguir entre otros individuos su estado de ánimo, motivos e intenciones. Gardner (1983) lo considera como el origen de esta inteligencia.

El sentido de si mismo es la base para el conocimiento de los demás (Gardner, White, 1985), (Greenspan y Greenspan, 1985), (Stern, 1985). Gardner y los autores citados, a quienes considera evolucionistas piensan que el sentido de si mismo aparece en el algún momento durante el segundo año de vida.

Este tipo de inteligencia surge a edades muy tempranas y se relaciona con su habilidad para percibir, distinguir, transformar y expresar formas musicales. Se manifiesta cuando ejecutamos un instrumento, cantamos, escuchamos o componemos música.

La *inteligencia musical* es la capacidad para captar el significado de la melodía, ritmo, timbre (organización horizontal) y armonía (organización vertical). Habilidad para percibir la estructura de la música (forma) y capacidad para entenderla y crearla.

Es el tipo de inteligencia que permite al niño cantar, ejecutar instrumentos, corporeizar estructuras sonoras y percibir auditivamente diferencias melódicas, tímbricas, formales y armónicas en diferentes tipos de música.

---

*Competencias Intelectuales Básicas*

- Distinguir las melodías o tonos. Los individuos discriminan con facilidad sonidos que son emitidos en frecuencias diferentes, sonidos que son capaces de ser agrupados de acuerdo a un sistema prescrito.
- Identificar sonidos que alcanzan métricas complejas.
- Discriminar el timbre o sonido de voces y/o instrumentos.
- Expresar emociones y sentimientos mediante el lenguaje musical.

Gardner (1993), sostiene que la inteligencia musical es una manera de pensar con el sonido. Es un lenguaje que tiene sus propios derechos. El lo considera universal, pues es compartido por la gente de todo el mundo.

El oído empieza a funcionar desde el 6º mes de vida prenatal y está estimulado por cualquier sonido con consecuencias benéficas sobre el desarrollo de la inteligencia musical (Tafari, 2000).

Chapman (1975) tocó canciones de cuna, entre ellas la de Brahms a prematuros de una nursery. Este grupo aumentó de peso con más rapidez que los que tuvieron contacto con la música.

Clements (1977), en Londres tocaba selecciones de Vivaldi o Mozart a las mujeres embarazadas en un hospital. Esta música las relajaba, no así la música de Beethoven, Brahms o música de rock.

Gardner se maravilla de la inteligencia musical de los niños que están en contacto con la música. A partir de los 2 a 3 años los niños expuestos a la música pueden "tocar" sus propias piezas o las que crean, o imitan.

La *inteligencia musical* es un modo de pensar con sonidos (Fridman, 1980).

El enfoque metodológico que presentamos, intentará por consiguiente, relacionar la práctica musical con otros lenguajes musicales, integrando experiencias perceptuales que enriquezcan la imaginación del niño y el desarrollo de inteligencias específicas, en particular las que se crean a partir de las experiencias artísticas.

Las *artes* tienen poder para, a partir de la exploración de las percepciones, transformar a los individuos en personas más sensibles y más abiertas a sorprenderse con los colores, sonidos, etc..

En el mismo sentido Goodkin (1999, p. 58), cree que la educación musical hace que nuestros alumnos sean más inteligentes y sostiene que a través de la música se pueden despertar talentos en los niños que de otra manera es difícil que florezcan”.

Esta inteligencia musical está referida a la capacidad que tenemos para percibir, discriminar, transformar y expresar las ideas en formas musicales.

<b>Descripción</b>	Capacidad y sensibilidad para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbre de los sonidos
<b>Utilidad</b>	Permite tocar instrumentos musicales, cantar, silbar, escuchar música, componer melodías o atender a sonidos ambientales. Los intérpretes, compositores, luthiers o los directores de orquesta, tienen muy desarrollada esta capacidad. Son personas innovadoras, capaces de expresar y canalizar sus emociones y sentimientos, y con gran habilidad para las matemáticas
<b>Características</b>	La inteligencia musical permite producir música en base a tres elementos básicos: <b>Ritmo.</b> Distribución simétrica y sucesión periódica de los tiempos fuertes y débiles en una frase musical <b>Tonos.</b> Grado de elevación de la voz o de un instrumento musical: tono grave o agudo <b>Timbre.</b> Sonido característico de una voz o instrumento. Ej.:

	timbre metálico
<b>Ejercicios preparatorios</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cantar una canción conocida que haya escuchado previamente</li> <li>2. Tratar de inventar una canción breve en torno a su estado de ánimo</li> <li>3. Con un bolígrafo, golpear suavemente objetos cercanos para diferenciar las distintas tonalidades.</li> <li>4. Tratar de crear un ritmo igual y mantenerlo durante cinco minutos dando palmas</li> <li>5. Tratar de buscar diferencias entre los ladridos de diferentes perros</li> <li>6. Escuchar una obra de música clásica e intente diferenciar los distintos instrumentos que tocan</li> </ol>
<b>Ejercicios de mantenimientos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al finalizar el día tratar de componer una canción con aquello que le ha ocurrido, póngale ritmo, melodía y, trate de interpretarla con un instrumento musical. En el caso de que no sepa tocar ninguno pruebe con la flauta dulce</li> <li>2. Disfrutar de un concierto de música clásica e intente diferenciar qué melodía toca cada uno de los instrumentos</li> </ol>
<b>Aspectos que influyen</b>	Un bajo cociente intelectual, dificultades de carácter auditivo, de fonación y motoras, así como la falta de expresividad y emotividad ante la vida
<b>Habilidades complementarias</b>	Inteligencia emocional, creatividad e inteligencia lógico – matemática.

**Tabla 2.1.** *Inteligencia musical*







## CAPÍTULO 3

---

# CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL NIÑO



*La imaginación es más importante que el conocimiento*  
Albert Einstein



### CAPÍTULO 3

## CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL NIÑO

*“Los niños lo pueden aprender casi todo si bailan, prueban, tocan, oyen, ven y sienten la información”.*  
(Jean Houston, *Educating the possible Human*)

### 3.1. INTRODUCCIÓN

Para llegar a las implicaciones de la expresión musical en el desarrollo de la creatividad en educación infantil, consideramos importante, conocer las características psicoevolutivas del niño, para así poder analizar las respuestas que se ofrecen para la enseñanza de la *música en la infancia*. Y poder asimismo entender que la música tiene un papel destacado en la etapa de infantil.

Y si el desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil y a su mayor desarrollo, por consiguiente tenemos que analizar el desarrollo psievolutivo del niño de 3 a 6 años.

La educación infantil en términos muy vagos y genéricos podríamos decir que se trata de aquel conjunto de intervenciones educativas, realizadas en la escuela con niños de 0 a 6 años. (...). La educación infantil está constituida por un conjunto de factores y agentes que intervienen coordinadamente en y desde la institución escolar para lograr ciertos efectos educativos en niños de una determinada edad (Zabalza, 1987, p. 13).

El desarrollo psievolutivo es el resultado de las complejas interacciones que se establecen entre los aspectos biológicos de la persona humana y la estimulación física y social que ésta recibe en su vida cotidiana. Este desarrollo es un proceso social y culturalmente asistido y mediado. Esta mediación sólo es efectiva si además de reforzar el desarrollo ya alcanzado por el niño, es también capaz de anticipar el desarrollo inminente, es decir, si apoya el desarrollo del niño, lo potencia y lo estimula. Y la labor educativa actuará promoviendo la autonomía y extendiendo las posibilidades de cada uno.

El alumnado de infantil debe formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, aprender a hacer uso del lenguaje, descubrir las características físicas y sociales del medio en que vive y adquirir un cierto grado de autonomía personal

Según Lacasa y García (1997, citado en Madrid, 2003), el desarrollo, puede entenderse como un conjunto de cambios que se producen a través de la vida de los individuos y que se relacionan con diferentes formas de organización de su actividad.

Para Gervilla (1999, p. 150), el desarrollo infantil debe ser un proceso natural y abierto que no debería ser coartado en poco o en nada.

En nuestra investigación nos centraremos en este tramo de edad (3-6 años), en donde la intervención educadora y formativa no debe perder de vista la importancia de la acción y el juego, la necesidad de estructurar y organizar las experiencias, el papel de la regularidad y las rutinas para la seguridad y organización del propio niño, así como el de las normas, que contribuyen a regular la actuación individual y a coordinar en el seno del grupo.

En conjunto a partir de los tres años el niño ha accedido a la autonomía motora, es ya capaz de realizar por sí mismo diversas actividades de alimentación y limpieza, domina las reglas básicas de la comunicación verbal, ha afianzado su inteligencia sensoriomotora y se ha internado en el ámbito de lo simbólico, ha establecido vínculos emocionales duraderos con sus educadores, ha adquirido bastantes hábitos y destrezas de interacción con sus iguales, y ha desarrollado y descubierto su propia identidad (Cañero, 1994).

Todos estos avances y desarrollos se han producido como consecuencia de la interacción entre su maduración biológica, sus diversas experiencias y vivencias, y la estimulación educativa recibida tanto en la familia como en la educación Infantil.

Plantearnos quién es el alumno de la escuela infantil, presupone considerar que es el niño, en tanto que individuo y miembro de un grupo, y que su edad está

comprendida entre los 0 y 6 años desde el punto de vista personal (Alménzar, 1989, p. 83).

Comprender el desarrollo infantil, aparentemente no es muy difícil, pero sin embargo los procesos implicados distan mucho de ser simples (García y Martín 1998).

Tras esta breve introducción comentaremos las características más destacadas en el proceso de desarrollo del niño.

El desarrollo humano es explicado por distintas teorías:

- **PSICOANALÍTICA:** Da un papel importante al inconsciente y como afecta a la conducta en las distintas etapas del desarrollo (Freud).
- **CONDUCTISMO:** Se denomina así a la teoría del aprendizaje animal y humano que se focaliza solo en conductas objetivas observables, descartando las actividades mentales que ocurren por estos procesos. Los conductistas definen el aprendizaje solo como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos.
- **GESTALT:** Los psicólogos de la gestalt dicen que buena parte del aprendizaje humano es por insight, esto significa que el paso de la ignorancia al conocimiento ocurre con rapidez, “de repente”.
- **COGNITIVA:** De esta teoría destaca la importancia del pensamiento y su efecto sobre la conducta y el desarrollo del sujeto.
- **PIAGET** Sus trabajos de Psicología genética y de Epistemología buscaban una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

- **TERÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY** esta teoría explica que los niños maduran intelectualmente a través de las interacciones sociales con personas más maduras del entorno social.

### **3.2. ÁMBITOS DEL DESARROLLO DEL NIÑO**

El desarrollo evolutivo de los niños de esta etapa no es monopolar, sino que tiene varias direcciones. No se producen exclusivamente cambios cuantitativos ni cualitativos sino mixtos, referidos a múltiples aspectos, que van a influir en modificaciones posteriores.

Se producen cambios esenciales en los ámbitos motor, cognitivo, lingüístico, afectivo y social. Estos ámbitos están interrelacionados de modo que el crecimiento o el déficit o la ausencia de uno de ellos tiene repercusiones claras en el crecimiento o déficit de otros.

La evolución implica procesos sucesivos de estructuraciones en las que la maduración de los sistemas anatómico-fisiológicos, la experiencia y el aprendizaje son dimensiones necesarias para ser tenidas en cuenta y reforzadas.

Para Alegre (2002) los primeros años de vida son cruciales en la evolución posterior de la persona. En estos momentos tiene lugar la formación de estructuras neuronales; se produce el hecho de la incardinación de las fases de la individualización y socialización. Porque tiene lugar un crecimiento físico y un desarrollo psicomotor que participa de lo sensorial y de lo cognitivo, que facilitan la interacción y relación con el entorno y con los demás.

La consecuencia de una correcta implantación de este proceso, supondrá las bases previas para futuras experiencias.



### 3.3. DESARROLLO COGNITIVO

El Desarrollo cognitivo puede definirse como el desarrollo de la habilidad de pensar y uso de la razón. Y la cognición, se refiere al proceso mental mediante el cual nos ponemos concientes del mundo, y utilizamos la información obtenida para solucionar problemas y buscarle sentido al mundo que nos rodea. Quizás sea demasiado simplificado, pero la cognición se refiere al pensar y a todos los procesos mentales relacionados al mismo. Se trata de la capacidad para recibir, recordar, comprender, organizar y usar la información recogida por los sentidos.

Para Pasamanick (1959, p. 11) “los factores genéticos no bastan, la experiencia es esencial. En el momento de la concepción, la capacidad intelectual de todos los individuos es análoga. La experiencia de la vida y el medio sociocultural, al influir en las funciones biológicas y psicológicas, son los factores que hacen a los seres humanos muy diferentes entre sí”.

Piaget, es el principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo. Se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez. Mantiene que el organismo humano tiene una organización interna característica y que esta organización interna es responsable del modo único del funcionamiento del organismo, el cual es invariante. También sostiene que por medio de las funciones invariantes el organismo adapta sus estructuras cognitivas. Estos tres postulados, organización interna, funciones invariantes e interacción entre el organismo y el entorno, son básicos para Piaget. (Trianes y Gallardo, 1998).

El desarrollo cognitivo según Piaget no es el resultado solo de la maduración del organismo ni de la influencia del entorno, sino la interacción de los dos. Para Piaget la *inteligencia* es una adaptación. Esta interesado entre el pensamiento y las cosas. Existen las funciones invariables y las estructuras cognitivas variantes, es decir, las estructuras

cambian a medida que el organismo se desarrolla. Son las estructuras cognitivas variantes las que marcan las diferencias entre el pensamiento del niño y del adulto.

Según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo instintivo a través de los sensorio-motor a la estructura operativa del pensamiento del adulto y Piaget sostiene que estas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles del conocer. Por lo tanto, el conocimiento no es algo que el organismo introduce dentro sino un proceso mediante el cual da sentido a su entorno, es la adaptación activa al organismo mediante acciones externas evidentes, o internalizadas.

Piaget definió una secuencia de **cuatro estadios** o *grandes periodos* por los que en su opinión todos los seres humanos atravesamos en nuestro *desarrollo cognitivo*. En cada uno de esos periodos, nuestras operaciones mentales adquieren una estructura diferente que determina como vemos el mundo. Precisamente, como fruto de sus observaciones detalladas sobre el desarrollo del niño, Piaget había observado que en todos los seres se dan unos cambios universales a lo largo del desarrollo cognitivo, unos *momentos* claramente distintos en el desarrollo, y que esos cambios están relacionados con la forma en que el ser humano entiende el mundo que le rodea en cada uno de esos momentos.

A esos distintos momentos en el desarrollo es a lo que Piaget denomina estadios de pensamiento o estadios evolutivos.

En la siguiente tabla, Flavell, Miller y Miller (1993) resumen los cuatro estadios de desarrollo cognitivo definidos por Piaget:

PERIODO	EDAD	DESCRIPCIÓN
Sensoriomotor	0-2 Años	Los bebés entienden el mundo a través de su acción sobre él. Sus acciones motoras reflejan los esquemas sensoriomotores, patrones generalizados de acciones para entender el mundo, como el reflejo de succión. Gradualmente los esquemas se van diferenciando entre si e

		integrando en otros esquemas, hasta que al final de este periodo los bebés ya pueden formar representaciones mentales de la realidad externa.
<b>Preoperacional</b>	<b>2-7 Años</b>	Los niños pueden utilizar representaciones (imágenes mentales, dibujos, palabras, gestos) más que solo acciones motoras para pensar sobre los objetos y los acontecimientos. El pensamiento es ahora mas rápido, mas flexible y eficiente y mas compartido socialmente. El pensamiento esta limitado por el egocentrismo, la focalización en los estados perceptuales, el apoyo en las apariencias más que en las realidades subyacentes, y por la rigidez (falta de reversibilidad)
<b>Operaciones Concretas</b>	<b>7-11 Años</b>	Los niños adquieren operaciones - sistemas de acciones mentales internas que subyacen al pensamiento lógico. Estas operaciones reversibles y organizadas permiten a los niños superar las limitaciones del pensamiento preoperacional. Se adquieren en este periodo conceptos como el de conservación, inclusión de clases y adopción de perspectiva. Las Operaciones pueden aplicarse solo a objetos concretos-presentes o mentalmente representados.
<b>Operaciones Formales</b>	<b>11-15 Años</b>	Las operaciones mentales pueden aplicarse a lo posible e hipotético además de a lo real, al futuro así como al presente, y a afirmaciones o proposiciones puramente verbales o lógicas. Los adolescentes adquieren el pensamiento científico, con su razonamiento hipotético-deductivo, y el razonamiento lógico con su razonamiento interproposicional. Pueden entender ya conceptos muy abstractos.

**Tabla 3.1.** Estadios de desarrollo cognitivo según Piaget

Fuente: Flavell, Miller y Miller (1993)

Las edades son aproximadas, y pueden darse diferencias considerables entre las edades de cada estadio entre niños de distintas culturas por ejemplo. Pero Piaget defiende que la secuencia es absolutamente invariable. Ningún estadio se puede saltar y el niño va pasando por cada uno de ellos en el mismo orden. Cada estadio subsume estructuralmente al anterior, lo presupone; es por esto que no se pueden dar alteraciones de la secuencia.

Además en este Período Preoperacional, período del Pensamiento representativo y prelógico, (2-7 años), el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. El ***pensamiento infantil*** ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza. Las formas de representación internas que emergen al principio de éste período son: la imitación; el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con inflexibilidad.

Entre las *limitaciones de éste período* tenemos:

- Incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original. (*Reversibilidad*)
- Incapacidad de retener mentalmente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo. (*Centración*)
- Incapacidad para tomar en cuenta otros puntos de vista. (*Egocentrismo*)

En referencia a otros enfoques teóricos del desarrollo cognitivo habría que decir que Piaget, es el científico más relevante del desarrollo cognitivo, pero hay otros importantes enfoques teóricos.

Las ***teorías del estímulo-respuesta*** adoptan un enfoque diferente al de Piaget, en el sentido de que su interés principal es el comportamiento observable. Tienen la convicción de que todo comportamiento es aprendido, como resultado de asociar un estímulo con una respuesta. Postulan que una respuesta se repetirá si se la refuerza positivamente y se inhibirá si se la refuerza negativamente. Dentro de este grupo encontramos a Watson y Skinner (Pinillos, 1989).

La ***teoría de Werner*** es de interés no solo por el énfasis de su desarrollo minucioso y la influencia de sus especulaciones en los escritores posteriores. Ve al hombre como representante de una discontinuidad del mundo animal.

El **enfoque de Bruner** sobre la cognición es en gran parte psicológico. Bruner se preocupa del proceso del conocer es decir, de que modo la persona se enfrenta con la información a través de la selección, la retención y la transformación. El individuo es concebido como alguien que construye su mundo perceptivo con la información que les da los sentidos. Y la percepción es un proceso de toma de decisiones en que el perceptor tiene que decidir que es lo que no piensa estar viendo (Díaz, 1986).

**Chomsky** daba a entender que los bebés humanos nacen con un mecanismo cerebral propio de la especie implantado como objetivo de detectar en el habla las reglas de la gramática. Una idea popular entre los teóricos de la psicología es la de la mente como unidad de procesamiento de la información. Para Chomsky los niños nacen con una representación mental innata de la estructura gramatical de las frases.

**Bower** sostiene que no comenzamos la vida con la única capacidad de responder reflejamente a unos pocos estímulos específicos, como afirmaba Piaget. Influido por el modelo de inteligencia del procesamiento de la información, aporta pruebas para demostrar que los bebés nacen con una representación del mundo de un alto nivel de abstracción. El desarrollo no consiste en un proceso que va de los reflejos específicos a los conceptos abstractos, como Piaget, sino, lo contrario. Los bebés desarrollan su pensamiento mediante un aprendizaje que consiste en convertir sus ideas abstractas en ideas mas específicas. Conforme se familiarizan con los contextos concretos en que deben actuar.

A continuación exponemos otros aspectos, dentro del desarrollo del niño, interesantes para abordar el tema de la creatividad a través de la música en el capítulo siguiente.

### ➤ PENSAMIENTO INFANTIL

Una de las principales características del pensamiento lógico infantil es que es *dinámico*, el niño no viene al mundo con un “pensamiento lógico acabado”. Y las diferencias con el pensamiento adulto no son sólo cuantitativas; es decir, no es que el niño sepa menos cosas del mundo, sino que además hay diferencias cualitativas, las estructuras mentales con las que se enfrenta al conocimiento del mundo son diferentes; éstas van evolucionando de modo progresivo hacia la lógica formal que tiene el adulto.

Los momentos más críticos en los que se produce este desarrollo del pensamiento lógico coinciden con los períodos educativos preescolares y escolares; por ello la escuela no puede permanecer indiferente a estos procesos.

Piaget demostró que el niño no se limita a repetir lo que escucha decir a los adultos ni a copiar internamente lo que sus ojos ven. Comprobó que mucho antes de la llamada “edad de la razón”, cuando la escuela iniciaba su proceso de enseñanza, ya había inteligencia y pensamiento lógico en los niños. Postuló que el pensamiento no tiene su origen en el lenguaje, sino en la acción, con las primeras coordinaciones entre los esquemas de las actividades de un bebé que aún no es capaz de hablar (Schmaker, 1996).

Según (Bozhovich, 1965), Piaget estudiaba a los adultos para comprender a los niños.

Para él, *“La inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales, sino por el de su interacción, y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción, la inteligencia organiza el mundo, organizándose a sí misma.”* (Piaget, 1981, p. 86).

El estructuralismo lingüístico (Ferdinand de Saussure) y antropológico (Claude Lévi-Strauss) se plantea en oposición al devenir histórico, mientras que Piaget habla de estructuras que se construyen a través de la historia del ser humano en desarrollo (Ferreiro, 1999).

*El maestro* inspirado en Piaget, en lugar de enseñar verdades para ser repetidas, tratará de crear situaciones que obliguen a los niños a pensar para darles, desde muy temprana edad, el placer del descubrimiento y la insustituible confianza en su propia capacidad de pensar. Hombre que demostró que casi nada en la actividad psíquica del niño es estático o definitivo, y que además, sostuvo que nociones tan fundamentales como el tiempo, el espacio, la relación, la causalidad, eran resultado de la experiencia adquirida por el niño en los primeros años de su vida.

Características genrales del pensamiento infantil, que según Piaget (1973) son:

<b>CARACTERÍSTICAS PENSAMIENTO INFANTIL</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Irreversible</b>	Le falta la movilidad que implica el poder volver al punto de partida en un proceso de transformaciones. El pensamiento reversible es móvil y flexible; el pensamiento infantil, por el contrario, es lento y está dominado por las percepciones de los estados o configuraciones de las cosas. Un objeto puede sufrir una serie de transformaciones y el niño sólo percibe el punto de partida y el punto final, pero no puede representarse mentalmente las distintas posiciones por las que ha pasado ese objeto, lo que le impide volver a efectuar el proceso mental en sentido contrario, hasta llegar de nuevo a la situación inicial.
<b>Realista y Concreto</b>	Las representaciones que hace son sobre objetos concretos, no sobre ideas abstractas, y cuando éstas aparecen, tienden a concretarlas
<b>Las diferencias entre la realidad y la fantasía no son nítidas</b>	Pueden dar carácter de realidad a sus imaginaciones. La frontera entre una y otra no está perfectamente definida para él.
	Consiste en atribuir a objetos inanimados cualidades humanas como las

<p><b>Animista</b></p>	<p>que él posee; así, su oso de peluche puede tener hambre o estar enfadado</p> <p>El <i>animismo</i>, según (Carey, 1985) y sus investigaciones sería la atribución de vida a los objetos inanimados, y resultaría explicable en términos de ausencia de conocimiento biológico por parte de los niños pequeños.</p>
<p><b>Sincrético</b></p>	<p>El pensamiento infantil de esta etapa puede ser caracterizado, en resumen, como, debido a que el niño no siente la necesidad de justificarse lógicamente, si se le pregunta de forma insistente sobre las causas de cualquier fenómeno, puede dar cualquier explicación y decir que una cosa es la causa de la otra por el simple hecho de que exista entre ellas una continuidad espacial</p>
<p><b>Razonamiento transductivo</b></p>	<p>A diferencia del adulto, que o bien es inductivo o deductivo. Este tipo de razonamiento consiste en pasar de un hecho particular; es decir, de cualquier hecho puede concluir cualquier otro que se le imponga perceptivamente, pero sin que haya relación lógica. Una consecuencia de este tipo de razonamiento es que utiliza la mera <b>yuxtaposición</b> como conexión causal o lógica, es decir, atribuirá relaciones causales a fenómenos que a parecen yuxtapuestos, próximos, en el espacio o en el tiempo.</p>
<p><b>Centración</b></p>	<p>Atención limitada a un solo aspecto o rasgo del objeto con la correspondiente distorsión de su realidad. La comparación entre dos objetos se realiza sólo por la consideración de una sola de sus dimensiones</p>
<p><b>Egocentrismo</b></p>	<p>Caracterizado por la incapacidad de situarse o de percibir un objeto desde una perspectiva diferente a la suya.</p> <p>El niño posee un pensamiento egocéntrico que tiene los caracteres esenciales. El lenguaje y el juego serán los que disuelvan el egocentrismo (Pepín 1987).</p> <p>El niño no siente la necesidad de justificar sus respuestas lógicamente, pero cuando interacciona con otros niños y/o adultos, se ve obligado a ir sustituyendo sus argumentos subjetivos por otros más objetivos, lo que le va ayudando a salir de su egocentrismo inicial.</p>



<b>Artificialismo</b>	El pensamiento de esta etapa es <i>artificialista</i> , es decir, todo es resultado de la acción del hombre.
-----------------------	--

**Tabla 3.2.** Características del Pensamiento Infantil según Piaget (1973)

➤ **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Siegler (1976), demuestra con sus investigaciones que incluso los niños más pequeños siguen reglas cuando resuelven problemas. Para Vega (1994), *resolución de problemas* son tareas que exigen procesos de razonamiento relativamente complejos, y no una mera actividad asociativa y rutinaria. Una persona se enfrenta a un problema cuando acepta una tarea, pero no sabe de antemano cómo realizarla.

Piaget aseguraba que problemas como el peso y la balanza respondían a una característica del estadio formal. Sieger, sin embargo, demuestra que las bases de este tipo de desarrollo comienzan a establecerse a partir de los tres años, y, en torno a los cinco años, tiene lugar una serie de adquisiciones que posibilitan los avances posteriores.

Piaget (1973, citado en Madrid, 2002) considera que el niño en la etapa preoperatoria no utiliza reglas y se basa más en su intuición para la resolución de problemas. Sin embargo, investigaciones posteriores (Palacios y otros, 1995) a las de Piaget confirman que nada más lejos de la realidad.

En general, la investigación sobre este tema ha demostrado que los niños de educación infantil suelen usar muchos de los heurísticos (ensayo-error; análisis medios-fines...) que emplean los adultos cuando intentan resolver problemas. Por supuesto los niños mayores y adultos los usan de una manera más efectiva y flexible. Sin embargo, la base de la resolución de problemas se encuentra ya claramente en la edad infantil.

La creatividad, que es uno de los aspectos principales de nuestra investigación, más que una metodología en la resolución de problemas, es un ingrediente adicional que permite llegar a soluciones más efectivas, posiblemente con menos esfuerzo e incluso en menos tiempo. Las causas de la creatividad parecen no ser muy claras aún, por lo que lo único que se tiene son ejemplos y manifestaciones del pensamiento creativo. Uno de los factores que determinan la creatividad es el pensamiento divergente, que se entiende como la capacidad para generar respuestas o soluciones a los problemas utilizando procedimientos poco comunes, pero efectivos.

De Bono, en 1969 desarrolló un curso de entrenamiento para enseñar a la gente lo que él denominaba pensamiento lateral-homólogo del pensamiento divergente, que consiste en la capacidad de saltar los límites de un problema y desarrollar soluciones nuevas e innovadoras. El modelo de De Bono implicaba tratar deliberadamente de identificar las limitaciones asumidas o dadas por sentadas para resolver el problema, y plantearse este último de una forma totalmente nueva, como si antes uno no se hubiese encontrado con nada parecido.

Algunos autores como Naus y Ornstein (1983), apuntan a que la escolarización podría constituir otro factor importante a la hora de explicar estos hechos. El enfrentamiento constante del niño en la escuela a la resolución de tareas y problemas cognitivos que exigen de él un uso hábil de las estrategias a su alcance puede ser un factor clave en el desarrollo de la conducta estratégica del niño.

Sloboda (1985), presentó estudios sobre cognitivismo y música que han servido de punto de referencia a muchos investigadores.

### 3.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Se trata de dos procesos generales que están implicados en un buen número de tareas cognitivas.

Nuestro *sistema perceptivo*, es extraordinariamente potente casi desde el nacimiento. Realmente, ofrece mucha más información de la que podemos procesar. La función de la *atención* es precisamente la de ayudar a seleccionar la información que será procesada con posterioridad. Para Galeote (1998), dos fenómenos de la atención que han sido especialmente estudiados en los niños: la selección o filtrado de la información<sup>10</sup> y la búsqueda de un estímulo determinado<sup>11</sup>. Es obvio que los niños buscan con más exactitud según van aumentando de edad. Tanto los niños de preescolar como los mayores encuentran por ejemplo el objetivo de una búsqueda más rápidamente cuando éste puede ser claramente distinguido de los estímulos que los rodean mediante el uso de una marca o rasgo distintivo, como pueden ser un color o una forma determinados (Kaye y Ruskin, 1990).

La finalidad de la *percepción* es obtener información precisa de lo que nos rodea. El contexto cambia la percepción.

La experiencia y la motivación personal están en cierta forma afectando al desarrollo de la percepción, dicho de otra manera, la experiencia y la percepción se desarrollan en paralelo (García y Marín, 1998).

Fueron los psicólogos de la Gestalt quienes estudiaron la dinámica del acto de percibir concluyendo que el sujeto estructura sus propias percepciones y les impone un orden (Polster, 1973).

---

<sup>10</sup> Se da en tareas en las que ha de atenderse a un estímulo relevante.

<sup>11</sup> Cuando intentamos encontrar un estímulo determinado entre varios.

La **atención** es el mecanismo mediante el cual se activan los recursos disponibles del organismo para llevar a cabo algún tipo de actividad cognitiva. Así mismo tendríamos que distinguir entre:

- *Atención involuntaria*: la del bebé (reflejo de orientación ante estímulos nuevos o intensos (formación reticular).
- *Atención selectiva*: (aprendizaje discriminativo): “la capacidad para atender a la información relevante en lugar de la irrelevante”. Gran parte del aprendizaje escolar reposa sobre el aprendizaje discriminativo.

La **memoria** es la capacidad para organizar, retener y recuperar conocimientos procedentes de la experiencia. Subyace a todo aprendizaje y no es posible concebir éste sin la memoria, no son procesos distintos.

La memoria, es un proceso constructivo, que cambia continuamente, lo que lleva consigo no sólo alteraciones y distorsiones en el recuerdo, sino también progresos debidos a los cambios producidos en los esquemas cognitivos (Piaget e Inhelder, 1978).

Podemos distinguir la memoria sensorial o instantánea, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. En todas ellas hay unos factores que intervienen como: la motivación, el desarrollo cognitivo, la naturaleza de la información, el cansancio, la ansiedad y otras causas cognitivas.

Hay dos posiciones sobre la capacidad de memoria de los niños: una sería que, la posible diferencia entre los niños de cuatro años y los adultos quizá consista en el conocimiento disponible que unos y otros poseen para organizar el material que tiene que ser recordado. Según esto los niños de cuatro años no tendrán una capacidad de memoria más pequeña que los adultos. Sencillamente, serían menos eficientes al memorizar algunos materiales debido a un conocimiento menor y/o más empobrecido de éstos (Hoffman, Paris & Hall, 1995) y (Kail, 1990).

Y la otra sería que lo que cambia es la capacidad de memoria en sí misma, los niños demostrarían una menor capacidad de memoria que los niños mayores y adultos, independientemente del material a memorizar.

Chi (1976) encontró dos áreas en las que el conocimiento de niños y adultos era similar, figuras sin sentido y nombres concretos de alta frecuencia (mesa, gato, etc.). Mediante el empleo de esos materiales, las diferencias en la capacidad de memoria entre niños y adultos prácticamente desaparecieron. Similares resultados fueron encontrados por Lindberg (1980), cuando comparaba el recuerdo de niños de preescolar con niños mayores utilizando listas de categorías relevantes para ellos.

Los resultados de ambos estudios indican que el conocimiento previo que posee el niño, es uno de los factores implicados en su estructuración y memorización de la información Y como segundo factor las habilidades y estrategias que utilizan los sujetos, de tal forma que una mejora de éstas podría también explicar los cambios observados.

El estudio de las estrategias que emplea un niño para memorizar ha sido desarrollado principalmente a través de experimentos de laboratorio que analizan a los niños por medio de “juegos de memoria” (Papalia & Wendkos, 1992, citado en Madrid 2002).

Los resultados de este estudio, así como de otros más recientes, además de volver a mostrar un desarrollo gradual en el uso de las estrategias, demuestran la clara interacción existente entre las estrategias y el conocimiento específico que exige la tarea.

### 3.5. EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA

Conformarse una autoestima positiva va de la mano con las distintas tareas del desarrollo que un individuo debe lograr a lo largo de su infancia, adolescencia y más allá. Como en un proceso de engranaje, diversas piezas deben calzar y ajustarse para conformar un todo armónico. Tales piezas no sólo las conforman las influencias ambientales, sino que también, la salud física y la maduración del organismo. Para cada fase evolutiva surgen en el niño distinto tipo de demandas, son necesidades relacionadas con su instinto de exploración, el deseo de pertenecer a un grupo de referencia, contar con el respeto de los demás, controlar su entorno inmediato, ser de utilidad y trascender, entre otros. En la medida que dichas necesidades obtengan su oportuna y correspondiente satisfacción, estimularán en el niño la sensación de logro y de confianza en sus propias capacidades.

“En el proceso de interacción con su ambiente social un individuo no sólo adquiere características como consecuencia de los roles que desempeña; también al experimentar un sentimiento de sí mismo. Empieza a percatarse de que los otros reaccionan hacia él, y él mismo comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades personales de la misma manera en que espera que los otros lo haga. Esta capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo; en síntesis, a un concepto del sí-mismo” (Deutsch, 1984, citado en Gervilla, 1995, p. 22).

Para Rosenberg (1965) y Gimeno Sacristán (1976), la imagen y el concepto de sí mismo es central en la vida del individuo y tienen un origen social.

Como consecuencia de todos los aprendizajes y experiencias, junto con todo el bagaje correspondiente adquirido en la familia, los pequeños construyen su identidad, reconociendo su individualidad física y una variedad de rasgos que implican una clara diferenciación respecto a los demás. El grado de confianza que haya adquirido en sí mismo vendrá determinado por la medida en que los educadores hayan sabido alejar al

niño tanto de los sentimientos de incompetencia e inseguridad, como de los de omnipotencia y confianza desmesurada de sus posibilidades.

En conjunto a partir de los tres años, el niño ha accedido a la autonomía motora, es ya capaz de realizar por sí mismo diversas actividades de alimentación y limpieza, domina las reglas básicas de la comunicación verbal, ha establecido vínculos emocionales duraderos con sus educadores, ha adquirido bastantes hábitos y destrezas de interacción con sus iguales, y ha desarrollado y descubierto su propia identidad.

Todos estos avances y desarrollos se han producido como consecuencia de la interacción entre su maduración biológica, sus diversas experiencias y vivencias, y la estimulación educativa recibida tanto en la familia como la Escuela Infantil. En éste, y especialmente en el tramo de edad que nos ocupa, la intervención educadora y formativa no debe perder de vista la importancia de la acción y el juego, la necesidad de estructurar y organizar las experiencias, el papel de la regularidad y las rutinas para la seguridad y organización del propio niño, así como de las normas, que contribuyen a regular la actuación individual.

Algunos autores han apuntado una posible *relación entre Música y Autoestima*. Por ejemplo, Orff, tomó como base de su sistema de educación musical, el movimiento corporal, utilizando el cuerpo como elemento percusivo y el lenguaje en su forma más elemental. Para Orff la creatividad unida al placer de la ejecución musical permite una mejor socialización y establecimiento de una buena relación con el terapeuta, así como un aumento de la confianza y autoestima.

### 3.6. EL JUEGO

El juego tiene una gran importancia para el desarrollo integral del niño, desde el punto de vista motor, desde la perspectiva intelectual, afectiva y social. De esta forma según Marín (1995), el juego en la infancia, tendrá un valor psicopedagógico evidente,

permitiendo un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad, siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje.

La vida infantil no la podemos concebir sin el juego. Jugar es la primera actividad de la infancia que responde a la necesidad del niño de hacer suyo el mundo que le rodea.

El juego se puede definir ampliamente como el conjunto de actividades en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí (Kamii y Devries 1995). En Educación Infantil, el principio lúdico desempeña una importancia fundamental, ya que el juego es una necesidad vital para el niño (Gervilla, 1995). Según palabras de Bertrand Rusell, el juego es la base existencial de la infancia.

Es imprescindible además resaltar la función motivadora del juego. Para Gervilla (1995), existe una transferencia positiva de la motivación por el juego a las actividades escolares. Cuando se despierta y favorece la curiosidad, se ha conseguido iniciar al niño en el aprendizaje escolar.

A lo largo de la historia los grandes pedagogos, interesados por la Educación Infantil, han definido el juego como principio básico del aprendizaje en las primeras edades (Piaget, Montessori, Décroly, Hud, Hagáís, Freinet...etc.).

“Los niños juegan decía Froebel, hagamos entonces juegos que les recuerden las cosas vistas en sus casas, en las calles, en el campo, juegos que atraigan su curiosidad, y al mismo tiempo, les proporcionen el placer de hacer por sí mismos alguna cosa” (Sciacca, 1965, p. 179)

“Considerando la importancia decisiva del juego sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, este debe ser utilizado en nuestras aulas como base de las actividades diarias, relacionando los centros de interés o unidades de trabajo con actividades lúdicas encaminadas a conseguir determinados aprendizajes” (Gervilla, 1995).



### 3.7. CREATIVIDAD EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Quizás, la definición más hermosa que sobre creatividad se ha escrito, ha sido la realizada por Poveda (1981, p. 193) quién aseveró que la creatividad era “mirar donde todos han mirado y ver lo que nadie ha visto”.

Para Sillamy, “la creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, estrechamente dependiente del medio socio-cultural (citado en Gervilla, 1995, p. 47).

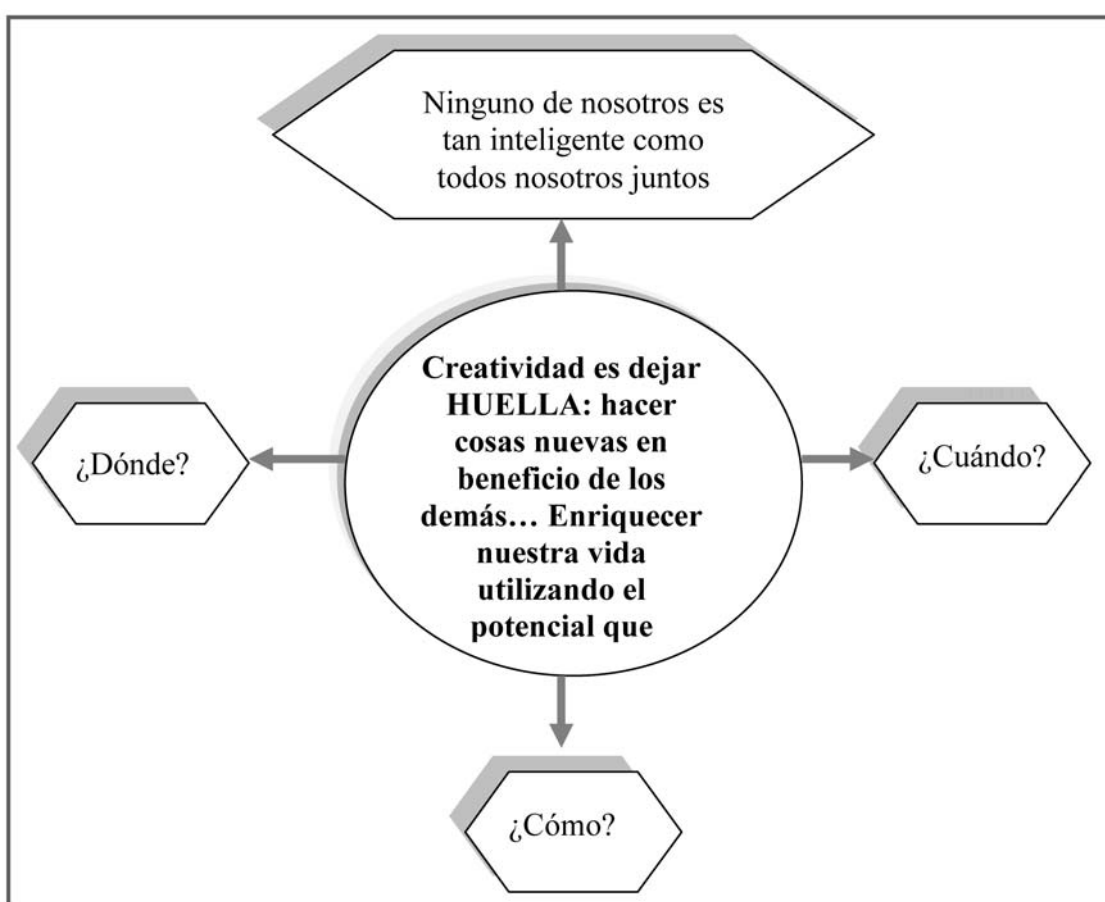


Figura 3.1. Creatividad según Gervilla (2003)

Según Gervilla (1995), de todos es conocido que, si en todos los individuos y en todas las edades existen un estado potencial, una disposición para crear, para descubrir, es la Escuela Infantil la encargada de poner al niño en contacto con el medio socio-

cultural, la cual con la colaboración de los padres le facilitará los recursos necesarios para que sus aprendizajes sean óptimos (Gervilla, 1998).

Asimismo la “Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (Gervilla, 1992).



**Fotografía 4.1.** *Los niños se expresan creativamente a través de la música.*

Fuente: Aula de Educación Infantil. C.E.I.P. García Lorca

Desde la perspectiva de la teoría del desarrollo, el papel que juega la creatividad es de medio y fin simultáneamente; el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo creativo son dos formas de describir las actividades constructivas de los individuos, donde comprender es inventar y viceversa, (Piaget, 1973), donde el proceso de invención intelectual es la regla y no la excepción del pensamiento de todos los días; donde el sujeto desarrolla día con día nuevas estrategias cognoscitivas y las utiliza.

El desarrollo de la creatividad en el ser humano va inmerso en el desarrollo mismo del niño, forma parte del mismo proceso, de los mismos estadios por los que pasa todo hombre en su proceso de maduración y se ve afectado por las mismas influencias ambientales de éste. La forma en que la conducta del sujeto, en su producción en general y en su forma de enfrentar los diversos problemas vitales.

El desarrollo de la creatividad en el ser humano va inmerso en el desarrollo mismo del niño, forma parte del mismo proceso, de los mismos estadios por los que pasa todo hombre en su proceso de maduración y se ve afectado por las mismas influencias ambientales de éste. La forma en que la conducta del sujeto, en su producción en general y en su forma de enfrentar los diversos problemas vitales.

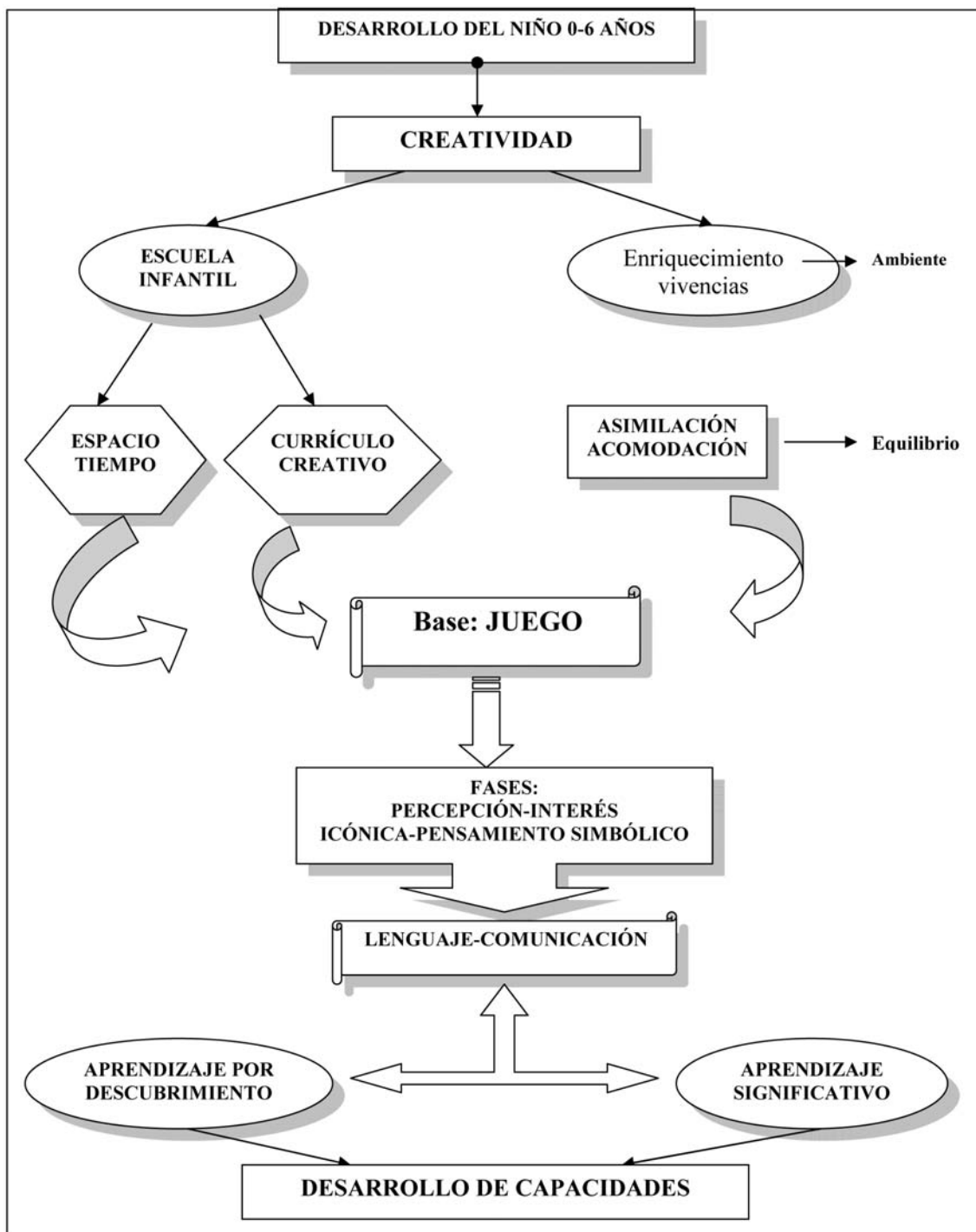
El desarrollo de la creatividad no debe dejarse al azar sino, por el contrario, apoyarse y fortalecerse, especialmente en los periodos en que los sujetos pasan por crisis propias de su desarrollo como individuos. Torrance (1983), preocupado por explicar el decremento en la creatividad, que encontró sistemáticamente en sus estudios en niños de cinco años y nuevamente a los nueve años, concluye que son etapas en las que operan en forma contundente presiones externas autoritarias, decrementando la motivación en los niños. Él concibe como etapas de acomodación en las que el pensamiento creativo debe jugar un papel importante y en las que es esencial reforzar el apoyo a esta característica en forma propositiva.

Respecto a la imaginación diremos que es un aspecto fundamental para abordar la cuestión de creatividad en niños pequeños. Numerosos autores (Sastre (1936); Piaget (1973) y Freud (1976) se han preocupado de buscar y profundizar en este tema de la imaginación en la infancia. Y respecto al eje central de nuestra investigación señalamos que la música estimula la imaginación infantil de la que hemos hablado anteriormente. Como decía Delacroix<sup>12</sup> “La música es la voluptuosidad de la imaginación”.

---

<sup>12</sup>Eugène Delacroix (1798-1863), pintor francés.

Figura 3.2. El sujeto de la Educación Infantil. (Alménzar, 2003)



### 3.8. DESARROLLO FÍSICO, MOTOR Y PERCEPTIVO

Este aspecto del desarrollo del niño es importante para la repercusión de la problemática que aborda la presente tesis, para dar una visión completa del niño en la Etapa Infantil.

Independientemente de las teorías explicativas que versan sobre el desarrollo, ya sean cuantitativas, de carácter acumulativo, o cualitativas, considerando el desarrollo por etapas, la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en considerar que el desarrollo se produce merced a la interacción entre la herencia y el entorno que le rodea.

El crecimiento es un complejo proceso que está regulado por una serie de factores de origen genético y ambiental. La herencia actúa como un factor determinante sobre diversos aspectos del crecimiento. Con respecto al papel de factores contextuales como la nutrición, las enfermedades, factores psicológicos, el status socioeconómico, etc., se considera que su acción modula el proceso normal de crecimiento, pudiendo ejercer tanto una influencia positiva como negativa sobre él.

El proceso de *desarrollo físico* se manifiesta en diversos aspectos: tamaño, amplitud de funciones e interrelación.

El sistema nervioso es la construcción biológica más compleja que se da en los individuos vivos. El desarrollo del cerebro depende de la experiencia, ya que los estímulos que se reciben del entorno favorecen el desarrollo de las conexiones entre las células que canalizan el desarrollo del cerebro (Gottlieb, 1991).

El desarrollo del cerebro es sumamente importante para construir la base física de los procesos psíquicos. Las leyes céfalo-caudal y próximo-distal que rigen el desarrollo actúan también sobre el cerebro. Así el proceso madurativo cerebral guarda una estrecha relación con el control de diferentes funciones: control postural, control motor, desarrollo del lenguaje, etc.

Autores como Vasta, Marshall y Scott (1992) consideran que el **desarrollo motor** del niño puede dividirse en dos categorías generales. La primera incluye la locomoción y el desarrollo postural que concierne al control del tronco del cuerpo y la coordinación de brazos y pies, para moverse, y la segunda es la prensión, habilidad para usar las manos como instrumento para hacer cosas tales como comer, construir explorar.

El desarrollo psicomotor supone un incremento rápido en estos años que se corresponden con el segundo ciclo de la Educación Infantil, no existiendo grandes diferencias entre los niños y niñas hasta la pubertad. Características generales son la maduración del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición.

Algunos factores, como la desnutrición o la privación de afectos, tienen una incidencia significativa en el proceso de crecimiento, mostrando los niños/as desnutridos retrasos en el desarrollo óseo y circunferencias craneales más pequeñas que aquellos otros bien alimentados. Indicadores del mismo tipo se han encontrado en niños y niñas emocionalmente abandonados (Gallego, 1998).

Resulta una etapa en que tiene gran importancia las destrezas motoras y hay un evidente avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación óculo-manual. De aquí la importancia que dentro del currículum se otorga al contacto del niño/a con materiales de naturaleza diferentes y experiencias diversas que posibiliten ejercitar las habilidades motoras y manipulativas esenciales para el posterior desarrollo de aprendizajes instrumentales escolares.

La educación psicomotriz persigue una educación integral y global a través del cuerpo, en la que el sujeto es protagonista y la propia vivencia es la primera fuente de conocimiento y de aprendizaje (Le Blouneh, 1979).

A partir de los *dos años* podemos establecer que las habilidades motrices irán mejorando con la edad, adquiriendo destrezas cada vez más sofisticadas.

Concretamente, hasta la edad de *seis años* la motricidad se vuelve cada vez más refinada y elaborada.

Habilidades motrices que pueden desarrollarse a través de actividades como la danza. Según Gaetner, (1981, p. 39), “La danza es un lenguaje del cuerpo y, a la vez, una actividad psicomotriz que combina armoniosamente movimientos en el espacio que una audición musical crea y ordena”.

Respecto al ***desarrollo perceptivo*** en la actualidad es considerado un proceso activo en el cual el organismo se implica en la interacción que se establece con el medio tomando decisiones sobre qué parte de la información va a ser seleccionada en el procesamiento de la misma, que incluye el reconocimiento, análisis e interpretación de dicha información.

Con respecto a las teorías explicativas de la percepción, a pesar de las diferencias entre ellas, todas reconocen la influencia de la experiencia en el desarrollo perceptivo y todas, asimismo, reconocen el papel del substrato biológico con respecto a la forma en que percibimos las cosas que suceden en nuestro entorno (Vasta y cols., 1992; Corral, 1997). Pero mientras las teorías del aprendizaje enfatizan el papel de la experiencia en el desarrollo perceptivo, mediante la construcción de impresiones perceptivas merced a un proceso asociacionista, la teoría etológica de los Gibson (James y Eleanor) da una gran importancia a la inseparabilidad de la percepción y acción. La percepción y la acción forman un sistema interactivo en el cual la percepción guía la acción y ésta informa a la percepción del sujeto (Gibson, 1991). Por su parte tanto Bruner como Piaget reconocen el papel del conocimiento en la interpretación del entorno. Es decir, reconocen que el desarrollo cognoscitivo del niño influye en la manera de percibir el mundo que lo rodea.

La *percepción* es importante en el tema de música que nos ocupa, ya que es un proceso mediante el cual el niño se pone en contacto con el entorno que lo rodea a través de los sentidos, obteniendo información

Quizás por eso Montessori dio tanta importancia a la educación sensorial y el paso, sin prisa, por cada etapa: "...nuestra personalidad hubiera sido más plena y armoniosa si a cada aptitud en desarrollo se le hubiera dado su máxima extensión en el momento de su periodo sensitivo particular" (Standing, 1986).

Respecto al desarrollo de *la capacidad perceptiva auditiva*, habría que decir que los niños ya responden a los sonidos incluso antes de nacer. En este sentido Mehler y Dupoux (1990-1992) afirman que la adición es la que predomina en los niños hasta los diez meses. De acuerdo con Eimas (1985) y Palacios (1990), los niños prefieren unos sentidos más que otros, evidenciando una preferencia por aquellos que se encuentran en la frecuencia características de la voz humana y en especial por la voz de la madre.

En referencia a la visión, diferentes estudios han demostrado que el bebé desde el momento del nacimiento tiene una gran actividad visual, frente a la antigua creencia de la ceguera o pasividad visual del recién nacido. La agudeza visual es buena en los niños como dictan experimentos<sup>13</sup> realizados por (Fantz, 1961).

El niño manifiesta una serie de preferencias estimulares en función de que unas características le resulten más atractivas que otras. Por ejemplo: estímulos brillantes sobre opacos, contraste frente a monotonía, movimiento frente a los estático, color frente al monocromo, estímulos con sonido frente a los que no lo tienen, los que presentan complejidad frente a otros demasiados simples.

La exploración del entorno es controlada, al principio, por las características de los estímulos, pero poco a poco pasa a depender de las características del sujeto (experiencias, conocimientos, intereses, motivaciones, etc.). A esta situación se llega de forma gradual y tras un largo proceso de desarrollo.

Pero las distintas modalidades perceptivas no funcionan de forma fragmentaria, sino que lo hacen de forma coordinada entre sí, respondiendo de forma global a

---

<sup>13</sup> Les mostraba a los recién nacidos cartulinas con o sin dibujos, y éstos mostraban preferencia por la cartulina con dibujos, lo cual implica una agudeza visual, aunque deba mejorar.



cualquier tipo de estimulación a la que son sometidas. Así los recién nacidos giran su mirada en dirección a la fuente de un sonido (Bahrick y Pickens, 1994). Se demuestra que los sentidos no están incomunicados entre sí, y que el universo perceptivo del bebé es menos fragmentado y discontinuo de lo que se pensaba y que la coordinación intersensorial mejora mucho en los primeros meses de vida.

Como dice Palacios (1990), la estimulación de los niños pequeños es polimodal, pues le llega a través de diferentes modalidades sensoriales, y su percepción es intermodal, pues es capaz de integrar las informaciones que le llegan sobre la realidad a través de diferentes modalidades sensoriales.

### 3.9. DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje en este período es fundamentalmente *egocéntrico y socializado*. Según Piaget y Vigotsky este lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, convirtiéndose poco a poco en un lenguaje mecanismo de comunicación. Podemos hacernos una idea del desarrollo cuantitativo del lenguaje en la tabla incluida a continuación.

Para Piaget (1984), la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensorio motores encargados de organizar las experiencias.

#### DESARROLLO CUANTITATIVO DEL LENGUAJE (3-6 AÑOS)

EDAD	Nº PALABRAS	CRECIMIENTO
2 años y medio	446	174
3 años	896	450

3 años y medio	1.222	326
4 años	1.540	318
4 años y medio	1.870	330
5 años	2.072	202
5 años y medio	2.289	217
6 años	2.562	273

**Tabla 3.3.** *Desarrollo del lenguaje*

**Fuente:** Rondal, 1979: *Votre enfant apprendà parler*.

En *A Theory of Education*, publicado en 1977, Novak menciona que tanto él como Ausubel reconocen el papel fundamental que tiene el lenguaje para el *desarrollo cognitivo*, posición que los acerca al pensamiento de Vygotski (Novak, 1982, p.113).

La visión que Chomsky (1989), tiene sobre el hombre es algo diferente. Considera que todos nacemos con un numero de facultades específicas (que constituyen la mente) que juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacita para actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente.

Para Halliday (1875), la adquisición de una lengua consiste en el dominio progresivo del potencial funcional, que se incrementa hasta una tercera etapa, en el cual se registran ya funciones características del lenguaje adulto. La adquisición de una lengua según Halliday pasa por 3 fases: la primera abarca de los 9 a los 15 meses, en esta el niño ha de dominar ciertas funciones básicas. La segunda comienza a los 16 meses y esta enmarcada por dos alteraciones, en esta fase se observa avances rápidos en el vocabulario, estructura y diálogo. La tercera fase supone la adecuación del lenguaje infantil a la lengua del adulto, hay dos funciones básicas: *la ideacional y la interpersonal*.

A continuación presentamos un resumen sobre la evolución de la comprensión y expresión del lenguaje en la etapa infantil:

Desde el **primer año de vida**, comenzamos a experimentar con todo tipo de sonidos vocales, unos característicamente lingüísticos, y otros musicales y relacionados con la entonación. Experimentos llevados a cabo en el Laboratorio de Bioacústica de Pensilvania confirman que reaccionamos de modo diferente a estos dos tipos de modalidad acústica desde los primeros momentos de la vida. Esta experimentación vocal, conocida como balbuceo a partir del 6º mes, constituye un período fundamental y crítico en la adquisición del lenguaje (Lafarga, 2000).

Esta idea la recoge Moog (1976), uno de los primeros en proponer que el balbuceo musical y el balbuceo lingüístico no eran exactamente la misma cosa.

Durante el primer año se adquieren algunas *funciones comunicativas*. Son interesantes los juegos con el adulto (sobre 6 meses) que Bruner puso en relación con la adquisición del lenguaje. En los últimos meses del primer año conductas comunicativas intencionadas al coordinar esquemas de personas y objetos que antes permanecían separados. Al final del primer año son capaces de comunicarse mediante gestos y vocalizaciones no lingüísticas.

El **segundo año** es la etapa de las palabras aisladas (12-18 meses). La aparición de las primeras palabras varía enormemente, suele ser entre los 12 y los 18 meses, se emitirán en el contexto de gestos y rutinas interactivas establecidas en el periodo prelingüístico. Bruner (1990) reconoce la importancia de la comunicación preverbal para la adquisición del lenguaje, sistema de gran complejidad que resulta más asequible gracias a los contextos comunicativos, impulsores del lenguaje. Las primeras palabras nombres, verbos, adjetivos,... nunca preposiciones, conjunciones, son palabras - frase (mensaje más complejo que la palabra y dependientes de un contexto).

Entre los (20-24 meses) el niño se caracteriza por estar en la etapa de dos palabras. Chomsky, calificó este periodo con el nombre de *Gramática Pívor*: aparecen con mucha frecuencia en las combinaciones, siempre ocupan una posición fija, no se

combinan entre sí y no se emiten solas. Las *Palabras abiertas*: aparecen con menor frecuencia, aumentan diariamente incorporándose a las existentes.

A los **tres años** el lenguaje experimenta un crecimiento vertiginoso. Su vocabulario aumenta de forma espectacular, las frases serán más largas y complejas. Se comienzan a dominar algunos aspectos de la gramática, incluyendo partículas gramaticales en las frases: preposiciones, número, persona y tiempo de verbos, género y número en adjetivos y sustantivos, aparecen los artículos. Consecuencia de la sistematicidad gramatical fenómeno de sobrerregulización (regularizan verbos que antes enunciaban bien), esto no es un paso atrás, es el indicio de que el niño ha penetrado con éxito en la parte más difícil del lenguaje: las reglas sintácticas. Las producciones lingüísticas de etapas anteriores se pueden explicar como basadas en la elaboración de relaciones semánticas entre las palabras, en periodos posteriores las combinaciones se basarán en las reglas sintácticas.

A los **cuatro años** se produce una paulatina maduración del lenguaje verbal, lo que le irá permitiendo empezar a darse cuenta de que el habla puede utilizarse para transmitir las propias necesidades y deseos a los demás.

Entre los **cinco y los seis años** el lenguaje va a quedar prácticamente estructurado. El niño utiliza las partículas gramaticales, empieza a formar oraciones completas y bien construidas, incluso frases subordinadas y condicionales, y posee un vocabulario de más de 2000 palabras que es capaz de aplicar con bastante soltura y precisión. Mediante el lenguaje imitativo que se manifiesta en los juegos dramáticos, ha tenido ocasión de descubrir además que las personas tienen ideas distintas y pueden expresarlas verbalmente de muchas maneras. Además el niño de seis años ya ha descubierto-o lo estará haciendo entonces- que es una valiosa herramienta de innumerables aplicaciones prácticas.

Al ir desarrollando su lenguaje el hombre está contribuyendo a su desarrollo intelectual, creativo y sensitivo. “En la primera infancia, los niños construyen un

repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas. A partir de sus experiencias, confieren un sentido práctico a sus mundos físico y social. Basándose en esta experiencia, entre los dos y los seis años, los niños normales recorren el enorme camino que los transforma de animales exploradores en seres humanos usuarios de símbolos” (Hargreaves, 1991, pp. 44-47).

Garvy y Hogan (1973), al analizar la comunicación social de los niños pequeños, exponen los resultados obtenidos en un estudio diseñado para examinar la cantidad de interacción verbal entre parejas de niños en una situación de juego libre. En el grupo de niños con edades comprendidas entre cuatro y medio a cinco años, tres de cada cuatro sujetos examinados (casi el 75%) respondían a la verbalización del otro niño con una respuesta, verbal o de acción, apropiada. Es decir contestando con palabras a la requisitoria del compañero o demostrando con hechos haberla captado perfectamente. En cambio en grupos de niños más pequeños, de dos y medio a cuatro años, el porcentaje de respuestas o reacciones apropiadas era sensiblemente inferior.

De los **seis años en adelante**, existe un perfeccionamiento del lenguaje, siendo la articulación correcta, el vocabulario variado y muy extendido, no se aprecian errores gramaticales y el discurso narrativo se va mejorando.

**Resumen de las características evolutivas**

<p><b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b> <b>3 Años</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende relaciones entre acontecimientos y las expresa lingüísticamente.</li> <li>- Progresiva utilización de los pronombres personales, preposiciones y adverbios.</li> <li>- Coordinación de frases mediante conjunciones.</li> <li>- Ordenan los acontecimientos y lo reflejan en sus frases.</li> <li>- Va adquiriendo las oraciones de relativo y las completativas.</li> <li>- Tiempos verbales: pasado (verbos y adverbios), futuro (planes de acción inmediata).</li> <li>- Presta más acción al significado que a la forma de las emisiones</li> </ul>
---	--

	<p>orales.</p>
<p><b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b> <b>4 Años</b></p>	<p>Es una etapa en la que el niño observa mejor la realidad concreta. Sin embargo la súper abundancia verbal y la tendencia de llevarlo todo a la experiencia personal, hacen que el niño no comprenda aún que su punto de vista es uno de los tantos posibles. El mundo no es para él más que una respuesta a sus necesidades y deseos.</p> <p>Comprobamos que en esta época son muy rudimentarias las conversaciones entre niños. Comienza la etapa de los por que, mediante esta pregunta el niño no busca una explicación objetiva, que no estaría en condiciones de comprender sino la relación que pueda existir entre el objeto de su pregunta y sus necesidades, sus deseos o temores.</p>
<p><b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b> <b>5 Años</b></p>	<p>Comienzan a aparecer las oraciones subordinadas causales y consecutivas.</p> <p>Comienza a comprender algunas frases pasivas con verbos de acción (aunque en la mayoría de los casos supone una gran dificultad hasta edades más avanzadas, por la necesidad de considerar una acción desde dos puntos de vista y codificar sintácticamente de modo diferente una de ellas).</p> <p>Puede corregir la forma de una emisión aunque el significado sea correcto.</p> <p>Hacia los 5 años existe un perfeccionamiento del lenguaje, siendo la articulación correcta, el vocabulario variado y muy extendido, no se aprecian errores gramaticales y el discurso narrativo se va mejorando.</p>

**Tabla. 3.4.** *Características evolutivas del desarrollo del lenguaje 3-6 Años*

El lenguaje infantil presenta dos funciones principalmente:

**A) Egocéntrico.**

Según Piaget (1923), el lenguaje egocéntrico "Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...) Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor (...) El niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido. Piaget introdujo el concepto del egocentrismo, que de una manera muy general significa que los niños pequeños son incapaces de situarse en un punto de vista distinto del suyo, o sea que el niño esta autocentrado. Progresivamente el niño va adquiriendo un nivel de descentración que le va permitir socializarse y comunicar adecuadamente.

Su pensamiento permanece totalmente egocéntrico, y esto hace que sus expresiones sean incomprensibles para los otros. El habla egocéntrica no cumple ninguna función en el pensamiento o la actividad realista del niño: simplemente los acompaña. Pasados algunos años, el psicólogo soviético Vygotsky observa el mismo fenómeno pero lo interpreta de forma distinta.

Para Vygotsky (1981) el habla egocéntrica es una especie de pensamiento en voz alta.

Para Papalia & Wendkos (1994), la conversación de los niños es social desde muy temprana edad.

Para Marchesi (1991), la comunicación de los niños en el conjunto de experimentos realizados en los últimos años indica un nivel de egocentrismo significativamente inferior al propuesto por Piaget.

El lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta la edad de 7 años, los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos. El porcentaje

del lenguaje egocéntrico depende de la actividad del niño como de su medio ambiente. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego (especialmente el de imaginación) y disminuye en aquellas actividades que constituyan trabajo. Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuirá cuando el niño coopere con otros o cuando el adulto intervenga sobre el habla del niño, exigiendo el diálogo.

**B) Socializado.**

El lenguaje socializado, mediante el que el niño intercambia realmente su pensamiento con el de los demás, poniéndose en el punto de vista del interlocutor. El lenguaje egocéntrico disminuye gradualmente y va dejando paso al lenguaje socializado. El lenguaje socializado aparece desde el primer momento en el habla infantil, pero al principio sólo representa un pequeño porcentaje dentro del lenguaje espontáneo total.

Como categorías dentro del lenguaje socializado Piaget distingue:

Lenguaje Egocéntrico	Lenguaje Socializado
La Repetición o Ecolalia El monólogo El monólogo colectivo	La información adaptada. La crítica Las órdenes, ruegos y amenazas Las preguntas Las respuestas

**Tabla 3.5.** *Lenguaje según Piaget.*



### 3.10. DESARROLLO EMOCIONAL Y SOCIAL

Trianes y Gallardo (1998), manifiestan que el desarrollo emocional y social son dos aspectos tan íntimamente relacionados y complementarios que resulta en extremo difícil comentar uno con exclusión del otro. Ambos desarrollos equivalen a estudiar la evolución y expresión de los sentimientos y actitudes infantiles en relación con sus padres, compañeros, profesores, etc. Por otro lado, también van a recibir influencias de los medios de comunicación social, de la cultura en la que están creciendo e incluso de los acontecimientos que pueden estar sucediendo en otras partes del mundo. Todo ello, constituye un universo denso, flexible cambiante que gira alrededor del niño en crecimiento.

A los *tres años*, a veces algo antes, el niño se apresta a realizar un descubrimiento de trascendentales consecuencias para la vida afectiva: el de las diferencias anatómicas entre uno y otro sexo. Entra en una etapa en la que va a ir diferenciando sus deseos con respecto a cada uno de sus progenitores.

Siguiendo dos enfoques psicoanalítico-evolutivos en el desarrollo social y emocional, podemos destacar la teoría psicoanalítica de Freud (1956-1939) y la teoría de Ericsson (1904-1994) que han estudiado el desarrollo de la personalidad y han ofrecido una explicación a los sentimientos y comportamientos racionales e irracionales por medio de diversas confrontaciones entre el individuo en crecimiento y las demandas de índole sexual o del entorno social.

Según Freud, la personalidad se desarrolla a través de cinco etapas psicosexuales (Hall, 1971) que subrayan la importancia de la sexualidad como fuerza impulsiva, en donde una determinada zona corporal cobra especial interés y transforma en zona erógena.

1. La primera es la etapa oral; abarca el primer año de vida, siendo la boca el foco del placer.

2. Etapa anal (de 1 a 3 años) se relaciona con todo el tubo digestivo y especialmente con la zona anal.
3. La etapa fálica (de 3 a 6 años) toma su nombre de la palabra falo, pene, porque a partir de aquí la zona erógena se concentra en el ámbito genital. Aparecen dos etapas:
  - a) En la etapa fálica masculina: el niño ama a su madre y se identifica con su padre., lo que da lugar al complejo de Edipo.
  - b) La etapa fálica femenina: aparece cuando la niña descubre que no posee los órganos genitales del padre y empieza a preferir al padre porque tiene el órgano sexual que ella anhela (complejo de Electra)
  - c) La etapa de latencia (desde los 6 hasta la pubertad)
  - d) La etapa genital (adolescencia).

De acuerdo con el análisis psicodinámico el niño/a de educación infantil en este período lo posicionamos en la *etapa fálica* de su desarrollo psicosexual, obteniendo placer en su estimulación genital. Circunstancias recogidas en este período son también los complejos de Edipo en el niño y de Electra en la niña. Como consecuencia de los conflictos originados el niño reprimirá sus deseos sexuales, se identificará con el padre del mismo sexo y entrará en un período de latencia. El superego (conciencia) se desarrolla a partir de la resolución de este conflicto.

Con respecto a la identificación y el desarrollo de comportamientos típicos de su sexo las interpretaciones son diferentes desde la óptica del psicoanálisis (resolución del conflicto de Edipo/Electra) que desde la teoría del aprendizaje social (lo explica como posesión de atributos deseables de un modelo).

La teoría psicoanalítica de Ericsson (1950), imprime un carácter psicosocial que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital. Para este autor la personalidad se desarrolla a través de la resolución progresiva de una serie de conflictos entre las necesidades y las demandas sociales. Esta teoría funciona por el principio epigenético, a través del cual

los éxitos y fracasos conseguidos en cada etapa preparan el terreno al desarrollo de las etapas siguientes. Estas etapas son:

1. Confianza básica versus desconfianza (del nacimiento hasta los 18 meses). Se corresponde con la fase oral freudiana.
2. Autonomía versus vergüenza y duda (18 meses hasta los 3 años). Se corresponde con la etapa anal freudiana.
3. Iniciativa versus culpa (3 a 6 años). Se identifica con la etapa fálica freudiana.
4. Industria versus inferioridad (6 a 11 años)
5. Identidad versus confusión de identidad (de la pubertad hasta la temprana edad adulta).

De cualquier forma, el resultado de la *personalidad* vendrá determinado por multitud de factores y comportamientos tales como sexo, valores, emociones, autoconcepto... explicándose las mismas por diferencias biológicas-hormonales entre los sexos, factores psicosexuales, aprendizaje social y desarrollo cognitivo.

El autoconcepto es la actitud valorativa que un individuo tiene hacia sí mismo, hacia su propia persona. Es la estima, los sentimientos, experiencias o actitudes que la persona desarrolla hacia su propio yo. Es precisamente en esta etapa donde se inicia su desarrollo.

El autoconcepto desempeña un papel central en el psiquismo del individuo, siendo de gran importancia para su experiencia vital, su salud psíquica, su actitud hacia sí mismo y hacia los demás, en definitiva, para el desarrollo constructivo de su personalidad.

En el ciclo de los 3-6 años son características relevantes: Una conducta de grupo, tras el descubrimiento de los otros, donde se va a desarrollar aspectos tan importantes como el juego en un principio paralelo y posteriormente compartido, conflictos por la posesión de los objetos, primeros contactos con la norma...

Delval (1999) manifiesta que el medio social constituye el ambiente natural para el desarrollo humano. La socialización sería el resultado de la interacción entre el niño y el grupo social en el que vive, y supone la adquisición de aquellas costumbres, roles sociales, normas, conocimientos, valores,... que la sociedad le exige y le transmite a través de los agentes sociales.

La obra de Vasta y cols. (1992), pone de manifiesto que los bebés con apego seguro, al ser comparados con los de apego inseguro, tienen mayor capacidad para solucionar problemas, son más competentes socialmente, es decir, más obedientes, cooperativos y se llevan bien con el grupo de iguales, exploran más el medio que les rodea, son menos dependientes y tienen menor probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta.

La música contribuye a romper barreras entre los alumnos y liberar el potencial que llevan consigo. En esta línea, la *Educación Musical* pone al servicio del docente una doble herramienta: por un lado, permite reeducar superando inhibiciones, sentimientos negativos y bloqueos cognitivos; y por otro, en el campo musical, ayuda a desarrollar el crecimiento emocional, afectivo relacional y social a través de la utilización de sonidos, movimientos y expresión corporal como medio de comunicación y expresión (De Castro, 2004).

## ➤ **CONTRIBUCIÓN DE LA MUSICA AL DESARROLLO DEL NIÑO**

Despins (1989) señala la importante contribución que hace la educación musical a la educación intelectual, corporal y emocional.

En relación con el *desarrollo físico y motor*, la música trabaja el conocimiento de las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo, su orientación respecto a los demás, a un espacio o a un tiempo. Asimismo el juego y el movimiento natural contribuyen al desarrollo neuronal para el desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje, la resolución de problemas, las actividades de pensar, planear y recordar, y la creatividad.

Respecto a la *capacidad lingüística*, una adecuada estimulación musical favorecerá el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo; puede aumentar el número de conexiones neuronales en el cerebro, estimulando por lo tanto sus habilidades verbales. La música contribuye a que el lenguaje se desarrolle de forma más rica y compleja.

En cuanto al *desarrollo cognitivo* Calvo y Bernal (2000), señalan que es importante que las primeras experiencias musicales de la primera infancia aprovechen el desarrollo natural del niño.

Por otra parte la música contribuye al desarrollo emocional ayudando a que el niño exprese emociones.

Este capítulo se ha dedicado al estudio de las características más sobresalientes del niño de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Pues consideramos que previamente al estudio de la expresión musical en esta etapa educativa, se hace necesario definir las características de la Educación Infantil.

Consideramos que para nuestro trabajo es importante comprender cómo es el niño a nivel cognitivo, socio-afectivo, lingüístico y motor, ya que ello, sin lugar a dudas, nos ayudará en el trabajo experimental.

En resumen como expone Palau (2003), los aspectos básicos del desarrollo infantil muestran al profesor las diferentes etapas por las que pasa el niño de 3 a 6 años en los aspectos físico y motriz, cognitivo y afectivo-relacional-social, y contemplan la mejor manera de abordar las relaciones familiares e interpersonales en la escuela.

Las teorías y enfoques del desarrollo del niño/a, reconocen etapas o períodos que señalan factores determinantes, ya sean éstos: biológicos, ambientales, cualitativa y cuantitativamente; los que ocasionan cambios en el crecimiento físico, en la maduración psico-motora, perceptiva, de lenguaje, cognitiva y psicosocial. Todos ellos, en su globalidad, diseñan las características de personalidad.

El niño/a a lo largo de su vida deberá: saber ser, saber hacer y saber estar, en el mundo de las relaciones formales, que le solicitará continuas y diversas adaptaciones y de ésta forma, podrá lograr un espacio social activo y sano.

Las etapas por las que pasará el niño se encadenan en sucesiones evolutivas, las que actúan, reforzándose unas a otras, de tal forma, que las adquisiciones en determinada conducta, pueden influir en el desarrollo de las otras. La retroalimentación en ese circuito, favorece la incorporación de nuevas conductas superiores a las conseguidas.

La forma de relacionarse con los objetos y con los demás, irá dejando huellas profundas en su cuerpo real, como en su imagen corporal, las que exteriorizará en

conductas, posturas y aptitudes repletas de significado. El niño se enfrenta al mundo como un libro abierto. Si nos interesa conocer su mundo, no hay más que buscar la vía más adecuada que nos posibilite leer su texto.

Las personas que rodean al niño/a (padres y profesionales) deberán tener presente algunas referentes que se suman a cada etapa:

- Ofrecer consignas claras.
- Crear un ambiente seguro, relajado, motivador.
- Protegerle ante cualquier situación de peligro físico, psíquico o emocional.
- Seguir pautas adecuadas para la edad del niño/a en cuestión. No sobrestimularlo, ello desborda al niño/a y crea interferencias en el desarrollo evolutivo.
- Favorecer una alimentación equilibrada.
- Estimular para que aprenda con todo el cuerpo. Ponerle a su disposición todas las experiencias que sean posibles.
- Darle un sentido lúdico en cada período de su vida.

Creemos importante, para nuestra investigación conocer el desarrollo que se lleva a cabo en los primeros años de vida del niño, describir los distintos aspectos que están involucrados en su formación.

#### DESARROLLO DE 3 A 4 AÑOS

<b>DESARROLLO NEUROLÓGICO</b>	Equilibrio dinámico durante la marcha y la carrera. Salta con dos pies. Alrededor de los seis años, logra tener una buena coordinación. Estructuras espaciales y temporales.
<b>DESARROLLO COGNOSCITIVO</b>	Período Preoperacional. Pensamiento simbólico. Egocentrismo. No separa su yo del medio que lo rodea.

	<p>Dificultad de tener en cuenta el punto de vista del otro.</p> <p>Artificialismo. Atribuye a seres extraños el origen de algunos acontecimientos.</p>
<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>	<p>Comprende relaciones entre acontecimientos y las expresa lingüísticamente.</p> <p>Progresiva utilización los pronombres personales, preposiciones y adverbios.</p> <p>Coordinación de frases mediante conjunciones.</p> <p>Ordenan los acontecimientos y lo reflejan en sus frases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Va adquiriendo las oraciones de relativo y las completativas.</li> <li>- Tiempos verbales: pasado (verbos y adverbios), futuro (planes de acción inmediata).</li> <li>- Presta más acción al significado que a la forma de las emisiones orales.</li> </ul>
<b>DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO</b>	<p>Capta expresiones emocionales de los otros.</p> <p>Le gusta jugar solo y con otros niños.</p> <p>Puede ser dócil y rebelde.</p> <p>Posee una conducta más sociable.</p> <p>"Crisis de independencia".</p> <p>Afianzamiento del yo.</p> <p>Aparecen conflictos en su identificación con el adulto.</p> <p>Asume las diferencias sexuales.</p> <p>Juego simbólico.</p>
<b>PSICOMOTRICIDAD</b>	<p>Soltura, espontaneidad y armonía de sus movimientos.</p> <p>Control de partida y llegada del dibujo.</p> <p>Acelera y modera la marcha a voluntad.</p> <p>Empieza a poder detenerse.</p> <p>Hace la pinza correctamente.</p> <p>Empieza a manifestar predominancia de un lado sobre otro.</p> <p>Inhíbe mejor los movimientos involuntarios.</p> <p>Desarrolla la independencia segmentaria</p>
	<p>Aparecen entre los 36 y 42 meses los artículos "el" y "la".</p>



<p><b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b></p>	<p>Progresivamente, se introducen "unos" y "los".</p> <p>Los pronombres personales "le", "la", "os", "me", "te", "nos" y "se" comienzan a producirse.</p> <p>Siguen las preposiciones de lugar: en, sobre, debajo, cerca de.</p> <p>El infinitivo presente aparece "yo no quiero comer".</p> <p>Se utiliza el presente de indicativo "el bebé duerme".</p> <p>Aparición de los auxiliares "ser" y "tener".</p> <p>Producción de subordinadas relativas y completivas con omisión del pronombre relativo o de la conjunción de subordinación "mamá dice que debes venir".</p>
<p><b>INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE</b></p>	<p>Hacia los 36 meses: comprender y producir preguntas utilizando: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿A quién? ¿Dónde? Hacia los 48 meses: comprender y producir frases negativas, integrando la negación en el cuerpo de la frase, por ejemplo: "nene no ha dormido".</p>
<p><b>JUEGOS</b></p>	<p>No busca la aprobación del adulto.</p> <p>Utiliza al adulto en caso de necesidad.</p> <p>No establece reglas en los juegos.</p> <p>Actividad hábil y espontánea Hacia los cuatro años representa roles sociales, como por ejemplo: vendedor/a, carpintero, policía, doctora, panadero/a, etc.</p> <p>Le da importancia a la ropa y al maquillaje.</p> <p>Realiza onomatopeyas, como por ejemplo: pollito (pío, pío...), pato (Cúa-Cúa), gato (miau), etc.</p>
<p><b>HÁBITOS DE VIDA DIARIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avisa cuando tiene ganas de hacer pipi o caca durante el día.</li> <li>- Necesita poca ayuda para lavarse manos y cara.</li> <li>- Con ayuda del adulto se lava los dientes.</li> <li>- Se desnuda con poca ayuda del adulto.</li> <li>- Utiliza cubiertos.</li> <li>- Bebe solo con copa o taza.</li> <li>- Tiene una hora establecida para ir a dormir.</li> <li>- Juega solo durante 15 minutos aproximadamente.</li> <li>- Recoge los juguetes con ayuda.</li> </ul>

	- Sube escaleras, poniendo un pie en cada escalón.
--	--

**DESARROLLO DE 4 A 5 AÑOS**

<b>DESARROLLO NEUROLÓGICO</b>	<p>Equilibrio dinámico.</p> <p>Iniciación del equilibrio estático.</p> <p>Lateralidad: hacia los 4 años aproximadamente, la mano dominante es utilizada más frecuentemente.</p> <p>Hacia ésta edad se desarrolla la dominancia lateral.</p>
<b>DESARROLLO COGNOSCITIVO</b>	<p>Gran fantasía e imaginación.</p> <p>Omnipotencia mágica (posibilidad de alterar el curso de las cosas).</p> <p>Finalismo: todo está y ha sido creado con una finalidad.</p> <p>Animismo: atribuir vida humana a elementos naturales y a objetos próximos.</p> <p>Sincretismo: imposibilidad de disociar las partes que componen un todo.</p> <p>Realismo infantil: sujeto a la experiencia directa, no diferencia entre los hechos objetivos y la percepción subjetiva de los mismos (en el dibujo: dibuja lo que sabe).</p> <p>Progresivamente el pensamiento se va haciendo más lógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversaciones.</li> <li>- Seriaciones.</li> <li>- Clasificaciones.</li> </ul>
<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>	<p>Comienzan a aparecer las oraciones subordinadas causales y consecutivas.</p> <p>Comienza a comprender algunas frases pasivas con verbos de acción (aunque en la mayoría de los casos supone una gran dificultad hasta edades más avanzadas, por la necesidad de considerar una acción desde dos puntos de vista y codificar sintácticamente de modo diferente una de ellas).</p> <p>Puede corregir la forma de una emisión aunque el significado sea correcto.</p>

<p><b>DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO</b></p>	<p>Más independencia y con seguridad en sí mismo.                  Pasa más tiempo con su grupo de juego.                  Aparecen terrores irracionales.</p>
<p><b>PSICOMOTRICIDAD</b></p>	<p>Recorta con tijera.                  Por su madurez emocional, puede permanecer más tiempo sentado aunque sigue necesitando movimiento.                  Representación figurativa: figura humana</p>
<p><b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b></p>	<p>Los pronombres posesivos "el mío" y "el tuyo" se producen. Eran precedidos desde los 36 meses por las expresiones "mi mío" y "tú tuyo" y ("su suyo").                  Aparece con cuando expresa instrumento, por ejemplo: golpear con un martillo.                  Los adverbios de tiempo aparecen "hoy", "ayer", "mañana", "ahora", "en seguida".</p>
<p><b>INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE</b></p>	<p>Agrupar y clasificar materiales concretos o imágenes por: su uso, color, medida...                  Comienza a diferenciar elementos, personajes y secuencias simples de un cuento.                  El niño aprende estructuras sintácticas más complejas, las distintas modalidades del discurso: afirmación, interrogación, negación, y se hacen cada vez más complejas.                  Las preposiciones de tiempo son usadas con mucha frecuencia.                  Los niños/as comienzan a apreciar los efectos distintos de una lengua al usarla (adivanzas, chistes, canciones...) y a juzgar la correcta utilización del lenguaje.</p>
<p><b>JUEGOS</b></p>	<p>- Los logros más importantes en este período son la adquisición y la consolidación de la dominancia lateral, las cuales posibilitan la orientación espacial y consolidan la estructuración del esquema corporal.                  - Desde los cuatro a los cinco años, los niños/as parecen señalar un perfeccionamiento funcional, que determina una motilidad y una kinestesia más coordinada y precisa en todo el cuerpo.</p>

	<p>La motricidad fina adquiere un gran desarrollo.</p> <p>El desarrollo de la lateralidad lleva al niño/a a establecer su propia topografía corporal y a utilizar su cuerpo como medio de orientarse en el espacio.</p>
<b>HÁBITOS DE VIDA DIARIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Va al WC cuando tiene pipi o caca.</li> <li>- Se lava solo la cara.</li> <li>- Colabora en el momento de la ducha.</li> <li>- Come en un tiempo prudencial, aproximadamente ¾ de hora.</li> <li>- Juega tranquilo durante media hora, aproximadamente.</li> <li>- Patea la pelota a una distancia considerable.</li> <li>- Hace encargos sencillos.</li> </ul>

### DESARROLLO DE 5 A 6 AÑOS

<b>DESARROLLO NEUROLÓGICO</b>	<p>El niño perfecciona su capacidad motora para desplazarse (camina y corre con seguridad) e incorpora nuevas habilidades como trepar, bailar o montar en bicicleta.</p> <p>Distingue su lateralidad</p>
<b>DESARROLLO COGNOSCITIVO</b>	<p>El inicio de la etapa escolar y la creciente socialización, incidirán directamente sobre su evolución cognitiva, y en los próximos años contribuirán a acelerar sensiblemente el proceso de su maduración intelectual. El egocentrismo, sigue siendo el carácter dominante en el pensamiento infantil; pero entre los cinco y siete años se producirán radicales cambios. Empieza a tener en cuenta la presencia de sus semejantes al hablar. El pensamiento seguirá siendo animista.</p>
<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>	<p>A partir de los cinco o seis años, el niño empieza a dominar el lenguaje cada vez con más soltura y precisión. El niño utiliza correctamente las partículas gramaticales, empieza a formar oraciones completas y bien construidas, incluso frases subordinadas y condicionales. Posee ya un amplio vocabulario y es capaz de construir correctamente frases y oraciones de cierta</p>

	complejidad.
<b>DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO</b>	Es una fase de importante desarrollo emocional, ya que deben desenvolverse, junto a otros niños, lejos de su familia y acatar reglas sociales y órdenes que, a menudo, son opuestas a sus deseos. El desarrollo emocional tiende a normalizarse.
<b>PSICOMOTRICIDAD</b>	El niño de 5 años, al mismo tiempo que demuestra poseer mayor equilibrio y control que el de 4, es también menos activo y expansivo. Está bastante capacitado para desenvolverse con seguridad, sobre todo en el área de la motricidad gruesa. Al cumplir los 6 años, tiene ocasión de vivir de nuevo una etapa de gran actividad motriz. Es más experto que a los cinco para las tareas manuales. Los avances en el dominio de la expresión gráfica son esenciales para que el individuo, en una fase posterior, pueda acometer el aprendizaje de la escritura. Entre los cinco y seis años, el niño se coloca en posición correcta para dibujar, maneja el lápiz con firmeza y sus trazos son continuos y más enérgicos.
<b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>	Pasa a conocer y utilizar unas 2000 palabras a los 5 años. Las frases que construye se hacen cada vez más complejas en su forma y su contenido.
<b>JUEGOS</b>	Aproximadamente hacia los seis años, el juego simbólico empieza a desarrollarse en pareja o por pequeños grupos, y se convierte en una forma más compleja de dramatización.
<b>HÁBITOS DE VIDA DIARIA</b>	Cuida su aseo personal. Diferencia momentos de actividad y descanso. Cuida sus objetos materiales y los comparte

**Tabla 3.6.** *Desarrollo del niño 3-6 años*

Según García (2002), los maestros de Educación Infantil contribuimos, con nuestro trabajo diario, al crecimiento intelectual de nuestros alumnos. Sin embargo, conviene que tengamos muy claro cuáles son las características del pensamiento de los niños.

Piaget (1973) llama esquema a un tipo de representación mental que organiza un conjunto de conocimientos que las personas poseen sobre algún dominio de la realidad.

Rodrigo (1995) establece tres tipos de esquemas: de escena, de sucesos y de historias, que articulan la mayor parte del conocimiento infantil.

En líneas generales, el niño de edad preescolar cuenta ya con un bagaje importante de conocimientos que se organiza a partir de experiencias personales y en el contacto diario de situaciones repetitivas que contengan relaciones espaciales, temporales y causales entre sus elementos. Esto supone que al poseer un medio experimental enriquecido, el niño no sólo articula mejor su conocimiento, sino que además mejora la eficacia de su funcionamiento cognitivo (Palacios et. al, 1995).

En el segundo ciclo de Educación Infantil los niños van adquiriendo una nueva capacidad. Ya han abandonado el periodo sensomotor (hasta los dos años) cuyo único sistema está basado en la asociación y la reversibilidad.

Ahora en el segundo ciclo de Educación Infantil usan la imaginación. Por lo general su pensamiento va más allá de lo que está ocurriendo, y tienen la tendencia a embellecer y exagerar historias que ellos mismos construyen, para después creérselas como una visión certera de la realidad (Kalter, 1991).

Nuestros alumnos de Educación Infantil son aún muy dependientes emocionalmente, en particular de sus maestros y padres. Es necesario conversar con los niños y aclararles con un criterio de realidad sus fantasías y creencias. Sus relaciones sociales están circunscritas básicamente al interior del colegio, que es el lugar donde los niños amplían su mundo social y emocional.

Piaget (1984) describe de forma precisa las características del pensamiento infantil entre los 2 y 6 años de edad, al que denomina preoperatorio. Predomina un pensamiento transductivo, que significa que el niño establece relaciones causales entre dos hechos particulares sin relación lógica alguna. Este tipo de pensamiento, asociado con las nociones de causalidad egocéntrica que poseen, donde el niño adscribe la causa de eventos externos a sí mismo, lo lleva en muchos casos a sentirse culpable de las situaciones negativas que ocurren en su vida.

Las posibilidades y peligros pedagógicos en esta edad son numerosos. Pero, en cualquier caso, las actividades de trabajo que hagamos con ellos les formará en el necesario progreso cognitivo si tenemos en cuenta el norte que buscamos. Algunas de las directrices que pueden orientar nuestro trabajo en el campo de adquisición de un pensamiento más maduro son:

- El maestro de Educación Infantil potenciará el sentido amplio de lo real.
- El niño avanza hacia la independencia de pensamiento y de acción.
- El maestro procurará trabajar con términos generales, abstractos.
- Se trabajará aprovechando su experiencia anterior, favoreciendo la consolidación de esquemas formales.
- El maestro conjugará las actividades de lectoescritura con el desarrollo de la propia personalidad del niño, su dimensión social y su progreso psicológico.
- El comportamiento del niño está ligado al tipo de pensamiento que maneja y a los conocimientos que adquiere. En ese sentido, conviene que el maestro destaque las consecuencias prácticas que se derivan de un contenido determinado.

Y todo este desarrollo del niño de educación infantil se puede potenciar a través de la *enseñanza de la música* como proponemos en nuestra investigación. Toda persona relacionada con los más pequeños sabe de la atracción tan poderosa que ejerce la música y sus diferentes manifestaciones en estas edades, junto a la carga afectiva que

implica pero ¿le concede el profesorado especialista la importancia que tiene?; ¿conoce sus características como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes?... El convencimiento de que la música contribuye tanto al desarrollo afectivo como al intelectual, a la vez que favorece la adquisición de otros aprendizajes desde las primeras edades, ha sido el motivo y el hilo conductor de nuestro trabajo de investigación.

Como expone Wuytack (1982), la música constituye un importante recurso para lograr el desarrollo armónico e integral de las dimensiones cognitivas, motoras, morales y socio-afectivas del alumnado infantil.

Estamos convencidos de que enseñar música a los niños fomentará su desarrollo y creatividad. Y para ello es necesario diagnosticar las condiciones más idóneas para que se produzca el proceso, promover la adquisición de habilidades, poseer un repertorio musical adecuado a estas edades y elaborado a partir de unos criterios pedagógicos bien fundamentados que favorezcan el desarrollo de las potencialidades musicales, junto al crecimiento cognitivo y afectivo; además de que las actividades musicales suelen generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que puede ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil.

La música puede ser un vehículo para el desarrollo integral del niño que abarque las áreas cognitiva, social, emocional, afectiva, motora, del lenguaje, así como de la capacidad de lectura y escritura.







## CAPÍTULO 4

---

# DIFERENTES CORRIENTES PSICOLÓGICAS DE LA MÚSICA

*En la música todos los sentimientos vuelven a su estado puro  
y el mundo no es sino música hecha realidad.*  
Arthur Schopenhauer (1788-1860) Filósofo alemán.



## CAPÍTULO 4

### DIFERENTES CORRIENTES PSICOLÓGICAS DE LA MÚSICA

*“Que hoy y siempre el niño sea en cualquier lugar un ser respetado, admirado, querido y sobre todo estimulado a un crecimiento seguro y armonioso”. Teófilo Huerta*

#### 4.1. PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DE LA MÚSICA

La psicología de la música que se ocupa de los aspectos psicológicos (y que por lo tanto, toca inevitablemente también áreas de la sociología, la antropología y las neurociencias) y los efectos de la música sobre el ser humano.

La investigación en este campo se ocupa de temas tales como la emoción musical, la memoria musical, la adquisición de habilidades musicales, la percepción musical, los usos terapéuticos de la música y la educación musical. Músicos, compositores y teóricos de la música se han ido interesando cada vez más en los modelos psicológicos como medios para entender mejor la percepción y cognición de las obras musicales.

La Psicología de la música Desde mediados del siglo XX, trata de explicar el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical.

Los estudios sobre Psicología de la Música se han centrado en diversos elementos musicales (tono, melodía, armonía, ritmo, timbre, etc.) y aspectos conductuales individuales y grupales (por ejemplo, gusto musical, experiencia subjetiva, memoria musical, comprensión de los elementos musicales, etc.) desde muy diversos enfoques teóricos y metodológicos.

La Psicología de la Música se ha visto muy influenciada por las perspectivas psicométrica y de la psicología del desarrollo, destacándose como una línea de gran relevancia los estudios de la psicología cognitiva aplicados a la música centrados en la conservación del ritmo y la melodía.

El comportamiento de niños y niñas ante el estímulo sonoro y ante el aprendizaje de la música, está siendo abordado en estos últimos años por investigadores preocupados por la educación musical. Gracias a estas investigaciones, tenemos constancia de que el bebé, en función del medio musical que se le ofrezca, es capaz de dar diferentes respuestas musicales en su primer año de vida. Para Zenatti (1991) la educación puede tener una clara influencia en el desarrollo musical del niño. Desde la guardería y la enseñanza preescolar hasta la adolescencia la influencia de un medio educativo pobre o rico sobre el desarrollo es indudable. Por ello, es de gran importancia para el desarrollo musical de niños y niñas, que cuidemos este medio.

La presente investigación realiza a continuación un análisis de las Principales teorías de la Música

#### **4.1.1. Teorías de la Música**

Las diferentes teorías existentes en Psicología, tratan de explicar desde su perspectiva, el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical (Lacarcel, 1995, p, 11).

En el desarrollo musical del niño intervienen varias áreas: la psicología del desarrollo, de la música y de la conducta. Todas ellas han sido estudiadas por expertos que han plasmado sus conocimientos e ideas en teorías o diferentes opiniones sobre el tema, siendo consideradas como más importantes la teoría conductista, la cognitiva, la psicología social y la psicométrica.

#### 4.1.1.1. Teoría Conductista

El conductismo desde principios del siglo XX supone en Estados Unidos una nueva concepción. El conductismo o Behaviorismo es considerado como la psicología del comportamiento, en contraposición a la tendencia que existía hasta su aparición de estimar a la psicología como la ciencia de los estados de consciencia.

Thorndike (1966)<sup>14</sup>, establece con lo que él llama las leyes del aprendizaje, los conceptos de “satisfacción”, “malestar” y “conexión” en la ley del efecto y la ley del ejercicio. Llega a la conclusión de que existen unas asociaciones entre las impresiones sensoriales y los impulsos que mueven a la acción. Esta asociación es la primera teoría de la conducta en la que se hace intervenir la relación estímulo-respuesta, y los efectos de la recompensa y del castigo. Watson<sup>15</sup> prescinde de todos los conceptos que aluden al alma, el espíritu o la conciencia, e identifica a través del concepto “organismo” al hombre y al animal. (Lacárcel, 1995). Nos propone una teoría sensomotriz de todos los fenómenos psicológicos, que le lleva a limitar el comportamiento hasta el extremo de clasificarlo en cuatro categorías:

- Comportamientos innatos explícitos: reflejos, instintos...
- Comportamientos innatos implícitos: emociones y componentes viscerales.
- Comportamientos adquiridos explícitos: hábitos.
- Comportamientos adquiridos implícitos: hábitos viscerales, locomotores, manipuladores y verbales.

Al combinar estos comportamientos, aparecerían aquellos que presentan mayor diversidad y complejidad. Esta corriente psicológica fue desarrollada en la URSS con

---

<sup>14</sup> Edward Lee Thorndike (1874-1949) psicólogo estadounidense, es el primero que, experimentó con gatos en la caja-problema.

<sup>15</sup> John Broadus Watson (1878-1958) fue el psicólogo más enérgico fundador e impulsor conductista, para el que la psicología sólo podía ser la ciencia del comportamiento.

Pavlov<sup>16</sup>, que con sus célebres experimentos realizados con perros, le llevaron a acuñar el importante concepto de “reflejo condicionado”. Define su teoría exponiendo que: *“la correlación permanente entre un agente exterior y la respuesta del organismo se llama reflejo incondicionado, y la correlación temporal, reflejo condicionado. Cuando queremos reforzar el reflejo condicionado, basta repetir las experiencias asociativas, por el contrario, si queremos que desaparezca o inhibirlo, lo conseguiremos mediante la repetición frecuente de la excitación, sin la asociación del estímulo adecuado”*.

En resumen se puede decir que el **Condicionamiento Clásico** consiste en aprender una respuesta condicionada que involucra la construcción de una asociación entre un estímulo condicionado y un estímulo incondicionado. Al utilizarlos juntos, el estímulo condicionado que de manera natural era neutro, adopta las propiedades del estímulo no condicionado. A los continuadores de esta línea de investigación se les considera neo-conductistas. Entre ellos estarían: Morgan, Hull, Guthrie, Dolard, Millar.

Contraria a esta nos encontramos con la Teoría del **Condicionamiento Operante** o Instrumental de Skinner<sup>17</sup>, en el que la respuesta es independiente de una estimulación. La conducta es espontánea, y opera para producir algún efecto que de otra manera no aparecería. El sujeto no se contenta con recibir los estímulos del medio y adaptarse a éste, sino que actúa sobre el mismo y produce a su vez el refuerzo de su condicionamiento.

La motivación es considerada como de decisiva importancia, en esta teoría, ya que es la que impone el tipo de conducta que llevará a la respuesta para lograr el fin, dando así lugar al aprendizaje. “En su forma más pura, la aproximación a la teoría del

---

<sup>16</sup> Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), filósofo que trabajó en la búsqueda de la relación entre el cerebro y la actividad superior de los animales y el hombre. Para él la respuesta dependía del estímulo.

<sup>17</sup> Skinner trabajó en uno de los avances más importantes en los procesos de aprendizaje conductista. Ideó un aparato llamado “caja de Skinner”, para el estudio del comportamiento animal. Cuenta con una luz o una fuente de sonido y una palanca que está conectada a un mecanismo que proporciona alimento. Con ello demostró que una rata es capaz, tras varios ensayos casuales, de asociar el suministro de alimento con la acción de la palanca, por lo cual el animal terminará pasando más tiempo junto a la palanca y el recipiente de alimento, y alternará el movimiento preciso de pulsar la palanca y comer, cada vez más a menudo hasta saciar el hambre. El animal ha sido condicionado para manipular la palanca con el fin de conseguir alimento.



aprendizaje sostiene que cada conducta puede ser explicada en términos de las leyes del condicionamiento operante y clásico”. La conducta se aprende a raíz de los eventos que suceden en nuestro entorno y, como consecuencia, el desarrollo es la acumulación gradual de las respuestas que, independientes de los refuerzos, vamos recibiendo durante el aprendizaje (Hargreaves, 1986, p. 30).

Lacárcel (1995), mantiene que la aplicación de las **teorías conductistas a los métodos de aprendizaje musical**, sensibilización a la música, preferencias musicales, creación musical, etc., han obtenido resultados irregulares según el campo de investigación al que iban dirigidas.

La mayoría de los trabajos de investigación que se ocupan de la conducta en el aprendizaje de la música, han sido llevados en dos líneas preferentes diferenciadas:

- En la primera se trabaja la música como elemento reforzador para el aprendizaje, es decir la música es considerada como variable independiente. En esta línea Creer, Randall y Timberlake (1971), Dorow, Moore y Womble (1976) y otros, han realizado estudios en los que han demostrado que la actividad musical de oír música, puede reforzar el aprendizaje de los niños en otras materias como el lenguaje y matemáticas, demostrando lo positivo de la relación interdisciplinar, si se opera mediante una actuación e instrucción musical que ejerza como reforzador afectivo de habilidades tanto académicas como sociales.
- La segunda en cambio, considera los efectos de otros reforzadores en la conducta y aprendizaje musical, es decir, esta conducta representa la variable dependiente. En esta línea Forsythe (1975), Murray (1972), Creer y otros, han investigado algunos reforzadores extrínsecos en el aprendizaje musical. Uno de los de mayor efecto en el aprendizaje musical infantil es el de la aprobación/desaprobación del profesor en la tarea, ya que ejerce una poderosa influencia en las actitudes de los alumnos hacia la música; se han diseñado programas específicos para profesores a fin de que utilizaran

adecuadamente la técnica de la aprobación y otras técnicas conductuales. (citado Hargreaves, 1986).

Hargreaves (1986, p.21), hace una síntesis de la aproximación en este sentido: “otros reforzadores extrínsecos que han sido investigados, incluyen recompensas de castigo, notas y cuadros de progreso; la investigación ha sido también llevada a cabo en el uso de técnicas modeladoras de desensibilización sistemática de ansiedad en la actuación de la enseñanza instrumental”.

Para Lacárcel (1995, p.16) las tres principales características del método conductista en investigación musical son:

- El aprendizaje y la actividad musical son considerados como conductas abiertas y observables. Desde esta perspectiva, podríamos valorar la conducta de ejecución instrumental como puede ser la técnica de colocación de dedos por ejemplo, o la limpieza de interpretación de un fragmento musical; la conducta de composición musical, según los signos colocados en el papel..., la conducta de gustos musicales y audición, mediante la estimación de las selecciones musicales llevadas a cabo o la atención prestada a determinados estilos musicales..., y así podríamos seguir describiendo aspectos musicales puntuales sobre los que se podría incidir mediante técnicas conductistas.
- Lo que sucede en el interior del compositor, intérprete, oyente o estudiante, no es de relevante importancia ni trascendencia. Las funciones internas mentales son innecesarias para construir una adecuada teoría de la música. Existe por tanto una resistencia para admitir todo lo que no pueda ser observado.
- El aprendizaje y la conducta musical relevante, es la consecuencia de una adecuada y bien planificada tarea del método conductista, especialmente refuerzos y recompensas.

Los principios conductistas han gozado de gran éxito en los primeros años del aprendizaje musical en destrezas como la discriminación tonal, ejecución instrumentas,

notación y lectura musical, entre otros. Se han obtenido resultados satisfactorios en la teoría conductual, terapia musical e instrucción programada. “Las técnicas conductistas han sido utilizadas para modificar la conducta musical en diversos ámbitos prácticos” (Hargreaves, 1986, p.33).

Una de las aportaciones conductistas a la Psicología de la Música, es la relativa a los estudios sobre las respuestas a la música, y más concretamente a determinados temas musicales. Se trata de descubrir las preferencias musicales por medio del “Grabador de Audición Musical Operante” (OMAR). Consiguiéndose una medida conductual precisa y directa de la preferencia musical de los sujetos. El tiempo transcurrido escuchando una determinada música, es una medida directa de su valor de refuerzo y de la significación estética que encierra para el sujeto. Hemos de destacar la ventaja que tiene, y es que puede ser utilizado con niños pequeños de cuatro o cinco años. Los conductistas los definen como “instrumento de audición episódica libre operante”.

Otros autores también han investigado sobre la atención selectiva de la tonalidad de las composiciones orquestales, sobre la entonación o sobre los cambios de preferencia musical, según las edades.

En referencia a las aportaciones del método conductista a la Creatividad, podemos decir, que es difícil que este método pueda penetrar en las introspecciones de los artistas o explicar el curso del desarrollo creativo; ningún creador puede haber sido reforzado para reducir en un principio su obra musical, aunque admitimos que la aceptación social, fama, etc., puedan influir posteriormente, e incluso a priori en contadas excepciones. Es necesario utilizar otras teorías como puede ser la social o naturalista por ejemplo, para poder abordar el problema, ya que los resultados no serían fiables por ser el método conductista inadecuado para la explicación de la creatividad, porque es inherentemente incapaz de tratar con estos fenómenos, aunque lo hayan intentado conductistas como Skinner.

#### 4.1.1.2. Teoría Cognitiva

Se fundamenta en las bases Piagetianas sobre el desarrollo y tiene en cuenta las diferentes etapas de la evolución cognitiva para organizar su teoría sobre la conducta musical infantil. Analizan la adquisición de habilidades musicales desde las primeras experiencias del bebé hasta las preferencias musicales de los adolescentes. La teoría del procesamiento de la información es una de las características más importantes de la psicología cognitiva; estudia el proceso que se lleva a cabo desde que se produce el estímulo hasta que se obtiene la respuesta o conducta: “incluye la codificación de la información, su transformación en cierto tipo de representación mental, su almacenamiento en diferentes sistemas de memoria, y su comparación con la información ya almacenada en ella” (Hargreaves, p. 32, citado en Epelde 2006).

En las teorías de orientación cognitivista el sujeto es el que juega un rol decisivo en la actividad intelectual, el desarrollo mental y el aprendizaje. Asimismo, es la capacidad de conocimiento del individuo, la que interviene en el conjunto de las relaciones que los seres humanos mantienen con su medio ambiente.

Piaget<sup>18</sup> y sus colaboradores pueden ser considerados, como los investigadores más destacados en el área del desarrollo intelectual y de la psicología infantil desde los años veinte, y que más directamente han trabajado con niños de todas las edades, mediante los métodos de observación, entrevistas, exámenes y pruebas de diferentes tipos.

Siguiendo a Lacárcel (2006), el sujeto es en estas teorías el elemento más importante y de quién depende todo el proceso, ya que su capacidad de conocimiento interviene en el conjunto de las relaciones que los seres humanos mantienen con su medio ambiente. Y dos serían los factores biológicos que afectan directamente al desarrollo de la inteligencia y que operan de diferentes maneras:

---

<sup>18</sup> Jean Piaget (1896-1980), de nacionalidad Suiza. Biólogo, psicólogo, profesor, estudioso de la epistemología y la lógica, fue el más relevante científico que dedicó toda su vida a investigar el desarrollo y la evolución mental del niño.

- La transmisión hereditaria de las estructuras físicas, sobre todo la nerviosa, que incide directamente en la inteligencia.
- Las reacciones conductuales automáticas, tales como los reflejos propios de cada especie.

Plantea Piaget (cit. por Trianes y Gallardo, 1998), que los seres humanos, al igual que todas las especies, heredan dos tendencias básicas que son factores biológicos en el sentido de ser comunes a todas las especies: la “organización” y la “adaptación”. En su desarrollo y evolución, los niños organizan y se adaptan a las experiencias ambientales de diferentes formas. Esto queda reflejado en una sucesión de etapas de construcción del pensamiento y de la conducta que Piaget denomina estadios de desarrollo mental. Cada uno de ellos implica un período de formación y de logro o consecución, que sirve a la vez de punto de partida para el siguiente.

La teoría de Piaget, descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

La Psicología de la música, según el modelo conductista, se define como una norma de la psicología que tiene por objeto el estudio científico de la conducta musical (Hargreaves, 1986).

La Teoría Cognitiva al ser aplicada a la Psicología de la Música, intenta hacer lo posible por elaborar una teoría musical, que sea capaz de configurar un modelo psicopedagógico que proporcione una actividad estimulante. Para que el niño desarrolle y ejercite su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales.

En el período Preoperacional y más concretamente en el Preconceptual, el juego simbólico es esencial, ya que la actividad del niño es prácticamente juego a esta edad. La experiencia musical deberá ser elaborada en forma de juego.<sup>19</sup>

La música es una de las diversas actividades para pensar que puede realizar el niño: pensar con sonidos. El juego musical, la participación espontánea en el movimiento, canto, etc., es la forma de pensar de los niños, es una importante función intelectual y biológica que incrementa el desarrollo mental, físico y emocional del niño, proporcionando el substrato de la inteligencia y desarrollo musical.

Lacárcel (2006, p. 24), señala que los juegos de movimiento, sensoriales, de expresión, lógicos, son los que desarrollan estrategias de pensamiento. Los juegos rítmicos, con sonidos y voz, dramatización de canciones, juegos de asociación, coordinación, relación, expresiones gráficas, son el inicio de la adquisición de habilidades que podrá aplicar al aprendizaje musical.

Los niños pequeños, ante el estímulo de realizar ejercicios atractivos y con una dificultad adecuada, no solamente se entrenan a nivel físico y sensorial como podríamos suponer, sino que éstos potencian continuamente su desarrollo intelectual. Las actividades musicales han de estar pensadas para ejercitar el desarrollo y pensamiento tanto individual como social del niño.

Lacárcel, (1995, pp. 23-28), al adaptar el desarrollo musical de los niños a cada una de las etapas del desarrollo cognitivo, las establece como sigue:

- *Etapas Sensoriomotora (0-2 años)*

Las primeras experiencias que presentan connotaciones musicales vividas por el bebé y que han sido investigadas por Hanus y Papousek (1981) y que han recibido el

---

<sup>19</sup> Cualquier actividad del niño relacionada con la música, deberá reunir las connotaciones propias del juego tales como la espontaneidad, proporcionar placer, tener un fin en sí mismo...

nombre de “baby-talk”<sup>20</sup>. Los niños perciben y procesan la estimulación auditiva desde muy pronto. Responden de forma diferente a las variaciones de la voz en altura o frecuencia, intensidad, duración, timbre y secuencias temporales o espaciales de los sonidos. En el “baby-talk”, el adulto responde generalmente a diversos movimientos, expresiones faciales y vocalizaciones del bebé, imitando con frecuencia sus conductas.

Los elementos musicales no se desarrollan como fenómenos solitarios, sino que forman parte de la conducta global y de su interacción social.

Dowling (1982), tras investigaciones confirma la capacidad musical de los bebés. Ha demostrado que bebés muy pequeños 6-8 meses, son capaces de cantar o imitar tonos que el experimentador le proponía, con un sorprendente grado de precisión, lo que demuestra que los bebés son también sensibles a las melodías y a los cambios melódicos mediante la imitación y adaptación, manifestando una aural sensibilidad.

- *Etapa Preoperacional (2-7 años)*

El niño comienza a diferenciar sonidos y ruidos, intensidades, tonos timbres. Expresa corporalmente la música que oye mediante movimientos dirigidos por juegos. Canta canciones con las que se identifica. Expresa también sus adquisiciones musicales por medios materiales como la plástica y el dibujo, a través de su experiencia corporal y manual; lo que oye y vive en el movimiento es capaz de plasmarlo en imágenes visuales y kinestésicas.

- *Etapa Operaciones Concretas (4-11 años)*

En esta etapa el niño se da cuenta de que se puede representar y expresar corporalmente la abstracción que la música encierra. Compara sonidos. El niño emite sonidos y puede captar la importancia de la voz humana. Creará sus propias rimas prosódicas, ritmos, melodías, improvisaciones con su propio cuerpo, con

---

<sup>20</sup> “Baby-talk”: Modificación adaptativa del habla que los adultos utilizan para dirigirse al bebé. Es la expresión musical más precoz del niño.

instrumentos... Será capaz de asimilar una iniciación en la historia de la música con explicaciones breves de cada época en forma representativa, utilizar escritura musical, organizar los movimientos en danzas y coreografías, interpretar sencillas partituras, etcétera.

#### **4.1.1.3. Teoría de la Psicología Social**

El objetivo primero de la Psicología Social es el estudio, desde el punto de vista científico, de la conducta social humana. Le interesa la influencia que la gente tiene sobre la conducta y actitudes de otros. Estudia la relación entre un individuo o un grupo dado y otro individuo o grupo.

Para su desarrollo necesita el auxilio de otras ciencias como la antropología cultural, sociométrica, estadística, psicometría, psicología experimental... Los estudios de fenómenos de masas (opiniones, prejuicios, cambios de actitud, moda...) utilizan técnicas como encuestas, entrevistas, cuestionarios y representaciones gráficas entre otras.

La psicología social es aún una ciencia joven. De acuerdo con Allport (1967), esta disciplina estudia las relaciones reales, imaginadas o anticipadas de una persona con otra, dentro de un contexto social, en la medida en que afectan a los individuos comprometidos en dicha relación.

Según León y Medina (2002), la Psicología social es un estilo peculiar de acercarse a los fenómenos sociales y que en el transcurso de su historia se han vertido diversos modelos teóricos y aproximaciones metodológicas. Opina que esta disciplina es una forma de analizar la conducta humana y para determinar los aspectos claves de este modo de análisis es necesario examinar el proceso histórico que da lugar a la configuración de esta modalidad de conocimiento.

Ya como antecesores sociológicos podemos decir que se escribieron obras relacionadas con el tema que nos ocupa, aunque éstas tenían un enfoque



eminentemente sociológico, nos referimos a los teóricos de la talla de Comte, Durkeim, Darwin, etc. Fue Mac Dougall quien en 1908 escribió el manual *“Introducción a la Psicología Social”*.

Tres sociólogos europeos<sup>21</sup> del S.XIX aparecen como claves: Tarde, Le Bon y Durkeim.

Tarde trabajó con los fenómenos de imitación y sugestión sobre la interacción social. Le Bon desarrolló una psicología de las multitudes describiendo fenómenos particulares que se dan en las muchedumbres. Durkeim planteó la necesidad de crear una ciencia que se ocupara de estudiar la distinción entre consciencia individual y consciencia colectiva (citado por Herman, 1998).

Como antecesores desde la perspectiva sociológica en Estados Unidos de Norteamérica destacaron: Culey (citado en León Rubio y otros, 1996), quien subrayó la importancia de lo social en el desarrollo de sí mismo y ejerció una influencia en la aparición del interaccionismo simbólico. La obra de éste representa el nacimiento de la psicología social.

Ericsson (1983),<sup>22</sup> formuló una teoría sobre las etapas del desarrollo psicosocial. Según él, si los niños logran un desarrollo equilibrado y positivo en estas etapas que definen su relación con el otro, con su entorno y en definitiva con el contexto social, podremos estudiar las relaciones entre el individuo y el grupo o los grupos sociales a los que pertenece y su repercusión.

Estas etapas del desarrollo del ego según Ericsson serían:

---

<sup>21</sup> Las aportaciones de estos tres autores han dado origen a la escuela francesa de una psicología social con enfoque sociológico

<sup>22</sup> Erik H. Erikson (1902) Psicoanalista estadounidense de origen alemán. Sus investigaciones sobre Psicología Social se centran en la dinámica de la personalidad y de la cultura.

- *Del nacimiento a 1 año.* El niño ha de aprender la actitud psicosocial de confiar en el mundo, a través de la “consistencia, continuidad e igualdad de la experiencia” que le proporciona la satisfacción de las necesidades básicas y la relación afectivo-emocional con los padres. Si no se dan esos factores surgirá el miedo, el recelo y la desconfianza hacia el mundo.
- *De 2 a 3 años.* Cuando los niños han aprendido a confiar en los padres, tienden a evolucionar hacia la adquisición de su propia independencia y autonomía en un clima de seguridad y estímulo positivo. Si la actitud de los padres no es la adecuada (sobreprotección, demasiada exigencia, indiferencia, impaciencia...) provocará una inseguridad y duda que mermará sus capacidades para adaptarse al ambiente social.
- *De 4 a 5 años.* El niño es capaz de realizar diversas actividades psicofísicas, de movimiento y juego, a la vez que va dominando el lenguaje. Lo que le proporcionará capacidad para crear iniciativas, plantear y emprender una tarea. Ha de sentirse aceptado y valorado en sus iniciativas, evitando que se sienta infravalorado o culpable.
- *De 6 a 11 años.* El niño en esta etapa aprende cosas, las produce y deberá obtener un reconocimiento, valoración y recompensa que estimulen su sentido del trabajo, su laboriosidad. Si por el contrario, no se aprecian sus logros y subestiman sus esfuerzos, puede producirle un sentimiento de inferioridad que le llevará a una difícil integración social. Superar este período es trascendental ya que se trata de sus experiencias iniciales con el trabajo y aprende a valorar el alcance del mismo en la sociedad.
- *De 12 a 18 años.* Nos encontramos en estas edades con una etapa de independencia y búsqueda de la propia identidad. La madurez fisiológica va aparejada con el desarrollo de la identidad del ego, y la propia consecución del equilibrio y la integración de los papeles a desarrollar en las diferentes situaciones, les llevará a percibir una continuidad en el desarrollo de su propia personalidad e identidad. Si no es así, surgirá confusión respecto a sí mismo y su desorientación en el grupo. (Lacárcel, 1995, Ob. Cit.).

Con estas etapas trabajamos una psicología en la que entran los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos, relacionados con la influencia del medio y en el grupo sobre el individuo<sup>23</sup>.

Deutsch y Krauss en su libro<sup>24</sup> explican las cinco teorías más representativas dentro de la psicología social: la teoría de la gestalt, la teoría del campo, las teorías del refuerzo, la teoría psicoanalítica y la teoría del rol.

### A. Teoría de la Gestalt

La influencia más profunda en psicología social proviene de la Gestalt, y sus representantes son Asch, Heider y Newcomb (Deutsch y Krauss, 1984).

Asch en su tesis central propone que el hombre se transforma en función del entorno social, y su tendencia no es egocéntrica sino hacia los otros.

Heider dirige su obra fundamentalmente a comprender cómo la gente percibe los acontecimientos interpersonales. Para Heider, en la organización mental hay una tendencia al orden y la simplicidad.

Newcomb, llevó la teoría del equilibrio de Heider al terreno de la comunicación, tanto inter como intrapersonal. La gente se comunica más cuanto más necesidad hay de reducir diferencias entre las personas.

---

<sup>23</sup> Si los niños logran un desarrollo equilibrado y positivo en estas etapas que definen su relación con el otro, con su entorno, y en definitiva, con el contexto social, podremos estudiar las relaciones entre el individuo y el grupo o grupos sociales a los que pertenece y su repercusión. (Lacárcel Moreno, Ob.cit. Pág.33).

<sup>24</sup> Deutsch, M. Y Krauss, R. M. (1984). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.

## B. Teoría del Campo

Cree Deutsch y Krauss (1984), que el principal representante es Lewin<sup>25</sup> y entre sus discípulos, Festinger fue quien más influencia ejerció en la psicología social, aunque hay también otros autores como Deutsch, Cartwright y French. Lewin, originalmente ligado a la Gestalt, luego se apartó de los clásicos problemas de la percepción para empezar a estudiar las motivaciones y las metas de la conducta. Entre las conceptualizaciones importantes de Lewin encontramos las siguientes:

- a) *Conceptos dinámicos*: siempre que hay una necesidad o una intención, hay un sistema en tensión, tensión que desaparece cuando se satisface la necesidad o la intención. En psicología social se aplica esta idea al estudio de las necesidades e intenciones socialmente derivadas.
- b) *Conceptos estructurales*: el “espacio hodológico” es cómo la persona considera su ambiente desde el punto de vista de sus posibilidades de comportarse según ciertas metas (estructura medio-fin). Este espacio estará más estructurado cuanto más y mejor sepa la persona qué conductas conducen a qué metas. En este contexto pueden darse tres tipos de conflictos: entre dos metas positivas o deseadas, entre dos metas negativas o no deseadas, y una sola meta al mismo tiempo positiva y negativa (por ejemplo la ambivalencia, en términos psicoanalíticos).
- c) *Cambios socialmente inducidos*: la motivación no depende simplemente de un déficit fisiológico, sino que puede ser provocada socialmente, 'impuesta' desde el medio. Por tanto hay dos clases de fuerzas: las propias y las inducidas.

---

<sup>25</sup> Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo estadounidense de origen judío alemán. Parte del punto de vista de cambiar las actitudes individuales con el fin de evitar problemas colectivos de confrontación.

- d) Nivel de aspiración: es el grado de dificultad de la meta que una persona trata de alcanzar. Lewin da una fórmula donde explica de qué factores depende el nivel de aspiración, como por ejemplo la probabilidad subjetiva de éxito, la valencia del fracaso, etc.
- e) *Conceptos de dinámica grupal*: un grupo es un todo dinámico, interdependiente, donde la modificación de una parte modifica al resto. En los grupos hay una tendencia a la cohesión, que se opone a las también existentes fuerzas desintegradoras.

Para Festinger (Deutsch y Krauss, 1984, p. 96), entre sus trabajos teóricos más recientes encontramos su teoría sobre la comparación social, y su teoría de la disonancia cognitiva. Respecto de la primera, el supuesto básico es que la gente tiende a averiguar si sus opiniones son correctas. Si la teoría anterior supone en la gente una 'necesidad de conocer', la teoría de la disonancia cognitiva supone una necesidad de conocer en forma 'congruente', no contradictoria. Si entre los elementos cognitivos hay disonancia, se genera una presión para reducir la disonancia y evitar su aumento. Tal tendencia se ve en cambios en el comportamiento, en el conocimiento y en la permeabilidad a nuevas informaciones y opiniones.

### C. Teorías del Refuerzo

Estas teorías centraron su interés en el aprendizaje social. El estudio del aprendizaje en general se basa en los principios metodológicos del conductismo, los principios estructurales elementalistas del asociacionismo, y el principio motivacional del hedonismo. Hay pocos teóricos del aprendizaje que hayan hecho aportes a la psicología social. Interesan los trabajos de Miller y Dollard sobre aprendizaje social e imitación, los trabajos de Bandura y Walters sobre el mismo tema, los escritos de Hovland y colaboradores sobre comunicación y persuasión, y la labor de Skinner y colaboradores sobre comportamiento verbal, así como la contribución de Homans, un sociólogo muy influido por Skinner. Por último se examina la obra de Thibaut y Kelley,

quienes analizaron la interacción social en función de sus recompensas y costos (Deutsch y Krauss, 1984).

Bandura<sup>26</sup> y Walters, experimentaron con personas, no con animales. Asignaron mucha importancia a la imitación en el *aprendizaje social humano* y, a diferencia de Miller y Dollard (para quienes las respuestas que se imitan están ya incluidas en el repertorio de conductas del sujeto), Bandura y Walters afirman que las nuevas pautas de respuestas que son imitaciones exactas del comportamiento de otros pueden adquirirse por medio de la observación. La conducta imitativa se aprende aún cuando no sea manifiesta ni reciba refuerzo alguno, por lo que el aprendizaje no es tan gradual como cuando hay refuerzos diferenciales.

Si bien el refuerzo no es importante para adquirir nuevas conductas, sí lo es para fortalecerlas o mantenerlas. Respecto de las conductas de autocontrol, estos autores mostraron que los niños no sólo imitan las conductas adultas en relación a otros, sino también las conductas hacia sí mismos.

Bandura y Walters describen cinco formas de cambiar la conducta: por extinción (sacando el refuerzo positivo o reduciendo la ansiedad), por contracondicionamiento (en presencia de un peligro provocar respuestas incompatibles con el miedo, como relajarse), por refuerzo positivo (usar recompensas), por imitación social (dar a jóvenes en desventaja modelos de adulto exitosos para imitar), y por aprendizaje discriminativo (usar refuerzos positivos o negativos para conductas deseadas o no deseadas respectivamente, o no usar refuerzos para extinguir respuestas).

En el aprendizaje social en relación con lo musical, destaca la teoría propuesta por Bandura que aporta elementos teóricos importantes. Cada grupo cultural posee rasgos universales que se cristaliza a través de las formas, constituyendo parte de la identidad musical de ese grupo social (De Castro, 2004, p. 74).

---

<sup>26</sup> Albert A. Bandura: es uno de los más destacados psicólogos que se ha dedicado al estudio de la Psicología Social desde el campo de la teoría del Aprendizaje social, de gran interés para nuestra investigación por la influencia que pueda ejercer en el constructo de una Psicopedagogía Musical.

#### D. Teoría Psicoanalítica

Deutsch y Krauss (1984, p. 54) entre sus muchas contribuciones a la psicología social, consideran: a) las del propio Freud, b) las de Adorno y otros, sobre el estudio de la formación de actitudes, y c) las contribuciones de Kardiner al estudio de la cultura y la personalidad.

a) *Freud* en sus textos sobre psicología social, hoy resulta anticuado pues se basan en datos y supuestos antropológicos hoy considerados no válidos.

b) *Adorno* fundándose en Lasswell, Fromm, Maslow y Sartre, este pensador escribió "La personalidad autoritaria", donde se afirma que la personalidad autoritaria es creada por padres que usan métodos rígidos y severos de disciplina, que hacen depender su amor y aprobación de la obediencia total, que destacan más los deberes que los afectos, y que ahondan las diferencias de status entre las personas. Tal actitud genera hostilidad en el hijo, que no puede manifestarla por temor a sus padres. Además, su sometimiento al padre lo hizo sentir más dependiente y menos capaz de desafiarlos. Tal necesidad de reprimir la hostilidad lleva al sujeto a identificarse con el padre y desplaza su hostilidad hacia otros grupos, generalmente inferiores. El miedo a sus impulsos y la necesidad de reprimirlos engendra una personalidad rígida y estereotipada, con dificultades para auto observarse y con cánones morales rígidos. Estos caracteres de la personalidad autoritaria reflejan posiblemente defensas contra la expresión de la hostilidad reprimida hacia la autoridad.

c) *Kardiner*, se basó en la noción freudiana de que las frustraciones infantiles pueden afectar el desarrollo de la personalidad movilizando ciertas actitudes defensivas y estimulando procesos de sustitución y compensación que podrían continuar en la vida adulta. Rechaza la idea de que las frustraciones infantiles estén filogenéticamente determinadas. A diferencia de Freud, Kardiner acentuó la técnica para criar niños, que considera configurada por pautas culturales. Así, si las frustraciones infantiles se deben a pautas de crianza culturalmente moldeadas, entonces los miembros de cualquier

sociedad tendrán muchas experiencias infantiles similares y por tanto, muchos elementos de personalidad en común. Kardiner y Linton llamaron 'personalidad básica' a esta configuración compartida por la mayoría de los miembros de una sociedad como resultado de sus experiencias comunes.

### **E. Teoría del Rol**

Son citados aquí especialmente tres pensadores: Mead, Merton y Goffman (Deutsch y Krauss, 1984).

Mead en oposición al conductismo y fundándose en el evolucionismo de Darwin y el pragmatismo, describió en forma detallada y sistemática el proceso por el cual el sí-mismo se desarrolla como parte de la secuencia de maduración del organismo. El sí-mismo surge recién como consecuencia de la interacción con el ambiente, y Mead identifica dos etapas: el juego (donde el niño desempeña roles duales, el propio y algún otro, lo que le permite explorar las actitudes de los otros hacia él), y el otro generalizado (donde el niño aprende las actitudes generalizadas de la comunidad de la que forma parte).

La interacción que forma el sí-mismo se realiza fundamentalmente a través del lenguaje. El lenguaje va atravesando distintas etapas: la conversación gestual, el gesto significativo y finalmente el gesto verbal (sonido). Por este último el hombre puede adquirir autoconciencia de sus gestos. El significado de un gesto es la respuesta por la cual otros se adaptan a ese gesto. Así, para comunicar (es decir para usar gestos o lenguajes simbólicos), debemos estar capacitados para anticipar la respuesta que nuestro acto suscitará en el otro. Esto se hace, afirmó Mead, 'asumiendo el rol del otro', viéndose uno a sí mismo desde el punto de vista de otra persona.

Merton entre sus importantes contribuciones a la psicología social está la teoría del rol y los grupos de referencia. Toda persona tiene un grupo de pertenencia (al cual pertenece) y otro de referencia (que puede o no ser al que pertenece, pero que le sirve



para usar sus normas de comportamiento, o bien para rechazarlas: son los grupos de referencia positiva o negativa, respectivamente).

Merton se ocupó también de los comportamientos desviados, e intentó buscar los mismos en algunas estructuras sociales que ejercen presión sobre ciertas personas para que sean no conformistas.

Goffman analizó la interacción social por analogía con una representación teatral. Parte del hecho de que, para que la interacción ocurra, se necesita información acerca de aquellos con quienes se interactuará. Hay varias fuentes de información, pero la más importante es la que suministra la misma persona a través de lo que dice o hace. Por ello Goffman analiza las técnicas que usan las personas para presentarse ante los demás, para mostrar su rol.

### **La Teoría de la Psicología Social y la Psicología de la Música**

Tanto la Psicología Social como la Psicología Evolutiva han sufrido un gran impulso y ambas gozan en la actualidad de una consideración estimable en el campo de la investigación. Podríamos decir que cada vez es mayor el campo de experimentación que relaciona ambas corrientes psicológicas para unirlo en uno solo llamado *Psicología Social Evolutiva*. Y aquí colocamos nuestro análisis de la *Psicología Social de la Música*<sup>27</sup> para centralizar nuestro esfuerzo en una Psicología de la Música que contemple el desarrollo del individuo desde una perspectiva integral.

Cree Hargreaves (1986) que existe una interrelación entre las formas musicales y los grupos sociales. El contexto social determina su música y además la valora cuando la considera como de verdadero arte, y la prolonga a lo largo del tiempo. De ahí que la Psicología Social de la Música trata de aclarar en qué manera las fuerzas sociales o

---

<sup>27</sup> La relación entre música y sociedad es evidente, y las diferentes formas de música son objetivamente y claramente identificables.

grupos de presión forman las reacciones psicológicas hacia la música. Existirían unos procesos también relacionados entre sí, que explicarían cómo la estructura social puede influir en el gusto musical. Hargreaves (1986, pp. 182-183), nos lo expone en cuatro:

1. *“El gusto musical está formado por la conformidad individual con referencia a las normas del grupo”*. Las preferencias de un grupo social quedan definidas por un conjunto de variables que inciden sobre el individuo y sobre el grupo al que pertenecen, por ejemplo la televisión, la música que escucha o prefiere...
2. *“La analogía entre la transmisión de información que ocurre en la apreciación de los trabajos de arte, y que ha sido estudiada en la investigación de la comunicación persuasiva”*. Este proceso se observa desde la perspectiva del prestigio que la persona que transmite el mensaje musical tiene para el receptor. Las influencias sociales, prestigio y propaganda, tienen un significativo efecto en los juicios estéticos sobre la música. Además la transmisión del mensaje musical es dependiente de las características relevantes del que lo recibe, la actitud de la persona, su educación, la personalidad, aptitudes musicales, etc.
3. *“La competición entre los diferentes grupos sociales por la dominancia y control sobre los recursos”*. Este proceso se puede entender como la asunción de determinadas formas musicales o estilos de música por determinados grupos sociales<sup>28</sup>, con el fin de defenderse y mejorar su relativa posición en la jerarquía cultural y social.
4. *“Es la distinción entre los papeles expresivos e instrumentales”*. Los papeles expresivos se relacionan con las artes, por lo tanto se reflejan en las conductas espontáneas, creativas e individuales, e integran a nivel interno del sistema social. Los papeles instrumentales se manifiestan en las demandas externas del sistema social.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Se aprecia una mayor sensibilidad hacia la música culta en determinados grupos sociales. Las clases media y alta se introducen en el mundo del arte mediante la enseñanza artística y la participación en la “música culta” (ópera, música de cámara...)

<sup>29</sup> Desde este punto de vista los gustos musicales de la clase media y media baja, estarían determinados por este planteamiento de preferencias artísticas y musicales, en las cuales se ontrapone la expresiva o preferencias artísticas (abstracción, espontaneidad, simplicidad) e instrumentales (naturalismo, control y complejidad).

El gusto o la actitud ante la música puede venir determinado por la clase social. En palabras de Silberman (1962, pp. 206-208): “El gusto musical en su aparición como fenómeno social de actitud nace por un proceso social, es un fenómeno social, está condicionado socialmente, y no es ni personal, ni particular, ni subjetivo”.

Otros investigadores como Gans (1974) y Dixon (1981), consideran que la música occidental está caracterizada por la diversidad cultural de la música, en la que podríamos distinguir los “gustos culturales”, que estarían determinados por los diferentes grupos sociales.

Murdock y Phelps (1973), estudiaron la influencia que ejerce el ambiente del colegio en los gustos musicales<sup>30</sup>. Se ha demostrado que el gusto musical está influenciado por las presiones subculturales del grupo, pero también es cierto que las preferencias vienen definidas por la edad, clase social y el compromiso y formación escolar.

Konéni (1982), propone en sus investigaciones en el campo de la Psicología Social Musical, concretamente en la audición: un modelo teórico de interacción social, que una el medio social y el estado emocional<sup>31</sup> del oyente con su preferencia musical. El grado de placer que una audición musical proporcione, variará en función de las condiciones concurrentes sociales que rodeen a la persona, ya que oír música produce cambios en el estado emocional y por lo tanto, afecta a la conducta hacia otros en determinadas situaciones. El medio presenta una característica de feed-back que pone de manifiesto la interacción de la persona con el medio social y musical.

---

<sup>30</sup> Como por ejemplo la influencia del ambiente musical escolar en la apreciación y formación musical de los niños.

<sup>31</sup> La mayor dificultad surgida en la investigación tradicional en psicología de la música respecto a la emoción viene fundamentada, por una concepción absolutista del fenómeno musical expresada en autores como Meyer (1956/2001) que no contemplan los factores contextuales.

#### 4.1.1.4. Teoría Psicométrica

La Psicometría es la ciencia de la medida de los aspectos “psicológicos” de una persona, tales como conocimiento, habilidades, capacidades, o personalidad. La medida de estos aspectos es difícil, y gran parte de la investigación y técnicas acumuladas en esta disciplina están diseñadas para definirlos de manera fiable antes de cuantificarlos.

La Psicometría se define como la parte integrante de la psicotécnica que trata de medir los fenómenos psicológicos a partir de pruebas estandarizadas y contrastadas. El principal instrumento utilizado como método son los tests, pues permiten medir con cierta precisión, el nivel intelectual, las aptitudes y los rasgos de la personalidad, ya sean estos normales o patológicos. Su finalidad es comparar sujetos o grupos con ciertos aspectos de la conducta que nos pueda interesar.

Los primeros trabajos de psicometría se desarrollaron para medir la inteligencia. Posteriormente, la teoría psicométrica se ha aplicado a la medida de otros aspectos como la personalidad, actitudes y creencias, rendimiento académico, y en campos relacionados con la salud y la calidad de vida.

Los contenidos de la psicometría se articulan, fundamentalmente, en dos grandes bloques: *teoría de los test*, que hace referencia a la construcción, validación y aplicación de los test, y *escalamiento*, que incluye los métodos para la elaboración de escalas psicofísicas y psicológicas. A su vez, la teoría de los test se divide en dos ramas: la *teoría clásica de los tests* y la más reciente *teoría de respuesta a los ítems*.

Los conceptos clave de la teoría clásica de los tests son: *fiabilidad* y *validez*. “Fiabilidad” es medir algo de forma consistente; mientras que “validez” es medir lo que realmente se pretende medir. Ambas propiedades, fiabilidad y validez, admiten un tratamiento matemático.

Actualmente los tests psicológicos se utilizan sobre todo en los campos de la Psicología Educativa, Clínica e Industrial, con ayuda de ordenadores para su valoración e interpretación.

Siguiendo a Hargreaves (1986), podemos decir que la historia de la Psicometría nos presenta como pionero a Galton<sup>32</sup>, fue el primero en aplicar métodos estadísticos a los experimentos sobre los caracteres humanos en su laboratorio antropométrico. Ideó el coeficiente de correlación y completó la fórmula con el matemático Pearson. Diseñó diversas clases de pruebas. Más tarde le siguieron Bidet y Simón, midiendo la capacidad mental. El objetivo era diseñar una escala de medidas que fuese capaz de dar un índice numérico de la inteligencia y que se pudiera aplicar en plazo reducido de tiempo. Se logró mediante una serie de pruebas de dificultad progresiva y por orden cronológico.

El test lo podemos definir como la prueba psicotécnica estandarizada, que permite conocer el comportamiento de un sujeto respecto a una población de referencia. Podemos destacar la importancia de determinados *tipos de test* por su influencia en la *investigación musical*, como la que nosotros estamos realizando con la presente tesis, en diferentes campos como: percepción, apreciación artística, creatividad, social, etc. Son los test de inteligencia, de aptitudes, de personalidad y test pedagógicos.

- *Tests de inteligencia*: miden el nivel intelectual de los individuos y también se ocupan de la memoria, juicio, razonamiento, atención, madurez... También engloban pruebas psicomotrices, de orientación espacial, habilidad manual, percepción temporal. Pueden ser verbal y no verbal. Destacan el de Bidet-Simón. Y la escala de inteligencia de Wechsler-Bellevue (W.A.I.S.) y su versión infantil W.I.S.C.
- *Tests de aptitudes*: Estos tests de aptitudes específicas son de especial interés para nuestra investigación musical, están especializados en capacidades

---

<sup>32</sup> Sir Francis Galton (1812-1911), biólogo y antropólogo inglés, fundador de la eugenesia o estudio de la herencia.

sensoriales, funciones motoras, aptitudes artísticas, aptitudes musicales, creatividad, etc.

- *Test de personalidad:* destacan los de rasgos, los cuestionarios de personalidad, de adaptación, de aptitudes, actitudes, intereses y tests proyectivos como los de Rorschach, el T.A.T. y el de Szondi.
- Tests pedagógicos, de rendimiento y los de intereses profesionales en sus diferentes versiones y especialidades.

### **La Teoría Psicométrica y la Música.**

La psicometría en la investigación musical data de los años veinte. Su principal objetivo era averiguar la medida de la habilidad musical específica, la aptitud musical y la relación música-aprendizaje. Intentar definir la naturaleza del talento musical, para analizar y valorar la educación musical.

Este movimiento psicométrico tuvo su auge desde los años 1920 a 1960 en que hizo su aparición el movimiento del desarrollo neopiagetiano. A partir de ahí ambos se dedican a investigar en el campo de la psicología de la Música desde diversas perspectivas: habilidad musical, realización musical, creatividad musical y composición, apreciación musical, inteligencia musical, sensibilidad estética y musicalidad, etc.

Los tests psicológicos continúan siendo administrados actualmente en muchas investigaciones de Psicología de la Música.

Shuter-Dyson y Gabriel (1981) realizaron una revisión sobre la aptitud musical relacionada con las implicaciones evolutivas.

Es difícil distinguir la habilidad o aptitud de la realización musical en la teoría y en la práctica, pues ambos tipos de pruebas contienen detalles semejantes. Contienen subtests para el tono, la melodía, el ritmo, y la percepción métrica. También para otros aspectos musicales: timbre, intensidad... Las pruebas de realización musical contienen subpruebas adicionales para la notación musical, la identificación instrumental y otras

informaciones que sólo pueden ser adquiridas mediante aprendizaje y por parte de la cualidad genética.

**Tabla 4.1.** *Tests más característicos aplicados en Música*

Fuente: Adaptación de Lacárcel, 1995

<p><b>TESTS DE HABILIDAD O APTITUD MUSICAL</b> diseñados para valorar un potencial individual para la conducta musical habilidosa, sin tener para nada en cuenta el aprendizaje previo o experiencia.</p>	
<p><b>Test de Seashore</b></p>	<p>Primer test musical: “Seashore Measures of Musical Talent” (1919). Entre 1939 y 1960 tras su revisión, se ocupan de una capacidad sensorial: Tono, Volumen, Tiempo o Duración, Timbre. Pueden ser aplicado desde los 9 años en adelante</p>
<p><b>Test de Wing (1939-1961)</b></p>	<p>Se trata de un test de análisis de acordes y melodías. Se trata de un test de inteligencia musical.</p>
<p><b>Test de Bentley (1967)</b></p>	<p>Test de “Medida de las habilidades musicales”. Este test analiza en los sujetos, los tonos de un acorde, las melodías, y la memoria tonal y rítmica. Está pensado para niños de 7 años en adelante.</p>
<p><b>Test de Gaston (1942-1957)</b></p>	<p>Consistió en tareas inusuales: escuchar un tono simple seguido de un acorde, indicando si el tono pertenecía al acorde. Escuchar una melodía comparándola a una notación impresa. Escuchar una melodía incompleta y analizarla. Escuchar fragmentos repetidos de dos a seis veces y determinar si las repeticiones sucesivas, son las mismas o diferentes en tonos o ritmos.</p>
<p><b>Test de Aptitud Musical de Drake (1934-1957)</b></p>	<p>Los sujetos deberán escuchar golpes de un metrónomo con una voz que simultáneamente cuenta los golpes secos. Cuando los golpes cesan, el sujeto va contando en la misma proporción hasta que se le dice que pare e indique el número de contabilizaciones hechas hasta ese momento. En el subtest de memoria musical, el sujeto oyó una melodía seguida de 2 a 7 melodías comparativas, y tiene que indicar si la última es igual o diferente por períodos de ritmo, tonalidad o tonos individuales.</p>
<p><b>Test perfil de</b></p>	<p>Los sujetos escuchan dos melodías, y han de determinar si la segunda melodía sería la misma que la primera si los tonos añadidos</p>

<p><b>Aptitud Musical de Gordon (1965)</b></p>	<p>fueran eliminados. En la parte de sensibilidad musical utilizó el Perfil de Aptitud Musical, y a los sujetos se les pidió que decidiesen que interpretación de las dos de un fragmento musical tenía mejor sentido musical: las interpretaciones varía en el fraseo, el equilibrio y estilo.</p> <p>Gordon en 1968, también utilizó medidas múltiples como pronosticadores del comportamiento musical. Usó una combinación de tests de actitud musical, test de inteligencia y test de realización académica, para predecir valoraciones en la ejecución instrumental.</p>
<p><b>TEST DE REALIZACIÓN MUSICAL:</b> Diseñados para valorar el conocimiento individual de logros alcanzados en música, tale como las habilidades de actuación, comprensión de la teoría musical, etc.</p>	
<p><b>Test de Colwell (1969)</b></p>	<p>Mide la discriminación tonal, de intervalos, acordes, medida y modo (mayor-menor). Además, mide el reconocimiento del instrumento, la opinión sobre la tonalidad, el reconocimiento de estilo y la habilidad para leer la notación musical.</p> <p>El test de “Discriminación estilística” implica a los individuos que realicen juicios de valor sobre interpretaciones de piezas musicales.</p>
<p><b>Test de Aliferis (1947-1954)</b></p>	<p>Trata de medir la habilidad para leer la notación musical.</p>
<p><b>TEST DE PREFERENCIA MUSICAL:</b> Tests relacionados con la valoración psicométrica de las respuestas estéticas a la música.</p>	
<p><b>Bullock</b></p>	<p>En su obra “Medidas de Aptitud Músico-Estética”, analiza 45 tests dividido en tres tipos: Medidas de habilidad perceptiva, medidas verbales de disposición actitudinal, medidas tonales de respuesta actitudinal. Se refiere a las propias opiniones de los sujetos acerca de sus actitudes ante la música.</p> <p>Bullock identifica 5 tipos principales: “Test de Sensibilidad de la Propiedad de Asociaciones Extramusicales”, “Test de Preferencia para Fragmentos de Mérito Diverso”, “Test de Apreciación Musical Adler”, “Test de Discriminación Musical Indiana-Oregon” y “Test de Preferencia para varios Estilos Musicales”.</p>
<p><b>Farnsworth (1969)</b></p>	<p>Definió el gusto musical como el conjunto de actitudes en su</p>



	totalidad, del oyente hacia la música. Distingue entre “tests de audiencia o público” y los “tests de papel y lápiz”.
<b>TESTS SOBRE LA CREACIÓN MUSICAL:</b> Se centra sobretodo en el pensamiento convergente y divergente.	
<b>Test de Guilford (1986)</b>	Se dedicó a investigar la validez empírica del modelo de la estructura de la inteligencia, y esto nos interesa desde el punto de vista del planteamiento de cómo afectan a la creatividad y desarrollo musical los diversos factores que intervienen en la personalidad y el intelecto. Su modelo es el resultado del análisis multifactorial basado en 120 habilidades mentales independientes. Está basado en la persona, en el rasgo del pensamiento divergente; investiga los rasgos de motivación y estilo cognitivo, además de las características mismas de la personalidad.
<b>Test de Vaughan (1977)</b>	Se compone de disociación rítmica, terminación rítmica, terminación melódica, disociación melódica, terminación y síntesis. Dan las medidas en fluidez melódica, seguridad rítmica, fin y síntesis. Los sujetos han de improvisar respuestas a los estímulos de complejidad variable en instrumentos de percusión melódicos, claves y tambores.
<b>Test de Webster (1979)</b>	Sus elementos son: composición, análisis, completar composición e improvisación. Se obtiene medidas de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad. Los sujetos han de improvisar respuestas a los estímulos de complejidad variable en instrumentos de percusión melódicos, claves y tambores.
<b>Test de Gorder (1980)</b>	Test de improvisación musical sobre: motivo inacabado, motivo acabado I, contorno y motivo acabado II. Los sujetos han de contestar cantando, silbando y tocando un instrumento musical. También da medidas de fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y cualidad.

#### 4.1.2. Fundamentos Psicológicos de la Educación Musical

Durante la última década ha surgido una fuerte actividad investigadora, en la Psicología Evolutiva y Musical. Los avances científicos y el avance de sofisticadas técnicas e instrumentación de la Psicología Contemporánea han supuesto un desarrollo de la Psicología Musical.

Entre los campos de investigación dedicados a esta rama de la Psicología Hargreaves (1986, p. 3) destaca:

- Investigaciones sobre las bases neurológicas y psicológicas de la percepción musical, así como la lateralización hemisférica.
- Estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de percepción auditiva.
- Estudios cognitivos: representación y codificación auditiva, percepción melódica y habilidad para la actuación musical.
- Análisis psicométricos de la habilidad musical y su evolución.
- Estudios evolutivos de la adquisición de habilidades musicales.
- Investigaciones psicológicas sociales de la estética y aspectos afectivos de la audición musical.
- Análisis conductual del sujeto.
- Estudios aplicados en el campo de la terapia, educación, industria, etc.

Cada vez hay más variedad y cantidad de investigaciones empíricas sobre las diferentes manifestaciones de la música, relacionadas con la conducta musical, aptitudes, comprensión musical, etc., dando así lugar a un conocimiento más profundo del fenómeno musical y poder proporcionar a todos los sujetos de una cultura musical mediante unas bases teóricas y metodológicas y no sólo a unos pocos elegidos como se creía antes para los que estaba destinados la música.

Desde principios del siglo con la llegada de las nuevas metodologías y corrientes psicopedagógicas, se ha potenciado la investigación de la educación musical desde una

perspectiva psicológica. Se intenta que la enseñanza de la música se adapte y esté en consonancia con las exigencias y expectativas científicas que deben regir en las pedagogías musicales actuales. Y que se construyan los principios de la música y de la educación musical desde la psicología. Donde se argumente que es importante la adquisición de una formación musical para toda la población en edad escolar, no sólo para el músico especialista.

Willems (1956, p. 8), dice que *“los errores que se cometen en la educación y enseñanzas musicales provienen del desconocimiento de la naturaleza de los elementos constitutivos de la música, así como de la ignorancia que existe sobre la naturaleza de las asociaciones que tales elementos engendran en el estudio y la práctica musical”*.

La música incide directamente sobre las facultades humanas, por ejemplo con la audición que cuando la interiorizamos favorece el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. Con la actividad musical potenciamos la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad.

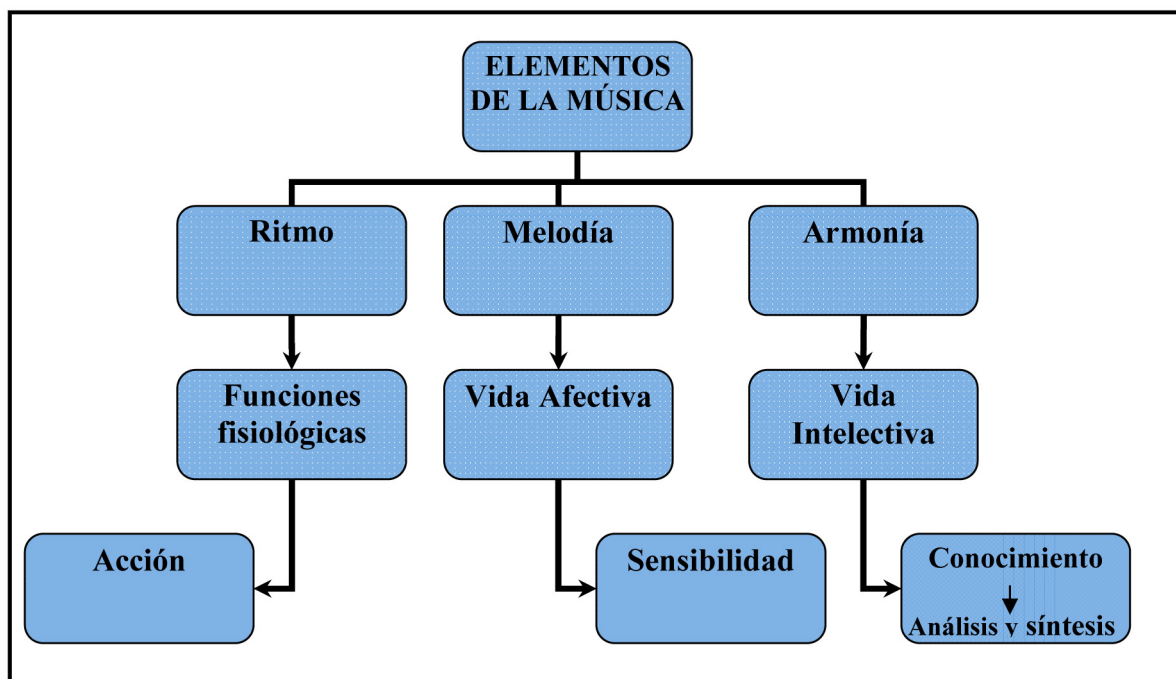


Figura 4.1. Elementos musicales y su relación con las conciencias instintiva, afectiva y mental.

Fuente: Willems (1984)

Willems hace corresponder el ritmo con la vida fisiológica, la melodía con la vida afectiva y la armonía con la vida intelectual o mental. La naturaleza profunda de estos elementos: ritmo, melodía y armonía, guardan una estrecha relación con la Psicología.

La conducta musical se manifiesta por medio de tres formas de acciones: componer, interpretar y escuchar.

Serafine (1988), afirma que son tres los factores responsables de la adquisición del conocimiento en música:

- **La transmisión oral.** Es la primera y principal vía de conocimiento de la música y se da por medio de la interacción social<sup>33</sup>. Ya en los tiempos remotos,

<sup>33</sup> El mayor bagaje musical con que cuenta tanto el niño como el adulto, le ha sido transmitido de persona a persona o de grupo a persona, ya sea a través de la enseñanza, o por medio de la interpretación vocal e instrumental que le llega del entorno.

la música era uno de los medios de comunicación más importantes en las diferentes culturas, tanto orientales como occidentales. Los jóvenes aprendían de sus mayores la tradición musical en su estilo propio, materializados en cantos individuales y colectivos, tocando los diversos instrumentos y ejecutando las danzas autóctonas.

En nuestros días la transmisión oral en la enseñanza de la música se produce mediante la interacción personal. Pero también hay que decir que debido al escaso tiempo que se dedica en los centros educativos a la música, la mayor parte de la adquisición musical que afecta a nuestros niños y jóvenes, se produce fuera del ámbito escolar (TV., radio, etc.), y el estilo musical está impuesto por los intereses de las casas de discos, cadenas de radio, grupos musicales...

- **La actividad constructiva.** La praxis de la música consiste, en componer, interpretar y escuchar. La actividad constructiva se refiere a la composición musical en el campo educativo, desde la perspectiva de la creación personal o colectiva y la implicación de los componentes tanto técnicos como cognitivos o emocionales. La idea central de la actividad constructiva se refiere a la composición, a la creación de la música. La actividad constructiva infantil se manifiesta en las improvisaciones melódicas, rítmicas, juegos musicales, espontáneos, etc. Estas melodías creadas serán cortas y se realizarán con la voz o los instrumentos, a nivel individual o en pequeños grupos.
- **El desarrollo del sistema cognitivo.** La adquisición musical depende tanto de las adquisiciones específico-musicales, como del desarrollo cognitivo más general. Los procesos cognitivos no son específicos del ámbito de la música sino que se dan junto a la concepción general del niño de temporalidad, desarrollo de habilidades intelectuales abstractas y adquisición del conocimiento en otros dominios formales como las matemáticas o el lenguaje.

## **4.2. DESARROLLO MUSICAL DEL NIÑO Y EDUCACIÓN MUSICAL**

### **4.2.1. INTRODUCCIÓN**

Desde las primeras edades los niños disfrutan con la música y lo demuestran tranquilizándose o atendiendo como si realmente la entendieran. En principio es el timbre el parámetro del sonido que más atrae su atención, mas tarde irán descubriendo la altura, la intensidad y la duración.

El comportamiento de niños y niñas ante el estímulo sonoro y ante el aprendizaje de la música, está siendo abordado en estos últimos años por investigadores preocupados por la educación musical. Gracias a estas investigaciones, tenemos constancia de que el bebé, en función del medio musical que se le ofrezca, es capaz de dar diferentes respuestas musicales en su primer año de vida. A juicio de Zenatti (1991), la educación puede tener una clara influencia en el desarrollo musical del niño. Desde la guardería y la enseñanza preescolar hasta la adolescencia la influencia de un medio educativo pobre o rico sobre el desarrollo es indudable. Por ello, es de gran importancia para el desarrollo musical de niños y niñas, que cuidemos de este medio.

Se han realizado investigaciones con bebés que son de gran interés para analizar las reacciones al sonido. Todos los autores reconocen la sensibilidad de los bebés a sonidos nuevos que se producen en el entorno, e incluso como pueden llegar a constituir un inicio de la conciencia musical. A partir de los seis meses se pueden obtener respuestas que puedan ser calificadas de musicales. No obstante no debemos confundir comportamientos que revelan una conciencia musical en los niños, con aquellos otros que los adultos definen como de interpretación musical. Hay que tener en cuenta que para que realmente exista conciencia musical, se han de reconocer las relaciones secuenciales que existen entre los sonidos (Fridmann, 1988).

La música puede desempeñar un papel muy importante en la vida del recién nacido. Los investigadores aseguran que estimula el hemisferio derecho (la parte artística), que favorece el desarrollo motor, que calma el llanto.

La voz cantada cuando es susurrada, dulce, suave, produce efectos sedantes y su atracción hacia ella es inmediata. Es necesario reconocer la importancia de este momento e introducir al niño desde su nacimiento en una iniciación “musical natural”, de la misma manera que se hace con el lenguaje (Bernal y Calvo, 2000).

El conocimiento psicológico del niño es condición indispensable de toda enseñanza. Este axioma, clásico ya en la Nueva Pedagogía, cobra un especial relieve al ser aplicado a este campo de la educación, por la creencia durante tanto tiempo generalizada, según la cual, el sujeto de educación musical debía reunir unas dotes excepcionales.

Aquella creencia, principalmente mantenida por quienes hacían de la *enseñanza musical* una labor esencialmente técnica y alambicada de corcheas, fusas y semifusas, va perdiendo consistencia ante ésta otra que defiende el carácter natural y espontáneo de lo musical identificando ritmo musical con ritmo vital y relacionando la práctica del canto y de la danza con las manifestaciones más expresivas y emotivas del sujeto.

Planteada la controversia en estos términos, es hora ya de determinar si lo musical es patrimonio de unos pocos o, si por el contrario, forma parte de ese patrimonio común que son «los dones naturales que todo ser humano trae consigo al nacer». Es así como, el conocimiento del desarrollo psicológico del ser humano encuentra, en este lugar, toda su plenitud de sentido.

#### 4.2.2. DESARROLLO MUSICAL DEL NIÑO DE 0-6 AÑOS

Está comprobado que pocos días después de su nacimiento, los niños son capaces de discriminar los parámetros del sonido de intensidad y altura. El niño reacciona<sup>34</sup> ante un estímulo musical mediante movimientos físicos y alteración del ritmo cardíaco. Siendo el oído uno de los sentidos que primero se desarrolla en el feto humano, y esto hace posible que pueda poseer una memoria auditiva.

Truby (1975), descubrió que los llantos en los neonatos tienen correspondencia con la entonación y ritmo y otras expresiones del habla con el de la madre: 28 semanas (7 meses). Los espectrógrafos revelaron que había correspondencia entre el habla de la madre y la del bebé.

Los bebés aprenden el lenguaje materno dentro del útero. Eso mismo sucede con la música (Fridman, 1980). Es la primera escuela hacia el habla y la música. Al respecto hay trabajos de Blum, (1991) y de Birnholz, Benacerraf (1983). O sea, que en el curso de un embarazo de 40 semanas el feto tendrá de 4 a 6 meses de voz musical o hablada. Toda comunicación tiene un componente físico y un componente de mente a mente.

De Caspe y Fifec (1980) son famosos por un experimento muy inteligente. A un grupo de madres les leyeron durante el embarazo un cuento en inglés titulado “el gato en el sombrero”. Lo leían dos veces al día. Al nacer los bebés escucharon el cuento mientras mamaban en la velocidad que les era familiar. Si se cambiaba el ritmo del cuento ó si escuchaban otro cuento dejaban de mamar. También a un grupo de bebés se les hizo escuchar la voz de la madre y luego la voz del padre. Se comprobó que reconocían la voz de la madre desde el nacimiento, en cambio tardan tres semanas en reconocer la voz del padre.

---

<sup>34</sup> El niño discrimina entre unos tonos y otros. Para ellos las secuencias graves tienen un efecto más relajante que las agudas.



El niño reconoce la voz humana y la prefiere a otras sonoridades. La voz de su madre será su preferida, pues le aporta seguridad.

El niño responde a los sonidos de forma sincronizada a otros aspectos del desarrollo del niño como el motor, afectivo, cognitivo y social.

La atmósfera musical circundante ejerce gran influencia, ya que el niño imita las actitudes de su entorno: canciones que le cantan, juegos musicales en los que participa, músicas que escucha, ruidos de la casa, etc. (Aznárez, 1992).

Las *fuentes de estimulación musical temprana* más importantes son:

- ***El Babytalk***<sup>35</sup>. Se refiere a la modificación adaptativa del habla que los adultos próximos al niño (madre, padre, educadores...), utilizan para dirigirse al bebé. Esta modificación tiene unas connotaciones musicales y lingüísticas que serán de gran importancia para el desarrollo, tanto del lenguaje, como de la sensibilidad y aptitud musical (Papousek y Papousek, 1981). Así los niños ofrecen una respuesta en función del mensaje, adaptando su conducta al contexto que le rodea. Importante destacar, la riqueza de las modulaciones melódicas, el ritmo, intensidad, acentuación, y expresión, que activan la atención del niño e integran en su bagaje experiencial los estímulos auditivos que van a servir como soporte para sus primeros intentos de vocalización. Según sean estos estímulos, el niño reaccionará diferencialmente a nivel tanto anímico, como emocional, físico y cognitivo. Estas experiencias tempranas son precursoras de la sensibilización, desarrollo perceptivo y habilidades musicales.

- ***Las canciones de cuna***. Los movimientos de interacción temprana madre-hijo, consolidan la presencia de vínculos innatos, es decir, la tendencia a establecer una sincronía entre las actividades motoras del *recién nacido* con el ritmo del adulto, con su

---

<sup>35</sup> Comentado anteriormente en el apartado «La Teoría Cognitiva y la Psicología de la Música» en este capítulo. Mediante el “babytalk”, los niños captan las «envolturas prosódicas», orientándolos para descifrar los mensajes que los adultos les envían, y discriminados como enunciados informativos, preguntas, señales de alarma, órdenes, aceptación, rechazo, etc.

«lenguaje», y esto representa una predisposición para el desarrollo de las capacidades musicales.

La relación interpersonal íntima que se produce en las canciones de cuna<sup>36</sup> para facilitar el sueño o calmar la inquietud del niño, le capacita para poder percibir las modulaciones de la voz y la carga emocional que encierra esta acción. La estimulación rítmica lenta, regular y monótona, induce por sí sola al estado de sueño, sobre todo si posee un tempo musical que tiende a ir aminorando o “rallentando” progresivamente. A este ritmo hay que añadir una melodía que no debe contener cambios bruscos ni intervalos relevantes.

De los *tres a los seis meses*, los bebés comienzan a dar las primeras respuestas activas a la música, y esto se manifiesta en que cambian la actitud pasiva por la de orientación, direccionalidad hacia la fuente de sonido, expresiones de alegría, placer, asombro, etc., ante la música.

Al final del primer año el niño responde con movimientos de balanceo al estímulo musical; ya que el niño en su lactancia ha ido asociando sonidos y movimientos a situaciones placenteras<sup>37</sup>. El aprendizaje perceptivo que se da en estas edades tempranas, está mediatizado por la retroalimentación auditiva del modelo adulto presente.

Los sonidos pseudomusicales como balbuceos y subcantos, caracterizan las primeras etapas evolutivas, y servirán de base para una adecuada evolución de la experiencia y aprendizaje musical. De acuerdo con éstos, podríamos atribuir los monólogos infantiles tempranos en los que aparecen los elementos musicales, al pensamiento imaginativo asociativo y la fantasía implicada, situados en el hemisferio

---

<sup>36</sup> Por medio de la nana llegan al bebé elementos musicales tales como compás, ritmo, sonoridad, contornos melódicos ascendentes o descendentes, etc., que pueden activar el estado general o tranquilizado.

<sup>37</sup> El balanceo de la madre al mecerlo entre sus brazos y el deleite de éste al dormirse, una vez satisfechas sus necesidades de higiene y alimentación, hacen que viva el movimiento como una experiencia placentera y positiva

derecho del cerebro, donde reside el control de las conductas emotivas y musicales, el contenido verbal cuando cantamos canciones, al igual que el llanto, la risa y otras vocalizaciones no verbales. Estos comportamientos musicales están relacionados con el canto subconsciente, tararear una canción, la ensoñación y las actividades rutinarias automatizadas (Lacárcel, 2001, p. 60)

▪ **El desarrollo Rítmico.** El ritmo es el potencial musical más primitivo que se da en la persona y su desarrollo lo consideramos paralelo al mundo instintivo. En música, el ritmo y el movimiento deben ser considerados juntos en los primeros años de desarrollo infantil.

La respuesta rítmica es la primera que surge en el desarrollo de las respuestas a la música; y se manifiesta, por movimientos espontáneos tales como balanceos, cabeceo, agitación de manos y brazos, etc.

El origen del sentido rítmico infantil parece que reside en la experiencia prenatal del ritmo cardíaco de la madre, y éste determinaría el comportamiento infantil sobre respuestas evocadas que se manifestarían en lo que en educación musical llamamos vivencia del pulso<sup>38</sup>.

Stern (citado en Fraisse, 1976) nos habla del “compás psíquico”<sup>39</sup>, para explicar la velocidad del «tempo» de la vida psíquica. Determina cómo cada persona tiene su tempo personal espontáneo que se refleja en todas sus actividades.

Las respuestas a la música las podemos considerar desde dos perspectivas: las pasivas y las activas. Las pasivas se dan sobre todo en el proceso de audición. Las respuestas activas son la exteriorización de una respuesta sonora o musical; actúan como un mecanismo de feedback que van a dar lugar al desarrollo de la percepción

---

<sup>38</sup> El «pulso» es la percusión infinitesimal que se sucede de manera regular, a diferencia del “tempo musical”, que sería la duración que transcurre entre pulso y pulso.

<sup>39</sup>Compás psíquico: media rítmica natural que corresponde a la media del ritmo cardíaco o pulso que oscila según la naturaleza de cada individuo.

auditiva, las habilidades musicales y las coordinaciones motoras necesarias para el desarrollo rítmico-musical.

La respuesta rítmica la consideramos como una respuesta activa del bebé y del niño, ya se produzca ésta de una manera espontánea, o más o menos organizada.

El ritmo ayuda a desarrollar el control motor elemental y la coordinación sensomotora. Seguir un ritmo supone una evolución en el desarrollo psicomotriz, tanto a nivel de movimiento, como de inhibición del mismo.

En el proceso de recepción y emisión rítmico-musical, el niño tiende a activar su sensorialidad, su afectividad y sus capacidades motrices y cognitivas.

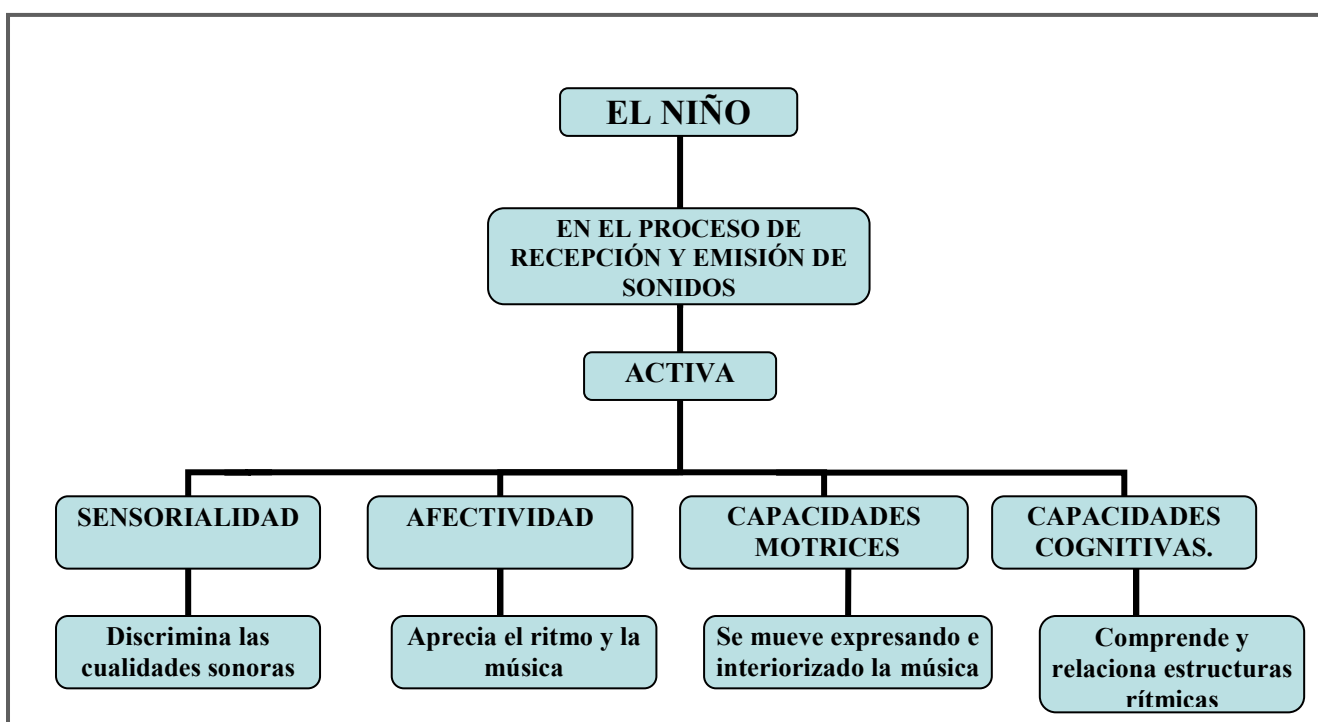


Figura 4.2. Proceso de recepción y emisión de sonidos del niño.

- **Ritmo y movimiento.** Existe el compás o ritmo espontáneo que caracteriza a los individuos, y que se manifiesta en las actividades repetitivas simples. El «tempo»

espontáneo motor se manifiesta en el ritmo de balanceo, diversos movimientos sin y con desplazamiento, marcha, etc., realizados de manera natural con las diferentes partes del cuerpo.

El ritmo ayuda a desarrollar el control motor elemental y la coordinación sensomotora. Seguir un ritmo supone sincronizar el movimiento del cuerpo con una duración y acento.

La sincronización se fundamenta en el intervalo temporal entre señales sucesivas, por lo tanto el niño ha de ser capaz de percibir la abstracción de tiempo, y éste ha de ser regular, ya que sería imposible anticiparse al estímulo siguiente si se tratase de golpes aleatorios. El ritmo ha de ser regular, ya sea si éste se produce con golpes homogéneos (blancas, negras...) o con estructuras rítmicas secuencializadas de manera idéntica (ostinatos, células o fórmulas rítmicas...). La sincronización aparece asimismo de una manera espontánea en los niños más pequeños, como respuesta a un estímulo de balanceo.

Cuando el niño cuenta con tres o cuatro años, es capaz de llegar a acompañar, si se le pone en una situación adecuada, el ritmo o «tempo» que marca un metrónomo, siempre que se adapte a su desarrollo, y le hagamos llegar las consignas con claridad para que la acción se produzca de una manera voluntaria.

Si el «tempo» es rápido, la dificultad es mayor, por lo tanto el intervalo de tiempo entre dos sonidos para estas edades, ha de ser como mínimo de un segundo.

Existe una zona de sincronización para cada edad que corresponde a la vez a la zona de los tiempos percibidos. La sincronización e isocronismo con los tiempos del compás, tratando de que el cuerpo empiece y pare en el mismo momento que el ritmo o la música, supone una evolución en el desarrollo psicomotriz.

También mediante el ritmo el niño puede establecer una comunicación con otros niños y con el medio que le rodea. De este modo se desarrollan las primeras formas de control motor del niño y un bosquejo de coordinación sensomotora.

Todos los niños presentan manifestaciones rítmicas espontáneas<sup>40</sup>. Y será el descubrimiento de su propio cuerpo como elemento de ritmo, el que motiva especialmente el impulso rítmico. Los movimientos controlados o voluntarios más asequibles a los niños de estas edades, son los golpes sobre la mesa, el suelo y las palmas. Y los movimientos más importantes son: marcha, carrera, galope y salto. Así el niño consigue dominar no sólo su cuerpo, sino el espacio, su relación con los otros, la coordinación con el mundo de los objetos, el desarrollo de la imaginación, el ritmo y la melodía, que le ayudarán al desarrollo del lenguaje mediante el complemento de frases ritmadas y canciones sencillas.

El desarrollo rítmico corporal, espacial y la conquista de ese espacio, supone un control y una diversificación de los movimientos, que podemos realizar desde las siguientes perspectivas:

- **Coordinación sin desplazamiento:** actividades rítmicas para el desarrollo del control postural, coordinación y expresión de los miembros tanto inferiores como superiores.
- **Coordinación con desplazamiento:** implica el funcionamiento de los diversos elementos corporales, tanto de miembros superiores como inferiores. Actividades: marchas de diferentes formas, reacción a un ostinato marcado, expresión libre de una audición musical, desplazamientos y movimientos simultaneados con percusiones corporales y manejo de instrumentos de percusión de sonido indeterminado, montajes y juegos rítmicos, etc.

---

<sup>40</sup>Ejemplos de manifestaciones rítmicas espontáneas en el niño: balanceos, movimientos diversos y las marchas

- **Coordinación visomanual:** manipulación de objetos y actividades de los miembros superiores. Utilizaremos ritmos, ostinatos, audiciones musicales y canciones, realizamos actividades que impliquen la manipulación de instrumentos, percusiones corporales, percusiones sobre objetos, ejercicios de grafomotricidad y disociación de movimientos de manos, muñecas y dedos.
  
- **Orientación espacial:** Tiene como objetivo la adquisición del sentido de la dirección y la percepción de las dimensiones que nos rodean. Se pueden realizar actividades y juegos rítmicos, así como diversos matices. (velocidad, intensidad...), valores, ostinatos, frases rítmicas, instrumentos variados, canciones con frases rítmico-melódicas, etc.
  
- **Orientación temporal:** El concepto tiempo es el más difícil de captar por el niño. Ya que el niño no está capacitado para comprender medidas homogéneas de tiempo hasta los 5 años. El ritmo que es eminentemente duración, juega un papel decisivo en la vivencia y desarrollo de este concepto. Diferenciaremos a la hora de trabajar con los niños pequeños el tiempo como duración y como sucesión. Empezaremos situándolos en su presente para que puedan adquirir la percepción de sus actos en el transcurrir temporal. La estructuración y comprensión del tiempo a través del ritmo, requiere una destreza motriz y una comprensión de las consignas. Las estructuras rítmicas requieren comprensión y capacidad de reproducción. Una «estructura rítmica» es una serie de sonidos ordenados que forman un conjunto rítmico. Los conceptos utilizados son: largo – corto; lento – rápido; junto - separado. Las relaciones espaciales, de movimiento y temporales son inseparables (Lacárcel 2001, p.65).
  
- **El Balanceo.** Es una forma de compás espontáneo motor, cuya regulación es totalmente automática en los niños más pequeños y en los deficientes mentales, pero que también se puede efectuar bajo control voluntario. El primer balanceo espontáneo

que aparece en el niño, sobre los 2 meses; disminuye de los 4 a los 7 meses y desde el momento en que puede mantenerse sentado, aparece el balanceo del tronco, hacia el sexto mes.

Fraisse (1976, p.43) nos dice que el movimiento de balanceo durante los primeros años de vida evoluciona.

Los niños de Educación Infantil, usualmente tienen comportamientos más o menos esporádicos de balanceo. Los balanceos en los niños pequeños implican una regulación de una tensión muscular, el control de sus propios movimientos y la regulación de sus sensaciones cinestésicas; el equilibrio de la propia sensibilidad difusa, de su propia corporeidad y realidad fisiológica se manifiesta con sensaciones confusas e imprecisas. En las situaciones de limitación de movimiento o de frustración, también aparece el balanceo como mecanismo de compensación y equilibrio, sobre todo cuando disminuyen las actividades de relación y manipulación con el entorno.

También el balanceo lo podemos utilizar como estímulo en determinadas actividades musicales, ya que puede ser vivido como un movimiento que produce agradables sensaciones y grandes satisfacciones en los juegos infantiles. El carácter satisfactorio queda reforzado por la sincronización que siente el niño al realizar sus movimientos simultáneamente con el ritmo y con sus compañeros en una acción común. A través de actividades de juego, los educadores pueden estimular el desarrollo del ritmo de balanceo, ya que este ritmo es un pilar básico para el posterior desarrollo rítmico-musical: cantar canciones de cuna, cantar canciones infantiles con ritmo binario adecuado, realizar audiciones musicales con composiciones que incidan en el ritmo de balanceo, realización de ostinatos verbales, vocales o instrumentales, simultaneándolos con actividades en las que resalte este movimiento, interpretación de una melodía con un instrumento musical (flauta, guitarra, piano...) que invite al niño al movimiento, insinuando y dramatizando diferentes acciones.



▪ ***El desarrollo melódico y de la canción:*** Se trataría de una de las habilidades que forman parte de la experiencia musical y que más importancia tienen para el desarrollo: la percepción de la melodía y las manifestaciones ligadas a ella, tales como el canto y la canción.

Cantar es un fenómeno complejo que ofrece la oportunidad para el estudio de procesos integrados fundamentales como el reconocimiento de patrones, la formación de conceptos, la memoria auditiva y la imitación vocal. Podríamos considerar a la melodía como la expresión de una idea musical, como la sucesión temporal de sonidos de distinta altura dotados de sentido musical.

El *canto* es la forma melódico-musical más universal y primitiva que funciona primariamente como una forma instintiva expresión, consistente solamente en un lenguaje elevado con un prominente ritmo semejante al del lenguaje, y con escasa variación melódica que conlleva la acentuación de las sílabas más importantes.

La *canción*, sin embargo, posee una estructura más compleja. Y suele ser una creación individual. Las canciones de los niños más pequeños, que es la etapa en la que estamos centrando nuestra investigación, están compuestas de tonos melódicos mostrados por ellos a su gusto, con un ritmo libre y flexible y sin aparente centro tonal.

Se ha comprobado que en los niños de 2 a 5 años, las melodías espontáneas son tanto más difusas y globales cuanto más pequeños son los niños; las notas tienden a estar juntas en secuencias inconexas. Los niños más mayores muestran diferenciación e integración de tal forma, que las variaciones son definidas e inconfundibles, y las melodías poseen incluso un centro tonal que las hace reconocibles.

El desarrollo musical en el niño también puede ser explicado desde la teoría de Piaget. Su modelo interactivo justifica la manera en la cual el pensamiento de los niños se encuentra entre el racionalismo, desde un punto de vista en el que el niño adquiere

las maneras de pensar formales de los adultos, y el empirismo, esto es, la propia construcción idiosincrática del niño sobre sus experiencias.

El niño asimila elementos del ambiente como sonidos, canciones, ritmos, etc., a esquemas musicales existentes a los que llamamos «canciones de perfil o bosquejo». Como resultado de esta asimilación, los propios esquemas cambian y el niño se acomoda a ellos. Así tenemos cómo las vocalizaciones espontáneas del niño, se dirigen con la edad hacia unas reglas de tonalidad, organización rítmica, etc., propias de los adultos.

Moog (1976) distingue entre balbuceo musical y no musical. El no musical es el precursor del habla y aparece primero, de los dos a los ocho meses. El balbuceo musical es muy interesante ya que detecta la percepción musical temprana del niño, y aparece como una respuesta específica a la experiencia vivida, a la música oída por el bebé.

En definitiva la evolución musical de los niños **entre cero y dos años**, comienza ya desde los primeros meses de vida. El juego vocal que desarrolla el bebé podemos considerarlo como el precursor de la canción espontánea; éste explora el orden de los tonos a los cuales puede acceder y ensaya e intenta imitar los sonidos o tonos que oye. Antes del año de vida, hacia los ocho meses, el niño suele responder a la música, así como a cualquier otra estimulación acústica, cambiando de posición y modificando su estado de reposo habitual, aunque esta actitud no puede considerarse como de apreciación musical. Parece tratarse más bien de una reacción orgánica general

A partir del **año de edad y hasta el año y medio**, las canciones de los niños no se basan en tonos concretos, sino que se caracterizan por glissandos tanto ascendentes como descendentes, que corresponden al ritmo de respiración del niño.

A los **dieciocho meses**, reacciona rítmicamente a la música con una actividad total del cuerpo. En esta edad, la expresión lingüística se manifiesta en forma de canturreo o canto espontáneo de sílabas. El niño descubre que es capaz de balbucear sonidos que tienen el mismo efecto adormecedor que el canto de la madre.

Asimismo a los doce meses observamos lo que los investigadores en Psicología Musical llaman «*out line songs*» o *canciones de bosquejo, perfil o contorno*, las cuales se desarrollan sobre el **segundo y tercer año de vida**. Son *una concepción sobre la forma básica o «estructura»* de una canción sin entrar en detalles sobre relaciones más precisas en el tono, ritmo, o cualquier otro elemento musical, ya que éstos se desarrollan posteriormente. Son como un boceto primario de lo que posteriormente serán las canciones para el niño. Las canciones espontáneas, de dos años, consisten en frases breves que se repiten una y otra vez. Las sílabas para estas canciones las elige el propio niño, por ejemplo «da», «na»...

A partir de los **dos años**, su sentido rítmico se enriquece de forma notable y la respuesta motriz empieza a adquirir un carácter diferencial y selectivo ante la estimulación musical: al saltar dobla las rodillas, se balancea, hace oscilar rítmicamente los brazos, ladea a uno y otro lado la cabeza y golpea el suelo con los pies. Los instrumentos musicales llaman poderosamente su atención encontrando verdadero placer en la manipulación de los de percusión: campanitas metálicas, panderos, triángulos, cascabeles, etc. Con frecuencia éstos le estimulan a cantar, improvisando entonces una melodía rudimentaria que no se cansa de repetir una y otra vez.

A los **dos años y medio**, el niño es ya capaz de distinguir la música del ruido. Puede haberse familiarizado con algunas canciones o letrillas pegadizas muy en boga e intentar cantarlas a solas durante sus juegos. La canción viene a constituirse de esta manera en una especie de estimulante y auxiliar de la actividad lúdica. Así es frecuente ver como la niña improvisa un canturreo a modo de cantinela con la que se acompaña al mismo tiempo que acuna a su muñeca.

Cuando los niños cuentan con **tres años** de edad aproximadamente, interpretan estas canciones con repeticiones similares del contorno melódico y apreciamos una organización. Ejercen un control esquemático debido al reforzamiento obtenido por medio de la repetición y la variación. Cada vez se van aproximando en sus canciones espontáneas a las canciones llamadas estándar, que son las que perciben a través de su

medio, e influyen en ellos de tal forma, que las van incorporando a su repertorio espontáneo adaptándolas a su propia interpretación.

A partir de los 3 años, se puede observar una mayor precisión y control de la motricidad en especial la de las extremidades inferiores: Camina, salta o corre, guardando bien el compás de la música. Existe una cierta flexibilidad y gracilidad en la expresión de todos sus movimientos.

Su mayor capacidad gregaria, permite la realización de ejercicios rítmicos colectivos en los que la imitación constituye el factor determinante.

Desde el punto de vista lingüístico, asistimos a una fase de gran desarrollo, particularmente en el aspecto expresivo, como lo prueba el hecho de que pueda reproducir canciones enteras, aunque no logre entonarlas correctamente. Es el momento de las canciones con un contenido onomatopéyico. El niño comienza a descubrir las posibilidades rítmico-musicales de las palabras y, se complace en utilizarlas en sus juegos cantados (Pasimisí-pasamisá, aserrín-aserrán, etc...).

Hacia los **cuatro años**, alcanza un mayor dominio en la entonación. De otra parte, la gran capacidad mimética del niño de esta edad le impulsa a dramatizar lo que canta. Es el momento de las llamadas «canciones con gesto» en las que despliega -por vía imitativa- un nutrido repertorio de gestos, ademanes y actitudes. Es sorprendente comprobar hasta qué punto llegan a identificarse con el tema de la canción que interpretan.

En un momento, la clase se convierte en un grupo de pollitos que, con su insistente pío-pío, evolucionan por el aula tras de mamá gallina, como, en el siguiente, adoptan el comportamiento de un grupo de fantasmas que marchan silenciosamente, o en los gatitos que, en un alegre runruneo, se atusan los bigotes. El juego sigue presidiendo toda la actividad infantil.

A la edad de cuatro años, las canciones estándar tienden a perfeccionarse, son más fáciles de memorizar y al poseer algún grado de organización tonal, pueden ser repetidas y cantadas a otros. A partir de los tres años el niño, gracias a las experiencias musicales vividas y a la interacción con el medio, es capaz de usar sus propios esquemas internos con suficiente flexibilidad y orden, para producir una representación reconocible de las canciones, ya sean éstas más o menos evolucionadas, puesto que lo que el niño representa son las propiedades de los perfiles o líneas melódicas, en vez de captar los detalles precisos de los mismos perfiles. Las melodías inventadas que mantienen relación con la estructura musical y la tonalidad, únicamente se dan en los niños normales a partir de los cuatro años. Cuando el niño cuenta con cinco años, ha llegado a un grado de desarrollo que le permite poseer un variado repertorio de canciones y melodías proporcionadas por el medio: canciones de cuna, infantiles y en general, lo que hemos llamado canciones estándar de su propia cultura. Con estas canciones puede realizar actividades vocales de identificación memorística, por tratarse de un material que le es próximo y familiar. Todos estos logros son la culminación de una etapa de desarrollo que se da entre los **cinco y seis años**, y que empezó con la imitación vocal temprana en los primeros meses de vida.

Podemos considerar cuatro etapas secuenciadas en la adopción de las canciones:

- La reproducción de frases, pero no del tono, a los dos años.
- La reproducción de partes de las canciones a los dos años y medio.
- La reproducción de una canción completa pero no del tono, a los tres años.
- La reproducción de una canción completa de forma correcta a partir de los cuatro años.

Los **cinco años**, marcan una fecha sumamente interesante en la evolución de la conducta musical infantil. Por lo que se refiere al aspecto rítmico, el desarrollo motriz del niño es tal que le permite sincronizar los movimientos de la mano o el pie con la música. Es el momento en que el niño puede jugar al salto de la comba, o al corro, dado que la mayoría puede brincar, saltar en un solo pie y bailar rítmicamente al compás de

una canción.

En cuanto al aspecto musical, también cobra extraordinario vigor y variedad, Reproduce con precisión los tonos simples (los contenidos en el intervalo *do* y *fa*). Muchos pueden cantar entonadamente melodías cortas, llegando por otra parte a reconocer y apreciar un amplio número de canciones.

Hacia los **seis años**, aproximadamente, la amplitud de los tonos vocales aumentan considerablemente de grado y si se pone cierto cuidado en la selección de los cantos, procurando una cierta adecuación entre aquellos y el registro tonal del niño, éste suele cantar entonadamente y con una relativa facilidad.

A diferencia de los años anteriores, en que las canciones tenían un contenido puramente onomatopéyico y verbal, ahora gustan de canciones con sencillos argumentos líricos, en los que el humor se mezcla con el animismo y la paradoja.

Una buena enseñanza de canto educa a los alumnos a cantar a primera vista sin dificultad. Y no sólo trata de fomentar la seguridad en este sentido, sino que quiere que los niños sean musicalmente ágiles, receptivos, etc. Schoch (1964).

Prosigue de forma intensa el desarrollo motriz pudiendo a partir de ahora sincronizar de forma perfecta los movimientos de las manos y de los pies con la música.

Si bien por lo general, persiste la tendencia a responder a la música con movimientos corporales, también aparece el interés por la música en sí misma, con independencia de la actividad lúdica o motriz.

Empieza a prefigurarse, así, una actitud típicamente receptiva hacia lo musical que alcanzará su máximo desarrollo en períodos posteriores y que es un claro indicio de la capacidad de concentración psíquica del niño de esta edad.

Los espacios musicales, que son transmitidos por radio o televisión, llaman esporádicamente su atención.

Las diversas corrientes científico-culturales que se han ido sucediendo a lo largo del siglo XX, no han hecho sino resaltar más y más la importancia de los *primeros estadios evolutivos* y de los contextos sociales en el desarrollo personal.

Como hemos expuesto anteriormente, a los 2 años, el niño ya improvisa canciones repetitivas; con 3 desarrolla una capacidad creativa, inventa canciones, danzas; con 4 aumenta su capacidad de entonación; con 5 además de seguir la pulsación, puede seguir el ritmo de la música con las extremidades superiores; con 6, desarrolla la capacidad para inventar ritmos y música... Esto confirma que la música favorece la **creatividad en el niño**. Ésta les permitirá desarrollar:

- Su creatividad e improvisación
- Elaborar códigos propios de expresión creativa.
- Desarrollar capacidades motrices.
- Despertar capacidades motrices.
- Despertar la conciencia de la necesidad del conocimiento de un lenguaje musical como medio de expresión de nuestras pequeñas creaciones.
- Desarrollar hábitos de trabajo colectivo.
- Desarrollar sentimientos positivos hacia el mundo de la música.

Siendo interesante también destacar que la Educación musical es una tarea compartida por la familia y los profesionales.

Davidson (1983), Dowling (1984), entre otros, intentan explicar la relación entre determinados procesos cognitivos básicos y el desarrollo de la canción infantil, en niños de cinco años. Estos investigadores han planteado el desarrollo musical dentro de un marco paralelo al desarrollo psicolingüístico, considerando que las primeras canciones no son desestructuradas o fortuitas sino que forman la base de posteriores canciones. Están de acuerdo en que el control del tono se desarrolla gradualmente, desde un contorno difuso a una reproducción más exacta de las escalas tonales, y los intervalos se reajustan gradualmente llegando a completarse con notas intermedias con la edad.

Davidson llama “canción de primer diseño”, al intento de los niños de cinco años, de llegar a los detalles de los perfiles de la canción, y para ello, dirigen su atención a las canciones reconocibles de su entorno cultural. Analiza tres aspectos distintos del aprendizaje de la canción en los niños: el tema o texto, el ritmo y el contorno melódico. Estos componentes de la canción, podrían considerarse como tres estructuras diferentes alrededor de las cuales los niños podrían organizar su realización y así sería posible identificar diferentes métodos de organización a diferentes niveles de desarrollo.

Para este autor el concepto de *esquema*, de clara raíz piagetiana, implica la proyección del contorno melódico que utilizan los niños en las estructuras tonales cantadas. Hace una distinción entre: *Contorno de imitación*<sup>41</sup> e *Intervalo-armonización*<sup>42</sup>. Davidson analiza el esquema de contorno como una construcción que puede incorporar ambas características.

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
<b>Esquemática</b> (5-8 años)	Primeros esbozos de canciones	Figural-métrica: más de una dimensión	Conservación de las propiedades melódicas	Convenciones "vernaculares"
<b>Figural</b> (2-5 años)	"Grandes líneas" de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura	Figural: una sola dimensión	Características globales: altura, dibujo melódico	Asimilación de la música de la cultura
<b>Sensorio-motriz</b> (0-2 años)	Parloteo, danza rítmica	Garabatos_"equivalentes de acción"	Reconocimiento de líneas melódicas	Sensorial, manipulación

**Tabla 4.2.** Fases del desarrollo Musical del niño según Hargreaves (1995)

Lo que queda demostrado con las investigaciones es la necesidad de la educación musical de nuestros alumnos, para apoyar el desarrollo del niño en otras capacidades, empezando desde la Educación Infantil.

<sup>41</sup> En el que los niños se aproximan al aspecto tonal de la melodía, para más tarde perfilar la incorporación de tonos, intervalos y otros valores musicales. Sería la base de las primeras canciones.

<sup>42</sup> Los niños proceden a combinar un tono relevante en una melodía al construir su propio «tono» referencial; las notas restantes se añaden después de acuerdo con sus relaciones interválicas con el estándar, empezando por los intervalos más pequeños



### **4.3. LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **4.3.1. INTRODUCCIÓN**

La música desempeña un papel de gran importancia en el proceso del aprendizaje del alumno de Educación infantil.

Así es fácil observar en las aulas de infantil como estos memorizan mejor algo cuando está con música o en forma de poesía. Es esencial que desde el primer encuentro con la música, el alumno sienta que es él quien la hace y esté motivado para ello.

Como demuestran recientes investigaciones los científicos han descubierto que escuchar música clásica puede aumentar la memoria y la concentración, estudiar un instrumento musical fomenta el razonamiento espacial. Y el escuchar música clásica puede mejorar la habilidad para resolver problemas relacionados con matemática de razonamiento complejo. Un niño de 3 años puede aprender conceptos básicos de matemáticas mediante el ritmo. Y si la mejor etapa para captar todos estos aprendizajes es la de 3 a 5 años, considero es el centro escolar en el aula de infantil donde debemos comenzar a fomentar la enseñanza musical.

El niño manifiesta espontáneamente su sentido rítmico a través de los dos medios de expresión más elocuentes que posee: el movimiento y la palabra; con prioridad del primero (por orden de aparición) sobre el segundo. La respuesta motriz del infante a determinados estímulos sonoros - ruidos, sonidos producidos por sonajas o emitidos por la radio, televisión, etc.- es interpretada por gran número de psicólogos como expresión natural de su ritmo vital, emocional. El ritmo vendría a constituirse, de acuerdo con este supuesto, en una cualidad o función natural en el niño y, consiguientemente, la carencia de sentido rítmico - la arritmia- sería interpretada como señal inequívoca de retraso o deficiencia física y mental.

El único medio de que disponemos para descubrir esa disposición natural del niño nos lo depara la observación sistemática, vale decir científica, de su conducta.

Los beneficios y bondades de la *expresión musical* a lo largo de la vida del ser humano, son numerosos. Los *docentes* tienen la difícil misión de ser el sano renuevo -no cambiando por cambiar sino buscando la consolidación de la formación estético-musical de sus alumnos, con especial atención y dedicación al proceso de crecimiento de cada uno.

En definitiva una concepción educativa de naturaleza global hará necesaria la inclusión de las disciplinas artísticas, en general, y de la *música*, en particular, en el plan de estudios de la infancia.

#### **4.3.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

El arte es necesario en la educación infantil, una manera de formar al individuo. La educación debe ser el desarrollo formal global de la persona, y la música contribuye a ello, despertando la sensibilidad, imaginación, creatividad..

La música para los niños puede ser un medio para favorecer su *desarrollo creativo, emocional e intelectual*, un *aprendizaje significativo* y a la vez agradable, y cuya influencia es de largo alcance

##### **➤ Música en Educación Infantil**

Considero importante que nos detengamos a considerar la problemática de contenido del nivel que tratamos en este estudio, la educación Infantil, que está fuera de los límites cronológicos asignados para la enseñanza obligatoria de la música según la ley de educación; sin embargo, consideramos necesario abordarla en el estudio por varias razones:

La primera de ellas a fin de evitar un defecto en el que suelen incurrir la mayoría

de los tratadistas y es presentar la evolución psicológica del educando como un proceso discontinuo fácil de delimitar y comprender en un reducido molde o esquema cronológico. Si realmente queremos conocer la *conducta musical del niño* de seis años habremos de remontarnos a aquel momento de su desarrollo en que ésta comienza a gestarse y a ponerse de manifiesto.

Ningún rasgo de la conducta humana surge por generación espontánea. Su aparición implica, por el contrario, todo un proceso de desenvolvimiento progresivo que partiendo de lo que es meramente potencial en el individuo, se va actualizando a lo largo del tiempo hasta patentizarse en unos determinados modelos o esquemas de acción. Sólo así cobrarán sentido el desarrollo y perfeccionamiento ulterior de dichos rasgos de conducta.

Otra razón, ésta de orden didáctico, justifica plenamente la selección a este nivel: la necesidad de establecer una cierta unidad de programación entre el nivel infantil y los correspondientes de la escolaridad primaria, máxime cuando la dedicación musical del niño en aquel nivel es tal que viene a constituirse en el centro de todas las demás actividades escolares.

En efecto, si existe una materia que pueda convertirse en centro integrador de las demás actividades en educación infantil, ésta es, sin ningún género de dudas, la canción infantil. Trataremos de confirmar nuestra aseveración.

La profesora Mónaco (1998), estudiaba el grado de pericia al cantar en los niños pequeños. Los resultados que obtuvo pueden describirse sucintamente en que los niños usan pocos sonidos tónicos, que la configuración tonal es inestable y que la cantan en una tonalidad distinta. Estas comprobaciones sugirieron comenzar a estudiar las respuestas en términos de contorno melódico (Mónaco, 2000).

### 4.3.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: “MÉTODOS MUSICALES ACTIVOS”

A lo largo del siglo XX, y especialmente en su segunda mitad, nacieron los grandes métodos de educación musical que han recibido el nombre de Escuela Nueva. Cada uno de ellos desarrolla con mayor interés alguno de los aspectos de la educación musical, si bien todos comparten dos ideas fundamentales: en primer lugar, que la educación musical se dirige a toda la población, no es patrimonio exclusivo de unos pocos, por lo que debe ser obligatoria en las escuelas; en segundo lugar, que la metodología debe ser activa y participativa y el niño debe convertirse en el protagonista del aprendizaje.

El ámbito de aplicación de estos métodos es muy diverso, ya que los destinatarios pertenecen a distintos colectivos: alumnos de Conservatorios o escuelas de música, docentes, alumnos de la enseñanza general, alumnos que están formándose para ser profesores, etc. Si bien estos métodos activos han tenido una considerable importancia porque gracias a ellos la educación musical avanzó desde la austeridad a la alegría del juego, investigadores actuales como Delalande (1995), Maneveau (1995) y Swanwick (1991) consideran que estos métodos son, en realidad, pedagogías musicales de despertar, ya que, aunque proclaman el desarrollo de la creatividad, finalmente desembocan en el lenguaje musical y en educación dentro de la música tonal.

Grandes músicos y pedagogos como Dalcroze, Martenot, Orff, Willems, Kodaly, Ward, y Suzuki, pretenden educar musicalmente y desarrollar la creatividad.

#### ➤ **Método Dalcroze**

Dalcroze (1865-1950) es el creador de la llamada Rítmica, método que se inició en el Conservatorio de Ginebra y que tiene una amplia difusión por toda Europa y

Estados Unidos, con diversas versiones. La educación rítmica que este método<sup>43</sup> propone se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la educación auditiva.

La Rítmica está dirigida mediante el movimiento a favorecer el desarrollo de la motricidad (percepción, expresión corporal), la capacidad de pensar y la expresión musical. Esta metodología es una educación por la música y para la música: por el poder de la música, porque a través de ella (especialmente el ritmo) se favorece la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación para la música, porque une armoniosamente el movimiento y la expresión del cuerpo (expresión corporal), el pensamiento y la expresión del alma (sensibilidad). Se trata de una educación del sentido rítmico-muscular del cuerpo para regular la coordinación del movimiento con el ritmo, de forma que trabaja simultáneamente:

- La atención (el alumno demuestra inmediatamente lo que ha percibido).
- La inteligencia (comprende y analiza lo que ha sentido).
- La sensibilidad (siente la música).

Es decir, se propone convertir al cuerpo en instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional.

La Rítmica se caracteriza además porque su finalidad es desarrollar el oído musical, los sentidos melódico, tonal y armónico a través de lo que Dalcroze denominó un sexto sentido, el muscular, que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento. Considera al cuerpo como el medio de representación de cualquier elemento musical del ritmo, la melodía, la dinámica, la armonía y la forma (Vanderspar, 1990).

---

<sup>43</sup> Método desarrollado en los Institutos de la educación Rítmica Dalcroze, así como en el Instituto Llongueras 1974 en Barcelona.

En este método, se parte de la marcha y se trabaja posteriormente la locomoción, como una importante fuente de ritmos diferentes y espontáneos en relación con las habilidades motrices básicas: deslizarse, gatear, correr, trepar, caminar, saltar, patinar, etc. Considera además los dos elementos principales: tensión y distensión o tesis y arsis, junto a la regularidad y continuidad de los movimientos y la inhibición del movimiento, ya que el niño debe dejar de correr, saltar, etc. cuando cesa la música o se indica una determinada consigna. Así se percibe y analiza la correspondencia entre los pasos y los valores, acelerando y ralentando, crescendo y disminuyendo.

Por último, se hace imprescindible considerar que la aplicación del método Dalcroze exige una preparación al profesorado (para, entre otras necesidades, improvisar al piano) y unas condiciones (aula, número de alumnos, materiales, etc.) que dificultan una aplicación fiel en un aula de Educación Infantil; no obstante, ha quedado de manifiesto su interés para esta etapa educativa.

#### ➤ **Método Orff**

Orff (Alemania, 1895-1982), el creador del método, fue director de orquesta y uno de los grandes compositores alemanes del siglo XX, con obras tan importantes y conocidas como *Carmina Burana*, *Catulli Carmina*, *Da Mond*, *Die Kluge* y *Antigona*. Es internacionalmente conocido como educador musical y creador de un método para niños, fruto del trabajo docente. Orff dejó pocos testimonios escritos de su actividad pedagógica, aunque, sin embargo, esta experiencia se condensó en cinco volúmenes conocidos como *Das Schulwerk*, en los países germánicos, y *Music for children*, en la versión inglesa y americana. Contiene rimas, refranes, ejercicios rítmicos instrumentales, vocales y de conocimiento de formas elementales.

El planteamiento educativo de Orff (1980), es eminentemente activo, ya que parte de la base de que la mejor enseñanza musical es aquella en la que el niño participa, interpreta y crea. Realiza un trabajo conjunto de ritmo, palabra, melodía, armonía e

interpretación instrumental y vocal. Parte de la palabra, de las melodías de la escala pentatónica (*Do, re, mi, sol, la*), y realiza la armonía con ostinatos rítmicos y melódicos.

El lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de elementos musicales como el ritmo, melodía, armonía y timbre, dando gran importancia a la improvisación y a la creación musical. El material para llevar a cabo la metodología consiste, además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, en los instrumentos creados específicamente: los instrumentos de percusión, las flautas, la viola de gamba, etc.

Una de las principales innovaciones de la práctica educativa de Orff consiste en la consideración del **cuerpo como un instrumento** musical, dotado de características tímbricas diversas. Los instrumentos corporales o naturales también reciben el nombre de gestos sonoros. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy precisa. Son cuatro los planos sonoros, timbres o instrumentos: pitos o chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas.

Orff utiliza **la palabra** para desarrollar el ritmo. Los recitados consisten en nombres y pregones, series de palabras, rimas infantiles de sorteo, rimas infantiles en forma de pregunta y respuesta, adivinanzas, etc.

La mayoría de las melodías que aparecen en el método se basan en **canciones** populares de niños, infantiles y melodías de danza centroeuropeas. Las canciones se acompañan con ostinatos rítmicos y melódicos y con el movimiento corporal.

Al comienzo del método se emplea la escala pentatónica o de cinco sonidos, la cual permite una mayor facilidad para la improvisación y la creación musicales. La progresión melódica en que aparece consiste en una secuencia lógica, según la cual se asimila una nota nueva cada vez.

Wuytack<sup>44</sup> (1990), destaca por la creación del *musicograma*, que es una guía visual en la que aparecen representados los diversos parámetros musicales de una pieza mediante unos símbolos determinados. Se consigue de esta forma, que su iniciación musical resulte más lúdica y placentera y que el niño desarrolle desde edades más tempranas el amor por la música.

Los *instrumentos* escolares creados por Orff y Keetman, que reciben genéricamente la denominación de “instrumentos Orff”, son la aportación de mayor difusión de este método. Son unos instrumentos propios y originales del método creados específicamente para la enseñanza de la música, que quieren ser una prolongación del propio hablar del niño, de su canto y movimiento.

Han sido diseñados inspirándose en la orquesta de Java y sus cualidades tonales son similares a las de los niños. Son fáciles de tocar por los niños, atractivos con sus agradables colores y timbres, y versátiles para expresar fácilmente ideas musicales; además, estimulan la danza y la improvisación. Permiten muchas posibilidades de contrastes de tonos y colores en función de la combinación de los instrumentos. Todos ellos son de voces melódicas y no melódicas y están contruidos con tela, metal, piel de animales, madera, etc.

Son muchos los autores que nos dejan transcripciones de este método: Sanuy y González Sarmiento (1969), y entre sus muchos alumnos y seguidores, Wuytack (1970), ha creado un sistema propio de Educación Musical activa y creativa basada en los principios de Orff. Entre sus muchas publicaciones destaca la edición francesa del Método Orff (Wuytack, 1970).

Los principales tipos de instrumentos propios de la metodología de Carl Orff son los siguientes (Hall, 1960, p. 18): pequeña percusión (no afinada) e instrumentos de láminas (afinados).

---

<sup>44</sup> Pedagogo belga, alumno directo de Carl Orff.



Autores como Graetzer y Yepes (1986), nos dejan transcripciones de este método.

Recomienda Sanuy (1994) que al no existir generalmente un mismo instrumento para todos los niños, se acostumbre a los alumnos a realizar constantes cambios de instrumento para que todos aprendan a tocar.

Su utilización en el aula conlleva la participación del alumno en una orquesta escolar, así como el protagonismo del alumno, ya que éste hace música directamente. También permiten el trabajo de las formas musicales elementales: eco, ostinato, canon, lied, preguntas y respuestas

#### ➤ **Método Suzuki**

La metodología Suzuki se encuentra a caballo entre la educación rítmica y la educación auditiva. No forma parte de los métodos de la llamada Escuela Nueva, pero tiene cierto interés porque se dirige especialmente a los niños pequeños. Suzuki (1898-1998) fue un violinista japonés creador del método que lleva su nombre. También se denomina método de la lengua materna o método de la Educación del Talento. Parte de que el talento musical no es fruto del nacimiento o la herencia, sino de la influencia de nuestro medio ambiente específico, especialmente en las primeras edades. De esta manera, considera que ninguna aptitud musical se desarrolla si el ambiente no lo favorece y que el buen ambiente engendra capacidades superiores.

Se trata de una aproximación músico-instrumental, ya que utiliza el instrumento para acercarse a la música. El objetivo final es que los niños amen y vivan la música dentro de una educación global, en la que el instrumento sea el medio para alcanzarla. La metodología surgió para el violín y después se extendió al piano y a otros instrumentos de cuerda.

El método se basa en los principios de educación personalizada, la activa participación de los padres, el desarrollo de capacidades expresivas, creativas y artísticas,

el desarrollo de la personalidad del alumno, la metodología activa para interpretar el instrumento desde el comienzo, la formación auditiva como punto de partida y la formación temprana entre los 3 y 4 años.

La principal técnica empleada es la imitación con sus variantes de repetición y variación. Para el éxito de estas enseñanzas se exige la práctica diaria del instrumento en el hogar con la colaboración de los padres, la asistencia a clases individuales y colectivas y la participación en conciertos periódicos en los que los niños aprenden a tocar en público y a escuchar a los demás.

Bajo el criterio de imitación, en relación al proceso de Enseñanza/Aprendizaje musical, casi todos los métodos promueven la copia -reproducción de modelos (rítmicos, metódicos, de obras, etc). Una gran parte de la formación musical está basada en la reproducción y no en la creación musical, tal es el caso de las propuestas metodológicas de Suzuki (De Catro, 2004, p. 75).

#### ➤ **Método Willems**

Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, es el creador de una metodología que parte del estudio de la psicología, como base de su trabajo educativo musical, y no de la propia música, y desarrolla más que ningún otro método la audición. La educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido son el principal medio de la educación musical, ya que por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico; por el timbre, al reconocimiento de la naturaleza de los objetos, y con la altura de los sonidos llegamos de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y a la altura.

Willems (1984), considera que los procedimientos extramusicales son contraproducentes, porque dispersan la atención del niño y suponen una pérdida de tiempo para el educador.

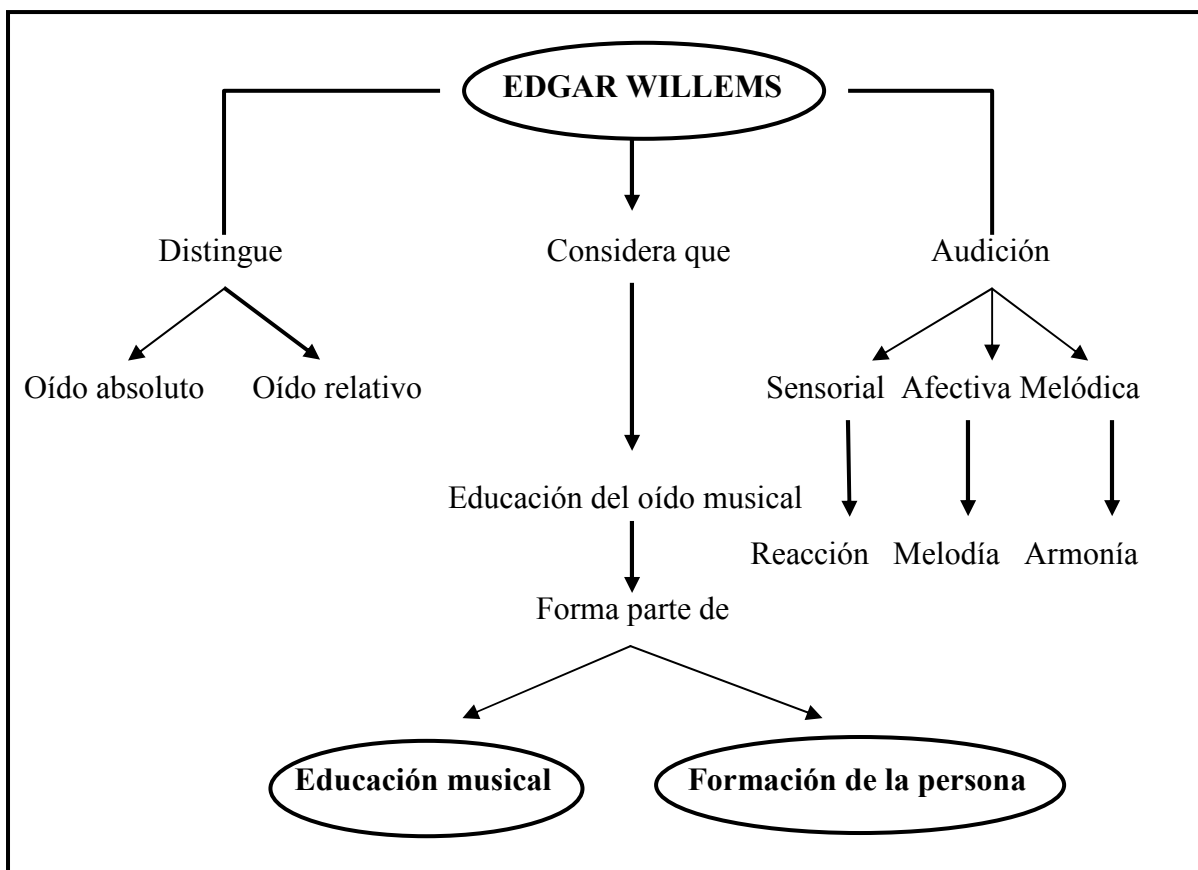


Figura 4.3. Desarrollo de la educación auditiva según Edgar Willems

Fuente: Willems (1984)

Indica la necesidad de que la educación sea muy sensorial, porque la práctica musical exige a la vez la audición, la vista y el tacto. Por eso, se centra en canciones, en el desarrollo auditivo, en el sentido rítmico y la notación musical.

Willems parte de la canción como el mejor medio para el desarrollo auditivo, lo que hace necesaria una adecuada selección de los cantos. Por ejemplo, con los niños más pequeños se deben emplear canciones de 2 a 5 notas, que se cantarán con el nombre de las notas para preparar también la afinación.

Considera que el éxito de la afinación reside en la sensibilidad afectiva y emotiva; por ejemplo, son decisivos el carácter y la actitud de la persona que indica al niño el sonido exacto que debe emitir.

Se trata de escuchar a través de *la audición*, reconocer y reproducir, a través de juegos, teniendo como punto de referencia la discriminación y expresión de las cualidades del sonido. Para que los niños lleguen a escuchar, imitar e inventar.

La altura se trabaja principalmente mediante:

- Lecturas de canciones con movimientos sonoros.
- Recitados: refranes, llamadas, trabalenguas, vocalizaciones variando la altura y la expresividad (alegría, miedo, asombro, admiración, etc.).
- Canciones acompañadas con movimientos sonoros con el brazo.
- Agrupamientos y clasificaciones con campanitas de igual timbre y diferente altura; con placas de la misma altura y diferente intensidad, etc.

Para la discriminación auditiva de la altura, Willems (1994) propone los siguientes materiales: tubo sonoro, flauta de pan, flauta de émbolo, flauta dulce, carillón microtonal.

Se discrimina el *timbre* a través de emparejamientos y clasificaciones con diversos tipos de objetos sonoros, partiendo de sonidos producidos por el ambiente, objetos de la vida cotidiana, instrumentos musicales, etc. Los niños más pequeños parten del descubrimiento de la fuente de donde viene el sonido.

La *Intensidad*<sup>45</sup> se discrimina a través de los contrastes y gradaciones emitidos con la voz y los objetos sonoros, después de haber escuchado sonidos fuertes y débiles, sobre diferentes instrumentos y ejemplos.

La *Duración*: Sonidos rápidos y lentos. Los alumnos deben escuchar, imitar e inventar. Se representan premusicalmente con palotes a mayor o menor distancia unos

---

<sup>45</sup> Por ejemplo, el profesor golpea «débil, débil, débil, fuerte», «débil, fuerte, débil, fuerte», y los niños imitarán estas secuencias.

de otros, según la distancia de duración que existe entre ellos. Sonidos Cortos y largos. Se representan premusicalmente con líneas horizontales cortas y largas.

Willems (1979) considera el *ritmo* premusical y prioritario. Otorga a la melodía la primacía sobre otros elementos de la música. El ritmo es para este autor prioritario por su relación con la vida fisiológica (el sentido del transcurso del tiempo, los ritmos biológicos, etc.).

Los trabajos de Willems afirman que la base de la educación rítmica está en el movimiento corporal, al que denomina «ritmo viviente». En los primeros niveles, se emplea el ritmo de las canciones y los valores métricos (tempo, compás, subdivisión de los tiempos). En las canciones, los niños sienten inconscientemente el ritmo, la melodía y la armonía. Por esa razón, abundan en el método canciones de cuna, canciones para saltar, canciones para acompañarse con el balanceo de los brazos, con palmas, con movimientos de abajo arriba, con movimiento del cuerpo, con gestos, etc. También se trabajan el valor expresivo de los ritmos y la improvisación rítmica.

El punto de partida para la didáctica del ritmo será lo que él llama «choques sonoros» o «golpes». Son los que se dan sobre una mesa (o sobre el piso, o sentados en el suelo, en una parte del cuerpo), pero que pueden ser también reemplazados por palillos o claves. Los choques sonoros, que se acompañan de vocablos, sonidos onomatopéyicos y palabras sin sentido, permiten la improvisación rítmica y la toma de conciencia de distintos elementos métricos.

A diferencia de otros, el método Willems es especialmente relevante en la Educación Infantil, porque otorga principal importancia a la educación musical de los más pequeños, a partir de los tres años. Por otro lado, destaca por la importancia que concede a la integración de la música viva en la escuela y a toda práctica musical, vocal o instrumental.

**➤ Método Martenot**

Maurice Martenot (1898-1980) fue ingeniero, intérprete y compositor; también el inventor de un instrumento electrónico al que dio el nombre de «Ondas Martenot». Su método se fundamenta en sus investigaciones acerca de los materiales acústicos, en la psicopedagogía y en la observación directa del niño, en concreto, en las características psicofisiológicas del niño y de la niña y en los tres momentos educativos establecidos por Montessori: imitación-reconocimiento-reproducción. Se diferencia de otros métodos por la gran importancia que concede a la relajación y al control muscular.

Su obra pretende producir un amor profundo por la música, dar los medios para integrarla en la vida, poner la formación musical al servicio de la educación, favorecer la expansión del ser humano, proporcionar los medios de canalizar las energías, transmitir los conocimientos teóricos de una forma vívida, concretándolos con juegos musicales, fomentar oyentes especialmente sensibles a la calidad y, por último, preparar musical y físicamente a los instrumentistas (Martenot, 1957).

La educación rítmica se realiza a través del trabajo con sílabas rítmicas, formadas por una sílaba labial «la», en las que los niños perciben el ritmo y el pulso de las fórmulas rítmicas.

Las técnicas empleadas son la imitación, los ecos y la memorización de fórmulas rítmicas.

Uno de los aspectos más significativos de este método es la relajación corporal. De Prado (1991), afirma que el uso y la estimulación de la imaginación en los niños, contribuye a mejorar su aprendizaje y a estimular su potencial creador. Para este autor con la inducción a la relajación creativa lo que se pretende es aumentar la inventiva y la fantasía con el objetivo de crear.

Los diversos ejercicios de la relajación de los miembros persiguen el reposo físico y mental, la flexibilidad de todas las articulaciones y el dominio sobre los grupos

musculares que las gobiernan. El tipo de relajación propuesta en este método responde al tipo de relajación segmentaria, es decir, de los diversos miembros del cuerpo por separado, y debe realizarse en un clima de paz y silencio. El orden y las posiciones para la relajación segmentaria de las distintas partes del cuerpo son los siguientes:

1. Brazos (de pie o sentado).
2. Antebrazo (de pie o sentado).
3. Manos (de pie o sentado).
4. Espalda (de pie o sentado).
5. Cabeza (de pie o sentado).
6. Piernas (de pie).
7. Dedos (tumbado).
8. Busto (de pie o sentado).
9. Tronco (de pie).
10. Busto.
11. Tronco.

Las actividades de audición van precedidas en muchas ocasiones de uno o dos ejercicios de relajación para favorecer la atención auditiva. En el caso de los alumnos más pequeños, la relajación puede, en cambio, basarse en cuentos.

La audición musical está muy relacionada con el canto: parte de la valoración del silencio y de melodías y timbres previamente conocidos, así como de la discriminación de sonidos de distintas alturas perfectamente afinados y del reconocimiento, la entonación y audición de sonidos en pianísimo.

La entonación justa depende de la audición justa y debe desarrollarse también en un clima de relajación corporal y psíquica; las canciones se realizan en la extensión media de la voz de los alumnos, sin exagerar nunca la fuerza y con la respiración fluyendo hacia delante. Este método considera que el canto por imitación es un aspecto

elemental para la educación del oído y de la voz, y, además, favorece la asociación del gesto con el movimiento melódico.

El método de Martenot propone la educación del oído absoluto y el uso del diapasón. Para lograrlo, será imprescindible la concentración, la relajación y la audición interior; la velocidad no debe ser muy rápida, ni muy lenta (Martenot indica que el tempo sea negra igual a 100 del metrónomo).

### ➤ **Método Kodály**

Zoltan Kodály (1882-1967) es un compositor húngaro compatriota y contemporáneo de Bela Bartok (1881-1945). Ambos realizaron una renovación lingüística del canto popular y un gran estudio del patrimonio folklórico húngaro. Crearon la etnomusicología, con un amplio trabajo de campo que se plasmó en transcripciones, clasificaciones, ensayos y sus grabaciones fonográficas. Para la pedagogía musical, Kodály ha sido el más relevante por ser el creador de un método que se caracteriza por los siguientes aspectos: el descubrimiento de la canción popular y del folklore como materiales educativos, la inclusión de la música en la enseñanza obligatoria, el solfeo silábico y el solfeo relativo.

El método Kodály utiliza ciertos aspectos del método Dalcroze, pero relacionándolos siempre con la canción; de manera que el piano sólo se utiliza como acompañamiento para las marchas, los movimientos de los pies, etc., en los primeros niveles. Emplea también ostinatos y movimientos con el cuerpo.

Para Kodály la voz es el **primer instrumento**, la práctica del canto es la base de toda la actividad musical porque de ella se deriva toda la enseñanza de la música. Parte de la canción folklórica, a la que considera la lengua materna del niño.

Además del material didáctico elaborado por el propio autor y por sus discípulos, tanto en Hungría como en otros países, el método utiliza también la propia voz y los siguientes recursos (Cartón y Gallardo, 1994; Heigy, 1999; Szónyi, 1976).



A partir de la canción propone un método global, que utiliza la canción como elemento motivador para el aprendizaje de la música. Diseñó un método que incluía muchas canciones populares. Para los niveles iniciales seleccionó aquellas con intervalos de 3.8 menor descendente (*sol-mi* y *sol-la-mi*; o bien *do-la* y *do-re-la*). Éstos son motivos muy frecuentes en las canciones populares húngaras y también en algunas canciones españolas. No obstante, la mayoría de las canciones están construidas en escalas pentatónicas o de cinco sonidos, las propias del folklore húngaro.

Considera Kodály que la metodología del canto comienza en los hogares donde los bebés y niños suelen aprender canciones y juegos musicales, de manera que si sus madres les han cantado en casa, llegarán a la escuela con un pequeño repertorio. En las escuelas infantiles, los niños aprenden canciones de oído y se les enseñan los primeros elementos musicales, batiendo palmas o andando al compás de las pautas rítmicas y cantando, al tiempo, las canciones aprendidas. En esta etapa son significativos los juegos musicales y canciones en las que el niño aprende simultáneamente movimientos, palabras y melodías. Posteriormente, los elementos que conforman la canción se enseñan por separado (ritmos, diferentes formas de marcar el compás...). La obra de Kodály “*Música Pentatónica*” (1947), contiene cien marchas instrumentales compuestas para que los niños aprendan a seguir el ritmo marcando el paso.

Las entonaciones de las canciones y melodías se rigen por el sonido relativo, de manera que no importa tanto la afinación absoluta del sonido, sino las relaciones entre los distintos intervalos.

El ***desarrollo del oído*** es parte íntegra del Método Kodály, por ello, cree Albaugh (1995) que es el punto de partida para resaltar las capacidades de distinción y comparación de fuentes sonoras, valoración y criterio de sonido musical, concentración auditiva, oído interno y la memoria musical; y está en correlación directa con el uso de los signos manuales por el hecho de que visualizan los sonidos (Citado en Albaugh, 1995).

Entre los medios que emplea, destaca el uso de la **fonomimia**, según la cuál cada altura se expresa con signos manuales. En un principio debe ser sencillo, comenzando por compases binarios y luego ternarios. El ritmo de las canciones posibilitará el aprendizaje de fórmulas elementales. Ward (1964) propone preferentemente comienzos anacrúsicos, frente a la metodología de Kodály que prefiere comienzos téticos.

➤ **Método Ward**

La obra pedagógica de Justine Ward, tiene como finalidad que la escuela dé la oportunidad a todos los niños para cantar bien. El método es exclusivamente vocal, pues considera la voz como el instrumento musical más importante y tiene como objetivo conseguir la afinación justa y exacta a través del trabajo auditivo y del ritmo partiendo de canciones infantiles, populares y cánones clásicos. Inicia la educación vocal con canciones en ritmo binario tético y con la progresiva introducción de los tonos de la escala diatónica. (Ward 1964).

Es necesario reconocer la importancia de estos *métodos* y sobre todo apreciar que gracias a ellos la música, en un momento determinado, y en cierta medida, supo salir de la austeridad que la caracterizaba para proponer la alegría del juego como recurso para su aprendizaje. En el siguiente cuadro se resumen las diferentes propuestas.

**"METODOLOGÍAS MUSICALES ACTIVAS"**

<p><b>DALCROZE</b> <b>(1865 – 1950)</b></p>	<p>El movimiento corporal el factor esencial para el desarrollo del sentido rítmico. La "rítmica" es la educación de la música y para la música. El cuerpo ha de ser la integración del pensamiento, sentimiento y acción: "instrumento musical". Desarrollar, armonizar, las funciones motrices y los movimientos corporales en el tiempo y el espacio.</p>
---	--

<p><b>ORFF</b> (1895 – 1982)</p>	<p>Descubrir el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical. Los principios del canto están en la palabra, en las sílabas. En esta metodología tienen una gran importancia los instrumentos (es necesario desarrollar las habilidades y destrezas necesarias tanto en los instrumentos naturales, o corporales, como en los de percusión, instrumental Orff).</p>
<p><b>KODÁLY</b> (1882 – 1967)</p>	<p>La canción popular debe ser la lengua materna del niño; y el folclore punto de partida del aprendizaje musical. Compone un amplio repertorio de canciones progresivas, ordenadas y secuenciadas. Los aspectos rítmicos y melódicos íntimamente relacionados. Desarrolla la idea de principio a fin (para interiorizar la frase con sentido completo).</p>
<p><b>WARD</b> (1879 – 1975)</p>	<p>Descubrir y valorar los aspectos vocales y expresivos, así como la flexibilidad rítmico - melódica. El canto es el objetivo fundamental de esta metodología, y serían tres los elementos esenciales de la música cantada: Control de la voz.- Entonación afinada.- Ritmo preciso (posteriormente se combinan).</p>
<p><b>MARTENOT</b> (1898-1980)</p>	<p>La importancia de la respiración y relajación corporal. Los elementos constitutivos de la música se inician por separado. El desarrollo del ritmo accesible a todos y en función del "tempo natural" (o fisiológico: marchas, respiración, pulsaciones...). Utiliza fórmulas vivas para estimular la creatividad.</p>
<p><b>WILLEMS</b> (1890-1978)</p>	<p>La interrelación de la música con la pedagogía, psicología general y evolutiva. El Objetivo es desarrollar la sensorialidad auditiva y el sentido del ritmo (canciones de intervalos, marchas...). Tres aspectos fundamentales a educar: el sensorial, el afectivo y el mental (asociados a "oír, escuchar y entender").</p>
<p><b>SUZUKI</b> (1898- 1998)</p>	<p>La adaptación y funcionalidad del aprendizaje al instrumento musical. Desarrollar habilidades y destrezas para la ejecución instrumental. El ambiente (padres, profesores y alumnos) y sobre todo el método, individualizado, son los</p>

	aspectos fundamentales para la interpretación y educación musical.
--	--

**Tabla 4.3.** *Metodologías musicales activas*

Fuente: Adaptación del cuadro de (Bernal y Calvo 2000)

Cree Maneveau (1993), que algunos de los métodos pedagógico-musicales no se sustentan suficientemente en bases psico-pedagógicas que fundamenten las hipótesis que plantean y las comprueben, para verificar la efectividad de los ejercicios propuestos.

**Schafer (1981)**, se da un salto en la concepción de la pedagogía musical actual. Schafer, se acerca a la pedagogía siendo compositor. Considera que es una innovación el ir desde un principio “a la creación”. Da importancia a la audición ya que mediante el sonido se estimula la imaginación creativa y la expresión musical. Promueve una renovación pedagógica basada en la relación maestro-alumno.

Actualmente hay pedagogos que consideran que estos “*métodos activos*” efectivamente muestran su preocupación por el aprendizaje de la música desde edades tempranas y proponen una metodología eminentemente práctica, pero no obstante sus experiencias no están del todo fundamentadas en un modelo psicológico evolutivo, y que su finalidad en definitiva es llegar a un tipo de educación lecto - escritora dentro de la música tonal.

Nosotros nos centraremos en las aportaciones de estas metodologías a la didáctica de la música en la educación infantil, sus principales fundamentos pedagógicos que tienen relevancia en la etapa de la educación infantil.

Todas las metodologías abordan la globalidad del desarrollo de la musicalidad (percepción y expresión vocal, corporal e instrumental), y nosotros siguiendo a (Pascual 2006) las organizaremos en función de las áreas de la música en Educación Infantil.

Y para concluir este capítulo de las metodologías pedagógicas podemos comentar como poco a poco se suceden intentos para crear bases de la pedagogía de la música, teniendo como padre a Edgar Willems.

Destacados son también los esfuerzos de Hemsy de Gainza, Hargreaves, y otros. Sin embargo, la expresión artística y musical sigue suponiendo aún un escollo para los psicólogos y pedagogos, encontrando como único refugio serio los estudios de psicoterapia a través de la música o musicoterapia. Puesto que estos estudios no afectan al grueso de los alumnos, los profesores en muchas ocasiones obvian las bases psicopedagógicas e incluso las desconocen, centrándose más en la praxis.

### PEDAGOGOS MUSICALES CONTEMPORÁNEOS

<p><b>PAYNTER</b> (nace en 1931)</p>	<p>El desarrollo de la creatividad musical es la base del currículo de música. La música es para todos. Trabajar la composición musical en los centros escolares.</p> <p>Transformar el aula de música en un taller de experimentación y búsqueda de combinaciones sonoras. El uso de grafías no convencionales (y/o convencionales) conduce a la lectura. La educación del oído musical comienza cuando empezamos a explorar los medios de expresión sonora. A partir del sonido, experimentando, manipulando, investigando, es como se puede desarrollar la creatividad y la imaginación. Las experimentaciones sonoras han de permitir abrir los oídos de los niños. La participación y la apreciación son aspectos complementarios de la misma cosa que han de estar estrechamente conexionados.</p> <p>El instrumento musical más importante es el cuerpo que debemos explorar y conocer (respiración, pulso, percusión corporal...), después los objetos sonoros más cercanos, investigar y experimentar, crear... y plasmarlo en un papel. Liberarse de</p>
--	--

	<p>perjuicios para crear nuevas músicas, ideando un método. Disfrutar de la música sin estar sujeto ni al tiempo ni al ritmo (esto se vivencia de por sí, está implícito). Que nuestros oídos nos indique cuando habrá de producirse el próximo sonido, disfrutando de la música. La música está a nuestro alrededor. Escuchar música del siglo XX.</p>
<p><b>SCHAFFER</b> (nace en 1933)</p>	<p>La educación musical ha de ser la participación activa entre los alumnos y el profesor; un proceso de comunicación a través de la libre discusión, experimentación, improvisación y análisis de los elementos musicales.</p> <p>Se estudian los sonidos haciendo sonidos y la música haciendo música. La música es sonido, sonido que nos rodea. El paisaje sonoro mundial es la "nueva orquesta", y los nuevos músicos cualquiera o cualquier cosa que suene. Propone investigaciones sobre el medio sonoro y su relación con el hombre (acústica, psicoacústica, electrónica, la teoría del juego...).</p>
<p><b>DELALANDE</b> (nace en 1941)</p>	<p>Demuestra un gran interés por la creación sonora en la escuela. Propone despertar las aptitudes generales para escuchar e inventar (la habilidad del oído). Hay que incitar a los niños a lo que a ellos les gusta, los objetos que producen ruido, que actúen sobre esos objetos, prolongar las exploraciones sonoras para con seguir secuencias musicales. Descubrir y alentar comportamientos espontáneos, guiarlos para que tomen la forma de una auténtica invención musical. Está convencido de que los niños pequeños son "músicos concretos", que descubren utensilios, cuerpos sonoros diversos, y responden ante esos sonidos de la misma manera que lo haría un músico cuando está componiendo, de ahí la necesidad de "abrirlos" a otras músicas, a otros lenguajes, a otras técnicas.</p>

**Tabla 4.4.** *Pedagogos musicales contemporáneos*

Fuente: Adaptación del cuadro de (Bernal y Calvo 2000)

La psicología de la música trata de explicar desde mediados del siglo XX, el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical. Como hemos analizado en este capítulo, en el desarrollo musical del niño intervienen la psicología del desarrollo, de la música y de la conducta, que han sido estudiadas por expertos que han plasmado sus ideas en diferentes teorías siendo las principales: la teoría conductista, la cognitiva, la teoría de la psicología social y la psicométrica.

Gracias a estas teorías se ha llegado a desmitificar el fenómeno de la música que se consideraba destinado sólo a los virtuosos y privilegiados. Hoy en día se pretende, con estas corrientes psicopedagógicas y las nuevas metodologías, que la enseñanza de la música se dirija a toda la población en edad escolar proporcionándoles una completa cultura musical.

La conducta musical se manifiesta en tres acciones: componer, interpretar y escuchar, y Serafine (1988) asegura que existen tres maneras de adquirir los conocimientos musicales: la transmisión oral, la actividad constructiva y el desarrollo del sistema cognitivo.

La Educación Musical en infantil contribuye al desarrollo de aspectos tan importantes como:

- Establecimiento de relaciones interpersonales, sobre todo a través de las actividades de grupo como por ejemplo las danzas, e instrumentaciones grupales.
- Mejora de la autoestima, por medio de la consecución de metas propuestas como pueden ser cantar y participar en danzas.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo sensorial y perceptivo.
- Desarrollo de la discriminación auditiva.
- Adquisición de destrezas y medios de expresión.
- Desarrollo de la locución y de la expresión oral.

- Desarrollo de capacidades intelectivas: imaginación, inteligencia, creatividad, atención, memoria, fantasía...

A través de las actividades musicales el niño aprende placenteramente a coordinar mejor sus conocimientos, a manejarse en el espacio, a controlar el tono muscular y relajarse, aprende a escuchar, desarrolla su capacidad de comunicación y su creatividad, puede expresar sus emociones y aprende a crear y trabajar en grupo, a la vez que desarrolla confianza en sí mismo.

La Educación Musical es una enseñanza progresiva que evoluciona con el niño y se adapta a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil y debe ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa. Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir la expresión o elaboración musical y la percepción o escucha atenta.

En los alumnos de infantil, la expresión se lleva a cabo por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, siendo la voz el primer instrumento que se debe desarrollar en el niño, cantar en la escuela permitirá a los niños saborear la música de forma interpretativa o auditiva; la práctica instrumental desarrolla las capacidades motrices y facilita la coordinación visomotriz. La percepción se realiza por medio de la audición que permite a los niños la sensibilización del alumno hacia la música.

Estas metodologías que surgen a principios del siglo XX, se apoyan en cierta medida en las teorías psicológicas que reconocen las etapas evolutivas del desarrollo infantil, favorecen la adquisición musical y la creatividad, y trabajan aspectos sensoriales e intelectuales.

Mursell (1937) defiende una visión de la musicalidad como combinatoria de múltiples elementos, entre los que destacan tres: *sentimiento musical, el conocimiento perceptivo de las relaciones tonales y las agrupaciones rítmicas.*



Maneveau (1993) cree que estas metodologías inician a una "música" no a la música, que no evitan el solfeo, ni introducen a la música o a las músicas de hoy, que están encaminadas a formar lectores, y en definitiva encerradas en un sistema coherente y estricto. Despins (1989) está convencido de que el proceso elegido para la educación musical ha de permitir por encima de todo que el niño siga siendo un artista natural, más que tratar de confinarlo, por medio de estrategias poco flexibles a los límites de un arte prefabricado y normativo en exceso. Delalande (1995), compositor (electroacústico) e investigador, considera a estas metodologías como "pedagogías de despertar" y afirma que ofrecen una idea muy restrictiva de la música.

En líneas generales podemos señalar los principios y características comunes a todas ellas:

- a) El carácter progresivo que debe tener la educación musical, en cuanto que debe acompañar al niño a lo largo de todo proceso evolutivo.
- b) El carácter creativo de la música debe estimular en el alumno la elaboración de su propia música.
- c) La imaginación como paso previo a la creatividad.
- d) Actividad que promueva en el alumno una postura activa, en su doble proceso de percepción y expresión como trabajo unitario.
- e) La educación musical ha de tener un carácter integral, apareciendo como un contenido formativo más que como una asignatura especializada.
- f) Carácter globalizador de la música como una expresión que puede desarrollar tres capacidades: comunicativa, motriz, y de abstracción
- g) En todas las corrientes se destaca la preocupación porque la música trascienda al marco escolar y llegue a impregnar el ambiente de toda la colectividad, para que se musicalice la sociedad.
- h) Siendo lúdico, que debe acompañar a todo el proceso pedagógico, destacando la importancia del juego musical en el desarrollo del alumno.

Terminamos este capítulo con la idea de uno de estos pedagogos: *“La música es una parte indispensable de la cultura humana universal. Aquellos que no posean conocimientos musicales tienen un desarrollo intelectual imperfecto. Sin música no existe hombre completo ni integral. Por eso es absolutamente natural que la música se integre al currículum escolar”* (Kodály 1974).

Según Ruud *“la fuerza principal de la música en este contexto es que se la considera como vehículo para la autoexpresión emocional”* (Ruud, 1990, p. 66).





# CAPÍTULO 5

---

# CREATIVIDAD Y PROCESO CREADOR

“Creatividad es dejar huella: hacer cosas nuevas en beneficio de los demás... Enriquecer nuestra vida utilizando el potencial que llevamos dentro.”

*Gervilla (Creatividad Aplicada 2003).*



## CAPÍTULO 5

### CREATIVIDAD Y PROCESO CREADOR

#### 5.1. INTRODUCCIÓN

La *creatividad* es una habilidad crítica en los días actuales, dadas las características de complejidad, incertidumbre, turbulencia, cambio, progreso y competición que caracterizan al mundo del trabajo y a la sociedad. Estar preparado para solucionar problemas y solucionarlos de forma creativa es, sin duda, algo indispensable en este escenario, donde innovar es la palabra de orden.

La *creatividad*, sin embargo, no es un fenómeno simple. Es, por el contrario, *dinámico, complejo y multifacético*, dependiendo para su expresión tanto de factores del individuo, como de estilos de pensamiento, abordajes para resolución de problemas, rasgos de personalidad y motivación, así como de condiciones favorables en el ambiente de la familia, la escuela y el trabajo.

De la misma manera, Gervilla (2003, p. 80), asegura que es un procedimiento y un resultado: “Es un proceso, una característica de la personalidad y un producto. Las personas que hacen cosas creativas (productos) llegaron a ellos a través de determinados procedimientos (procesos) y actuaron de determinada manera (características de personalidad)”.

La expresión de la creatividad está, incluso, profundamente afectada por factores de orden histórico, social y cultural.

En cuanto a la preocupación por la *Expresión musical* la ponen de manifiesto en este siglo una serie de músicos (pedagogos), que cuestionando la manera tradicional de enseñar música van a considerar que la educación musical ha de llevarse a cabo en un ambiente de juego, alegría y confianza, para que el alumno desarrolle la *creatividad*. De esta manera van a surgir una serie de *metodologías musicales* ("métodos activos") que,

tomando como base al niño, desembocan en un tipo de educación musical como medio de desarrollar la individualidad y la creatividad de cada uno.

Por otro lado la *formación de un profesorado* específico para estas edades en música en nuestro país, llevará un largo proceso,

Pero el convencimiento de la importancia de la educación en los primeros años de vida y reconociendo el intervalo 3 - 6 años como una etapa con entidad propia, junto a la necesidad de estructurar y orientar pedagógicamente este nivel, motiva el inicio de proyectos donde se consideren los objetivos de la educación infantil referidos al "ámbito de expresión musical y la creatividad", considerándolos como áreas en las que se articula y concreta la educación Infantil

Consideramos oportuno hacer una lectura superficial de la LOGSE. La que nos hará pensar que hemos retrocedido en la consideración de la *creatividad* con respecto a la Ley de Educación de 1970.

El término *creatividad* y *creativo* aparecían en el articulado de la Ley de 1970, al referirse a los *objetivos* y a la *metodología*. Se explicitaba de forma reiterada. El legislador tenía clara conciencia de que la *creatividad* debería formar parte de las intenciones educativas y de las formas de enseñar tanto en la educación infantil como en la Enseñanza General Básica (EGB). Pero ni ésta ni otras novedosas aportaciones de la ley llegaron a interiorizarse.



## 5.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

La creatividad, hoy en día es una de las herramientas más poderosas disponibles para diseñar el presente y pensar en el futuro. Y, ya desde hace tiempo, algunos de los más destacados investigadores del pensamiento y la conducta humana se han ocupado de ella.

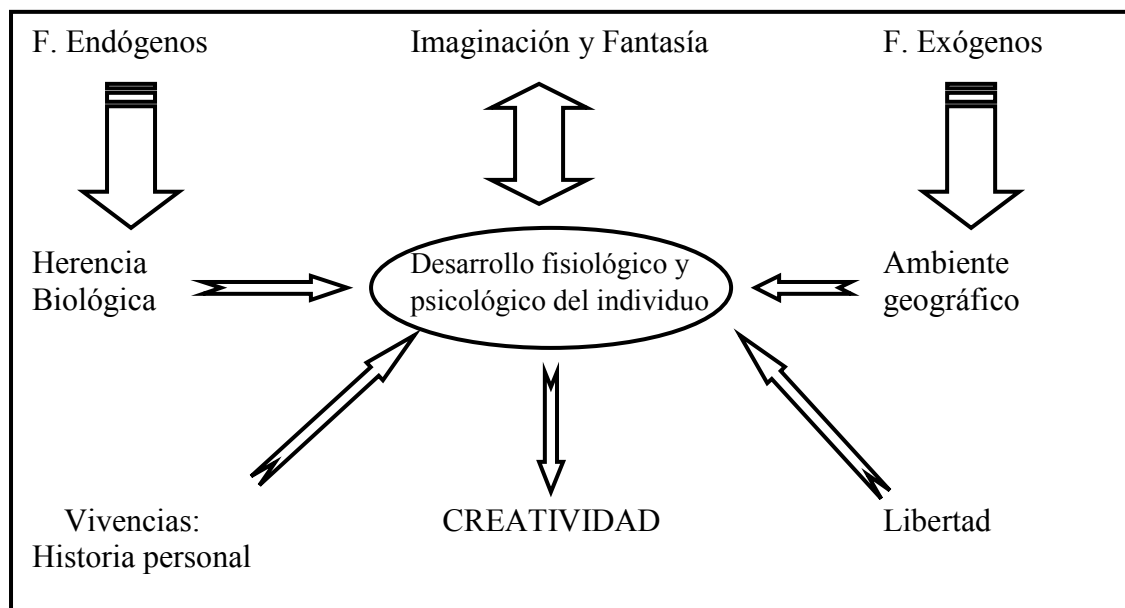


Figura 5.1. Desarrollo fisiológico y psicológico del individuo.

Fuente: Gervilla (2003)

### ➤ DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD

Existe un significativo número de definiciones que se pueden clasificar en cuatro categorías, según ahonden:

1. La personalidad creadora, destacando los aspectos de su temperamento, sus rasgos, valores y actitudes.
2. El proceso de creación, profundizando en el rol desempeñado por el pensamiento divergente, la imaginación y la motivación.
3. El nuevo producto creado, analizando las invenciones, obras de arte o descubrimientos científicos que deja como resultado.

4. Las influencias sociales, es decir, los múltiples condicionamientos educativos y culturales que rodean todo el proceso (Novaes, 1985).

A fin de dar una definición clara y precisa al respecto y que el lector comprenda a qué nos referimos cuando se hace alusión al término, llamamos creatividad a aquel proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas. Abarca no sólo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino también implica la posibilidad de descubrir un problema allí donde el resto de las personas no lo ven. Si queremos encontrar en el mundo ese manantial de nuevas ideas, valores y significados, es importante conocer todas las variables que se relacionan con el proceso creativo.

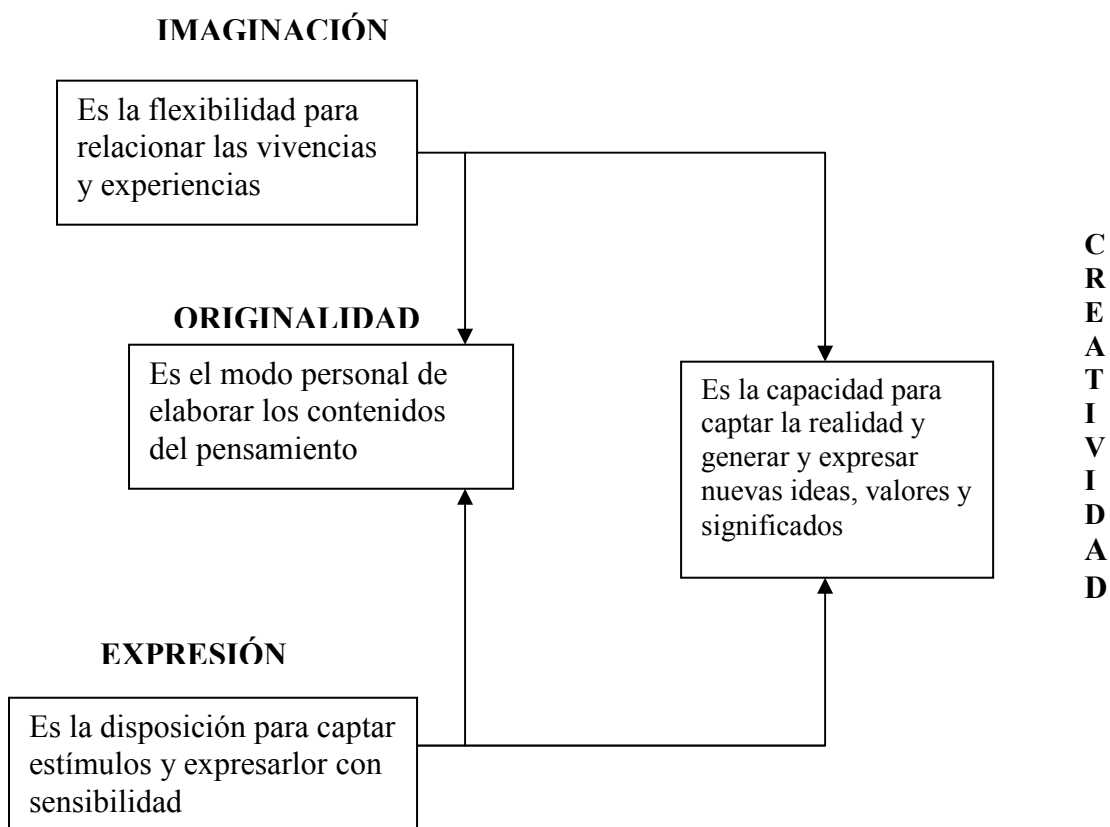


Figura 5.2. Variables en el proceso creativo

Fuente: Menchón, 1998

A continuación trataremos las definiciones realizadas por una selección de autores que nos ayudarán a dar nuestra visión de la creatividad en esta investigación.

La creatividad ha sido estudiada desde diferentes puntos de partida: unos ponen especial atención en el proceso, otros en el producto y otros en la personalidad.

Siguiendo a Guilford en sus estudios (1950-1957), describió los rasgos de la personalidad creativa; distingue entre rasgos y facultades. Los rasgos son relativamente permanentes, mientras que una aptitud es la disposición de una persona para aprender ciertas cosas. Esta facultad puede ser innata y puede estar determinada por la influencia del entorno o por una interacción de ambas realidades. La personalidad creativa se caracteriza por los rasgos y facultades siguientes: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, sensibilidad a los problemas y redefinición.

Otra investigación realizada por Barron 1952, con ayuda de test de creatividad y personalidad se descubrieron dos supuestos básicos de creatividad: originalidad y apertura al entorno. Para Taylor, en virtud de sus investigaciones opina que la personalidad creativa, se siente satisfecha de sí misma, y en su acción creadora presenta una tolerancia a la ambigüedad, una feminidad en los intereses y una autoconfianza.

Por otro lado, Parnes (1962) apunta que el pensar creativo significa ante todo aceptar de modo crítico unas informaciones con enjuiciamiento retardado para sopesarlas más tarde. Esta manera de pensar se desarrolla mediante el aprendizaje de una postura que puede ser aplicada en cualquier ámbito vital

Otros autores como Arnold (1964) y Guilford (1967) pensaban que la creatividad es como un resolver problemas, puesto que son situaciones que reclaman del individuo un pensamiento creativo: trabaja con las informaciones que posee, aplica experiencias anteriores y las combina con estructuras nuevas que puedan solucionar el problema. Así en el proceso creativo se pasa por 4 fases del pensamiento que el

individuo vive con un determinado estado psíquico. Estas fases y su estado psíquico correspondiente son:

- Preparación, vivida como tensión.
- Incubación, vivida como frustración.
- Comprensión, vivida como alegría.
- Verificación, vivida como concentración.

Para Torrance (1962) la creatividad es un proceso de configuración de ideas o hipótesis, de comprobación de esas ideas y de la comunicación de los resultados. Ello implica que el resultado es algo nuevo, algo que con anterioridad no se había visto. Esto incluye pensamiento aventurero, inventiva, descubrimiento, curiosidad, imaginación...

Según Gervilla (2003), la Creatividad es la capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad. (1995, p. 3 ).

Para Csikszentmihalyi (1998), la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo.

Otras definiciones se han manejado teniendo en cuenta la Creatividad como producto. Según Ghilsein (1957) la realización creativa es la primera configuración de un universo significativo, la experiencia de cómo el individuo entiende su mundo y a sí mismo. Lacklen (1958) llega a la conclusión que una aportación es tanto más creativa cuanto más amplio es el campo de su posible aplicación. Guilford (1959) estudia las diferencias entre productos palpables y reconocidos por la cultura, y productos psicológicos, no palpables que son ideas explícitas o simplemente pensamiento.

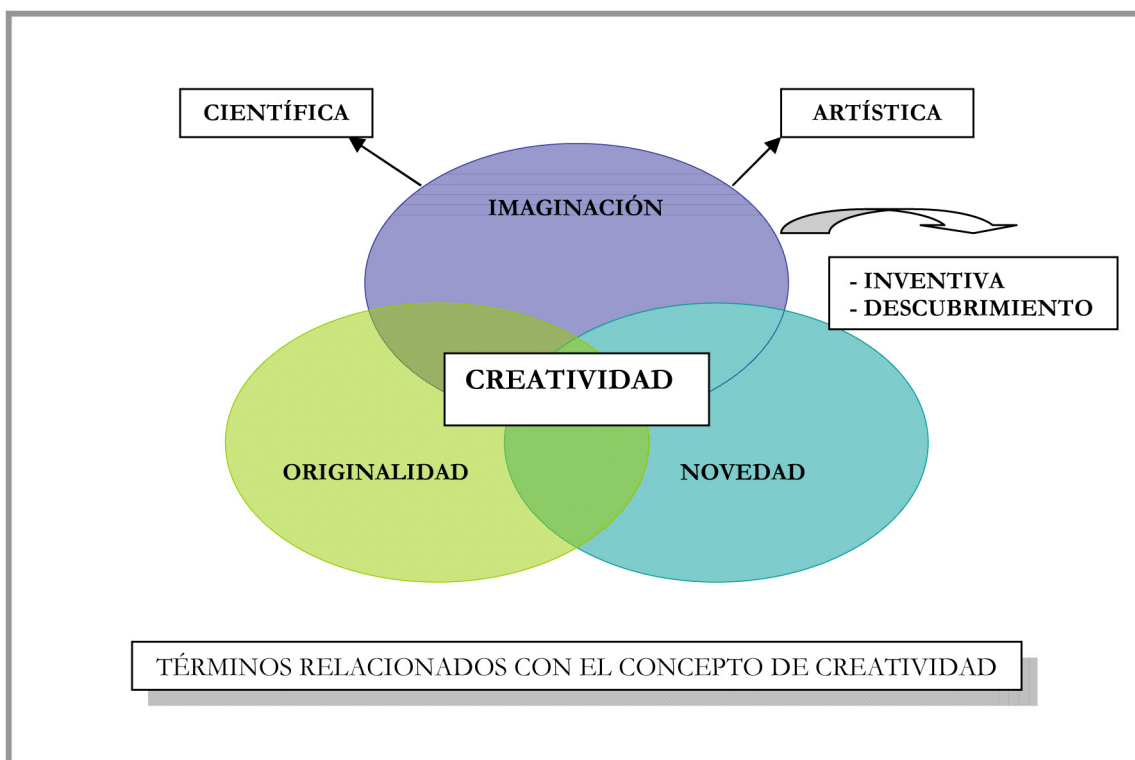
En cambio, Brogden y Sprecher (1964) creen que el producto creativo es nuevo, bien para la cultura o para el mundo experimental de un individuo. Y MacKinnon (1962) afirma que para que algo sea creativo la solución tiene que ser nueva y adecuarse a la realidad.

Rogers (1972) define la creatividad como “la aparición de un producto relacional nuevo que resulte del individuo por un lado y de las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro”.

Además, Ghilsein (1963) hablaba de producto creativo si la idea nueva cambia el universo significativo de una cultura, o simplemente amplía las ideas que ya se han dado dentro del marco significativo de una cultura. Y por último, mencionar a Irvin Taylor (1959) que mantiene las siguientes afirmaciones sobre el concepto de Creatividad pudiendo proceder de diferentes planos de creatividad:

- El expresivo: propio de la creatividad infantil
- El productivo: el individuo adquiere disposición para poder operar en el siguiente plano,
- El inventivo: donde se encuentran nuevas relaciones entre las cosas aprendidas,
- El renovador: es el de los inventores.
- Y el plano donde se acuñan las ideas de quienes abren nuevos cauces a la cultura.

El siguiente esquema recoge todos los términos hasta ahora mencionados y relativos a la creatividad:



**Figura 5.3.** *Términos relacionados con el concepto de creatividad*

Fuente: Adaptación del cuadro de Prado (2003).

Prado (2004, pp. 130-140) recoge las definiciones de creatividad de diferentes autores, agrupándolas por criterios variados

**a) La novedad como principio**

La producción como algo nuevo está siempre implícita o explícita en toda definición de creatividad.

- *Thurstone (1952)* relaciona la creatividad con la capacidad de concebir ideas y dar soluciones nuevas, válidas para el investigador, independientemente de que sean o no aceptadas por la sociedad.
- *Stewart (1950)* comparte la misma opinión que Thurstone, incidiendo en que cualquier sujeto es capaz de tener pensamientos creativos.

- *Stein* (1953) al contrario de *Thurstone* y *Stewart*, considera que para que exista un producto creativo, no ha debido de aparecer antes de la misma forma, siendo a su vez aceptado como útil por un grupo, y según la cultura en la cual aparece.
- *Aznar* (1973) afirma que la creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos.
- *De la Torre* (1991) define la creatividad como la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas.
- *Marina* (1993) dice que crear es inventar novedades eficientes.

#### **b) Creatividad en oposición a conformidad**

- *Wilson* (1956) y *Crutchfield* (1966) definen la creatividad en contraposición con la conformidad. La creatividad consistiría en un conjunto de ideas originales, de diferentes puntos de vista y de nuevos enfoques ante los distintos problemas, frente a la conformidad, que es acomodaticia ante cualquier tipo de demandas.
- *Starkweather* (1976) considera que no importa si la persona es o no conformista, lo importante es que sea libre para decidir su postura, dependiendo de lo que resulte gratificante y placentero para ella.
- *Lefrancois* (1982) sentencia que “baja inteligencia es estupidez y baja creatividad es ordinariéz”.

#### **c) Creatividad como verdadero, generalizable y sorprendente**

- *Barthell* (1958) utilizó la expresión “pensamiento aventurero” que a su vez fue especificado como “salirse del camino trazado rompiendo el molde, estando abierto a la experiencia, y permitiendo que una cosa nos conduzca a otra”.
- *Anderson* (1959) señala que la creatividad es una búsqueda de la verdad.
- *Selye* (1962) defiende que los descubrimientos creativos poseen tres cualidades: son verdaderos como realizaciones e interpretaciones, son generalizables, y por último, sorprendentes.

**d) Implicando el proceso para su definición**

- *Ribot* (1906) considera que el elemento fundamental de la creatividad es la capacidad del pensamiento por analogía, ya que ésta ofrece posibilidades de combinaciones nuevas y absurdas y de invenciones originales.
- *Wallas* (1926) reconoce las siguientes cuatro fases en el proceso creativo: Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación. El “proceso de Wallas” es la base de la mayoría de los métodos de entrenamientos sistematizados que existen hoy en todo el mundo. *Osborn* (1948) *Patrich* (1955), *Parnes* (1962), *Bono* (1967), son los autores que han elaborado y clasificado los conceptos de Wallas.
- *Spearman* (1930) analizó la creatividad como un proceso consciente e inconsciente de ver o crear relaciones, estableciendo dos principios:
  1. Entre una o más ideas dadas los sujetos pueden percibirlas en diferentes relaciones.
  2. Conocido un ítem y su relación se puede generar otro ítem relacionado
- *Barron* (1955) la define como la capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales.
- *Guilford* (1956) considera que la creatividad es el vértice formado por la intersección de los contenidos semánticos con la producción del pensamiento divergente. La creatividad se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.
- Lo que para *Barbillon* (1961), que a continuación veremos, es el “Cogito” es conceptualizado anteriormente por *Kubie* (1958) como aquello que sucede en el sistema preconscious, en que son examinadas experiencias, uniendo opuestos y encontrando relaciones con una rapidez imposible de lograr a nivel consciente, aunque las intuiciones resultantes no son muy precisas ya que están sujetos al proceso del pensamiento primario.



- Murray (1959) define la creatividad como el proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva.
- Barchillon (1961) distingue que los procesos de pensamientos implicados en la creación son de dos clases:
  - “Cogito”: mezcla y pone todos los elementos juntos.
  - “Intelligo”: elige y discrimina entre muchas alternativas y posibilidades, uniendo elementos y sintetizando, posteriormente, de forma novedosa.
- Para Bruner (1963), las formas de creatividad surgen de la actividad combinatoria de situar objetos en una nueva perspectiva.
- *Stein* (1953) señala que la creatividad es aquel proceso que tiene por resultado una “obra personal”, aceptada como útil o satisfactoria por un grupo social en un momento determinado.
- *Torrance* (1976) considera que la creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados.
- *Hallman* (1976) cree que existe un consenso bastante generalizado en el sentido de aceptar que el pensamiento creativo consiste en ciertas funciones de integración y síntesis; se trata de un pensamiento que descubre nuevas formas, las cuales pueden adaptarse a las experiencias pasadas e implica una fusión real de las formas y no sólo una simple asociación o conglomerado de ideas. A veces la define como criterio de conectividad, que es la capacidad de establecer relaciones nuevas entre composición, configuración, nueva relación,

constelación de significados organización nueva, modelación intencional, relacionalidad completa, integración, unicidad, fusión o adecuación de correlatos.

- *MacKinnon* (1977) afirma que la verdadera creatividad requiere tres condiciones:
  - Implica una respuesta o una idea que es nueva o al menos es infrecuente estadísticamente;
  - Que se adapta a la realidad en cuanto resuelve un problema;
  - Es evaluada, elaborada, desarrollada y aplicada.

Así concebida, la creatividad es un proceso que envuelve originalidad, adaptación y realización, que parte de un problema y termina en cuanto el problema está resuelto, y esto se aplica tanto a la creatividad artística como a la científica y tecnológica. La esencia de la creatividad es la solución de un problema de manera original, en otras palabras, es la solución creativa de problemas.

#### **e) Aproximación a las habilidades mentales para la concepción de la creatividad**

- Guilford (1956, 1959, 1960, 1986) conceptualiza la creatividad como habilidades mentales contenidas en la realización creativa.

En su Estructura del Intelecto, percibe el pensamiento creativo, envolviendo lo que categoriza como la producción divergente, entendiendo ésta sobre la base de una variedad de producción, de rendimiento y de perspectivas diferentes. Incluidos en la categoría del pensamiento divergente, están los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Guilford considera que el pensamiento creativo no se puede equiparar al pensamiento divergente, ya que entiende que son importantes para la creatividad, la sensibilidad a los problemas fundamental para obtener un proceso dinámico del pensamiento creativo, y la redefinición de habilidades, implicando esta última transformación del pensamiento.

- Monreal (2000) define genéricamente la creatividad como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de una forma nueva y de encontrar soluciones divergentes a los problemas.

#### **f) Niveles de Creatividad para su definición**

- Taylor (1959), para unificar las diferencias de opiniones sobre la creatividad, estableció varios niveles:
  - *Creatividad expresiva*: sería lo espontáneo. Implica habilidad para la expresión independiente; no importa tanto la originalidad y calidad del producto como la espontaneidad y la libertad. Podemos encontrarla en los dibujos de los niños, la danza libre,...
  - *Creatividad productiva*: productos con restricciones y controles. En ella predomina la habilidad sobre la espontaneidad expresa. Le interesa sobre todo lograr un mayor nivel de pericia que la novedad en sí.
  - *Creatividad inventiva*: manifiesta el ingenio a través de materiales, métodos y técnicas. Por ejemplo, aquella que desarrolla nuevos argumentos, esquemas, o inventos. Consiste en la exhibición de argumentos, esquemas, o inventos, exhibición de ingenios realizados con materiales. Generalmente implica insight en tanto que se establecen relaciones combinatorias no usuales entre objetos previamente no asociados, con el propósito de resolver problemas de una manera novedosa. Proporciona nuevos usos a elementos ya conocidos hasta conseguir un producto nuevo y apropiado.

- *Creatividad innovadora*: avances a partir de modificaciones que llevan implicadas habilidades y destrezas conceptuales. Hipótesis y principios son susceptibles de ser modificados a través de aproximaciones alternativas. Depende de la capacidad para penetrar y comprender los principios básicos y fundamentales. Como ejemplo de creatividad de este tipo podríamos citar aquélla que desarrollan ciertos sujetos innovadores dentro de las corrientes y escuelas del saber.
- *Creatividad emergente*: creación de nuevas escuelas o movimientos generados por ideas nuevas. Es la que poseen un pequeño grupo de personas que influyen de manera decisiva en la historia. En general, cuando la gente habla de creatividad hace referencia a este tipo. Es la forma más compleja de todas las formas de la creatividad: incluye principios ideacionales abstractos o hipótesis, etc. relativos a un campo del arte o de la ciencia. Implica la capacidad de producir algo totalmente distinto partiendo de experiencias que están comúnmente disponibles.

Este autor sostiene que la fantasía y los juegos inconscientes son fundamentales para el pensamiento creativo, así como que la creatividad no se puede interpretar de la misma forma que el método lógico y científico.

La creatividad inventiva es la que está ceñida a una definición más sistemática, ya que no es suficiente la novedad, sino que debe ir unida ésta a la utilidad.

Parece ser que una nueva creación surge después de algún fracaso, y también cuando se considera el éxito inalcanzable.

- Torrance (1965) también describe lo que llama estilos de creatividad. Estilos que afectan al proceso creativo y que describe fenomenológicamente. Según este autor son tres los estilos de creatividad:
  - **Creatividad endógena:** se inicia desde dentro de la persona. Es propia de quienes idean e inician un producto creativo, pero no lo desarrollan.
  - **Creatividad epígena:** propia de quienes desarrollan totalmente ideas ya iniciadas, sin que ello suponga originalidad alguna por parte suya.
  - **Creatividad exógena:** parte de fuentes externas. Es característica de aquellas personas que utilizan de forma práctica lo iniciado y desarrollado por otros, pero confiriéndole un toque de originalidad a su aplicación.

En su definición de investigación de la creatividad, Torrance sitúa en el centro de la misma el proceso. Se pregunta qué clase de persona es capaz de comprometerse en el proceso de forma satisfactoria; qué situaciones medioambientales se lo facilitarían y qué clase de productos serán el resultado de llevar a cabo el proceso con éxito, requiriéndose para esto último, que el mismo sea realizado por una persona con una situación medio ambiental favorable y que el producto sea aceptable. El proceso estaría lleno de dificultades, problemas, conjeturas e hipótesis. Es una definición que se encuadra dentro de la vida cotidiana del sujeto.

Para Torrance (1965), la verdadera creatividad no puede ser enseñada, pero tampoco proviene de lo no enseñado. La creatividad en situaciones de emergencia, requiere de una combinación imaginativa de viejos elementos. Estos pueden ser enseñados para una solución creativa, pero la creatividad es producto de un autodescubrimiento, de autodisciplina y del uso de la imaginación.

### **g) Mención del entorno en su definición**

Anderson (1965) sugiere los siguientes componentes básicos de la creatividad:

- a) Es tanto producto como proceso.
- b) Es una característica de la vida en sí.
- c) Es una expresión de la individualidad y la originalidad.
- d) Es una interacción con la sociedad.
- e) Se manifiesta de la forma más dinámica en el presente.
- f) Surge de las profundidades de la mente inconsciente.

Fernández Huerta (1968) señala que la creatividad es la conducta original productora de modelos o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas situaciones.

Oerter (1971) considera que la creatividad representa el conjunto de condiciones que preceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad.

Storr (1972) afirma que la creatividad es un puente entre el mundo interior y exterior del ser humano, mientras que Gutman (1961) cree que la creatividad es el medio por el cual el hombre impone un nuevo orden en el mundo.

Gowan (1979) considera la creatividad desde el punto de vista emocional, creyendo que el sujeto debe de aceptar, en primer lugar, el entorno, posteriormente a sí mismo, y por último las ideas de amor, justicia, verdad y belleza.

El niño es capaz de formarse a sí mismo (autodesarrollarse) y educarse, siempre que se le proporcione un ambiente de libertad y que se le permita la elección de sus tareas. En estas condiciones surge en él, el interés colectivo y el afán del perfeccionamiento individual (Orem, 1974).

Esto acentúa la necesidad de libertad y de amor que necesitan los niños para desarrollar la creatividad.

#### **h) Interacción del consciente e inconsciente**

Para los psicoanalistas como Freud (1967), la creatividad sería la sublimación de la energía sexual y de los impulsos agresivos, mientras que para Jung, esta emana del inconsciente colectivo del individuo.

#### **i) Creatividad como fuente de salud**

Los humanistas como Rogers (1959) y Maslow (1959), ven en la creatividad la fuente de la salud mental.

#### **j) Concepción de la creatividad como estilo de vida**

En este sentido, nos parecen muy significativas las definiciones que de creatividad realiza Landau (1987 y 1998).

Esta autora considera que la actitud creativa es el más alto nivel de bienestar humano y de toda interacción intelectual, social y artística. El pensamiento creativo conduce a encontrar alternativas nuevas, incluso dentro de los límites propios, creando una y otra vez nuevas posibilidades dentro de un marco dado.

### 5.3. UN ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS DE LA CREATIVIDAD

Esa característica creativa del pensamiento permite avanzar en el análisis de variadas corrientes o tendencias en torno a la creatividad. Hay tres generaciones del estudio de la misma, analizadas desde el enfoque psicológico de Aldana (1996).

Desde ese punto de vista, se plantean tres momentos importantes en la concepción de la creatividad.

En una *primera etapa o generación* se concibe la creatividad como útil en las mediciones del coeficiente intelectual, con aportes importantes en cuanto al énfasis que le imprimen al Pensamiento Creativo (década de los 50). Entre sus representantes se pueden mencionar a Guilford, Torrance y otros. Se centraba en cómo propiciar las diversas habilidades de ese tipo de pensamiento. Esta generación tiene gran vigencia. Implica que la humanidad seguirá reflexionando sobre sí misma y estará abierta a nuevas posibilidades.

En la *segunda generación* aparece el enfoque de Solución Creativa de Problemas (años: 1970-1990). Hace énfasis en lo pragmático. Sus representantes: De Bono, Prince, Gorvacho, y otros. Implica un cambio de mirada sobre los problemas: no son tragedias sino oportunidades. Es retar a la imaginación. Se enriquece este enfoque con las denominadas -estrategias del hemisferio derecho-, tales como la intuición, las analogías, las metáforas, los sueños, la visualización; para encontrar soluciones verdaderas y originales.

La *tercera generación* centra su atención en el Vivir Creativo. El supuesto básico: reconocer que muchos bloqueos a la creatividad no son de carácter racional, a nivel de pensamiento, sino que tienen que ver con ingredientes emocionales, afectivos...muchos de los bloqueos se originan en una autoestima fragmentada, confusa...no tener clara nuestra visión del mundo. Su mejor representante: Pearson, Esta generación es considerada la más cercana al cambio paradigmático. Implica no sólo resolver



problemas con creatividad, o tener claro los valores del coeficiente de inteligencia, sino ir más allá, concibiendo la vida desde el *ser* creativo.

Las corrientes psicopedagógicas que han intentado abordar el tema de la creatividad ayudan a entenderla en alguna de sus dimensiones, pero ninguna puede abarcarla en su totalidad.

En algunos planteamientos psicológicos se ha tratado la Creatividad desde un punto de vista básicamente biológico (Galton, 1870; Berlyne, 1971), ambientalista (Osborn, 1953; Parnes, 1977), considerando que la creatividad es el resultado común de herencia y ambiente, tal es el caso de Wertheimer (1945); como un producto de la personalidad, tanto desde la teoría de los rasgos como desde el psicoanálisis o las teorías humanistas, y más recientemente como un producto básicamente cognitivo (Guilford, 1967; Sternberg, 1988, citado en Prado, 2004, p. 38).

### 5.3.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS DE LA CREATIVIDAD

Gervilla y Prados (2004), hacen una distinción entre las teoría implícitas y explícitas de la Creatividad. Las *teorías implícitas* hacen hincapié en el aspecto subjetivo-objetivo de su concepción. Y las *teorías explícitas* pretenden, desde un marco psicológico, realizar un acercamiento a la creatividad desde una concepción basada en investigaciones científicas y datos empíricos.

Para Romo, (1998), las *teorías implícitas* más comunes son:

- a) Teoría del trastorno psicológico (Wittkower y Wittkower, 1985).
- a) Teoría de la búsqueda de sí mismo.
- b) Teoría de la expresión emocional.
- c) Teoría de la comunicación.
- d) Teoría de las dotes especiales innatas.

Wegner y Wallacher, (1977) consideran que las *teorías explícitas* son aquellas teorías hechas por el hombre de la calle con el fin de explicar, controlar y predecir futuros eventos y pueden dividirse siguiendo diferentes criterios:

**a) Teorías referidas a la Persona:**

Teorías acerca de las condiciones individuales que posibilitan la conducta creadora han sido elaboradas especialmente por Bruner (1963), Henle (1963), Barron (1958) y Murray (1959). Según sus investigaciones acerca de la personalidad creadora, para poder detectar un problema, el individuo debe tener una actitud abierta frente a su entorno, pero ha de ser crítico frente a él, saberse adaptar a sus peculiares condiciones y reaccionar de un modo diferenciado a éstas.

Mednick y Mednick (1964) han encontrado en los individuos creativos una predilección por lo nuevo. Taylor (1964) confirma que los creativos son críticos, y Barron (1955) los califica incluso de agresivos.

Schulmann (1966) demostró que los creativos se comportan frente al medio, en el ámbito de la percepción, de un modo “abierto”. Advierten con mayor rapidez los cambios en el campo perceptivo y pueden reestructurarlo más vigorosamente y contemplarlo con mayor riqueza bajo diferentes perspectivas.

Spotts y Mackler (1967) establecieron la correlación entre las puntuaciones en un test que medía la “dependencia-independencia” del campo y las puntuaciones de otros tests de creatividad, los creativos aparecieron como independientes del campo perceptivo.

Cattell (1965), sirviéndose de material biográfico, halló un factor que denominó “capacidad de adaptación”. Los individuos creadores han de ser capaces de sobrellevar los conflictos resultantes de su percepción y de sus acciones.

Stein (1953) confirma que los creativos poseen una gran “tolerancia a la ambigüedad”. Guilford (1956) señala que los creativos están en situación de tolerar sentimientos de inseguridad.

Barron (1955) y Golann (1962), en sus investigaciones constataron que los individuos creadores no sólo son capaces de tolerar situaciones complejas, sino que hasta manifiestan una preferencia por los estímulos complejos y de una diversidad de posibles significados.

Hambers (1964) halló que los creativos están fuertemente motivados por el éxito y poseen más capacidad de iniciativa que los no creativos.

Crutchfield (1966) afirma que los sujetos creativos reaccionan de manera independiente y no conformista, no están preocupados por su apariencia ante los demás, sino por la correcta solución de la tarea.

Clark et al. (1965), con cuestionarios de personalidad y Stein (1956), utilizando los juicios de personal directivo constataron que los creativos no son precisamente convencionales.

Esta imagen de la personalidad creadora coincide con el hecho de que los creativos se han caracterizado siempre como socialmente introvertidos y autosuficientes (Bloom, 1963; Cattell, 1965, Chambers, 1964).

Cattell (1965) pudo constatar que los creadores son emocionalmente estables; Clark et al. (1965) lo describen como maduros. Los individuos creadores son dominantes (Cattell, 1959; Chambers, 1964; Barron, 1955;), poseyendo –como afirma Stein (1956)- cualidades para el liderazgo.

Guilford (1967), señala que el temperamento y la motivación pueden servir de ayuda a la hora de identificar a los creativos. Sin embargo, ni por separado ni conjuntamente son indicadores de la creatividad, ni de que vayan a producirse procesos

creativos. Por el contrario, Cattell, Eber y Tatsuoka (Cit. Corbalán, 1997), opinan lo contrario.

De la Torre (1982) opina que las teorías que abordan el estudio de la creatividad referida a la persona pueden establecer criterios predictivos que orienten sobre los comportamientos creativos de los individuos.

#### **b) Teorías referidas al Producto:**

Guiselin (1955) señala que una idea es nueva cuando aparece por primera vez en el tiempo. Para Wallach y Kogan (1972) la novedad se da cuando la respuesta es única, Guilford considera que lo nuevo es lo inusual, lo estadísticamente raro, lo infrecuente.

Incluso podríamos hacer aquí mención a la teoría de Boden (1994) quien distingue entre la P-creatividad y la H-creatividad, según sea el producto novedoso respecto a la mente individual (P-creativity) o con respecto a toda la cultura humana (H-creativity).

Aunque lo más común es hacer mención al criterio de novedad y originalidad, este no es suficiente. Es necesario que el producto esté enfocado hacia la eficacia social y contar con grandes dosis de sensatez.

Señala Csikszentmihalyi (1998) que el individuo creativo debe convencer a los expertos de un ámbito de la bondad y utilidad de su idea, para que ésta pueda modificar el área o ser incluida en ella. Esto implica que, para la creatividad, para que el producto sea tildado de creativo, la comunicación es fundamental.

**c) Teorías referidas al Proceso:**

Estas teorías se centran en el proceso subyacente al sujeto creador al elaborar el producto creativo.

Dewey (1910) señaló la existencia de cinco niveles en el proceso creador: Encuentro con una dificultad; Localización y precisión de la misma; Planteamiento de una posible solución. Desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto y Ulteriores observaciones y procedimientos experimentales que conducen a la aceptación o rechazo de la solución-hipótesis.

Poincaré (1913) distingue cuatro momentos o fases en este proceso: Fase de preparación; Fase de incubación; Fase de iluminación y Fase de verificación.

Wallas (1926), propone “El modelo fenomenológico” con cuatro fases: una primera *fase de preparación*: en la que se produce el enfrentamiento del individuo con el problema; una *fase de incubación*; *fase de iluminación o insight*: la solución del problema se presenta súbita e inesperadamente, bien como solución global, bien a través de sucesivas y complementarias iluminaciones; y fase de verificación: con dos subfases: Evaluación: decidir si la idea es valiosa y Elaboración: desarrollo y pulido de la idea.

Hayes (1989), expone que los aspectos motivacionales desempeñan un importante papel para las conductas creativas. Amabile (1988) elabora el modelo componencial en el que la clave es la motivación intrínseca.

**d) Teorías referidas al Ambiente:**

Simonton (1988, 1991) muestra la influencia de los acontecimientos económicos, políticos y sociales sobre las producciones creativas.

Para López Martínez (2001, pp. 145-146), las condiciones sociales relevantes para la creatividad son:

- *La validación social sobre la producción creativa.*
- *Condiciones sociales relevante para la creatividad.*
- *Organización social y económica.*
- *Movilidad y conflicto.*
- *La complejidad social.*

Las condiciones ideales para la creatividad serían un sistema social que esté muy diferenciado en campos y roles especializados, pero contenido todo junto en lo que Durkheim (1967) llamó los vínculos de la “solidaridad orgánica”.

Las teorías ambientales, en definitiva, ponen el énfasis en la estructuración del entorno que estimula y activa la aparición y desarrollo de las potencialidades del individuo. Es de gran importancia, no sólo para la socialización del niño a partir de la infancia, sino para el enriquecimiento de la vida de cualquier individuo en las diferentes etapas de la vida.

### 5.3.2. CORRIENTES PSICOLÓGICAS DE LA CREATIVIDAD

#### ➤ El Asociacionismo

Las teorías propiamente psicológicas parten del asociacionismo. Con base en el empirismo inglés, las corrientes americanas van a tener su punto culminante del asociacionismo con la Teoría conductual.. Sus planteamientos, no obstante, al ocuparse del problema del conocimiento, sirven de base para explicar el pensamiento como conexión de ideas, derivadas de la experiencia según leyes de frecuencia, novedad e intensidad.

El primer modelo mecanicista de E - R no da cabida a lo nuevo. Si todo es aprendido, difícilmente lo que conocemos puede ser distinto a lo ya conocido. No obstante, sucesivas aproximaciones como la rectificación de Woodworth (1934) S - O - R podría dar cabida a la actividad creadora, aunque no su base explicativa.

Robert (1900), aproxima el asociacionismo a la creatividad para explicar el fenómeno de la inspiración. Así como las asociaciones por contigüidad dan a menudo respuestas estereotipadas, el pensamiento lineal y lógico se basa en ellos, el pensamiento creativo activa conexiones lejanas prestas a encontrar una satisfactoria. La asociación por analogía directa o a través o mediante una idea es la base para el pensamiento analógico y para la asociación creativa. En el proceso creativo los procesos complementarios de linealidad y analogía ocurren espontáneamente a través de la imaginación.

Las fases para que surja, según este autor, serían cuatro:

- 1) El germen
- 2) La incubación
- 3) Florecimiento
- 4) Ejecución

Mednick, S.A. (1962) y colaboradores enumera tres tipos de asociación:

- 1) Por similaridad
- 2) Por mediación
- 3) Por serendipity

La última combinatoria fortuita y al azar de elementos e ideas ofrecidas por el primer asociacionismo dará lugar a una serie de Técnicas Creativas. Koestler (1964) puede ser considerado también como un asociacionista. Sugiere que la creatividad hace que se desplace la atención hacia algo previamente inadvertido, lo cual era irrelevante para lo viejo y es relevante para el nuevo contexto. El descubrimiento es el resultado de la nueva analogía, tomando del inconsciente lo que de desconocido había estado siempre allí. Él utiliza la palabra "bisociation" para distinguir entre los rutinarios conocimientos prácticos del pensamiento que ocurre sobre el plano singular y del acto creativo, el cual opera en más de un plano. En este último pueden ocurrir estados de alteración de la emoción o del pensamiento.

Fustier, Kaufman, Gordon, Kirst, etc., los cursos de Buffalo y el R.A.T. están basados en la analogía de similaridad y la medición. La revisión del modelo asociacionista aún tendrá nuevas aportaciones.

Patrick (1949) introduce el "One Trial Learning" en el que las ideas se concatenan hasta llegar a la originalidad para explicar este nuevo concepto, ya que el primero aportado no conducía al error, porque tampoco al divergir se proponía encontrar soluciones. Recurre a Spearman (1931) que es el que desarrollo el concepto de "transferencia" como principio generador de la creatividad. Para él, el pensamiento creador es una cadena de transferencias relacionantes que van a parar al hallazgo, a la solución original.

Los trabajos de Wallach y Kogan (1965, siguiendo la línea de Guilford y Mednick) resultan interesantes por la crítica al método usado en los mismos.



Como vemos, la teoría asociacionista y las reformulaciones del modelo behaviorista tratan de explicar la fase de incubación y ponen el acento sobre el medio y su influencia. La aporía del primer modelo intenta resolverse con nuevas reformulaciones.

La propuesta por Wukmir (1966) en su teoría de la orientación vital introduce el concepto de valoración S - V - R que resultará clave en las explicaciones posteriores.

Para Lewin (1935), de modo similar, el todo de la situación implica el yo y el mundo sin divisiones.

Arnheim (1947) basándose en esta escuela hace, en la aplicación al arte, conceptos clave del aspecto de simplificación, preferencia por el equilibrio, lo regular, la simetría y el enriquecimiento de las estructuras.

Forgus (1966) dice que a través de la percepción se analiza el problema hasta descubrir su estructura. Se le someterá a distintas organizaciones y reestructuraciones y, según la capacidad creativa, se llegará a unos u otros resultados. Toda percepción resulta incorporada en el estado general actual de nuestra vivencia. La gestalt es lo que destacamos del fondo. Nosotros agrupamos. Distingue dentro de un "sistema abierto" y un "sistema cerrado". En éste los datos pueden agruparse, no así en el primero que busca soluciones fuera de su marco, de lo establecido y del sistema dado.

Dentro de esta teoría Correll (1970), aplicando la percepción a la pedagogía, habla de que un adiestramiento es causa de que se origine un cambio en el comportamiento, en cuanto condiciona una clara actitud o una expectativa. Veremos lo que esperamos ver o, dicho más crudamente, veremos lo que "sabemos". Las percepciones dependen de la experiencia previa, pero pueden organizarse en la invisión del insight con un acto creativo.

Actitud crítica y autónoma aspira a una verdadera comprensión, se pone todo en tela de juicio. Sobre todo si surge un estancamiento por las particularidades contradictorias o momentos conflictivos.

Los procesos cognitivos pueden ser explicados por la gestalt, pero, sobre todo, interesa el hecho que subrayan sus seguidores: Las reestructuraciones, centraciones, etc., son vivenciadas en comprensión repentina y aportan nuevas estructuras, pero siempre están ya dadas en la situación.

Wallach expresa que “la creatividad gira en torno al proceso de generar asociaciones sin considerar evaluarlas para su relevancia o aplicabilidad a un problema o tarea”, (Hargreaves, 1998, p. 174). El aprendizaje se produce fundamentalmente por asociación de los nuevos conocimientos con los ya poseídos. (Marín, 1995, p. 58).

Novaes (1973) afirma que el asociacionismo considera la creatividad en relación con el proceso ensayo-error y el pensamiento creativo en la activación de los procesos mentales que se desarrollan hasta encontrar la combinación correcta. Y Mednick (1962, 1968) uno de los principales autores representantes de esta teoría, afirma que lo que distingue al individuo creativo del menos creador, es, que el creador posee una amplia y abundante gama de asociaciones de todo género, poco comunes y sorprendentes, el poco creativo exhibe un repertorio de asociaciones reducido, rígidas y estereotipadas (citado en Prado, 2004, pp. 69-74).

### ➤ **Psicología de la Forma o Gestalt**

La psicología de la Forma o Gestalt, según nos refiramos al nombre castellano, alemán o americano, tuvo su cuna en Alemania. Con raíces en las teorías del pensamiento, tanto el asociacionismo como la gestalt tienen como base una totalización en las percepciones.

Según esta teoría el pensamiento y la resolución de problemas están estrechamente relacionados con la percepción. Estos autores no utilizan el vocablo creatividad, como tal, en su lugar, utilizan la expresión “solución de problemas” o pensamiento productivo (Wertheimer, 1945).

El núcleo central de sus ideas es que el pensamiento productivo precisa una reestructuración de los problemas. Las características estructurales y las exigencias del problema crean esfuerzos y tensiones en el individuo pensante. Cuando afloran las tensiones conducen al ser pensante en direcciones que las extinguen al tiempo que le llevan a cambiar su percepción del problema. El proceso de reestructuración se repite hasta alcanzar una solución. La creación supone una intuición nueva, un “insight” inesperado.

Dunker (1926) fue uno de los primeros investigadores que, precisamente para adaptarlo a la pedagogía, trató desde el punto de vista gestáltico u holístico la creatividad. El pensamiento creativo es, en primer lugar, la reconstrucción de modelos deficientes en su estructura, es decir, dar forma acabada a aquello que no la tiene.

Pozo (1989) reconoce a la Gestalt varias aportaciones, destaca las aportaciones de Duncker en la solución de problemas, así también el relieve que otorga a la conciencia en el proceso de aprendizaje y finalmente, establecer una clara distinción entre el aprendizaje memorístico y comprensivo, obteniéndose éste a través del “insight” o reestructuración repentina del problema.

Kohler (1929), Koffka (1935) patentizan el problema que ocupará a los psicoanalistas, del "consciente" o del "inconsciente". Les preocupará el problema de comprender qué va a significar captar conexiones, relaciones, sean de tipo formal o causal.

Kohler (1947) explica todavía el proceso de pensar dentro de una fuerte analogía respecto del proceso perceptivo. Es el modelo del estímulo el que resulta organizado y

como producto de dicha organización resultará la respuesta. Al contrario de los asociacionistas la organización no es algo puramente causal. Depende de los estímulos. Refieren la creatividad a un "insight".

Wertheimer (1945) describe el pensamiento productivo, hoy diríamos creativo, no como una suma de operaciones, sino como pasos arbitrarios y desconocidos en sus funciones. Por el contrario, cada paso considera la situación completa. El descubrimiento no es un resultado nuevo, sino más bien que una situación es percibida de una forma distinta y más profunda. Ello implica un proceso de clausura en el cual un campo es reestructurado para restaurar la armonía y obtener el equilibrio.

Weisberg (1987) considera que una fuerte dependencia de la experiencia anterior podría resultar un estorbo para la solución creativa de problemas.

El test de asociaciones de Mednick (1968), se inspira en esta teoría.

Campbell (1960) opina que las variaciones o combinaciones seleccionadas son sometidas a prueba conforme a determinados criterios que, procedentes de la experiencia, están a disposición del individuo. Se subraya con frecuencia que sepa estar atento sobre el mismo e interesado en su solución.

Bruner (1963) habla del investigador capaz de proseguir en la dirección emprendida sin distraerse, aunque en un principio tenga que aplazar la solución completa. Sin entusiasmo ninguna creación es posible. La actitud de expectancia hacia todo ello nos llevaría al centro de una reformulación integradora de la cosa nueva o de la más forma = mejor forma conseguida, por seguir la terminología empleada por esta escuela.

### ➤ **Corriente Psicoanalítica**

Es la teoría psicoanalítica, como opuesta a la anteriormente descrita, quien sugiere claramente una teoría dinámica del acto creativo, sistematizándola en un modelo

energético. Puede considerarse como una de las más importantes aproximaciones teóricas al estudio de la creatividad en el siglo XX.

Para Freud (1967), la creatividad surge de la tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes.

Se basa en la idea de Freud (1910, 1924, 1947) hace emerger de la represión la creatividad, del proceso de sublimación o catarsis purificadora. Neurosis y creatividad surgen del mismo punto del conflicto. Tensión, represión y agresión están involucradas en el mismo.

El concepto de sublimación es visto como el básico proceso por el cual la energía sexual, al estar reprimida, es transformada dentro de la sociedad de un modo aceptable. Si el éxito de las fantasías que al individuo creativo le hace volverse de su realidad y sus deseos eróticos devienen en una nueva realidad, es creativo. El comportamiento creativo está abierto a la manifestación de la sublimación como proceso inconsciente a través del cual la libidinal y agresiva energía se transforma. Es el mismo proceso que el postulado para la aparición de la neurosis, a pesar de lo cual, en sus últimos escritos distingue entre los dos fenómenos, no los aleja demasiado.

Si el inconsciente puede disminuir el control de la conciencia sobre el “ello” los impulsos creativos llegarán a cruzar el umbral de la conciencia. La solución de las fuerzas inconscientes para resolver el conflicto es la vuelta a la niñez, tanto para el artista como para el neurótico. La concepción represiva de la sociedad Freud la basa, con la imperante moral victoriana de su época, sólo en el sexo. Y hace del inconsciente la cámara oscura desde donde el conflicto hará emerger las ideas. Actuando como un niño en el juego, el artista crea un mundo de fantasías llenándolo de profundas emociones. Creo que no es descabellado opinar que, naturalmente la cultura o el super-yo en términos psicoanalíticos, reprime comportamientos sexuales.

Pero no es sólo lo sexual, reprime la expresión de lo emocional e impone las normativas. Si es el inconsciente o subconsciente o preconscious, Freud, Jung, Kubie, los encargados de activarlas buscando una solución al conflicto, pienso que es la emoción reprimida la que aflora en las obras creativas. Que es un proceso emocional el que, respondiendo a un ecosintónico del proceso inconsciente, da solución al conflicto. Esto es, se refuerza una actividad propuesta por el ego o parte consciente de la personalidad, tal como el propio Freud propone, según la cual el conflicto es dominado al mismo tiempo por el impulso de la vida (la libido) y el de la muerte (la agresión).

Monreal (2000, pp. 74-78) ofrece un análisis pormenorizado de la visión de la creatividad desde la teoría de Freud. Según este autor, Freud basa la creatividad en principios básicos. En la psique humana hay procesos primarios y secundarios, inconscientes y lógicos respectivamente. A su juicio su propuesta es insuficiente, sin embargo, en aquel momento cultural obtuvo una gran capacidad de sugestión. Aparecieron posteriormente desarrollos y planteamientos alternativos.

El inconsciente es un factor y un momento clave que explica la creación según autores como Freud (1967), Wallas (1926) y Poincaré (1913).

Destrucción y construcción son considerados como características generales del comportamiento creador. Las prolíferas aportaciones de los escritos de Freud generaron pronto discrepancias entre sus discípulos, Adler, Jung, Rank. Adler (1956) hace del conflicto igualmente el origen de la neurosis y de la creación.

No obstante, se opone a Freud y a Jung, pues hace emerger la creatividad tanto del consciente como del inconsciente. La diferencia en la solución del conflicto estriba en que la neurosis no puede controlarse y es degenerativa, mientras que el instinto creador busca formas de autorrealización de la persona. Usa del mismo para compensar el sentimiento de inferioridad cuando se encuentra disminuido en alguna faceta. La persona tiende a un equilibrio, lo cual es favorable por este mecanismo compensatorio.

El conflicto lleva a algunos individuos más débiles a la represión neurótica, a otros con un Yo más fuerte a una superación personal creativa. Todos los otros aspectos del hombre están subordinados al poder creativo del individuo.

Para Jung (1959, 1962) la libido es también una energía, pero que se manifiesta en el proceso de la vida y que la percibimos subjetivamente como un afán y un deseo. La disidencia con el maestro es grande. Hace intervenir el proceso subjetivo en la introspección y configura la libido como una energía vital que nos impulsa. Enfatizando el inconsciente colectivo, en los arquetipos que afloran en los artistas, juega un papel decisivo en las formas culturales, hace intervenir el factor social interiorizándolo.

Pese a dicotomizar entre lo individual y lo colectivo atribuye al papel de la creatividad la reconciliación en los polos opuestos, haciendo extensivo a las otras dicotomías, extroversión - introversión, pensamiento - sentimiento, sensación - intuición consciente.

Rank (1932, 1945) trató también arte y creatividad, pero disidiendo, de la línea psicoanalítica. Identifica al individuo creador como aquel que es capaz de alcanzar su más alto nivel de desarrollo. Por su realización e independencia podrá encontrar y resolver sus sentimientos de culpa e integrarlos en su personalidad.

La motivación del artista es un resultado de la necesidad de externalizar expresando su personalidad en actos artísticos. Lo que para Rank es motivación puede ser interpretado desde una perspectiva psicosocial, pues evidentemente la obra creada sólo tiene y adquiere plena funcionalidad en el ámbito inter-personal.

Una más reciente posición ha sido la defendida por Kris (1952) con su concepto de “represión al servicio del ego”. El sugiere que en el acto creativo el artista está en un estado en el cual el ego es temporalmente reducido. Lo importante para la creación es la

relajación, estado en el cual el ego deja pasar las fantasías, propias de sueños, de estados de intoxicación o de fatiga. Tal estado es característico del proceso de inspiración. El conflicto queda anulado y es un libre intercambio entre consciente e inconsciente.

La metodología de la corriente psicoanalítica ha sido criticada por la dificultad de medir los constructos teóricos que proponen y la cantidad de interpretaciones que puede acontecer un caso.

La posición psicoanalítica de Kubie (1958) pese a admitir el preconscious, hace incompatible la productividad del creativo con la psicopatología. Los neofreudianos hacen avanzar la teoría de la creatividad hacia el sentido humanista. Para este autor la creatividad se dispara cuando entran en juego los procesos preconscious, liberando de su rigidez los procesos conscientes e inconscientes.

Acerca de los procesos que se gestan en el inconsciente y que se rigen por leyes diferentes al preconscious, Deutsch (1960) señala que cuando las fuerzas instintivas emergen con fuerza y amenazan con su presión desencadenan una neurosis, el inconsciente salva el conflicto induciendo en el individuo la creación de una obra de arte.

Koestler (1964) en su obra distingue entre asociación normal de lo ya conocido y la disociación. Destaca el valor de los sueños, durante los cuales estamos realizando dichas asociaciones de forma pasiva, pero creadora.

Weisberg (1987, p. 45) de su análisis concluye que la preparación, la iluminación y el desarrollo son momentos fundamentales conscientes, lúcidos, no un misterioso trabajo subconsciente.



➤ **La línea o Corriente humanista en la creatividad.**

La teoría de la creatividad en la línea humanista hunde sus raíces en los aspectos positivos del psicoanálisis. Sus dos representantes más destacados, Maslow y Rogers, son discípulos de Jung y de Rank respectivamente. El concepto básico es la auto-actualización, que es considerado como el impulso para la motivación de la creatividad. La perspectiva es persono-céntrica. No es un medio de reducir tensiones, sino algo en sí misma. En el humanismo el individuo se constituye el centro y foco de investigaciones, proyectos y objetivos de todo orden. Los autores humanistas consideran que la tendencia del hombre a la autorrealización es la mayor fuente de creatividad.

Los humanistas ven frecuentemente un lado optimista y positivo del hombre, lo que incluye no que se carezca, sino que se posee un potencial creativo para cada ser humano. Goldstein (1939) no es incluido generalmente entre los humanistas y, sin embargo, fue uno de los que más contribuyeron a proponer la auto-actualización. Aunque existe un solo impulso, el de auto-actualizarse, el comportamiento normal implica un cambio continuo de tensión que proporciona e impele al organismo acorde con su naturaleza a actualizarse y fomentar sus actividades. La auto-actualización o auto-realización serán palabras claves en Maslow y en Rogers, aunque ahora prefieren usar el concepto de “pleno funcionamiento de la persona”. Muchos otros investigadores usan conceptos similares. Así Fromm (1941) habla de “orientación productiva”; Lecky (1945) refiere la unificación de la personalidad en lo autoconsciente; Snygg y Combs (1949) hablan de la preservación y el acrecentamiento del auto-fenómeno; Horney (1950) de la auto-realización; Riesman (1950) de la persona autónoma; May (1953) del ser existencial; Allport (1955) postula el devenir creativo y la autonomía funcional; Moustakas (1967) de auto-determinación. Schachtel (1959) la concibe como apertura al mundo, dando un nuevo paso hacia lo que considero lo psicosociológico.

Maslow (1973) señala que en todo ser humano existe, de forma inherente, una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo. Acentúa más el ideal

humanista hasta el extremo de situar la *plenitud de la persona* (autorrealización o autoactualización) fuera de ella. Para Maslow, la persona tiende al crecimiento debido a una serie de necesidades que se hallan jerarquizadas. En la base, las más consustanciales a la propia existencia, de carácter fisiológico. A continuación, las relacionadas con necesidades de seguridad, posesión y amor y autoestima. En la cumbre, las tendencias a la “autorrealización” que consisten en la actualización de las potencialidades que posee la persona, o lo que es igual, que le impelen a convertirse en el ser que lleva dentro, logrando así la plenitud. Para él la creatividad, se alcanzará con el equilibrio de la persona y su salud psicológica y espiritual.

En la obra de Rogers (1972), la figura del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a servidor-facilitador. La función del profesor, de la familia, de la escuela y de los recursos tecnológicos es la de estimular el autoaprendizaje, inducir en el estudiante el deseo de aprender; crear en él la capacidad de autoelección, autoevaluación y autodecisión.

En Rogers (1959) la creatividad, queda constituida por la conexión individuo-entorno. Este autor distingue entre actores externos e internos.

### ➤ E) Psicología Cognitiva

Esta perspectiva, considera que la preparación previa y altas dosis de pericia en un área determinada son requisitos previos para alcanzar niveles de creación.

La intención de estos cognitivistas sería la de crear “modelos de actuación” que describan los pasos que llevan a una solución.

La solución del problema depende en gran parte de los conocimientos poseídos.

Weisberg (1987, p. 18) defiende la naturaleza “incremental” del pensamiento creador, el avance por pequeños pasos y se opone a la teoría de las dotes geniales, a la pura intuición gestáltica, a la divergencia de Guilford y a los rasgos específicos del

genio. Defiende la teoría del desarrollo gradual, laborioso, apoyado en trabajos antecedentes.

Finke, Ward y Smith (1992), han propuesto el *modelo Geneplore*, el cual tiene dos importantes fases de procesamiento en el pensamiento creativo:

- *fase generativa*, un individuo construye representaciones mentales referentes a estructuras preintuitivas, las cuales tienen propiedades para promover descubrimientos creativos.
- *fase de exploración*, estas propiedades son utilizadas para proponer ideas creativas. Un número de procesos mentales podría entrar dentro de estas fases de invención, incluyendo el proceso de recuperación, asociación, síntesis, transformación, transferencia analógica y reducción categorial. Los objetos producidos de este modo son entonces juzgados, estimados por expertos según su practicidad y su originalidad.

Weisberg (1987), propone que la creatividad lleva consigo procesos cognitivos ordinarios que producen productos extraordinarios.

El papel del profesor consiste, en planificar las actividades, solicitar que se realice la labor correspondiente a cada fase y facilitar y proporcionar ejemplos adecuados a la fase en que se encuentre el proceso.

### 5.3.3. MODELOS SOBRE LA CREATIVIDAD

Partiendo de las corrientes psicológicas explicadas anteriormente podemos distinguir diferentes modelos de creatividad expresados por diversos autores:

**Hadamard (1945)** nos ofrece una explicación espléndida del fenómeno del insight, que pretende superar la dada por la psicología de la Gestalt. Llega a identificar cuatro distintas etapas que parecen estar presentes en cada documento del insight científico. Estas etapas son: preparación, incubación, iluminación y verificación.

Además de estas cuatro etapas, Hadamard propone una teoría del insight que nos da un rol mayor para el razonamiento inconsciente. Su explicación abarca tres niveles mentales que trabajan juntos durante el proceso del descubrimiento: consciente total, consciente parcial e inconsciente (Hadamard, 1949).

A partir de 1950 se manifiesta el interés por el concepto “creatividad”, considerándose a **Guilford (1950)** como uno de los iniciadores de este fenómeno. Para este autor, uno de los principales problemas en torno a este concepto, se centraba precisamente en el aspecto metodológico, dada la complejidad del tema y la dificultad a la que se enfrenta el investigador para establecer un criterio práctico de la creatividad, además de la escasa frecuencia con que se dan los actos creativos; sin embargo, una de sus principales aportaciones fue demostrar que la creatividad y la inteligencia son cualidades diferentes, además de identificar ocho habilidades que componen la creatividad, que a la vez son aceptadas por algunos estudiosos del tema:

1. Sensibilidad para los problemas
2. Fluidez
3. Flexibilidad
4. Originalidad
5. Redefinición
6. Análisis

7. Síntesis
8. Penetración, (Dabdoub,1992, p. 4)

La gran aportación de Guilford para la comprensión de la creatividad la encontramos en su concepto de *Producción Divergente*. Según éste, un sujeto creativo estaría especialmente dotado para resolver problemas donde pueda aceptarse más de una solución. Frente a ella, la *Producción Convergente*, resulta eficaz para resolver problemas en los que sólo cabe una única solución posible.

**Torrance (1978)**, quien fuera director de un centro muy renombrado para el desarrollo de la creatividad en Minnesota, basándose en la educación escolar y familiar, realizó diversos estudios sobre este tema. Así, sugiere como claves confiables de la creatividad: la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la conciencia de sí mismo, la originalidad, la capacidad de perfección.

Torrance (1965) propone tres tipos diferentes de creatividad: como proceso; como producción artística; y como proceso de reorganización de los conocimientos, habilidades y destrezas

**Koestler** (1965, citado por Pabón, 2001), define la creatividad como una “conexión de niveles de experiencia o marcos de referencia previamente desconectados”, es decir, que para formar un nuevo concepto o idea, se deben fusionar dos o más conceptos o experiencias – independientes y desconectadas.

Enunció el principio de la Bisociación, proceso por el cual las ideas, no relacionadas anteriormente, se ponen en contacto y se combinan. La evocación alude a conexiones previamente establecidas entre ideas.

Koestler tenía un talento extraordinario: decir cosas inteligentes de un modo simple. Algunas frases suyas son:

- La Creatividad no crea algo de la nada sino que, más bien, recombina ideas que ya existen separadamente.
- La catarsis emocional y la iluminación intelectual son elementos complementarios e indispensables de la creatividad humana.
- La Creatividad es un tipo de proceso de aprendizaje en el que el profesor y el alumno están ubicados en el mismo individuo.
- La verdadera creatividad a menudo empieza allí donde acaba el lenguaje.
- Cuanto más original es un descubrimiento, más obvio parece después.

**De Bono (1975)**, está considerado una de las máximas autoridades mundiales en temas de pensamiento y creatividad. Es Creador de múltiples conceptos ( pensamiento lateral, pensamiento paralelo, provocación,...) "herramientas" ( PO, PMI, CAF, ...), técnicas de pensamiento ( Seis sombreros por pensar, Lógica fluida, ...), algunas de las cuales han sido formalizadas en cursos o productos comerciales.

Sus ideas se basan en la comprensión de la mente como un sistema autoorganizador de información.

De Bono (1975) distingue entre pensamiento lateral y pensamiento vertical: Al pensamiento creativo lo llama pensamiento lateral. Su mayor preocupación es la de procurar nuevos métodos para producir ideas o combinaciones, que ordinariamente no serían consideradas.

Este autor parte de la premisa de que la producción de muchas ideas aumenta la probabilidad de resolver creativamente un problema. De los dos tipos de pensamiento existentes, uno se encarga de producir ideas (pensamiento libremente asociativo) y el otro de aplicarlas y valorar los resultados (pensamiento lógico).

Para **Mackinnon, (1978)** la creatividad es un proceso encuadrado en una dimensión temporal y conlleva originalidad, adaptación y cierto grado de realización.

Presenta los siguientes estadios:

- Preparación (adquisición de habilidades, técnicas y elementos experienciales)
- Esfuerzo concentrado en resolver el problema
- Huida del problema
- Momento de insight
- Fase de verificación, evaluación y elaboración.

**Perkins (1981)** sugiere un modelo para entender el proceso creativo y la inventiva basada en el diseño. Él entiende que el diseño constituye un concepto puente que permite el paso de lo específico, concreto y simple a lo general, abstracto y complejo. El concepto de diseño lo utiliza como una herramienta que permite analizar las cosas para generar cosas nuevas, si se piensa creativamente acerca de ellas. El proceso creativo, desde la perspectiva del pensamiento inventivo de Perkins (1981; 1989; 1995), tiene ciertas características que él describe mediante los seis principios siguientes:

**1. La creatividad incluye dimensiones estéticas y prácticas.** La persona creativa se caracteriza principalmente porque: a) se esfuerza por mostrar originalidad; b) busca conceptos e ideas más generales, fundamentales y de mayor alcance; y c) pretende lograr lo elegante, bello e impactante.

**2. La creatividad depende de la atención que se le preste a los propósitos tanto como a los resultados.** La persona creativa es la que: a) explora el mayor número posible de alternativas en cuanto a objetivos y enfoques del problema, como parte inicial de su esfuerzo; b) evalúa los objetivos y enfoques, c) comprende claramente la naturaleza del problema y los principios que auguran la solución del mismo; d) permanece abierto a cambiar de enfoque cuando surgen dificultades o cuando descubre nuevas posibilidades para afrontar el problema; e) cambia el problema, rara vez la persona creativa resuelve el problema tal y como se plantea inicialmente; f) no limita sus objetivos a los que convencionalmente se consideran creativos, por el

contrario, puede y sabe idear algo que represente un nuevo patrón, y trabajar con una nueva idea convirtiéndola en un objetivo diferente.

### **3. La creatividad se basa más en la movilidad de ideas que en la fluidez.**

Cuando surgen dificultades, las personas creativas suelen hacer el problema más abstracto, más concreto, más general o más específico;

**4. La creatividad opera más allá de las fronteras del pensamiento.** Esto significa que la persona creativa se caracteriza por los rasgos siguientes: a) mantiene principios de trabajo muy altos; b) acepta el riesgo de fracasar como parte del proceso, aprende a verlo como normal, e incluso como un reto interesante; c) utiliza ayudas externas para enfrentarse a la confusión y a la complejidad, tales como tomar nota de sus propios pensamientos, organizar ideas sobre el papel y hacer esquemas, modelos o diagramas.

**5. La creatividad depende más de pensar en términos de proyectos que en problemas aislados.** Las personas creativas suelen manifestar los siguientes rasgos: a) compromete gran parte de su tiempo y esfuerzo; b) desarrollan productos intermedios mientras se dirige a los resultados finales; valorando estos productos intermedios con el mismo cuidado que el producto final; c) usan su libertad para realizar un proyecto, más que trabajar en problemas aislados, centran su atención en torno a un problema general, más que resolver problemas concretos.

**6. La creatividad depende de la objetividad o subjetividad de la persona.** Esto significa que las personas creativas suelen: a) considerar y tomar en cuenta diferentes puntos de vista; b) dejar a un lado los productos intermedios y regresa a ellos para evaluarlos desde una perspectiva más amplia; c) buscar la crítica inteligente,



Perkins destaca tres dificultades clave en el desarrollo del pensamiento inventivo que son: lograr la generalidad, la abstracción y la complejidad de los productos. Según él, estos aspectos no se ponderan en la escuela tradicional, dónde solo se pide al alumno la reproducción de respuestas breves y jamás se le exige generar conocimientos que lleven a la producción creativa (Perkins, 1993).

Por ello, él propone la enseñanza de habilidades y estrategias de pensamiento inventivo, utilizando lo que él denomina “el conocimiento como diseño”. El objetivo es enseñar a los niños desde pequeños a: a) enfrentarse a problemas que exijan soluciones diferentes originales y novedosas; b) tratar situaciones de diferentes niveles de complejidad, generalidad y abstracción (Perkins y Laserna, 1986, Mejía y otros, 1993; Beltrán y Pérez, 1996).

El *modelo Geneplore* ideado por **Finke, Ward y Smith (1992)**, es un modelo que propone que el pensamiento creativo comprende dos etapas diferentes de procesamiento: *generativa y exploratoria*. En la *etapa generativa* las representaciones mentales llamadas estructuras preinventivas son generadas con el propósito de realizar una exploración creativa, siendo las formas preinventivas. Y en la *fase exploratoria*, se exploran las estructuras para descubrir las posibilidades creativas e interpretativas que puedan originar. Estos descubrimientos, a su vez, pueden llevar a realizar modificaciones de las estructuras existentes o a la generación de estructuras nuevas, a partir de las cuales el ciclo puede volver a repetirse.

La creatividad, en sus posibles manifestaciones -“insights” y producciones creativas- puede favorecerse por medio de determinadas actitudes y actividades de entrenamiento para generar estructuras, operaciones e ideas, así como ayudando a descubrir y utilizar métodos más eficaces de exploración (Prado, 2004).

**Para Marina (1993)** somos creativos porque no nos queda más remedio, porque aunque no queramos nuestro cerebro descubre, inventa, prueba, asocia y con

ello crea nuevas posibilidades y cambia constantemente el entorno (Marina, 1993, citado en Vecina, 2003), para bien o para mal.

Este autor define la creatividad como el acto de someter las operaciones mentales a un proceso creador. La inteligencia conoce la realidad e inventa posibilidades nuevas o anteproyectos para la realidad.

Para el autor un proyecto sería cualquier realidad pensada a la que entregamos el control de nuestra conducta. Esa irrealidad, que es inicialmente un proyecto, consiste en una información fragmentaria, minúscula y a veces confusa, capaz sin embargo de activar y dirigir la acción hacia una meta, que no es más que un objetivo que el sujeto anticipa, a la espera de múltiples proyectos, la denomina atención flotante.

**Eysenck (1995)** demuestra interés por la actividad del organismo más que por la del ambiente, aunque no niega la influencia de éste. El modelo sobre el funcionamiento creativo del individuo elaborado por este autor se basa en situar la creatividad en el cruce entre inteligencia y personalidad, siendo las diferencias de personalidad –consideradas desde un ángulo psicobiologista-, más que las cognitivas, el origen de la creatividad. La creatividad no es una habilidad sino más bien un estilo cognitivo que depende de la velocidad de producción de asociaciones, de la amplitud de rango de las mismas y de un buen funcionamiento comparativo que pueda eliminar aquellas indeseables.

**Amabile (1983)**, enfatiza el papel de la motivación intrínseca. Desarrolla un modelo de creatividad con tres componentes: destrezas relevantes para el campo, destrezas relevantes para la creatividad y motivación por la tarea.

- *Destrezas propias del campo*: Que incluyen: un conocimiento sobre el campo, destrezas y técnicas requeridas y “Talento” especial para el campo. Y que dependen de: Capacidades cognitivas, Destrezas perceptivo motoras y Educación formal e informal recibida

- *Destrezas relevantes para la creatividad*: Que incluyen: Estilo cognitivo adecuado, Conocimiento implícito o explícito para generar nuevas ideas Y un estilo de trabajo favorecedor. Así como dependen de: Entrenamiento, Experiencia., La generación de ideas y Características personales.

- *Motivación ante la tarea*: Que incluyen: Actitud ante la tarea. Y Percepción de la propia motivación. Y que dependen de: Motivación intrínseca, Limitaciones o presencia de la motivación intrínseca y Capacidad de minimizar las limitaciones extrínsecas.

El modelo de Amabile tiene como eje principal la motivación intrínseca centrada en la tarea. Los avances creativos suelen ocurrir tras grandes esfuerzos que, en muchos casos, se han hecho durante un largo periodo de tiempo. Amabile considera que la motivación intrínseca conduce a la creatividad Amabile (1996).

**Gardner (1995)** afirma que la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con otras personas. La perspectiva interactiva de su teoría hace especial mención acerca de la interacción entre el individuo y el campo de actuación.

Según Gardner, en el estudio de la creatividad es preciso incluir tres tipos de relaciones:

- *Relaciones del niño y adulto creador.*
- *Relación de la persona creativa y los otros.*
- *Relación entre la persona creativa y su producto.*

Gardner a la creatividad se centra en el estudio de un gran número de factores y sus múltiples interacciones. Plantea una nueva definición de creatividad, una estructura multidisciplinar para su estudio y los elementos que definen qué es y dónde está.

Gardner (1998, p. 33) define la inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (en este sentido coincide con la definición

de “inteligencia cultural”) Y estos productos van desde las teorías científicas a las composiciones musicales, pasando por las campañas políticas exitosas. Esta habilidad no es única, sino plural, “un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias” (*ibidem*, p. 32). Señala siete inteligencias,

La creatividad es “una caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente” (Gardner, *ibidem*, p. 67). Cualquiera de los productos surgidos de una inteligencia u otra puede ser creativo o no (retornamos al concepto de *valioso* y *nuevo*). La teoría de las inteligencias múltiples (IM), aunque incipiente y aún poco contrastada, expone el concepto de creatividad como producto nuevo y valioso y también argumenta la necesidad en la educación de identificar y desarrollar todas estas inteligencias.

**Csikszentmihalyi (1998, p. 46)**, propone que “la creatividad sólo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales”:

**El campo.** Se refiere a la disciplina en la que se está trabajando, la cual constituye todo un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser las matemáticas, la pintura, la literatura, la música, etcétera.

**El ámbito.** Se refiere a la cultura en que se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes emitirán un juicio de los productos considerados o no como creativos. A su vez, no podemos olvidar que estos expertos comparten un conocimiento simbólico de una sociedad particular.

**La persona.** Se refiere al talento individual, en el que la combinatoria de símbolos de determinada área de dominio, resulta en un producto innovador. Esta parte incluye también todos los recursos y estilos cognitivos que utiliza la persona en un momento de creación, así como los rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca,

siendo este último uno de los aspectos más importantes en la actividad creadora. (Amabile 1983, citada en Gardner, 1993 y Romo, 1997).

Csikszentmihalyi (1998) considera el aspecto sociocultural, como determinante, para fomentar o bloquear el proceso creativo.

**Sternberg (1999)**, considera la creatividad como el resultado del equilibrio entre lo nuevo y lo valioso.

Para Sternberg (1999, p. 198), “la creatividad es un proceso que requiere el equilibrio y la aplicación de los tres aspectos (teoría Triárquica) esenciales de la inteligencia –creativa, analítica y práctica–, los mismos aspectos que, cuando se los usa combinada y equilibradamente, dan lugar a la inteligencia exitosa”. En este sentido, una *persona creativa* es la que posee una *inteligencia exitosa*:

- La inteligencia creativa, que es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes
- La inteligencia analítica, o capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones
- La inteligencia práctica o capacidad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en realizaciones prácticas

En conjunto, este autor analizó en tres etapas el desarrollo de su pensamiento sobre la creatividad, su naturaleza, medición, y desarrollo. Comienza con la teoría triárquica y sus implicaciones para la inteligencia creativa. Se traslada, junto con Lubart (1997), a las inversiones de la teoría de la creatividad. Y, finalmente, desarrollada una teoría de liderazgo creativo, junto con Kaufman, Pretz, Christopher y Tarifa (Setenberg, 2006).

## 5.4. EL PROCESO CREATIVO

En cualquier fabricación es posible distinguir el proceso del producto, si bien antiguamente se conformaban con admirar el producto sin escudriñar el proceso, ahora en cambio, desarrollamos un creciente interés en desentrañar los mecanismos biológicos y psíquicos de la creatividad para llegar a tener dominio sobre esta importante actividad humana.

Entre las distintas investigaciones que han profundizado en el estudio del proceso creativo resaltan las inspiradas en teorías psicoanalíticas. Las sugerencias de Duncker (1935), Wertheimer (1945) y Kohler (1946) resultaron insuficientes para explicar el proceso creativo desde una perspectiva gestaltista. Forgas (1966), Crutchfield (1966) y otros autores trataron de conseguir una integración de las diferentes teorías ayudándose de las nuevas aportaciones de la Cibernética.

*Las fases del proceso creativo*, según la mayor parte de los autores, son las siguientes:

### a) Preparación

Es el proceso de recopilar información, intervienen procesos preceptuales de memoria y de selección. El sujeto, una vez instalada la inquietud, tiene que salir al campo de los hechos, es la etapa de las observaciones, lecturas, viajes, experimentos y conversaciones con personas conocedoras del tema.

Todo proceso, cualquiera que sea, debe comenzar por un planteamiento. Varios autores diferencian el primer encuentro con la necesidad o el problema, de la preparación propiamente dicha.

Osborn (1957) habla de dos fases: una, en la que se plantea el problema y, otra en la que se define y organiza.

Mednick (1964) da una interpretación asociativa del proceso creativo y señala la existencia de diferencias individuales en la ejecución de una tarea determinada. Cada persona tendrá, pues, su propio proceso.

### **b) Incubación**

Es el proceso de análisis y de procesamiento de la información centrándose en la corrección y búsqueda de datos.

La incubación es la fase más directamente relacionada con la inspiración y, según Guilford, es una forma de seguir encubriendo la verdad que no conocemos. Nos previene de que, a causa de mantener tal encubrimiento, se “impide una investigación rigurosa y precisa de lo que ocurre durante esta fase de la creación”.

No es posible afirmar que existan etapas en el proceso creativo, pero existen cuatro momentos que, al parecer, no son lineales, estos serían la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación (Romo, 1997).

Las teorías gestaltista y asociacionista, así como la psicoanalítica, han competido en la presentación de sus diferentes puntos de vista sobre el tema. Dunker (1935), Wertheimer (1945) y Kohler (1947) nos presentan planteamientos abiertos que, en esta fase, tratan de caminar hacia su solución.

### **c) Iluminación**

Es el proceso de darse cuenta y se identifica más como un proceso de salida de información, suele aparecer después de un periodo de confusión, desequilibrio, duda. Esta etapa junto con la anterior llegan a un punto de relación que a menudo se consideran juntas como una sola etapa, ya que a veces la luz llega cuando el sujeto ni siquiera pensaba en el tema, y curiosamente se pasa a través de un proceso dialéctico con momentos de tensión y distensión, y el punto culminante tiende a coincidir con la fase distensiva. Aunque también sucede que en la incubación lo que aparentemente

queda fuera de la conciencia en determinados periodos se ha seguido meditando al margen.

Fase propuesta por la mayoría de los autores, ya sea inmediatamente después de la Incubación o algo más distanciada temporalmente de la misma. Según Rhodes (1961), la iluminación corresponde al momento de captación de la idea. No exige, en rigor, una comunicación de la misma a otro interlocutor.

Brogden y Saprocher (1964), sin embargo, estiman que solo puede hablarse de iluminación cuando la idea es comunicada. A continuación de la fase de iluminación, algunos autores, como Comella, Kaufmann y Lockhad (1970), proponen un paso más que será la experimentación o análisis del descubrimiento.

#### **d) Evaluación y Verificación**

Es el proceso de evaluación sobre la utilidad temporal del objeto o proceso de creación, sería el paso de la idea a la realidad externa, muchas veces requiere más creatividad llevar una idea a la obra que pensarla. Si la idea además de nueva llega a ser valiosa, este logro se da a conocer y así se cierra un ciclo que empezó con una inquietud.

Esta fase es reconocida por todos los autores ya se trate de planteamientos inventivos de descubrimientos, de solución de problemas o de mejoras empresariales. La denominación más frecuente que recibe esta fase es la de Evaluación y Verificación de los resultados. Lockheed la llama Decisión o Determinación de los resultados. Logan (1971) dice que es en esta fase en la que el proyecto o creación se completa. El intelecto ha de trabajar sobre lo que le ofrece la Inspiración, para revisarlo y modificarlo si fuese preciso. De todas formas, es el propio creador quien ha de decidir cuándo se ha llegado a esta fase final. En los criterios de valoración hay discrepancias entre los diversos autores, por cuánto dichos criterios están en función del concepto de Creatividad del que partan cada uno de ellos.



La evaluación es el proceso por el que se “establece el posible valor de una idea”... La valoración se ha de llevar de forma sistemática por medio de criterios elaborados previamente (Sikora, 1979, p. 51).

## 5.5. MEDIDA DE LA CREATIVIDAD

### ➤ Método psicométrico

Siguiendo la propuesta de Guilford (1968), podemos distinguir entre Producción Creativa y Potencial Creativo, consideramos que la Producción Creativa significa que un individuo produce realmente. La ejecución real depende de ambos: de la potencialidad y de la situación operativa consiguiente. El Potencial Creativo significa, por su parte, que un individuo llega a una ejecución creativa apoyado en su estructura de personalidad.

El Potencial Creativo es tan amplio que abarca, a su vez, varias dimensiones de la Personalidad: temperamento, motivación, etc. En un primer momento, los tests con que se trató de abordar el estudio de la Creatividad, lo hicieron apoyándose en el producto, en lo consumado y conocido, trasladándose posteriormente a la investigación de la Personalidad que sustentaba tales productos. Al referirse a este tema, Taylor (1959) habla de la “medida tradicional de la Creatividad”.

Getzels y Jackson (1959) trataron de diferenciar desde el punto de vista psicométrico la Creatividad y la Inteligencia General. Su conclusión más contundente es la independencia entre Creatividad e Inteligencia, sobre todo en los niveles más altos de Inteligencia. Su estudio abrió el camino a posteriores investigaciones, teniendo estos autores el mérito de haber sido unos auténticos pioneros en este campo.

Despertaron las inquietudes de los profesionales que trabajaban en el campo educativo, ya que a causa de sus resultados se realizaron estudios para analizar las causas de la Creatividad y valorar los diferentes factores psicológicos que pueden influir en la misma.

Taylor (1959) concluyó que el “Test de Dominio Conceptual” de Terman no tiene una correlación significativa con la valoración de los científicos sobre Creatividad, Originalidad y Productividad.

Flescher (1963) se planteó el estudio de la ansiedad como uno de los principales determinantes del resultado escolar. La ansiedad puede afectar los resultados obtenidos por los sujetos al mediatizar los efectos de la Inteligencia y de la Creatividad.

Cicirelli (1965), en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Michigan, establece las relaciones existentes entre Creatividad, C.I. y rendimiento escolar, poniendo de manifiesto la influencia mutua que existe entre dichos aspectos.

Wallach y Kogan (1965), concluyen que no existe correlación significativa entre Creatividad e Inteligencia. No encuentran, tampoco, diferencias significativas debidas al género de los sujetos.

Yamamoto (1965) nos ofrece dos investigaciones distintas: una se lleva a cabo en un rico suburbio de Minnesota y otra en una zona industrial de Ohio. La correlación que encuentra entre ambas muestras después de la corrección fue de .50. Sus conclusiones fueron que los tests de Creatividad se deberían considerar como componentes complementarios en unas medidas del comportamiento intelectual mejores y más completas, y no como unas medidas completamente independientes y exclusivas del factor general de inteligencia.

A las mismas conclusiones llegaron Lowell y Shields (1957), Haddon y Lytton (1968) trabajando con niños de enseñanza primaria de Inglaterra.

Gaier (1967) se propone estudiar las relaciones entre las aptitudes motrices, las aptitudes de pensamiento creativo y los tests de inteligencia, tema que también fue tratado por Thompson (1961).

Goldman (1967), ofrece una panorámica sobre los tests de pensamiento creativo de Minnesota, poniendo de manifiesto su fiabilidad a través de los estudios y aplicaciones a que han sido sometidos.

Llowell y Shields (1967) compararon las puntuaciones obtenidas por los niños en los tests de creatividad con los obtenidos en las escalas de C.I., con pruebas de pensamiento lógico y pruebas de aptitud matemática. De sus correlaciones concluyeron la existencia de un factor general aplicable a la inteligencia lógica, a la matemática y a la creativa. Según puede apreciarse, en sus conclusiones mantienen la tesis de Hudson.

En España aparece el estudio teórico de Fernández Huerta (1968), en el cual trata de precisar los conceptos más generales y analizar los diversos niveles de Creatividad.

Hay que destacar dentro de los estudios de Creatividad, los estudios factoriales. En ellos predominan las baterías que nos ofrecen una mayor garantía que las pruebas aisladas.

En Torrance (1959), realiza una serie de estudios, tratando de explorar el pensamiento creativo en los primeros años de escolaridad y desarrolla una batería de tests con dicho fin que incluye tests con estímulos verbales y no verbales, presentándolos a los sujetos en forma de juegos.

#### ➤ **Estudios psicoanalíticos y proyectivos**

La mayoría de estos trabajos parten de una concepción freudiana de la personalidad. Es en el área del psicoanálisis donde queda justificado el empleo del método proyectivo. Burchard (1952) lleva a cabo un análisis usando técnicas proyectivas para penetrar en la Creatividad.

Hartmann, Loewenstein y Kris (1952) son quienes han llevado adelante el modelo energético de Freud, tratando de aplicar sus principios al campo artístico.

Bellak (1958) ve el proceso creativo como una regresión al servicio del Yo, con una fuerza sintetizadora que condiciona fuertemente la Creatividad. Pine (1959), por su parte, viene a confirmar la hipótesis de Bellak admitiendo que las personas creativas pueden controlar sus pensamientos. Posteriormente, Pine y Holt (1960) afirman que el proceso creativo requiere tanto la regresión al servicio del Yo como al control por parte de éste. Ahondando en este enfoque, Wild (1965) mantiene la importancia de la función superyoica del control del Yo, respecto a las ideas nuevas, a decir de Schmeidler (1965), recogidas del Inconsciente.

Kubie (1958) trata de estudiar analíticamente la preponderancia del preconscious sobre el inconsciente en cuanto a la generación de ideas. Es en el preconscious donde se tejen, mediante un proceso de incubación, las soluciones originales.

#### ➤ **Método sociométrico**

Moreno (1946) tras haber puesto las bases científicas para el estudio de las relaciones sociales en los grupos grandes y pequeños, los trabajos y estudios sobre el tema se han multiplicado en este campo. Cabe citar los trabajos de Taylor y Faust (1952),

Bush y Hattery (1956), Ghiselli y Lodhal (1958), Pepinsky (1959) y Torrance (1959), Maier, Hoffman (1960) todos ellos han puesto de manifiesto que la interacción del grupo creativo da un resultado más positivo que la suma de las capacidades individuales.

Otros, como García Hoz (1958), han querido resaltar que las técnicas silenciosas son más productivas que las cooperativas, dentro del ámbito grupal Meuwese y Donk (1961) han descubierto la importancia del líder en la producción creativa del grupo. El factor “inteligencia del líder” puede llegar a ser una variable determinante del rendimiento creativo del grupo, según se desprende del estudio de Fielder (1964).

## 5.6. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREATIVA

Para Rodríguez Estrada (1990), la personalidad creativa posee las características cognoscitivas y afectivas entre las que citamos las siguientes:

### A) Características cognoscitivas:

- *Percepción*: La percepción provee la materia para el trabajo del pensamiento. El sujeto es buen observador y sabe captar al mismo tiempo los detalles y las situaciones globales.
- *Buen autoconcepto y autoimagen*.
- *Imaginación*: Elabora y remodela los materiales que ingresaron a la psique a través de la percepción sensorial.
- *Capacidad crítica*: Permite distinguir entre la información y la fuente de ésta. Es el polo opuesto del conformismo intelectual.
- *Curiosidad intelectual*: Apertura a la experiencia, flexibilidad de la mente, que no se deja encerrar en las rutinas estrechas y áridas de lo ya conocido y de lo ya sabido.

### B) Características afectivas:

- *Autoestima*: Para no depender ciegamente de lo que otros piensan, dicen y hacen. Las personas de muy baja autoestima son conformistas en demasía.
- *Libertad*: Quitar de la conciencia el portero de la razón lógica, para dejar irrumpir libremente las ideas.
- *Pasión*: Para ser creador hay que ser capaz de entusiasmarse, comprometerse y luchar; hay que gozar de bastante energía vital.
- *Audacia*: Es la capacidad de afrontar los riesgos. El creador, por definición, se atreve a apartarse de los caminos conocidos. Necesita una buena dosis de rebeldía, de valor.

- *Profundizar*: Es la facilidad para ir más allá de la superficie y sumirse en profundas reflexiones

Numerosas investigaciones han encontrado la existencia de una alta correlación entre personalidad y creatividad, lo que confiere a la personalidad del individuo un “cierto” valor predictivo. A este respecto Guilford (1964) considera que la personalidad forma parte del complejo multidimensional de componentes que producen los actos creativos. Luego, el sistema afectivo-motivacional, acompaña al acto creativo pero no lo produce.

Blatts y Stein (1957), en un planteamiento teórico, sugieren una serie de características de las personas creativas en cuanto a su personalidad, valores y pensamiento.

Kneller (1968) presenta una condensación breve, pero precisa y estructurada entorno al “arte y la ciencia de la Creatividad”. Entre los rasgos más sobresalientes de la persona creativa señala: Apertura a la percepción, Flexibilidad, Capacidad de elaboración, Agilidad asociativa, Espontaneidad en su obra, Autoconfianza, Inteligencia superior a la media, Persistencia y dedicación. Originalidad, Fluidez mental. Inconformismo.

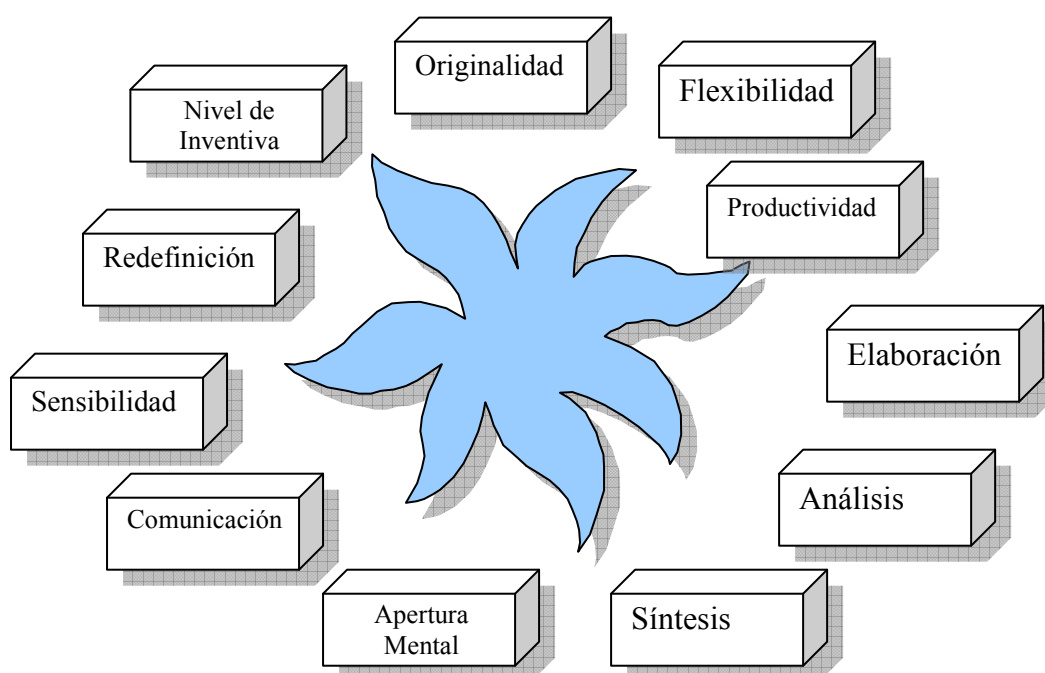
Logan (1971) propone no tomar al pie de la letra las listas de rasgos de los diferentes autores ya que muchas de ellas son contradictorias, pues la creatividad es personal y desde el momento en que pretendemos apresarla y uniformizarla, la destruimos. La complejidad de las personas hace que en cada una se manifieste de manera diferente.

La motivación puede ser autorregulada o regulada por el entorno. Es decir, puede partir de estímulos, exigencias o recompensas internas o de estímulos, exigencias o recompensas externas al sujeto (Bandura, 1986; Deci y Ryan, 1985; Katzell y Thompson, 1990).

Según Gervilla (Gervilla, 2003, p. 92), las características cognoscitivas, afectivas y volitivas de la personalidad son:

- *Cognoscitivas*: Percepción, Imaginación, Capacidad crítica y Curiosidad intelectual.
- *Afectivas*: Autoestima, Libertad, Pasión, Audacia y Profundidad.
- *Volitivas*: Tenacidad, Tolerancia a la frustración, y Capacidad de decisión.

Para que la persona pueda crear es necesario que se sienta libre de muchos obstáculos que puedan cerrar el paso a esa fuente creativa. Heinelt (1979, p. 48) asegura que la persona debe sentir *“libertad íntima y libertad psíquica”*. Los factores imprescindibles para la invención son: *“ausencia de egoísmos, conflictos, angustias, obsesiones y stress, necesidad de un ascetismo informático, del diálogo y del grupo, identificación con el objeto, e integración del pensamiento divergente y convergente”*.



**Figura 5.4.** Indicadores de creatividad definidos por Marín Ibáñez<sup>46</sup> (De Moya, 2003)

<sup>46</sup> Marín Ibáñez, R.: Indicadores de creatividad. En Manual de creatividad. Aplicaciones educativas (coord. R. Marín, S. de la Torre). Vivens Vives. Barcelona, 1991. Págs. 100-108.

Las personas creativas presentan una gran curiosidad intelectual y un nivel de inteligencia alto. Observan de manera diferente; están muy atentos y en alerta constantemente, y consiguen concentrarse y trasladar su atención adecuadamente. Se comprenden muy bien a sí mismos. No se preocupan de lo que piensan los demás sobre ellos, están bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales. Son auténticos e independientes en su forma de ser, flexibles con respecto a medios y objetivos, y comunicativos intelectualmente. Son sensibles a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los demás, con un sentido de la percepción muy desarrollado. Se adaptan fácilmente a las situaciones nuevas y a los cambios y ante un problema saben sacar lo positivo ante un obstáculo y resolverlo.

Tienen capacidad absoluta para trabajar de forma amena y fluida. Son originales y tienen gran imaginación para buscar nuevas definiciones y utilidades a ideas y cosas; también analizan al máximo detalle todos los proyectos, problemas, ideas, y por el contrario demuestran gran facilidad en la combinación de sus componentes para llegar a una meta creativa. Presentan gran coherencia en la organización de proyectos, en la expresión de ideas y en la creación de un diseño (Davis y Scott, 1980, citado en Epelde, 2005).

Otros autores dividen las características cognitivas de las personas creativas en tres apartados: los rasgos, las destrezas y los estilos de pensamiento, y estos, a su vez, son desglosados en un conjunto variado de rasgos como las siguientes: *“Originalidad, fluidez verbal, Inteligencia alta, Imaginación, Dominio creativo, Pensamiento metafórico, Imágenes mentales, Flexibilidad, Tolerancia a la ambigüedad, Pensamiento lógico, Construye nuevas estructuras, Encuentra orden en el caos, Se pregunta el porqué de las cosas, Cuestiona lo establecido, Apertura a lo nuevo, Uso del conocimiento previo, Prefiere la comunicación no verbal, Crea visualizaciones internas”*. (Prieto y otros, citado en Epelde, 2005, p.145).



Duckworth (1972), muestra en un artículo<sup>47</sup> la importancia del contenido, pero no en el sentido tradicional de llenar la cabeza del niño con pequeñas informaciones. Cuantas más ideas tenga una persona a su disposición, más ideas nuevas se le ocurren y más puede coordinar para todavía crear esquemas más complejos.

Los músicos creativos presentan rasgos de personalidad como la introversión, sensibilidad, imaginación e inteligencia, además de la fuerza del superego y el control personal. A diferencia de ellos, los *maestros de música* deben afrontar las condiciones ásperas del aula; por ello, son más extrovertidos, realistas y menos sensibles que los intérpretes (Hargreaves, 1986).

### 5.7. EDUCACIÓN DE LA CREATIVIDAD

La educación en su más amplio sentido juega un rol destacado en el desarrollo de las capacidades humanas. Si somos capaces de adaptarnos a situaciones nuevas con habilidad, es porque la educación no ha descuidado nuestro crecimiento en todas las áreas. Cada acto de nuestra vida exige cierto grado de creación, y es evidente que la primera y gran medida del educador es desarrollar la capacidad de creación personal en forma paulatina y de acuerdo a la edad psicológica del alumno. La importancia de la creatividad en el sistema educativo es un tema relevante y central en los debates actuales sobre innovaciones y cambios educativos. Se enfatiza que el desarrollo del pensamiento y actitud creadora de los educandos no debe continuar ausente de las aspiraciones y objetivos educacionales.

La enseñanza creativa centra especialmente su interés en el modo de pensar y actuar peculiar de cada individuo. Cualquier actividad de la clase permite la libertad de pensamiento y la comunicación estimulante de la creatividad. Si el ambiente del aula es atractivo y generador de ideas y recursos, el niño se sentirá libre para ser, pensar, sentir y experimentar a su modo, sabiendo de antemano que se le acepta como es y que se valorará su contribución.

---

<sup>47</sup> “La capacidad de tener ideas maravillosas” (1972).

La enseñanza creativa es aquella que va a permitir al niño vivir una serie de experiencias personales, probando, experimentando, indagando, preguntando, acomodando, etc; apoyado por un maestro que le proporcione la posibilidad de un sin número de experiencias de aprendizaje activo (Hohman, Banet y Weikart, 1984).

El niño que realiza una tarea en forma creativa, aporta sus experiencias, percepciones y descubrimientos y sus logros tendrán una definida relación con su personalidad. Así, su producto creativo se transforma en una clave para entenderlo mejor.

*Educar en la creatividad*, es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amante de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana.

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Una educación creativa es una educación desarrolladora y autorrealizadora, en la cual no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el aprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de cualidades psicológicas para ser creativos o para permitir que otros lo sean.

La mayoría de los psicólogos (Nickerson, 1999; Mayer, 1986; Gervilla, 2003; Cskiszentmihalyi, 1998; Sternberg y Lubart, 1997) están más a favor de la posibilidad de que la creatividad pueda ser mejorada por el aprendizaje. Es aquí donde nosotros situamos los principios básicos en que se apoyan la mayoría de investigadores para defender esta posición.

Para enseñar creativamente, hay que empezar por reconocer que uno tiene por dentro una creatividad escondida, que quieres explorarla y que quieres que los niños también la exploren. Para esto hay distintos pasos que se deben seguir:

- ❖ Entender la naturaleza de la creatividad
- ❖ Practicar la propia creatividad
- ❖ Usar estrategias de enseñanza que nutran en los estudiantes la creatividad.

Hasta el momento la educación ha ido encaminada a la posesión de conocimiento y la enseñanza ha sido transmisiva. Hoy, sin embargo, está demostrado que la enseñanza y el aprendizaje constructivos orientados a la creatividad, a la larga, permiten que el sujeto obtenga resultados superiores a los otros, incluso en el orden académico. Por esto, se puede decir que la creatividad además de ayudar a los alumnos en la solución de conflictos, a ampliar su pensamiento lo ayuda también académicamente y así queda aún más demostrada la importancia que tiene la creatividad en el mejoramiento del desarrollo de los niños en el sistema educacional.

Educar en la creatividad implica partir de la idea de que ésta no se enseña de manera directa, sino que se propicia y que para esto es necesario tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- Aprender a tolerar la ambigüedad e incertidumbre.
- Favorecer la voluntad para superar obstáculos y perseverar.
- Desarrollar confianza en sí mismo y en sus convicciones.
- Propiciar una cultura de trabajo para el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo.
- Invitar al alumno a trascender el presente con un proyecto futuro.
- Aprender a confiar en lo potencial y no solo en lo real.
- Vencer el temor al ridículo y a cometer errores.
- La autoridad para validar el conocimiento debe partir de un proceso social, dialógico y creativo.

- Cuando se propicia un clima creativo, la motivación intrínseca y la de logro deben estar presentes.
- Contextualización del conocimiento y las habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Las necesidades fundamentales del alumno están relacionadas con enseñarle a pensar creativa y reflexivamente, o sea, a pensar de manera excelente.
- El pensar de forma creativa y reflexiva por parte del alumno puede darse una vez de forma verbal del profesor hacia los alumnos.
- Convertir las aulas de clases en espacios para asombrarlos, experimentar e investigar.
- Los estudiantes necesitan tratarse como personas, es decir, tener una buena comunicación cuando estén creando o pensando.
- El cuestionamiento es un indicador excelente para hablar de que se está trabajando el pensamiento creativo y crítico.
- Unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósfera creativa.

Así como encontramos sugerencias para enseñar de manera creativa, también encontramos bloqueos al desarrollo de la creatividad:

- *Bloqueo perceptual*: aspectos de tipo cognitivo que no nos permite captar cual es el problema, verlo en todas sus dimensiones. Se pueden ver distintos aspectos dentro de este bloqueo:

- Dificultad para aislar el problema, nos obsesionamos con un solo aspecto perdiendo la visión global del problema
- Bloqueo por limitación del problema, se presta poca atención a todo lo que hay alrededor del problema
- Dificultad para percibir relaciones remotas; incapacidad para definir términos, no establece conexiones entre los elementos del problema
- Dar por bueno lo obvio; aceptar la verdad de lo aparente sin dudar de ello

- Rigidez perceptiva: no nos permite usar todos los sentidos para la observación
- Dificultad de distinguir entre causa y efecto

- *Bloqueo emocional*: inseguridades del individuo:

- Inseguridad psicológica
- Temor a equivocarse
- Aferrarse a la primera idea que se nos ocurra
- Deseo de triunfar rápidamente
- Alteraciones emocionales y desconfianza en los inferiores
- Falta de impulsos para llevar hasta el final el problema

- *Bloqueos socioculturales*: se relaciona con valores aprendidos:

- Condicionamiento de pautas de conducta
- Sobrevaloración social de la inteligencia
- Sobrevaloración de la competencia y cooperación
- Orientación hacia el éxito
- Excesiva importancia al rol de los sexos

La educación de la creatividad es beneficiosa tanto para personas con alta o baja habilidad creativa, como para aquellos con niveles de inteligencia altos o bajos. Tal como dijeron varios expertos en el tema, aunque la herencia limite las habilidades creativas de la persona, la educación puede extenderlas y desarrollarlas.

Se han realizado grandes investigaciones sobre la habilidad imaginativa y se ha conseguido demostrar que es posible su desarrollo y educación, y que la producción creativa de las personas con talento innato aumenta con la educación deliberada de la creatividad.

Parnés (1819, p.181) afirma lo siguiente: “La educación de la creatividad puede hacer mucho para abrir la puerta de un inmenso caudal de habilidad latente”.

Las universidades tienen la misión de formar para la creatividad. Esta institución ha de proporcionar a sus alumnos las experiencias necesarias que les sirvan para desarrollar sus capacidades creativas.

MacKinnon de la Universidad de California (en Davis y Scott, 1980), recomienda el estudio y la investigación independientes para conseguir el desarrollo de la creatividad de los futuros graduados, y propone la creatividad del maestro para promover una actividad intelectual más abstracta y teórica.

A lo largo de este capítulo 5 de Creatividad hemos pretendido realizar un recorrido histórico acerca de las teorías y modelos de la creatividad. Hemos resaltado las concepciones de autores que hemos considerado más relevantes y nos hemos decantado por aquellos, que desde nuestro punto de vista, ofrecen una postura más completa, acordes con nuestro modelo teórico.

Como hemos podido analizar existen muchas definiciones elaboradas para el término “Creatividad”, que se acercan a asociarlo con algo nuevo u original que sucede en las personas. Intervienen dos importantes variables: el individuo y el medio ambiente.

Cualquier investigación ha de comenzar por clarificar las bases teóricas en las que se asienta la fundamentación de su estudio. En este trabajo, como señalábamos en la introducción, pretendemos conocer, comprender, diagnosticar y analizar las repercusiones de la música para el desarrollo de la creatividad en niños de educación infantil.

Nos hemos fijado, en este capítulo en uno de los aspectos de la investigación: la creatividad. Exponiendo de una forma coherente la concepción de la creatividad, para, seleccionar los criterios de diagnóstico e instrumentos de evaluación que utilizaremos en nuestra investigación.

Lo primero que sale a la luz luego de hacer el marco teórico es que la creatividad no es un proceso tan simple como comúnmente se entiende. La diversidad de enfoques nos hace reflexionar acerca de la cantidad de puntos que merecen ser considerados a la hora de estudiar el proceso creativo. Como todo proceso, éste se compone de fases, las que abarcan desde la percepción del mundo hasta la verificación de una conducta creativa en el mundo real. A pesar de las diferencias que se proponen en los distintos enfoques, todos plantean que la creatividad es inherente al hombre y aflora en su quehacer diario. Cuando se orienta positivamente, se aplica en forma constructiva a las realizaciones del hombre, dentro de los diferentes campos produciendo un enriquecimiento de la persona humana. La orientación de la creatividad permite desde la primera infancia una mayor flexibilidad ante situaciones de la vida diaria, una conducción de las potencialidades que desarrollará una actividad formativa de proyección personal y de apertura al medio. La toma de conciencia del problema, el justo sentido de él, el conocimiento de aspectos básicos que puedan guiar la creatividad, permitirá a los futuros educadores una acción orientadora que se proyectara como un aporte positivo al medio.

## 5.8. FACTORES DE LA CREATIVIDAD

A continuación analizaremos los factores o características esenciales, las cuales son descritas por Menchen; Dadamia y Martinez (1984):

- *Fluidez*: facilidad para generar un número elevado de ideas respecto a un tema determinado. La manera de potenciarla en el campo escolar, sería, por ejemplo, pidiéndole al alumno que relacione entre hechos, palabras, sucesos,...
- *Flexibilidad*: característica de la creatividad mediante la cual se transforma el proceso para alcanzar la solución del problema. Nace de la capacidad de abordar los problemas desde diferentes ángulos.
- *Originalidad*: característica que define a la idea, proceso o producto, como algo único o diferente. Producción de respuestas ingeniosas o infrecuentes. Dentro del ámbito escolar se potencia estimulando las nuevas ideas que el alumno propone.
- *Viabilidad*: capacidad de producir ideas y soluciones que sean realizables en la práctica.
- *Elaboración*: es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Para fomentarlo dentro del aula, se le presentan al alumno ilustraciones de historias con dibujos en los que tenga que percatarse de los detalles.

Los tres primeros factores- fluidez, flexibilidad y originalidad- son funciones del Pensamiento Divergente o Lateral, que actúa como un explorador que va a la aventura. Es el que no se paraliza con una única respuesta ante un problema, es la libre asociación de ideas e imágenes. Es la reestructuración de lo conocido de un modo nuevo. En definitiva, provoca la creatividad.

Por el contrario, el llamado Pensamiento Convergente es el que evoca ideas y trata de encadenarlas para llegar a un punto ya existente y definido, si bien, oscuro para el sujeto.



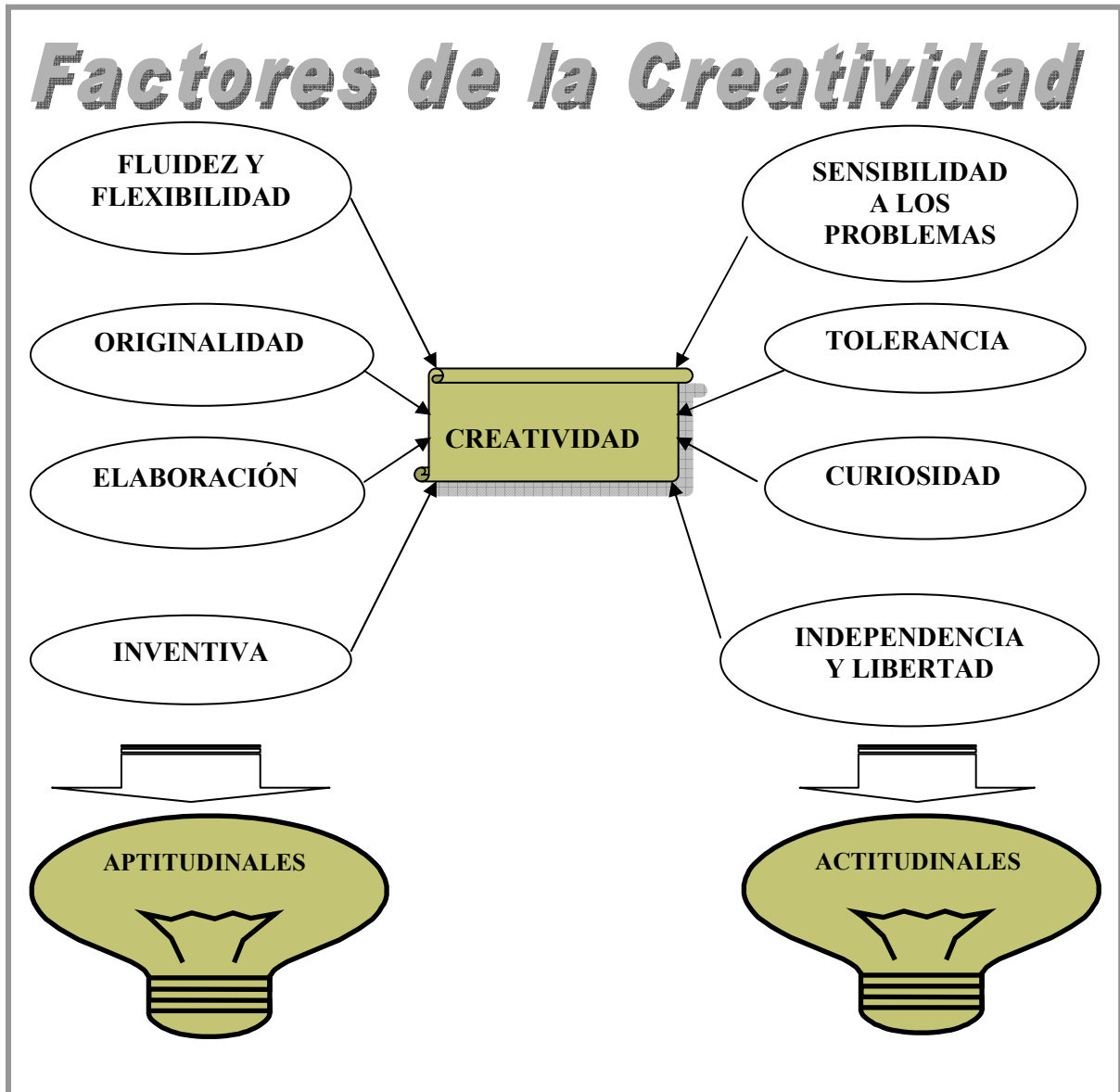


Figura 5.5. Factores de la Creatividad

Fuente: Gervilla, (2003)

Estos factores pueden alterarse con la edad o manifestarse con distinta intensidad. El estudio experimental de Mc Kinnon (1962) con arquitectos creadores, quiso confirmar aquellos factores que se atribuyen a la Creatividad:

- Originalidad
- Sensibilidad Estética

- Conciencia de su destino
- Conformidad Ideativa
- Flexibilidad Cognitiva
- Curiosidad intelectual
- Independencia
- Sentido de identidad personal

Torrance (1962), en su obra “Orientación del talento Creador”, diferencia los siguientes factores:

- Fluidez, Productividad, Actividad
- Flexibilidad
- Originalidad
- Elaboración, Complejidad
- Penetración (basada en el concepto de oclusión)
- Sensibilidad
- Comunicación
- Nivel de inventiva.

Taylor (1963) agrupa los factores en términos de Amplitud Comunicativa, Rasgos Motivacionales y otras características de Personalidad.

Secadas (1976) ha elaborado un estudio factorialista de las dimensiones de la Creatividad. Parte de una serie de dimensiones que va subdividiendo en rasgos más específicos:

I. Labilidad

- a) Inestabilidad
- b) Fluidez verbal y asociativa

II. Autoimplicación

- a) Autoexpresión

b) Expansión endógena

c) Entusiasmo

III. Ingenio

a) Extrapolación - Anticipación

b) Originalidad y Pensamiento lúdico

c) Implicación Conceptual

d) Intuición

e) Innovación

IV. Transformación eficaz

a) Sensibilidad al problema

b) Transformación

d) Eficacia, rendimiento relevante

Tras diferentes ensayos exploratorios y replanteamientos, viene a condensar en tres dimensiones el conjunto de características atribuidas a la Creatividad. Estas tres dimensiones las describe de la siguiente manera:

- *Labilidad* de las impresiones, representaciones y vivencias, expresadas en términos de Fluidez Asociativa, tanto Ideativa como Verbal.
- *Hipótesis y sensibilidad al problema*, entendidas como problematización e intuición anticipada del sentido de las combinaciones de las estructuras provisionales.
- *Estructura*, definida como organización y redefinición, que implica variables de convergencia y coherencia del pensamiento, y fijada como tal al intuir una configuración unitaria acoplada al conjunto de los datos y estimada válida para satisfacer una hipótesis congruente.

Creatividad implica la combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad del que piensa, rompiendo con las habituales secuencias y seguramente la curiosidad sea el factor que conduce a descubrir nuevos modos de expresión en las actividades creadoras ( Böhm, 2002; Root-Bernstein, 2002).

## 5.9. EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CREADOR

Evaluar el potencial creativo, de un sujeto equivale a tener una medida, una valoración sobre el estado de desarrollo de sus cualidades, del dominio técnico alcanzado por él y su situación respecto a las condiciones que favorecen o no su creatividad, mas no sólo de alguno de estos aspectos o de cada uno por separado, sino en su conjunto.

Esta evaluación del potencial creativo se basa fundamentalmente en 3 dimensiones:

- Las **cualidades** que el sujeto posee o no.
- Las **técnicas** de creatividad que domina.
- Las **condiciones** facilitadoras y las barreras.

En cada dimensión es necesario determinar el estado de partida para luego compararlo con los estados que se vayan alcanzando a medida que se va realizando el trabajo educativo en función del desarrollo de la creatividad (**Ojeda, 2001**).

Cada una de estas dimensiones constituye a su vez una variable compleja, integrada por un conjunto de elementos, los cuales no necesariamente tienen que ser los mismos para cada sujeto, ni en similar proporción, cuantía, combinación o nivel de desarrollo.

Las pruebas de creatividad han tenido dos dimensiones fundamentales: una de carácter espacial y otra de carácter verbal. Dentro de las pruebas de tipo espacial encontramos:

1. *Pruebas Perceptivas*: Se le ofrece al sujeto material que pueda ser contemplado mentalmente desde distintos puntos de vista. El objeto captado varía según el número de figuras percibidas. Para ello se utilizan representaciones ambiguas como dibujos de cubos múltiples, enlazados, cuyo número varía según como se les considere, o figuras escondidas entre una maraña de líneas u ocultas en un paisaje. La capacidad de superar la impresión primera y descubrir conjuntos ocultos implica una agilidad mental y una

capacidad interpretadora del material que se le ofrece, que es un buen síntoma de la creatividad. Actualmente estas pruebas están más abandonadas y necesitan más aporte de la investigación.

2. *Pruebas Gráficas*: Son de variada naturaleza, y se reducen a pruebas de dibujo, por la facilidad de realización y riqueza de posibilidades valorativas. Uno de los más populares consiste en dibujos de sencillas figuras abiertas, formadas por pocas líneas, rectas o curvas. Completando estos gráficos esquemáticos, el sujeto tiene que elaborar las más originales figuras, aquellas que estime que a nadie más se le van a ocurrir añadiéndoles cuantos detalle imagine. En otras palabras, se trata de figuras sencillas que deben ser parte de una figura más compleja que la imaginación del sujeto debe anticipar. Lo importante es que aparezcan relaciones remotas y asociaciones insospechadas. Otras veces se le entrega una página llena de cuadros o círculos que sirven de base para representar los más variados objetos. Lo importante es que a partir de un material poco complejo se estructuren libremente elaboraciones personales.

Y los test verbales tienen la palabra como vehículo fundamental. Van desde lo puramente verbal hasta auténticas creaciones recurriendo a las capacidades expresivas del lenguaje y la fantasía.

1. *Escribir palabras que respondan a una condición determinada*: Que terminen en un sufijo dado, o comiencen por un prefijo o una letra concreta. O bien se le muestran variadas palabras y debe formar frases o párrafos con sentido. Deben construir material ingenioso.

2. *Analogías*: Es una de las pruebas más valiosas y con poder discriminante. Como estímulo se ofrece una palabra y se le pide al sujeto no sólo que formule sinónimos sino que todos aquellos sentidos que va adquiriendo la palabra en contextos distintos. También se le puede pedir que enumere todos los objetos que se parezcan en alguna cualidad. Las comparaciones, metáforas y símbolos descubren relaciones remotas características del pensamiento creativo.

3. *Preguntas*: Alude a la capacidad de solucionar problemas. Ante una situación a realidad cualquiera que el sujeto indique o descubra sus defectos o los problemas que la suscitan. También es muy utilizada la presentación de dibujos que recogen situaciones representadas, en torno a ellas interesa ver la capacidad del sujeto para formular preguntas referidas a la escena representada, sus implicaciones y consecuencias. La capacidad inquisitiva, la curiosidad mental, poder formular numerosas, variadas y agudas preguntas es otro indicio de originalidad. Encontrar la salida desconocida para los demás implica la capacidad de inventar soluciones. La capacidad de preguntar es estimulada también con la utilización de objetos corrientes. Las preguntas detectan los correspondientes problemas.

4. *Usos inusuales*: Apunta a una redefinición del objeto. Se ofrecen varios objetos, y se sugiere que se enumeren cuantos usos se les ocurran en todas las situaciones posibles.

5. *Mejora del producto*: Es una prueba consecencial a la sensibilidad para detectar problemas. Consiste en consignar cuantas transformaciones se le ocurran al sujeto, que pueden convertir un juguete en algo ideal que satisfaga sus necesidades, por ejemplo. Se puede tratar de mejoras fáciles asequibles, como de otras para las que no tenemos medios. También se habla de “redefinición del objeto”, de “usos múltiples”.

6. *Sintetizar*: Superar los datos dispersos en busca de soluciones infinitas. Se utiliza mucho el poner título a pequeñas historias o imágenes, o elaborar slogans de propaganda de un producto.

7. *Trazar un plan*: Prever todos los pasos necesarios para realizar el producto. Consiste, en otras palabras, en enumerar todas las actividades que presagian una actividad creadora.

8. *Situaciones nuevas e inesperadas*: Para detectar y estimular esta capacidad innovadora, poniendo ante el sujeto situaciones difíciles o insólitas. En otras palabras, es para ver la fertilidad del sujeto en obtener consecuencias a partir de una hipótesis que

no le condiciona, como pasa en la vida corriente a tomar actitudes más o menos conocidas, sino que lo obliga a usar y desplegar su imaginación creadora. Por ejemplo se le dice que suponga que pasaría si la gente dejara de morir, o como sería su vida en el año 3000.

9. Capacidad de relacionar: Para los asociacionistas este es el secreto del pensamiento creativo, con tal que las asociaciones sean remotas.

10. Cuentos imaginativos: Es un fácil recurso la redacción de cuentos imaginativos de tema libre o impuesto. Especialmente cuando la temática presenta una cualidad divergente, es decir, que no corresponde al sujeto. Entonces la personalidad se proyecta más libremente. Algunos temas pueden ser, el perro que no ladraba, o el león que no rugía.

11. Autobiografías: El sujeto debe indicar todas las actividades que espontáneamente ha realizado- Con este procedimiento se recogen todas aquellas actividades que fueron plasmando las figuras creadoras durante su infancia y juventud, y que parecen ser las reveladoras de una disposición hacia la creatividad en un campo determinado. Revela los problemas, intereses o vocación fundamental, además, la ironía, variedad sintáctica, riqueza y precisión del vocabulario, la capacidad de dar forma a ideas y sentimientos, de transmitir un mensaje y de causar fuerte impacto revelan más adecuadamente los talentos creadores.

Ahora, si vemos con más detención las pruebas de creatividad, veremos que son numerosos. Es por eso que seleccionamos algunos de los que han tenido más resonancia o son más conocidos.

**a. Test de Guilford:** Colocamos en primer lugar a Guilford, porque es la figura más destacada en este campo. Desde 1950 ha venido pacientemente construyendo con sus colaboradores, los test en los que demostraba la validez de su Modelo Teórico de la Inteligencia, integrando 120 factores.

Inicialmente partió del supuesto de que la creatividad se circunscribía a la operación de pensamiento divergente, que el cruzarse con los cuatro contenidos (figurativo, simbólico, semántica, conducta), y los seis productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones) da a lugar 24 modalidades. Todas las personas poseen estas capacidades, aunque de un modo desigual.

Los factores referentes a la creatividad para los que ha elaborado pruebas son los siguientes:

- Pensamiento divergente:
  - Fluidez figurativa, verbal, de asociación, ideativa o de pensamiento y de expresión
  - Flexibilidad figurativa espontánea y de adaptación,
  - Flexibilidad simbólica espontánea
  - Flexibilidad semántica espontánea y de adaptación u originalidad
  - Producción divergente de sistemas figurativos y sistemas simbólicos
  - Elaboración figurativa, simbólica y semántica.
- Pensamiento productivo convergente:
  - Capacidad de ordenación sistemática
  - Redefinición figurativa, simbólica y semántica
  - Deducción.
- Operación evaluación:
  - Evaluación lógica y de acuerdo con la experiencia
  - Capacidad de juicio y para ver los problemas.

El ámbito de los factores que tienen que ver con la creatividad sigue ampliándose y posteriormente incluye también las implicaciones y la evaluación. La ampliación de los factores relacionados con la creatividad ha sido una constante en las investigaciones de Guilford que están siempre unidas a la creación de las pruebas



capaces de detectar cada uno de esos factores, procurando evitar interferencias y confusiones que falsean los resultados.

**b. Test de E. Paul Torrance:** Torrance y sus colaboradores se han inspirado en Guilford pero han reducido la minuciosa complejidad de sus factores a cuatro: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. En 1966 Torrance publicaba sus test "Thinking Creatively with Words", Pensando creativamente con palabras, que son los más conocidos y utilizados en todo el mundo, especialmente en los países de habla inglesa. Se trata de dos folletos de 16 páginas, que son las formas paralelas de un mismo test. Cada uno consta de siete pruebas verbales, pero cinco de ellas presenta como estímulo una figura. Las tres primeras se refieren a un dibujo, en las cuales las actividades son: pregunta y adivina, suponga las causas, y adivina las consecuencias. La cuarta prueba pide la mejora del producto, y en la quinta se pide que se enumeren usos inusuales del objeto. La sexta demanda preguntas inusuales, y en la séptima se exponen todas las consecuencias de un hecho insólito o imposible. En sus pruebas gráficas presenta como estímulos sencillas líneas integradas por varios segmentos rectos o curvos, que han de ser la base de dibujos que representen objetos con sentido. A veces entrega una página de círculos, o da una sencilla mancha en donde hay que hacer un dibujo imaginativo. Otras veces sugiere historietas gráficas. Torrance a elaborado un cuestionario que consta de 100 ítems, en la línea de los cuestionarios de las cosas hechas.

**c. Test de Preferencia de Figuras de Welch:** Consiste en presentar una serie de figuras para que el sujeto indique aquellas que más le gustan. El test ha sufrido una profunda transformación. Inicialmente constaba de 400 dibujos, pero posteriormente por las investigaciones de Barron, fue reducido drásticamente ya que se comprobó que con menos figuras los resultados eran similares. Finalmente quedó con 40 la que se conoce como la Escala de Arte Barron-Welch. Afirman que las personas creativas y más concretamente los artistas, prefieren las figuras complejas y asimétricas. Barron, además, encontró una correlación positiva entre la inclinación por la complejidad y algunos rasgos que se han venido considerando como típicos de las personalidades

creativas, como son la fluidez verbal, independencia de juicio, originalidad y amplitud de intereses.

**d. Test de Asociaciones Remotas:** El test de Asociaciones Remotas de Mednick (R.A.T.), consta de 30 items; en cada uno se presentan tres palabras de significados muy diferentes y hay que encontrar otra que las relacione. Se puntúa el número de respuestas correctas, en un tiempo de treinta minutos. La teoría en que se fundamenta es que la creatividad es la capacidad de descubrir asociaciones poco patentes, y cuanto más remotas más indican el talento creador. Este test tiene una buena correlación con el test de inteligencia de Wechsler, y se le critica que mide más el pensamiento convergente que el divergente de ahí su elevada correlación con el W.I.S.C.

**e. Alpha biographical:** La hipótesis es que un buen predictor de la conducta futura es lo que se ha venido haciendo. Es un cuestionario biográfico, que consta de 300 items, dirigido a estudiantes de enseñanza media. Contempla áreas muy diferentes como vida familiar, desarrollo personal, estudio, intereses, etc. Ha sido elaborado por el Institute for behavioural research in creativity, y validado por científicos de la NASA.

**f. Test de Getzels y Jackson:** Consta de cinco pruebas:

- Asociación de palabras: exponer los distintos sentidos de palabras corrientes.
- Usos de objetos: enumerar todos los usos posibles de objetos comunes.
- Figuras ocultas: descubrir una figura camuflada entre figuras geométricas complejas.
- Fábulas: se presentan cuatro historietas de las que se han suprimido los desenlaces, y se invita a que las completen añadiéndoles finales tristes, humorísticos y morales.
- Construcción de problemas: se ofrece la información numérica pertinente en un párrafo, y se invita que a partir de esos datos formulen cuantos problemas puedan.

**g. Test de Wallach y Kogan.** Esta integrado por cinco pruebas:

- Semejanzas: se mencionan pares de objetos y hay que descubrir todos los parecidos que hay entre ellos.
- Usos alternativos: de objetos corrientes, diferentes del empleo habitual
- Significado de líneas: hay que ver el significado de dibujos abstractos de una sola línea que debe formar parte de un objeto.
- Significado de dibujos: hay que interpretar dibujos abstractos.

Lo típico de las pruebas de Wallach y Kogan reside en el modo de aplicación. Se les da un aire lúdico, donde no hay límite de tiempo. El clima debe ser cordial, eliminando todo cuanto pueda ser asimilado o parecido a un examen.

**h. Test de Mosaico:** Elaborado por Barro. Se ofrecen cuadrados de distintos colores para que se componga con ellos mosaicos en los que se refleja el gusto y la personalidad.

En este sentido, otra forma de poder evaluar la creatividad en los niños, es por medio de los dibujos y los juguetes. Los primeros dibujos son entre los 15 a 18 meses, y los primeros garabatos dan al niño un gran placer creativo. En el dibujo, el niño no reproduce la realidad sino que da una interpretación personal. Las primeras expresiones gráficas creativas no aparecen siempre en una hoja de papel, sino que lo hacen espontáneamente en una papilla, por ejemplo. El dibujo representa un intercambio, una comunicación. El dibujo intencional se presenta aproximadamente a los 18 meses. La interpretación del dibujo por parte de niño es subjetiva y ligada a la posición afectiva del momento. Esto da paso a un mundo imaginario y creativo. En conclusión podemos decir que la preocupación del niño cuando dibuja es evocar, el hacer presentes y sus trazos están frecuentemente determinados por factores inconscientes. Por su parte los juegos creativos se expresan cuando los niños utilizan materiales familiares en nuevas maneras e interpretan papeles y tienen juegos imaginativos. Los juegos ayudan al niño a expresarse y a desarrollar su expresión creativa. Los padres deben ayudar a sus hijos a

basar sus juegos en sus propias inspiraciones, estimulando los juegos e ideas creativas animando a los niños a usar otros materiales. En este sentido los juguetes juegan un papel fundamental. Se ha visto que los niños que no tienen juguetes comprenden la realidad más tarde y jamás alcanzan un ideal. El mundo de los objetos representa la primera conquista del niño. El juguete no es sólo una especie de enriquecimiento intelectual, sino también un mediador entre la complejidad de la existencia y la debilidad del niño. Es un instrumento por el cual el niño asegurará una posición en el mundo. El psicoanálisis plantea que por medio del juguete el niño puede desarrollar otras características de la creatividad. Los juegos educativos como ensambladura, puzzles, mosaicos, etc., afinan la capacidad de análisis del niño. Es importante tener en cuenta que la creatividad está muy ligada a la inteligencia y a la afectividad.





## CAPÍTULO 6

---

# PRÁCTICA MUSICAL-CREATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

*El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento. Albert Einstein*

*“La Música es la parte principal de la educación, porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño y la familiariza con la belleza y la virtud” Platón*

*"La música constituye una revelación más alta que ninguna filosofía"  
Ludwing Van Beethoven*





---

## CAPÍTULO 6

### PRÁCTICA MUSICAL- CREATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

#### 6.1. INTRODUCCIÓN

Toda persona posee un potencial creativo pero necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo

Para de Moya (2005, p.289), “La actuación docente se apoya en programaciones, métodos, técnicas actividades, que son los instrumentos y los recursos formales de los profesores. A través de ellos, se busca que el alumno adquiera determinadas competencias en el dominio de ciertos conocimientos, principios, estrategias, hábitos, actitudes y valores. Estamos convencidos de la necesidad que tenemos los docentes de aplicar una estimulación creativa en la utilización de los recursos didácticos para conseguir desarrollar los conocimientos, las actitudes y valores y las competencias de nuestros alumnos”.

Este recurso ha sido, generalmente bloqueado por prácticas educacionales que enfatizan en demasía la *reproducción del conocimiento* en perjuicio de las habilidades de pensar e imaginar y que tienden a destacar la ignorancia, la incapacidad y las limitaciones del alumno, haciendo que muchos subestimen sus competencias e interioricen una visión negativa de sí mismos.

Dentro de las características del modelo de enseñanza presente en muchas escuelas que necesitan ser revisadas, existen fuerzas adversas que dificultan y llegan incluso, en algunos casos, a impedir el desarrollo y la realización del potencial para crear.

La *creatividad docente* se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la *metodología utilizada*. La divergencia y pluralidad de ideas encuentran en el método un reto a su profesión de

igual modo que el paisaje provoca al artista, los volúmenes al escultor, los espacios al arquitecto, o lo desconocido al investigador.

Respecto a la *práctica de la creatividad*, destacamos que es importante que cada individuo trabaje mucho la creatividad, ya que aprender a pensar creativamente en todos los aspectos de la vida constituye la clave de la formación de personas que sean capaces de descubrir los nuevos logros del mañana.

Las facultades mentales de un creador, como hemos expuesto anteriormente, están relacionadas con su pensamiento divergente. Un alumno divergente busca siempre una solución nueva a cualquier problema, sus factores mentales son la fluidez de pensamiento, la productividad, flexibilidad, originalidad, inventiva... y sus características personales, la habilidad por aprender cosas nuevas, la percepción, imaginación, buen autoconcepto y autoimagen, capacidad crítica y curiosidad intelectual.

La sociedad actual siente un gran interés por la creatividad debido a su necesidad de superar la masificación y la artificialidad de su medio ambiente; sin embargo, la creación ha sido siempre visto como algo misteriosa porque nos han educado en el estudio y recuerdo del pasado sin enseñarnos a comprender cómo adecuarlo al futuro.

El clima de libertad, seguridad, autonomía y participación favorecen actitudes positivas para estimular el poder creador, así como la autoestima, y la confianza en sí mismo y en los demás, que son factores determinantes en el desarrollo de la misma.

El *profesor creativo* recurre con frecuencia a estrategias variadas y motivantes, participativas, implicativas, de autoaprendizaje. Transmite la imagen de que es el propio alumno el que aprende por sí mismo y en su relación con los compañeros.

La música es un medio excelente para desarrollar la creatividad y las habilidades cognoscitivas de los niños, y si se les estimula a crear música, “han de pensar musicalmente”, tienen que procesar la música a un nivel mucho más profundo del que se requiere para aprender técnicas musicales discretas (Ramson, 1991).

## 6.2. LA MÚSICA CREATIVA EN INFANTIL

Consideramos que en la infancia es donde comienza la base de los futuros aprendizajes.

Saitta comenta que la **construcción de “instrumentos”** aprovechando materiales de uso cotidiano, y por tanto, muy fáciles de obtener, es un aporte desde el punto de vista de la pedagogía musical, y desarrolla la inventiva de quienes participan en la experiencia (Saitta, 1978).

La educación musical escolar ha de permitir a los alumnos "hacer música", expresarse musicalmente. Descubrir, sentir, expresarse a través de la música debe ser anterior a leer música, a desarrollar habilidades lectoras. En Bernal (2003, p. 63-69) “Hacer música” significa tener que pensar musicalmente para poder configurar secuencias sonoras, y lleva consigo experimentar sensaciones, sentir, vivir y apreciar la música de manera diferente. Experimentar con los sonidos (explorar la voz, los objetos sonoros, los instrumentos musicales) supone conocerlos, analizar alturas, ritmos, timbres, textura, para llegar a configurar un modelo o estructura musical; en la medida que esto sucede se está creando y desarrollando la *creatividad* y los sentimientos afectivos hacia la música.

La música desarrolla la creatividad, aporta sensibilidad para captar las manifestaciones del mundo sonoro, desarrolla la expresión, colabora en la toma de conciencia de lo que es, debe y puede ser el arte y despierta el sentido auditivo (Rowell, 1999).

### 6.3. LA AUDICIÓN

#### 6.3.1. PRIMERA FASE PARA LA APRECIACIÓN MUSICAL

La audición es un aspecto importante dentro de la música y como tal lo utilizamos para potenciar la creatividad en nuestros alumnos de infantil.

Se podría definir la musicalidad como la capacidad para crear e interpretar música de forma imaginativa, sensible y en ocasiones original. Si se profundiza un poco más en esta definición, cabría decir que no es sólo cuestión de creación e interpretación (hechos incuestionables), sino que primeramente debe aplicarse a la capacidad para relacionarse con el fenómeno musical, sin la necesidad de ejecutar ningún otro acto musical ulterior, más que el disfrute y mediana comprensión de la *audición musical*. Como dijo Copland, “*si se quiere entender mejor la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla*” (Copland, 1985, p. 23).

Siempre se le da más importancia al sentido de la vista, cuando al parecer los sordos experimentan mayor separación con el mundo que los ciegos. Cuidamos más el órgano de la vista que el oído, sin tener en cuenta que es un órgano muy delicado al que pueden dañar los índices tan elevados de contaminación acústica que sufrimos en la actualidad y que puede provocar daños irreparables.

La mayoría de la población tiene ciertas aptitudes musicales en la medida que poseen suficiente discriminación tonal para percibir una línea melódica y después reproducirla. El gran problema, es el alto porcentaje de incultura musical del que se resiente la sociedad occidental.

Una de las primeras bases del sistema de trabajo Orff, es que todos somos musicales y que con trabajo continuado, todo el mundo puede desarrollar alguna percepción del ritmo, de las alturas y las formas musicales. Cualquier sentimiento de

inferioridad suele ser injustificado, producto de nuestros propios complejos, dudas y falta de hábitos.

Tener a priori cualidades facilita la tarea, pero no es garantía de resultados positivos. No vale de nada contar con el mejor instrumental si no sabemos cómo utilizarlo provechosamente.

Para Pahlen (1961), todos tenemos musicalidad, capacidad para interpretar y apreciar la música. Considera, por tanto, que todos somos aptos para acceder a la educación musical, dado que su finalidad no es ser músicos, sino personas que amen la música y sepan valorarla.

Ser musical, no es demostrar que se es capaz de imitar una canción segundos después de haberla escuchado una sola vez, reconociendo la altura absoluta de las notas que la componen; o que se puede interpretar en un instrumento las melodías de la película que acabas de ver en el cine. No hay que desmerecer esta capacidad, pero es posible que estos dones casi acrobáticos no expresen necesariamente una auténtica comprensión musical.

En palabras de Maneveau, *“hay que enseñar y aprender a escuchar para oír y entender la música, pero es también enseñando a escucharla y entenderla como se cultivan las capacidades de escucha en general [...] Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas. 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, pp. 268-271).

No se propone la adquisición de habilidades y destrezas propias de un virtuoso. Se pretende un acercamiento a la música de tal forma que ésta no deje impasible al oyente, sino que provoque una respuesta emocional, del tipo que sea. Es educar el oído, abrirlo a un más amplio campo de vibraciones, formar en una educación abierta y activa al mismo tiempo, insistiendo en no esperar lo determinado, sino precisamente

encontrar la sorpresa, de modo que no exista una reacción premeditada e impuesta por el medio externo a priori.

Se trata de poder llegar a un mayor grado de disfrute ante la audición de cualquier tipo de música, exento de erudiciones, que, como se ha dicho, nos puedan llevar a una comprensión analítica de la música, en detrimento de una respuesta espontánea a la percepción del estímulo musical; no abogamos por una incultura musical, sino por una formación accesible para todos, más de los que muchos creen poder alcanzar para sí mismos u ofrecer a otros.

La apreciación musical a través de la escucha, desarrolla las capacidades y potencialidades del ser humano. El hecho musical como ciencia y arte en la educación, integra la capacidad expresiva, la emotividad, los sentimientos y vivencias descubriendo aptitudes y capacidades que contribuyen al conocimiento de la propia persona y a un equilibrado desarrollo de la inteligencia (Jimeno Gracia, 2000).

En cuanto a la percepción musical auténtica Teplov (1966) cree que es un proceso activo no basado exclusivamente en la audición, sino en la cooperación. La audición no es un acto puramente psíquico además precisa de otros fenómenos corporales, sobre todo movimiento. La percepción de la música no puede ser un proceso puramente auditivo dado que se trata de un proceso de orden “auditivo – motor” (citado en Agosti-Gherban y Rapp -Hess, 1988).

Para Martenot, “ser músico es disponer de unas facultades de receptividad que permiten a todos los aspectos del ser entrar en resonancia con las vibraciones sonoras y con el mensaje del que éstas no son más que el soporte” (Martenot, 1993:32).

El compositor, el intérprete... cualquiera que sea la relación con el fenómeno sonoro, pretende e implica una escucha activa, en la que el proceso de *oír* se transforme en *escuchar* mediante la relación de conceptos, la memoria y el análisis del fenómeno musical.

---

Frega y Vaughan (1980), consideran que lo realmente importante es que el alumno explore todas sus posibilidades, ofrezca soluciones e hipótesis para que piense como compositor y como auditor.

El profesor de instrumento dice al alumno: “Escucha qué es lo que tocas, piensa qué quieres hacer, transmitir y búscalo. La única forma de hacerlo es escucharte”. Cuando la clase entera canta una obra coral, se les dice: “Escuchaos todos, escúchate a ti y a tu compañero. Si quieres hacer música y que suene a música, os tenéis que escuchar”. Al poner una audición pedimos a nuestros alumnos que la escuchen, es decir, no sólo que oigan los sonidos que allí aparecen sino que intenten centrar su atención para poder comprender medianamente las complejas relaciones sonoras que se suceden o superponen.

Es importante que intenten ver qué sucede y qué sienten durante y tras la audición, si es que son capaces de expresarlo con palabras, ya que no siempre es posible, ni siquiera necesario. Sólo escuchando serán capaces de criticar cualquier tipo de música.

Existen diversos métodos sobre la formación musical del oído<sup>48</sup>. En una línea kantiana, el objeto de la educación es desarrollar toda la perfección de que es capaz el individuo. Por ello debemos educar el sentido auditivo de nuestros alumnos para que sean capaces de poder realizar juicios razonados, olvidando en la medida de lo posible las respuestas relacionadas con el gusto ("me gusta" o "no me gusta"). Todo tiene un por qué y esa es la idea que tenemos que inculcar a nuestros alumnos: el verdadero valor de la audición aparece cuando somos capaces de apreciar lo que hemos escuchado más allá de la simple "mirada".

La **audición musical** intencional no tendría sentido si el oyente no fuese capaz de reconocer algunos aspectos de “la forma”. El motivo que predomina, una célula

---

<sup>48</sup> Kühn en su libro “La formación musical del oído”, analiza los métodos surgidos en el ámbito alemán y nórdico en las décadas de los años sesenta y setenta, además de crear un método propio en 1983.

rítmica, los periodos, las frases o partes de frases, etc., son aspectos que se presentan en las audiciones de manera clara y fácilmente reconocibles, que además pueden ser acompañados por percusiones, o evocados tras la audición, etc.

Escuchar es orientar el oído, observar el río del sonido y dejarse llevar por él, medir su caudal, jugar con lo esperado y lo inesperado. Escuchar música nos ayuda en el crecimiento de la razón, afianza la afición, desarrolla y agiliza la creatividad. Quien degusta una obra musical, quien la escucha de manera aprovechada, ve cómo se transforma su interior, su pensamiento. Escuchar es crear. Escuchar es vivir. Escuchar enseña a crear y a vivir.

Wuytack y Boal Palheiros (2000) proponen la audición a partir de la formulación de preguntas, diálogos..., atrayendo la atención del oyente al análisis de los elementos que posteriormente conducirán a una experiencia auditiva más profunda.

Existen investigaciones que aconsejan la audición de obras del periodo clasicista por sus características de cuadratura, si bien otros autores proponen obras del siglo XX (Small, 2003).

La *audición* de obras musicales es un elemento clave en la educación musical de los niños de la etapa de *Educación Infantil*. Esta presencia de la música en la escuela permite poner al niño en contacto con una gran diversidad de estilos, formas y obras, y despertar en él vivencias y sensaciones particulares.

Llegar a comprender la forma de la audición es el objetivo esencial de la audición, sobre todo la estructura formal que resulta de la alternancia de los diferentes temas, frases y motivos que constituyen el material de la idea musical. Por ello se aconseja empezar por audiciones muy cortas, con una forma elemental claramente definida (tipo ABABA, "lied" o rondó) que permita su identificación.



La audición activa (Wuytack, 1966) es la mejor estrategia para una adecuada audición en los primeros niveles de la escolaridad. Wuytack defiende que la receptividad no se obtiene por el estudio teórico, sino que se aprende a través de la actividad. Trabaja los planos de la audición a los que nos hemos referido anteriormente y se vale de técnicas específicas.

Y Hemsy de Gainza otorga a la educación auditiva un rango prioritario en relación con las áreas de expresión e indica que: “ el mayor esfuerzo de los pedagogos musicales debería centrarse en la recuperación de una percepción espontánea y desinteresada de los sonidos, a través de un aumento (cualitativo y cuantitativo) de la estimulación auditiva del niño mediante el sonido, la música, canciones y ritmos, a partir del nacimiento y durante los primeros años de vida. Ello provocará una temprana respuesta de índole musical” ( Hemsy de Gainza, 1977, p. 12).

### 6.3.2. CREATIVIDAD E IMPROVISACIÓN

*Creatividad e improvisación* están íntimamente relacionadas, aunque tienen características que las diferencian. Hacer música, expresar una idea musical, componer, no exige un tiempo determinado. La persona que quiere expresarse a través del sonido, trabaja la idea, la elabora, graba y escucha, modifica, hace sus anotaciones personales, pide ser escuchado y valorado por otros, acepta sugerencias, etc., necesita y dispone de un tiempo para elaborar su composición.

González (1974), asegura que la improvisación es un importante colaborador en las clases de música.

Lafferrière (1993), defiende la improvisación pedagógica como una metodología de trabajo.

Para potenciar la creatividad no hay nada mejor que la improvisación. Con la improvisación se desarrollan habilidades y destrezas fomentándose la creación de unos hábitos conscientes e importantes en el ámbito musical. (Israel, 2001, p. 204).

El profesor que sabe, sabe hacer y sabe ser acaba construyendo su propio modelo de intervención para enseñar una asignatura artística. La falta de uno de estos tres saberes puede convertir la enseñanza en un juego temerario de ejercicios para equilibristas sin red ( Laferrière, 1997 ).

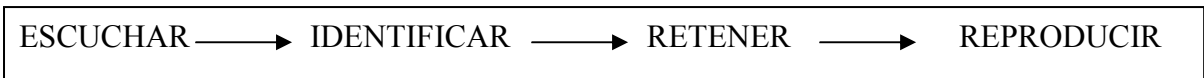
No ocurre lo mismo en el caso de la improvisación, donde las decisiones han de tomarse en el acto, no hay tiempo de pensar ni elaborar, la idea fluye prácticamente por sí misma; aunque ambas están íntimamente relacionadas, la composición es la consecuencia de la improvisación, y las dos resultan ser técnicas muy apropiadas para desarrollar la musicalidad.

Interesante al respecto la afirmación de Glover (2004, p. 15), cuando afirma “los niños tienen capacidad e inventiva para hacer música y, de hecho, la hacen, independientemente de que se les muestre o enseñe cómo hacerlo”.

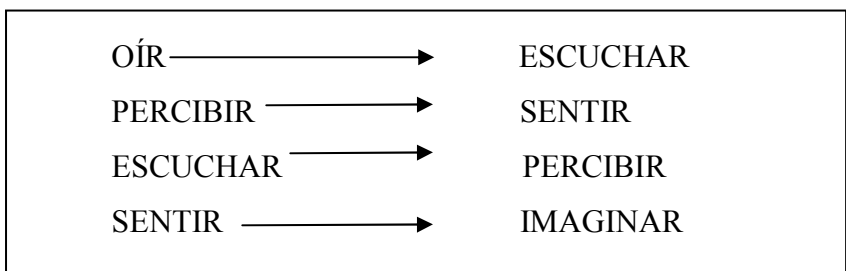
Las técnicas para desarrollar la *sensorialidad auditiva* han de permitir aprender a escuchar, y pasar de una escucha global, superficial, preparatoria, a otra más subjetiva, donde se pueda identificar de manera más precisa el sonido y reconocer las diferencias fundamentales de sus parámetros (altura, intensidad, timbre y duración), al tiempo que se pueda sentir y valorar el silencio.

Leonard (1987), al respecto nos introduce en la dimensión olvidada de los sutiles ritmos armónicos que subyacen y animan toda vida manifestada, así como en las inmensas posibilidades que se nos abren cuando somos capaces de sincronizarnos con nuestro propio ritmo personal.

Para desarrollar la escucha Bernal y Calvo (2000, p. 44), siguiendo a Willems y Chapuis (1993), proponen el siguiente proceso:



Teniendo presente que:



Por otro lado hemos de tener en cuenta que no puede existir una educación auditiva o vocal, sin una educación rítmica. El desarrollo auditivo, rítmico y vocal, están tan estrechamente unidos que es difícil su separación.

La expresión musical escolar pretende desarrollar: *las capacidades auditivas* (tomar conciencia de la escucha); *las capacidades rítmicas* (expresarse a través del movimiento corporal coordinado, sentir el cuerpo); y *las capacidades vocales* (la voz, la expresión cantada).

<b>LA SENSORIALIDAD AUDITIVA</b>	<b>EL SENTIDO RÍTMICO</b>	<b>LA VOZ</b>
La percepción de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonidos en el espacio.</li> <li>• Timbres (Discriminación auditiva).</li> <li>• Intensidades.</li> </ul>	Juegos rítmicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmos básicos.</li> <li>• La pulsación.</li> <li>• El acento.</li> <li>• El ritmo.</li> <li>• La frase musical. - El espacio.</li> </ul>	Juegos con la voz: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir la vibración de las cuerdas vocales.</li> <li>• Respiración y relajación.</li> <li>• Imitar sonidos.</li> </ul>

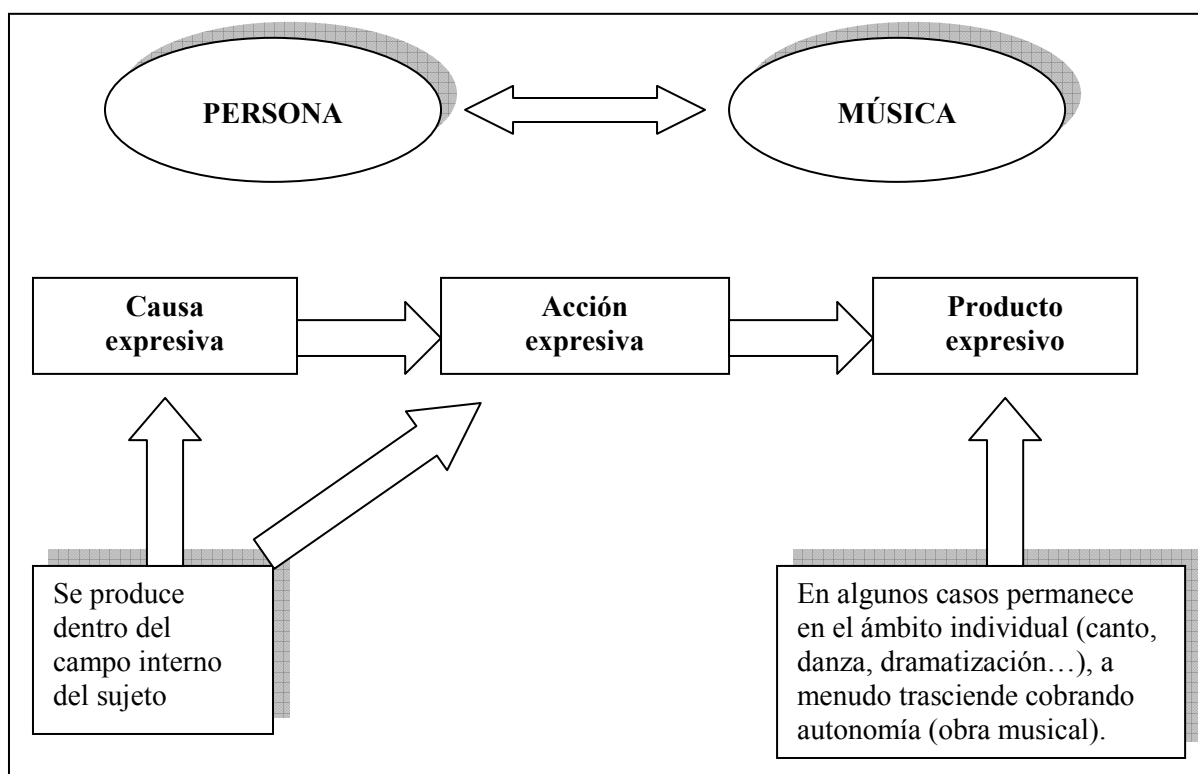
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alturas.</li> <li>• Duraciones.</li> <li>• Silencio.</li> <li>• Ejercicios que desarrollen la escucha y la creatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danzas.</li> <li>• Ritmo, movimiento, creatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar canciones.</li> <li>• La voz y la creatividad.</li> </ul>
---	--	---

**Tabla 6.1.** Capacidades de la expresión musical

Fuente: Bernal y Calvo (2000)

Para Hensy de Gainza (2002b, pp. 36-38) el procesamiento de los materiales sonoros y musicales “se metaboliza” en expresión verbal, sonora o corporal, produciendo sentimientos, estimulando la imaginación y la fantasía, provocando una intensa actividad mental.

Esta idea la sintetiza Bernal (2005) en el siguiente cuadro:



**Figura 6.1.** Descripción del proceso expresivo

Fuente; Adaptación cuadro Bernal (2005)

➤ **La Percepción auditiva**

La percepción es un proceso complicado y condicionado por múltiples factores (todo proceso cognitivo se sustenta en la percepción). Oír es percibir a través del oído, escuchar requiere prestar atención. La atención es imprescindible para la escucha y para llegar a expresarnos a través de la música hemos tenido que desarrollar la escucha selectiva, la sensorialidad auditiva.

Escuchar y aprender a oír es el objetivo principal para poder expresarse a través del sonido. La audición es la base de la experiencia sonora, y se desarrolla a través de una serie de procesos que hay que tener en cuenta desde las edades tempranas.

Nuestras experiencias cotidianas están basadas en una serie de sonidos que son habituales del medio en el que nos desenvolvemos, y que podemos evocar fácilmente. Lo que somos capaces de saber, recordar y utilizar es gracias a la memoria, que se desarrolla en gran parte por la repetición de acciones y que se perfecciona y fortalece a través de la atención y concentración.

Escuchar música atentamente supone descubrir los diferentes matices sonoros, los parámetros de sonido, además de permitir disfrutar de la melodía e integrarse en el fenómeno musical. Las *actividades musicales* colaboran extraordinariamente en su desarrollo y el oyente pone a prueba su imaginación desde que comienza la audición, desde que está dispuesto a *dejarse invadir* por la música, desde que “*abre sus oídos*” para que la música penetre en su interior.

Tener *imaginación* significa poder evocar imágenes en la mente sin necesidad de una presencia física real. La memoria es muy importante para la imaginación, le proporciona elementos a la imaginación creadora que se recrea en imágenes, elabora otras nuevas, etc. La música es evocadora de recuerdos, contribuye con facilidad a evocar imágenes vividas, y la mente es capaz de elaborar otras nuevas partiendo de percepciones interiores. Tanto la memoria como la imaginación son muy importantes

para el proceso creador. Componer música significa sustituir el mundo real por el imaginario, situándose el compositor en un espacio intermedio entre la realidad exterior y su realidad interior.

Los niños deben *componer música* desde el primer momento en que tomen contacto con la experiencia musical, y el maestro ha de ser la persona que conduzca estos procesos. Componer música significa expresar un pensamiento, dar forma a una idea, buscar una estructura, elegir un determinado ordenamiento sonoro, establecer relaciones entre los diferentes elementos que intervienen, etc., engloba todos los estilos musicales, y supone una manera de ser creativo en la música.

### ➤ *El ritmo*

El ritmo (del griego *rhythmos*, y del latín *rhythmus*) es una fuerza, misteriosamente creadora, que preside todas las actividades humanas y se manifiesta poderosa en todos los fenómenos de la naturaleza, estando vinculadas a ella todas las leyes que rigen y ordenan las oposiciones y los contrastes. Así, obedeciendo a estas leyes, encontramos: la aspiración y la expiración, la elevación y el descenso, la agitación y la calma, la contracción y la descontracción, el sonido y el silencio, el movimiento y el reposo, etc. Siempre, unidos a la idea del ritmo, encontramos los conceptos orden, proporción, medida, repetición, contraste, sucesión, alternancia.

El maestro Vincent d'Indy (1878, citado en Thomson 2001)<sup>49</sup>, definía el ritmo diciendo concretamente que era “el orden y la proporción en el espacio y en el tiempo”. Un famoso psicólogo de Berna, el Forel, afirma que la conciencia de la repetición, a intervalos más o menos regulares, de percepciones, da origen al nacimiento de nuestra noción del ritmo. El maestro Dalcroze (1907)<sup>50</sup>, tan autorizado en esta materia, sostiene que el ritmo es un principio vital y que el ritmo es movimiento.

---

<sup>49</sup>Vincent d'Indy. Artista y compositor francés.

<sup>50</sup> Eminentísimo compositor y pedagogo musical suizo

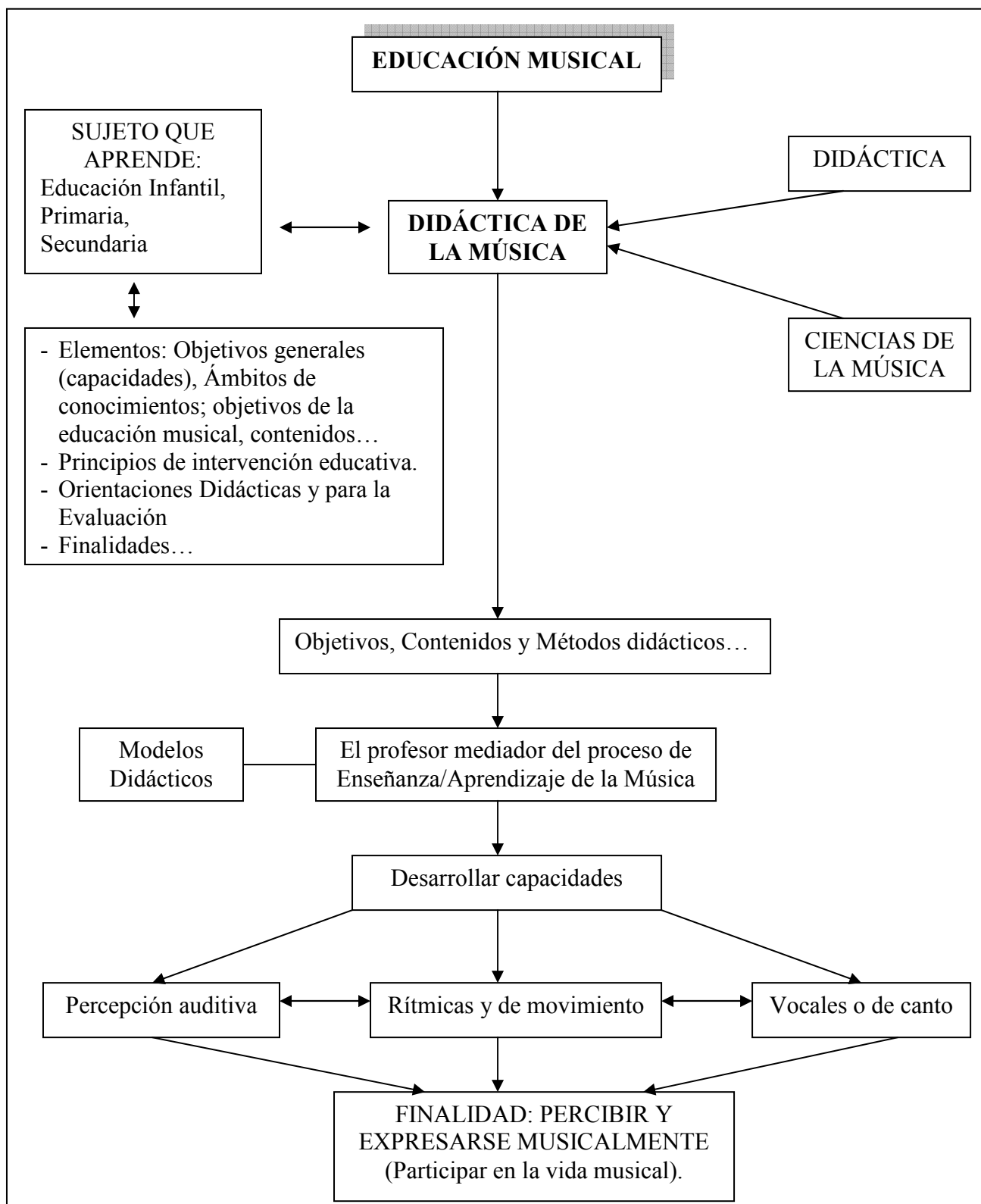


Figura 6.2. La Educación Musical en el niño de Educación Infantil (Bernal, 2002)

➤ *La canción infantil*

Cuando el niño accede a la escuela infantil, lleva consigo un conjunto de experiencias musicales que la madre le ha ido inculcando en espíritu, en forma de juegos y por medio de los cuales se les enseña a coordinar los movimientos, se les fijan los nombres de las cosas con palabras representativas de su significado y se les introduce en la realidad. Juegos tales como: «Los deditos», «Cinco lobitos», «Arre caballito», cumplen con este propósito. La escuela de infantil sólo tendría que proseguir esta enseñanza aumentando el caudal de canciones por medio de nuevos temas acomodados a las preferencias infantiles.

Pero con ser interesante este papel vinculador del *canto* su plena justificación didáctica, como centro integrador, exige otra serie de posibilidades formativas que son las que fuerzan su elección.

Veamos cuales son las asignadas al *canto*:

- Despierta la sensibilidad infantil habituándole a conocer y amar la belleza.
- Promueve el desarrollo lingüístico en su doble vertiente expresiva y comprensiva.
- Es un agente importantísimo de socialización.
- Factor esencial del desarrollo y desenvolvimiento fisiológico del niño.

Toda una serie de condiciones que son más que suficientes para hacer de la canción infantil el centro de interés que dinamice la enseñanza de este período.

Pero apropiarse de una *canción* como objeto cultural es mucho más que poder reproducirla. Si bien la imitación es la primera y más básica forma de aprendizaje, Bandura (1986, citado en Tafuri 2006), sostiene que se aprende también con la observación y se trata de una conducta más compleja con respecto a la simple “imitación” entendida como reproducción exacta de lo que se ha observado. Su teoría



sobre el “aprendizaje por observación” tenía su punto de partida en la constatación de que también la simple observación de la conducta humana permite aprender unas reglas, adquirir capacidades y esta ahorra más tiempo que si tuviéramos que aprender sólo a través de las acciones efectivamente realizadas" (Tafari, 2006 p. 143).

La voz es el primer instrumento que se debe desarrollar en los niños. Según Aymerich (1971), el niño que haya cantado en la escuela dispondrá de los medios para interpretar y vivir la música o de saborearla auditivamente. Es responsabilidad del profesor que el niño pueda exteriorizar su impulso interior por medio del mecanismo vocal, procurando una atmósfera propicia de armonía, libertad y acogida cordial en el aula.

A continuación se exponen una serie de principios didácticos que han de informar la selección de canciones para el nivel infantil.

Los temas de las *canciones* que se enseñen a los niños deben de responder siempre a sus necesidades e intereses. La enseñanza ha de estar presidida por el principio de globalización: música, palabras, expresiones y gestos formarán siempre un todo unitario. La letra de las canciones debe de ser atractiva en el contenido y expresión y de una gran claridad.

Se recomienda siempre la brevedad. Sólo así se podrá contrarrestar, la natural disposición del niño a la dispersión evitándose que un largo y penoso aprendizaje pueda malograr el entusiasmo inicial.

Si se aplica un acompañamiento éste debe de ser muy sencillo. Letra, música y acompañamiento han de formar un conjunto simétrico, claro y preciso. Cada canción se completará con movimientos y dramatizaciones que faciliten el aprendizaje.

Puesto que el juego es la característica determinante de la educación infantil, éste habrá de informar cualquier tipo de actividad musical que se proponga en el aula.

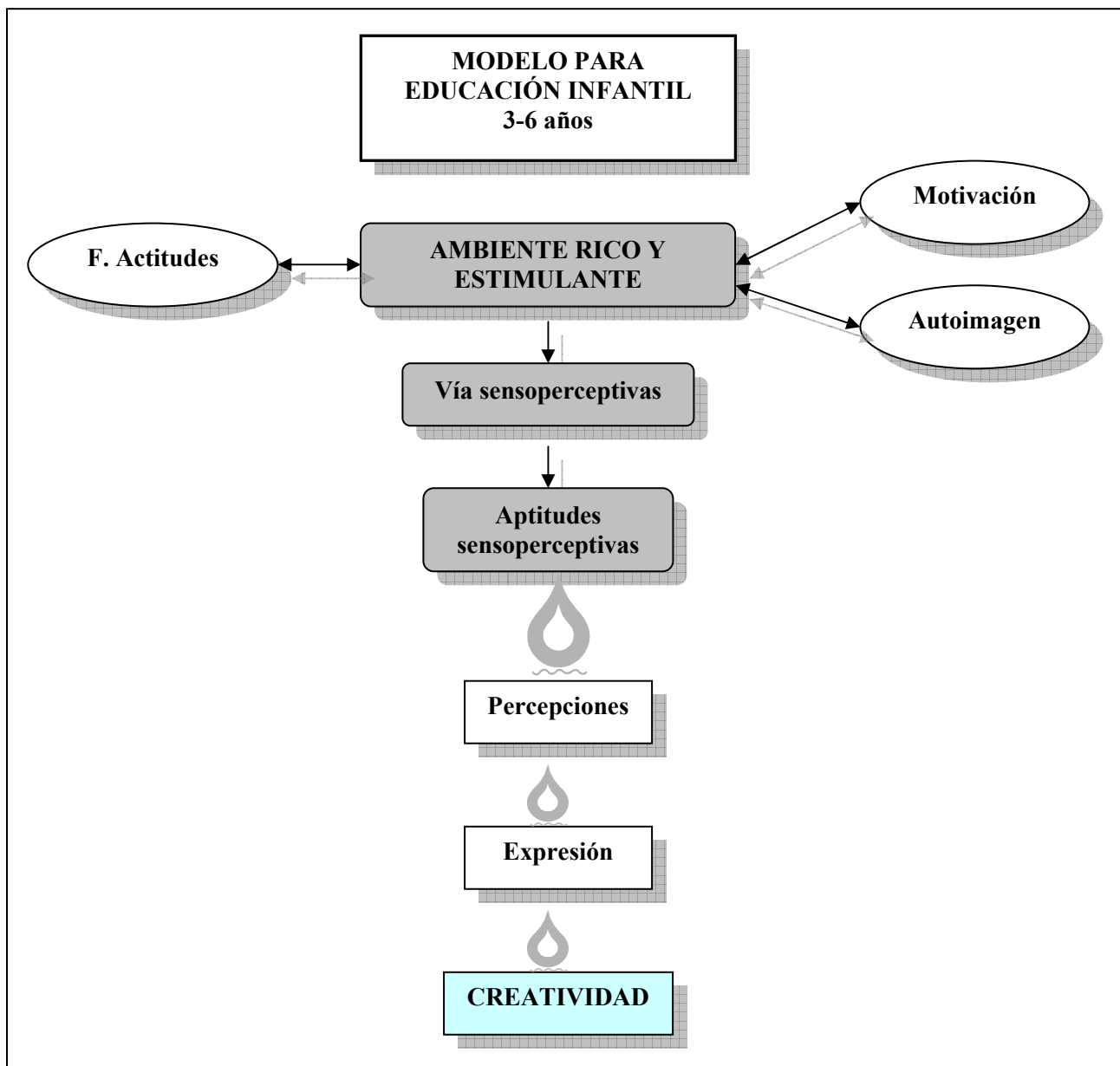


Figura 6.3.. Modelo para educación infantil

Fuente. Gervilla y Prado (2003).

#### 6.4. MÚSICA HOY DÍA

La sociedad no seguirá financiando durante mucho tiempo tipos de enseñanza deficitarios o pobres en su resultado práctico. Estamos sinceramente convencidos de que los niños y jóvenes del mundo pueden crecer mejor si disponen de las posibilidades que brinda una educación musical concebida a su medida, a la de *hoy*, que ayude a la tarea de su crecimiento, siendo este un tema de reflexión prioritario.

Otro tema delicado e importante sería la acción constante, impregnadora, formadora de modelos biológicos y psicológicos que cumplen los medios de difusión masiva.

Los medios son eso, medios. Ahora bien, la sociedad ha dado profesionales para transmitir su saber acumulado y sus modelos; nosotros los maestros, en nuestro caso, los músicos-maestros, nos preparamos con el conocimiento específico a transmitir y con los medios pedagógico-didácticos para hacerlo. Tenemos el compromiso ético de estar al día y de enseñar la verdad, lo cierto, en la medida de nuestras capacidades, sobre las cuales la sociedad ejerce control.

Según Lafarga y Sanz (1999), el conocimiento y actualización acerca de las habilidades auditivas puede tener un amplio eco en la enseñanza en nuestras Escuelas, mejorando la comprensión del fenómeno auditivo y de su desarrollo en las personas desde su infancia, y facilitando de este modo nuevas ideas y nuevas estrategias para abordar estas cuestiones en el marco de la educación y de la investigación.

Giráldez (2005) analiza la irrupción de las tecnologías de la información y, en especial, de Internet, en el mundo de la música en general y en el de la educación musical en particular. Esta es una realidad que no puede ser ignorada por todos los que trabajan enseñando a los niños de hoy, que vivirán en la nueva sociedad del mañana.

Internet está generando nuevas formas de aprendizaje, modificando los roles tradicionales, tanto de los profesores como de los alumnos, y abriendo nuevas oportunidades para el desarrollo de las tareas educativas. Por ello, resulta ineludible habituar a los estudiantes, pero también a los enseñantes, a utilizar Internet como una herramienta de búsqueda de información y trabajo.

La investigación en psicología del aprendizaje, junto con la especulación investigativa filosófica, debería comenzar a dedicar muchos esfuerzos a este tipo de temas que, por cierto, no son fáciles. En los Estados Unidos de Norteamérica, una creciente discusión acerca de un pretendido canon de la literatura inglesa de enseñanza indispensable, revela por sí sólo la dificultad de la tarea (Hirsch, E.D., *Cultural Literacy*, Vintage, 1988). Pero, al menos en mi conocimiento, todavía no se ha emprendido una tarea similar, consciente y bien delimitada en el campo de la música y su enseñanza.

Por ello, quizás deberíamos preguntarnos si estamos eligiendo adecuadamente las músicas que proponemos en nuestras escuelas, escoyendolas según los gustos y aficiones de nuestros alumnos.

A esto habría que añadir como afirma Israel (2003), que “la importancia de las aficiones desde la esfera de lo pedagógico aumenta la capacidad creativa del individuo”. Las aficiones constituyen un poderoso y polivalente recurso didáctico para las situaciones de enseñanza y aprendizaje susceptible de ser utilizado tanto en situaciones convencionales de aula, como en situaciones de aprendizaje no convencionales". Las aficiones musicales practicadas por los alumnos, las vivencias de hacer música les reporta bienestar, les hace sentirse creativos, expresivos, proporcionándoles un disfrute que repercute en su formación cultural. Las aficiones musicales posibilitan la autorrealización mediante una acción integral, activa y globalizadora en la que el alumno pone en juego todas sus potenciales facultades. ( Israel, 2003, pp. 6-8).

Las *aficiones musicales* deben fomentarse en los centros educativos en las etapas infantiles por las características psicológicas de los alumnos en estas edades. En

definitiva que se valore por parte de los docentes debido a la gran importancia y repercusión que en su formación integral futura tienen.

La **práctica de la creatividad** como actividad lúdica, artística y de creación intelectual, estimula al docente a ser productivo y crítico con su práctica educativa, a desarrollar la empatía y el carisma con sus alumnos, a ser tolerante con las conductas y comprensivo con las nuevas ideas de los alumnos. Además, el *profesor* que ha tenido un significativo entrenamiento en creatividad es más abierto a las innovaciones y está constantemente experimentando nuevos métodos o consolidando algunos que lo han convencido de sus bondades pedagógicas. Es reflexivo y humano en la relación educativa

El proceso de **enseñanza y aprendizaje musical-creativa** se centrará por una parte, en el desarrollo de las capacidades relativas a la percepción sonora, y por otra, en el desarrollo de las capacidades de comunicación y expresión. Así por ejemplo los instrumentos escolares de percusión, ofrecen un espectro sonoro amplio y una diversidad de posibilidades que hacen de ellos un medio especialmente apto para la experimentación, creatividad e improvisación musicales.

## 6.5. LA MÚSICA EN LA ESCUELA

“Música” no significa lo mismo para un adulto que para un niño. Para un niño es una forma de expresión y desde muy pequeño puede realizar numerosas actividades musicales que le motiven a la averiguación y a la experiencia personal, donde lo más importante son los sentimientos y las emociones que experimenta. La música es un lenguaje que utiliza el sonido como medio de comunicación y los niños continuamente están creando nuevas formas de comunicación. El afecto estimula esas creaciones y hay que organizar las experiencias musicales para que se realicen en los momentos convenientes.

Es a través de *experiencias musicales placenteras* como los niños llegan a los conceptos sobre la música, conceptos que acabarán por convertirse en el soporte funcional (las canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones...), en los materiales necesarios para la construcción de la estructura musical. Cuanto más relacionada estén sus experiencias con los sonidos de las canciones que cantan y las audiciones musicales que escuchan, mayores serán sus oportunidades para llegar a comprenderla.

De esta manera, el sonido irá adquiriendo significados diversos, según el tono, la fuerza, el volumen, el tiempo, el ritmo de la emisión..., y terminará siendo comprendido y aceptado. Por la acumulación de experiencias, es como constituyen su lenguaje musical que se irá enriqueciendo poco a poco hasta llegar a la expresión musical.

Desde las *primeras edades* hay que desarrollar en los niños la percepción auditiva a través de melodías, canciones, retahílas, etc., propias de la cultura a la que pertenecen, para hacerles penetrar en una tradición sonora que paulatinamente les conducirá al lenguaje, al canto y a la expresión musical. Los padres ocupan un lugar primordial en el desarrollo auditivo de sus hijos, son los primeros receptores y emisores de esos sonidos, estableciéndose un diálogo o forma de comunicación “musical”, con una fuerte carga afectiva que los niños perciben, y que se convertirá en lenguaje, ritmo y música.

Una educación integral ha de permitir desarrollar todas y cada una de las potencialidades del ser humano. El sistema educativo ha de preconizar un tipo de enseñanza musical en la que los métodos utilizados favorezcan el desarrollo de la creatividad musical. La música se elabora y equilibra alternando sonidos y silencios y llevar a cabo una actividad musical en el aula supone interrelacionar todos estos elementos. Los centros escolares han de poseer los recursos necesarios que permitan que los niños puedan desarrollarse musicalmente. Una educación que valore, motive y potencie la musicalidad desde las edades más tempranas, está colaborando en el desarrollo de la creatividad infantil (Bernal, 2003 d, pp. 66).

La etapa de 3-6 años se caracteriza básicamente por ser el tiempo de adquisición, maduración y consolidación de las funciones fundamentales, es el período más crítico del desarrollo intelectual, y hay que llevar a cabo un currículum basado en experiencias que estimulen su desarrollo personal, su musicalidad.

La ***Expresión Musical***, en función de los objetivos educativos generales, pretende que el niño adquiera una progresiva capacidad de percepción y expresión musical, desarrollando las destrezas musicales básicas de ese momento, supeditando los aspectos técnicos a las finalidades de disfrute, de expresión y de comunicación. Lo que realmente interesa es que el niño aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, que sepa aprovechar los recursos sonoros y musicales que posee su cuerpo, los objetos, los instrumentos musicales y a moverse rítmicamente.

De los juegos infantiles (golpear, andar, correr, rodar), el ritmo proporciona orden, equilibrio, seguridad, induce al movimiento y puede provocar respuestas físicas directas, espontáneas. Se encarga de organizar la duración de tal manera que pueda ser apreciada por la mente.

Los niños a partir de los tres años, son capaces de acompañar con regularidad rítmica una canción, o música (marcha, danza...) percutiendo con las manos o con los pies, con alegría y entusiasmo, sobre todo si la canción o audición tiene un ritmo bien marcado y definido (Lehmann, 1998).

El niño tiene que tomar conciencia de la *pulsación* (individual y grupal), descubrir los elementos corporales para experimentar con él la vivencia rítmica (así como los elementos rítmicos: pulso, acento, ritmo y sus combinaciones), como medio de búsqueda de otras propuestas y que comunique y exprese el ritmo a través del cuerpo.

La *expresión corporal* y la educación del movimiento son dos aspectos básicos en el desarrollo de la musicalidad infantil. Moviéndose se descubre el espacio y se siente el

cuerpo. Vivir la música con todo el cuerpo supone descubrir sus cualidades y es así como se aprende a conocerlo, respetarlo, amarlo y a comunicarse con los demás. A partir de los 3 años es la edad apropiada para comenzar la enseñanza de la expresión corporal, partiendo de la base de que previamente el niño haya realizado las experiencias oportunas (marcha, carrera, salto, etc.) que han preparado su cuerpo.

Con la expresión corporal se busca brindar al niño la posibilidad de descargar sus energías a través del placer del juego corporal, ayudando a enriquecer este juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra, del silencio, los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad (Stokoe, 1967, p 10).

Las **danzas tradicionales** deben ocupar un lugar destacado en las actividades que se realicen en los centros escolares; ofrecen muchas posibilidades para trabajar el ritmo, la audición, la melodía, el canto, etc.

Los **instrumentos de percusión**, o rítmicos, son los más idóneos para desarrollar destrezas y habilidades interpretativas y expresivas. Son muchos los instrumentos de percusión, objetos sonoros en general, que pueden ser elaborados por los propios niños, lo cual es muy interesante ya que abren un amplio camino a la investigación sonora, a la percepción auditiva y al desarrollo de la creatividad.

Los niños han de jugar con los instrumentos de percusión a acompañar canciones, rimas, adivinanzas, audiciones, cuentos, movimientos corporales y danzas. A través del pulso, el acento, el ritmo y siempre en relación con el nivel de maduración y las habilidades que desarrollen.

Las estrategias y las actividades para desarrollar el proceso han de partir de considerar al alumno como emisor musical, lo que supone un tipo de enseñanza participativa e individualizada que, teniendo presente el desarrollo madurativo del niño (físico y psíquico), coordine las destrezas y habilidades con los conocimientos, partiendo



siempre de la premisa "sentir la música antes que comprenderla".

La necesidad de una metodología activa en la *práctica musical*, se pone de manifiesto a partir de una estructuración del ambiente escolar, lo que supone tener en cuenta tanto los aspectos materiales (recursos y espacios) como los sociales (comunicación con el entorno). El ambiente es un instrumento más del proceso de aprendizaje y aún más significativo en el caso de la expresión musical.

El aprendizaje escolar es un proceso complejo que implica al alumnado en su integridad. Sin embargo, hacer posible esto es una aventura colectiva (Zabala 1990).

Todo esto nos lleva al convencimiento de la necesidad de una atención educativa organizada y estructurada que fomente la actividad del niño desde las edades más tempranas para desarrollar todas sus potencialidades.

Es necesario un modelo de educación que dé vigor al niño en todas las manifestaciones culturales, que la productividad musical esté en función de una educación que lleve consigo la creación activa de la música como medio para el desarrollo musical y que los centros escolares ofrezcan al niño la oportunidad de expresarse musicalmente como él quiera.

Hay que tener en cuenta que no existen dos tipos de educación musical, una participativa, para los dotados, y otra pasiva, para los no musicales, La educación del oído musical comienza cuando empezamos a explorar los medios de expresión sonoros, y la participación y la apreciación son aspectos complementarios de las actividades musicales que deben funcionar juntos, a unos niveles de técnica adecuados, indistintamente de la experiencia musical previa del alumno.

A la hora de planificar nuestra acción docente, deberemos optar por unos criterios de secuenciación que deberán ser acordes con las posibilidades que tienen nuestros pequeños de percibir, comprender y reproducir. Para Gianni (1998, p.46), “Hay expertos en esta actividad de secuenciar músicas para las distintas etapas evolutivas de los chicos. Y hay expertos en destruirlas: son los chicos”. Lo que nos viene a señalar este músico y pedagogo es que algunas de las cosas que están pensadas para el alumnado, no pueden hacerlas, y otras son capaces de desarrollarlas, aunque estén pensadas para etapas evolutivas más avanzadas. Por lo tanto, en ocasiones, serán los propios niños y niñas los que de alguna manera marcarán esta progresión o secuenciación.

Esta posibilidad, en ningún caso significa que no reconozcamos la importancia que tiene la programación. En su elaboración adoptaremos una visión amplia y abierta en función de la complejidad de la música y de los objetivos y contenidos propuestos. Para ello, exponemos este esquema que recoge diferentes bloques que entendemos son imprescindibles a la hora de programar la educación musical, compartiendo con Akoschky (1998) el que los criterios de selección se orientarán con énfasis hacia la sensibilización musical de niños y niñas, el desarrollo de la expresión, la comunicación y la creatividad, objetivos fundamentales de esta disciplina artística en la educación infantil.

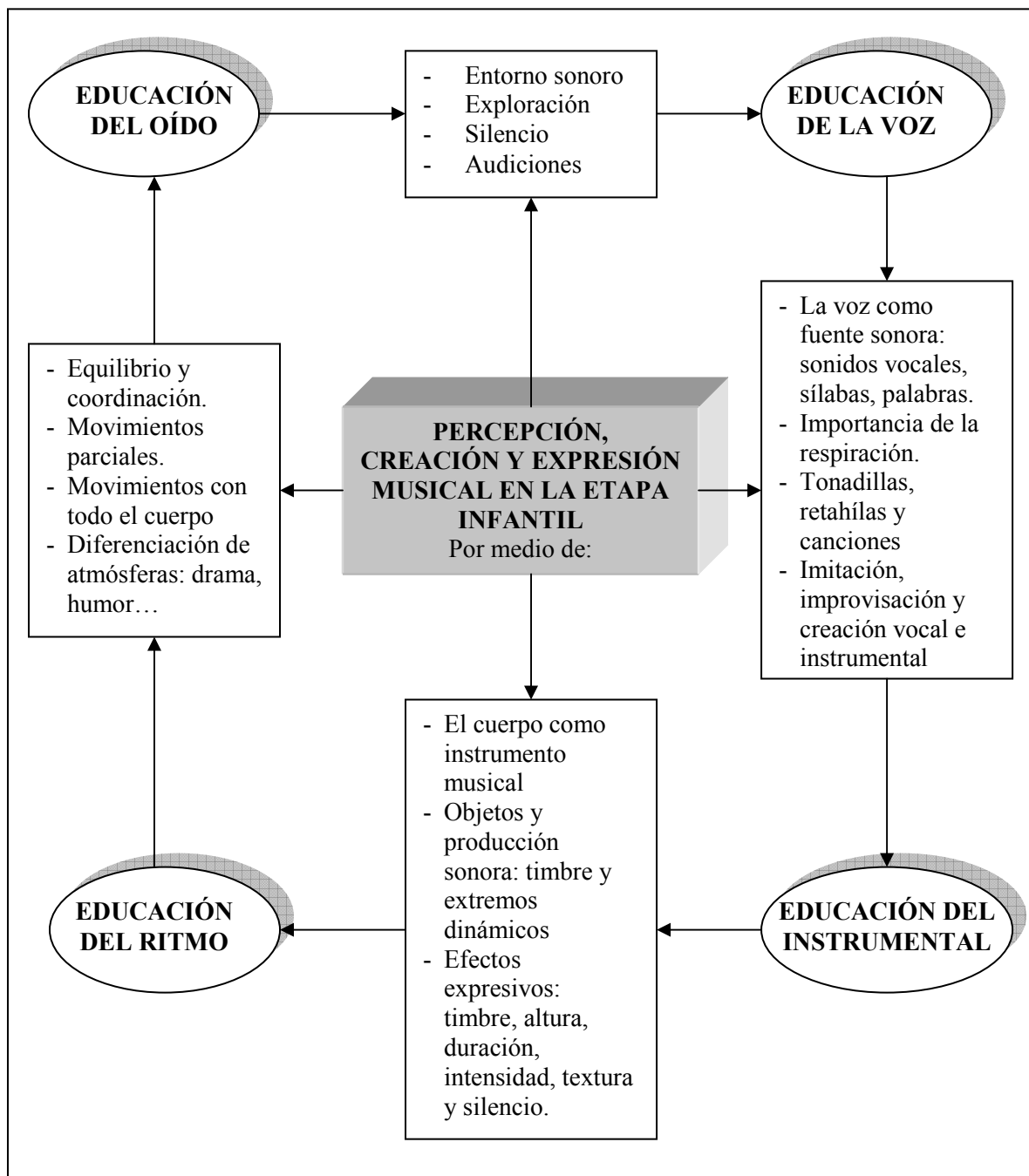


Figura 6.4. Percepción, creación y expresión musical en la etapa infantil

Fuente: Díaz, M. (2004)

### **6.5.1. EL MAESTRO**

Para Bernal y Calvo (1999), el maestro especialista ha de poseer, además de los conocimientos musicales necesarios, unos materiales (repertorio de canciones, retahílas, ritmos, audiciones musicales, etc., elaborados a partir de unos criterios pedagógicos donde se describan las secuencias de intervención) y pueda de esta manera contribuir en la educación musical desde las edades más tempranas.

Panero y Aimeri (2001), plantean que el maestro ha de partir de un enfoque constructivista por cuanto es el alumno el protagonista de su propio proceso, es quien construye el conocimiento que se dispone a aprender.

La labor a realizar por el educador debe ser primordialmente la creación de un ambiente sugerente para el niño, ofreciéndole situaciones y materiales relevantes y significativos. “La tarea del maestro dice Furth (1974, p. 88) se limita a prolongar y alimentar este desarrollo ofreciendo oportunidades adecuadas y no enseñando explícitamente lo que hay que hacer o lo que hay que saber”.

Así mismo Furth y Wachs (1978, p. 62) consideran que: «Se debe dejar solo al niño para que trabaje a su propio ritmo y en su estilo personal».

El docente, a la luz de la teoría de Stenhouse (1987), es aquel profesional que toma decisiones, más o menos concientes, y que actúa conforme a éstas de acuerdo con su conjunto de conocimientos, entre los cuales se incluyen sus destrezas, capacidades, concepciones, etc..

El docente deberá documentarse a través de las publicaciones existentes y elegirá los proyectos que considere más fructuosos, enriqueciéndolos con sus ideas y aportes personales (Tafari, 2004, p. 30).

El acto docente debe tener un carácter artístico y creativo, sin esta visión resultará poco menos que imposible que nuestro alumnado realice un aprendizaje

significativo y funcional de algo a menudo tan importante en su vida como es la música (Vilar, 1997).

De Moya (2005), comenta que la actuación docente se apoya en programaciones, método, técnicas, actividades, que son los instrumentos y los recursos formales de los profesores. A través de ellos, se busca que el alumno adquiriera determinadas competencias en el dominio de ciertos conocimientos, principios, estrategias, hábitos, actitudes y valores. Estamos convencidos de la necesidad que tenemos los docentes de aplicar una estimulación creativa en la utilización de los recursos didácticos para conseguir desarrollar los conocimientos, las actitudes y valores y las competencias de nuestros alumnos.

En la misma línea, Martín y Centeno (1999, p. 27) indican que “en función de las características evolutivas del sujeto de la educación infantil, las vivencias y conocimientos musicales se transmitirán de forma lúdica, amena y clara, a la vez que variada y profunda”.

La resistencia a la reforma educativa española por parte del profesorado viene determinada, en parte, por no haber generado un clima idóneo de diálogo. El clima es determinante para generar actitudes implicativas y de compromiso con los valores.

La *profesión docente* requiere un entrenamiento que dura varios años de formación. Durante este tiempo se van adquiriendo rutinas y estrategias que les permiten dominar múltiples situaciones que van más allá del dominio de conocimientos. Se va afianzando un método, una forma de relación, una manera de entender y sentir la enseñanza, en suma, se va conformando el estilo docente creativo o reproductor.

La mayoría de las personas tenemos bloqueos que nos impiden desarrollar con normalidad nuestras habilidades creativas: “*sensación de inseguridad*” (falta de confianza, temor a las correcciones, temor al fracaso y a cometer errores, preocupación por la reputación personal, dependencia hacia otras personas), “*necesidad de conformidad*” (de

orden, temor a ser diferente y no cuadrar en las pautas psicológicas y culturales), “incapacidad de utilizar libremente la percepción y la evaluación inconsciente” (no querer probar nada nuevo, sensibilidad débil a los problemas), “ocupacionalismo” (barreras relacionadas con la especialidad laboral u ocupación, moldes de hábitos...) (Vervalin, en Davis y Scott, 1980, p. 197).

Para superar estas barreras y bloqueos se ha de tener una actitud positiva, basada en el autoanálisis y en el deseo de mejorar; primeramente se ha de reconocer que existe, analizando a cuál de ellos se es proclive y *rechazar* los factores que han estado bloqueando nuestra creatividad. Después admitirlos y retomar las situaciones que anteriormente no pudimos solucionar, estudiarlos y ver de qué manera deberíamos haber actuado si no fuera por ellos. Es necesario buscar nuevas situaciones que ya podemos resolver con nuestra nueva apertura mental (Epelde, 2006, p. 151).

Los obstáculos al desarrollo de la creatividad nos pueden venir de varios frentes: “de nosotros mismos, ya sea a nivel mental o emocional; del propio medio sociocultural; del entorno escolar” (De la Torre, 1982, p. 44).

Cada cual debe tener absoluta consciencia de las distintas maneras de bloqueo que puede presentar, porque sólo así es posible solucionar los obstáculos (Simberg, en Davis y Scott, 1080).

Varias son las prácticas que el *profesor* podrá seguir hacia la promoción de mejores condiciones para el desarrollo del potencial creador. Algunas sugerencias en este sentido son presentadas a continuación:

- Recordar que los alumnos expresan en forma más plena sus habilidades creativas cuando realizan actividades que les dan placer.
- No restringirse a ejercicios y actividades que posibiliten sólo una respuesta correcta. Utilizar también ejercicios que estimulen a los alumnos a ser lo más originales posible en sus respuestas.

- Valorizar las ideas originales de sus alumnos.
- Una idea original es apenas el primer paso. Es necesario también enseñar a los alumnos a revisar, refinar, elaborar sus ideas creativas.
- Promover un ambiente que estimule las ideas creativas.
- Incentivar a los alumnos a presentar y a defender sus ideas
- Destacar lo mejor que cada alumno tiene e informar sobre sus “puntos fuertes”.
- Desarrollar actividades que requieran del alumno iniciativa e independencia.
- Estimular la curiosidad de los alumnos a través de las tareas propuestas en clase.
- Hacerles preguntas desafiantes, que motiven a los alumnos a pensar y a razonar.
- Dar tiempo a los alumnos para pensar y desarrollar sus ideas.
- Dar oportunidades a los alumnos para discordar de sus puntos de vista.
- Diversificar las metodologías de enseñanza utilizadas en clase.
- Promover un ambiente de respeto y aceptación por las ideas de los alumnos.
- Provocar en los alumnos confianza en sus competencias y capacidades.
- Exponer a los alumnos sólo a críticas constructivas.
- Estimular a los alumnos a utilizar técnicas de resolución creativa de problemas (como tempestad de ideas) en sus actividades artísticas, con el objetivo de llegar a un producto más creativo.
- Ayudar a los alumnos a librarse del miedo a cometer errores, manifestando tolerancia y respeto por sus ideas, cuestiones y producciones.
- Proteger las producciones de los alumnos de la crítica destructiva y de las humillaciones de sus compañeros.
- En definitiva reconocer que la creatividad incorpora una variedad de procesos (resolución de problemas, pensamiento divergente, pensamiento convergente) y una serie de hechos motivacionales y de personalidad (como

el autoconcepto, la autoconfianza, la curiosidad, la flexibilidad y la motivación intrínseca).

La *música* para los niños puede ser un medio y puede favorecer sus *desarrollo creativo, emocional e intelectual*, un *aprendizaje significativo* y a la vez agradable, y cuya influencia es de largo alcance.

Para ello el maestro necesita comprender la verdadera naturaleza de la música como experiencia creativa. Debe estar familiarizado con los conceptos básicos inherentes a la naturaleza de la música. Debe comprender la auténtica conexión entre la música y el desarrollo cognitivo y creativo así como del movimiento y también las formas en las que el niño adquiere el conocimiento.

Según Fregá (1996, p.43), “Siendo músicos y maestros, tenemos que recordar, ¡aún!, que la musicalidad existe en todo ser humano; que todo ser humano puede desarrollarla; que la comunidad escolar tiene el deber de propiciarla; que esa vibración de la sensibilidad es la piedra básica... y el objetivo último del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

La meta del proceso de enseñanza-aprendizaje es la adquisición de un caudal constantemente disponible de conocimientos creadores utilizables, de habilidades, destrezas y hábitos relacionados con la experiencia musical (Bernal y Calvo, 2004).

Sólo aquel profesorado que conoce y valora la creatividad fomentará la creatividad. El niño o niña creativo/a no debe ser perseguido, sino recompensando y reconocido. Las personas desarrollan aquellas cualidades que ven compensadas y aceptadas por la sociedad. De ahí que el primer objetivo que deba plantearse el profesor es reconocer y recompensar las manifestaciones creativas. Darrow (1965) afirma que una buena parte de la responsabilidad por la promoción del pensamiento y la producción creativa que los niños experimentan en la escuela descansa en el maestro.





### 6.5.2. ACTIVIDADES MUSICALES A REALIZAR EN EL AULA

La experiencia creativa de la Música es dual: la *percepción* estimula la respuesta. La percepción al aspecto cognoscitivo, se centraliza en los elementos-ritmo, agógica, melodía, calidad sonora, dinámica, diseño, y sus interrelaciones. El niño puede adquirir conceptos acerca de esos elementos escuchando, moviéndose, cantando, tocando un instrumento y *creando*, siendo la audición indispensable a todas estas actividades prácticas.

La respuesta afectiva incluye la intuición y comprensión de los sentimientos humanos que la interacción del sonido y el movimiento pueden producir. Es más probable que haya una respuesta afectiva positiva cuando las experiencias de clase se relacionan o surgen del ámbito de vida del niño.

La habitual falta de estructura en la experiencia almacenada por los niños requiere que el maestro sea especialmente flexible y creativo al planear las etapas del

aprendizaje. Así considero que se deberían poner más estrategias creativas para el aprendizaje de la Música.

Centrándonos específicamente en el área de Música, y utilizando como hilo conductor una serie de actividades propias de este área, veremos como mediante estas actividades se logra potenciar la creatividad del alumno, a la vez que se están trabajando los Ámbitos Básicos de Desarrollo y los Objetivos Generales de Etapa que establece nuestro Sistema Educativo en Infantil.

Entre las múltiples y variadas *actividades* que podemos realizar en el aula, comentaremos:

### 1- La audición musical

Centrándonos en el análisis de algunas actividades que favorezcan el desarrollo creativo del alumno, analizaremos en primer lugar: la audición (enseñar a escuchar).

Cree Palacios (1997, p. 106) que escuchar no es sólo percibir lo esperado, sino que “es también, y quizás más, jugar con lo inesperado, reconocer como especial evento lo que aparenta trivialidad, descubrir signos, comunicaciones, sensaciones, significados en todo suceso... El oído atento resalta y devuelve la belleza indeleble de todos los sonidos en su efímero paseo, desentraña la madeja y la reorganiza en un nuevo enredo”. Propone educar “todos nuestros oídos” para tener un oído:

- Atento e interesado en lo que suena.
- Sensible para detectar y apreciar el sonido.
- A la escucha, disponible, preparado, que no se limite a oír.
- Analítico, que distingue, diferencia y compara.
- Concentrado, en lo que escucha.
- Conectado con otros sentidos.
- Musical que vive los mensajes que le proporciona el arte de los sonidos.

---

La Educación Musical encuentra uno de sus pilares más significativos en el desarrollo de la capacidad auditiva, en sus dos vertientes: Oír y Escuchar.

En educación Musical, como en otras disciplinas educativas, la experiencia es una actividad esencial. Pedagogos e investigadores coinciden en destacar la importancia de una práctica musical para el correcto acercamiento a la música y un posterior aprendizaje, por lo que el conocimiento y la exploración de materiales y sus posibilidades constituirán una constante en la Etapa de Infantil y Primaria. (Schafer, 1975, 1983, 1984).

Podemos atrevernos a decir que, únicamente desde la asignatura de Música, existe preocupación por enseñar a oír y a escuchar. Así, podemos apreciar como toda nuestra educación, todos nuestros medios de información, toda nuestra vida social gira en torno al sentido visual, olvidando y desplazando, un sentido, el auditivo, que nos rodea, nos condiciona, informa, influye y orienta. La intangibilidad del objeto sonoro hace que las relaciones que se establecen a través de la audición, se presenten como algo misterioso, dudoso y difícilmente controlable, puesto que exige un tipo de esfuerzo y de atención diferente al que precisa la experiencia visual.

Maneveau (1993) comenta sobre la importancia de la educación auditiva: *“Enseñar a escuchar no puede quedar resumido en una común y trivial educación del oyente. Se trata en primer lugar y muy seriamente, de liberar la función auditiva y de preservarla de los riesgos de degradación que le acechan en estas sociedades nuestras, ensordecidas por los sonidos mecánicos. Después de esto, y también muy seriamente, hay que conducir a los sujetos al pleno y libre uso de esta función al servicio de un enriquecimiento a todos los niveles: emocional, afectivo e intelectual, al mismo tiempo que físico.”* (Maneveau, 1993, p. 269). También dice: *“Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas. Oír música es en primer lugar oír al mundo, es decir, oír y escuchar al otro.”* Termina aseverando: *“Enseñar a escuchar plenamente la música puede llevar a una mejor comunicación con nuestros semejantes.”* (Maneveau, 1993, p. 270). También, como apunta Wuytack (1998), la audición contribuirá al fomento de la formación de la memoria musical y a la capacidad crítica, emocional, reflexiva y creadora del niño.

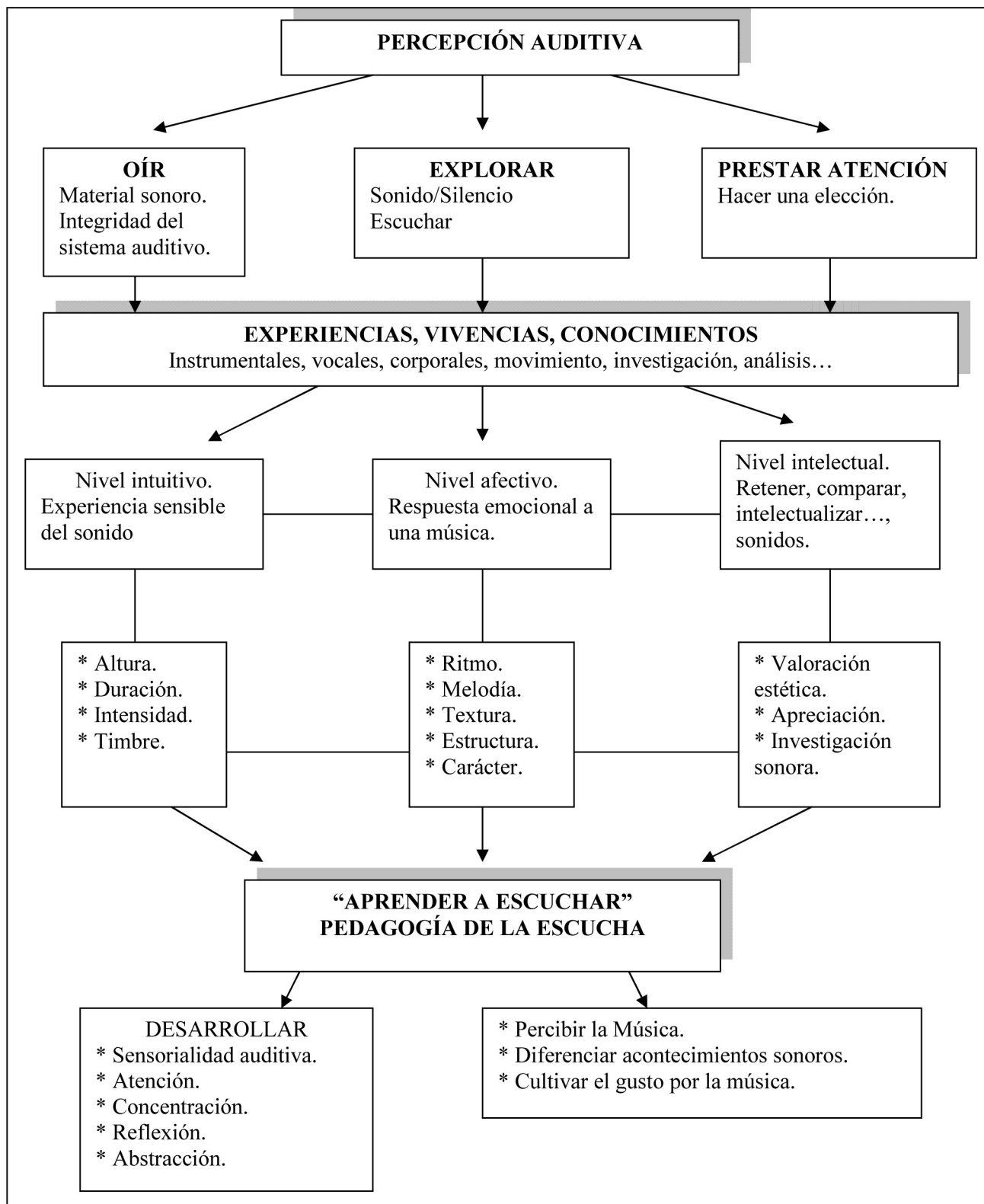


Figura 6.5. Percepción auditiva. Bernal (2008).

Destacar, por tanto, que el carácter inmaterial, la intangibilidad del objeto sonoro, hace necesario desarrollar la capacidad de atención, la capacidad de abstracción para entender y disfrutar los que participan de la obra musical y del mundo que nos rodea.

Desde el punto de vista creativo, resaltar como la audición musical nos pone en contacto directo con el mundo de la imaginación, de los sentimientos, de la fantasía.

La audición musical llega a los sentimientos del oyente de forma inmediata, lo que permite que la expresión individual y creativa del alumno sea fácil de potenciar, recurriendo a actividades tales como:

- Escribir un cuento<sup>51</sup> libre a partir del carácter de una obra musical.
- Realizar un dibujo.
- Elaborar una partitura con grafía no convencional.
- Desarrollar ejercicios de movimiento y expresión corporal.

Con este tipo de actividades logramos que el alumno aprenda a desarrollar y a valorar sus capacidades personales, dotándolo de recursos que lo capaciten para interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos; enriqueciendo así, sus posibilidades de comunicación y reflexión.

### 2ª- La composición sonora

Otra actividad musical que potencia, en gran medida, la capacidad creativa del alumno, a la vez que sirve para enseñar de modo activo, cuales son los recursos y herramientas necesarios para la elaboración de una obra musical, es: *la composición sonora*.

---

<sup>51</sup> “Traducir la palabra al lenguaje plástico es apropiarse de otra forma de contar el mundo, de reconstruir secuencias del relato, de organizarlo, estructurarlo,... Puede ser contar dibujando, lo que supone un excelente material para un trabajo integrador, colectivo, grupal, sin olvidarnos de todas las individualidades, siendo su principal motivación aprehender, guardar, crear las huellas visibles de la palabra escuchada”(Pelegrin, 1986, p. 128).

Consiste en la utilización y manipulación de los sonidos que nos rodean. Es decir, que los alumnos, en grupos, hagan composiciones sonoras, partiendo de alguna idea concreta, imitando los sonidos que nos rodean. Por ejemplo, hacer una composición sonora mediante sonidos realizados por ellos mismos que represente: el amanecer, la noche, una selva, el nacimiento de un niño, una fábrica., una carrera de coches, la ciudad, el campo, etc.

El trabajo de los alumnos consiste en realizar un ambiente, una composición sonora que representen estas ideas. Para ello es necesario:

- Que reflexionen sobre el material sonoro que van a utilizar para elaborar estas ideas; es decir, seleccionar los sonidos más significativos.
- Que estructuren de modo coherente las ideas.
- Que representen mediante una partitura no convencional su composición.
- Que interpreten la composición ante sus compañeros.
- Que se graben, se escuchen y comenten sus composiciones sonoras.

Con este tipo de actividades, logramos que el aprendizaje de las herramientas necesarias para entender y elaborar una composición musical, sean aprendidos mediante la experiencia directa del alumno, a la vez que potenciamos el desarrollo intelectual, creativo y personal del alumno.

La composición musical infantil “obliga trabajar” muchos aspectos, entre ellos: la escucha (concentración), la memorización y las anotaciones. A partir de la *investigación* sonora con el instrumento elegido se puede tratar la *anotación* de esos sonidos (utilizando dibujos, símbolos o grafías, etc.), decidir el orden de aparición, *tocar* los sonidos elegidos, para finalmente *grabarlos* y *escucharlos* (Howard, 2000).

Los ingredientes elementales o básicos de cualquier diseño musical se fundamentan en la repetición y el contraste, por tanto tomaremos la repetición como

punto de referencia, de orientación, y la introducción de ideas contrastantes, nuevas, originales para que la música tenga variedad e interés (Bennett, 1999).

### ♪ 3ª- La improvisación

Otra actividad que encontramos importante para la aplicación de la creatividad y que se fundamenta en el trabajo puramente creativo del alumno, es el de *la improvisación*.

Este tipo de actividades permiten que el alumno aprenda a tomar las referencias básicas de la obra musical, tales como: el pulso, el compás, la melodía, el acompañamiento, la forma, la dinámica, etc. Estos elementos musicales los aprenden a reconocer y, lo que es más importante, a interiorizar gracias a una enseñanza basada en la práctica, la intuición y la imaginación.

Sanuy (1982) propone varias actividades para la improvisación en el aula: juegos de vocabulario, improvisación de ritmos para textos, estrofas para canciones, textos para ritmos, invención de ilustraciones musicales a los relatos de los cuentos, improvisaciones con el propio cuerpo, invención de acompañamientos con instrumental Orff, repetición de audiciones...

#### ➤ Creatividad e improvisación

El niño desde muy pequeño puede realizar experiencias creadoras con la actividad musical. El niño desarrolla este fenómeno desde muy pequeño y de manera inconsciente, insertándose en el mundo sonoro.

En música es muy difícil separar la creación de la improvisación, ya que la improvisación es la creación inmediata. La improvisación musical es la manifestación más cultivada de la creatividad.

Moorhead y Pond, (1941), llevaron a cabo el estudio de Pillsbury, una investigación en el ámbito de la creatividad musical con niños de 3 a 6 años que asistían

a una escuela infantil llena de instrumentos atractivos y adultos con conocimientos musicales que proporcionaban apoyo. Este estudio marcó una nueva dirección para la investigación de las actividades musicales libres y la improvisación.

Hemsey de Gainza (1983, p. 24) establece la diferencia entre la improvisación y creatividad musical definiendo ambas de la siguiente manera: “Improvisación musical: Producción instantánea de hechos musicales. El término improvisación alude al producto musical como al proceso que desemboca en el mismo. Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición). En otras palabras, en la improvisación existen distintos grados de intención o de conciencia que no siempre condicionan la calidad del producto: una improvisación puede ser buena o mala, creativa o pobre, muy bien o deficientemente compuesta. Por el tipo de actividad personal que promueve, la improvisación ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. En ese sentido, improvisación y juego son sinónimos, aunque podríamos agregar: Toda improvisación es juego; no todo juego es improvisación.

Los objetivos generales de la improvisación son:

- “Lograr que el individuo descargue, actúe, manipule...a nivel corporal, afectivo, mental y social.
- Lograr que el individuo incorpore y metabolice sensaciones, experiencias, conocimientos; desarrolle hábitos, destrezas, memoria, imaginación, capacidad de observación, de imitación, adquiera sensibilidad, conciencia, confianza y seguridad en sí mismo y en sus posibilidades” (Hemsey de Gainza, p. 25).

Al improvisar se parte de una serie de recursos que vienen a constituir la base para realizar la creación musical; no es tocar por tocar sin ningún sentido, por el contrario, es un proceso de construcción. “La improvisación es un procedimiento de interpretación musical que como todo juego, se atiene a reglas que se aplican antes de



empezar, en el momento de iniciar y durante la improvisación” (Palacios, 1997, p.31). Se debe guiar a los escolares para que expresen musicalmente lo que desean, ya que no se trata de un desenfreno sonoro, todo lo contrario, en la improvisación se reúnen particularidades interesantes que traen como resultado interpretaciones artísticas.

Es así como se puede recurrir por ejemplo a esquemas rítmicos sencillos, frases musicales, combinaciones de timbres y otros elementos útiles para iniciar el trabajo de la improvisación. A partir de estas posibilidades se plantea una hipótesis de lo que se piensa hacer, luego se inicia la etapa para explorar las posibilidades sonoras o rítmicas del instrumento musical o del material que se tiene para trabajar, después se realizan diferentes prácticas con los mismos, con el fin de mejorar la ejecución y la expresión; finalmente con el descubrimiento de otras probabilidades se enriquece el trabajo de la improvisación.

#### ➤ *Fases de la improvisación musical*

La actividad musical del ser humano se manifiesta en un primer momento de manera imitativa y luego se va transformando poco a poco en creación musical individual o colectiva.

- La imitación es la etapa de la improvisación donde las actividades musicales se realizan como una reproducción fiel de la original, es una improvisación guiada.
- La actividad creativa se basa en la exploración de diversas técnicas para modificar el elemento original hasta culminar con una creación sonora, en este caso la improvisación permite más libertad para ejecutarla.

El papel del docente consiste en guiar a los estudiantes en sus primeros pasos y darle herramientas que le faciliten la comunicación.

Sin embargo, es necesario motivar a los niños no sólo a copiar lo visto o escuchado, sino además, se les debe incentivar para que introduzcan elementos propios, es decir, es muy importante estimularlos para desarrollar el proceso creativo.

Al respecto Palacios (citado en Hemsy de Gainza 1997, p. 32), “A hablar se aprende hablando, a improvisar se aprende improvisando y la improvisación es un equilibrio entre imitar y crear”.

Ya sea que se aplique la improvisación libre o la dirigida, es conveniente introducirlas desde las primeras etapas del proceso educativo, con la finalidad de que se convierte en algo natural en el desarrollo creativo de los estudiantes. Mediante ejercicios auditivos, práctica instrumental, vocal y rítmica que permitan concebir a la música como un lenguaje, se facilita la improvisación y con ella la expresión de sentimientos como un proceso de comunicación. Con los escolares se pueden utilizar esquemas rítmicos o melódicos que se repiten en forma continua llamados ostinatos, así como también melodías y ritmos libres.

#### ➤ **La improvisación musical y la práctica pedagógica escolar**

Este recurso es de gran utilidad en la escuela porque facilita la integración con otras áreas y contenidos del nivel escolar, permitiendo estrategias metodológicas diferentes y creativas mediante el uso de diversas consignas sonoras. “La improvisación en la escuela es un recurso didáctico más, que puede tener fines experimentales o de refuerzo” (Marquina, 1997, p. 71).

La educación musical por su parte, contribuye con el desarrollo de la creatividad y promueve la sensibilidad estética, accediendo a captar el mundo exterior de los escolares y a la vez su mundo interior. Además, tiene dentro de sus objetivos proporcionar aprendizajes que les concedan a los estudiantes la posibilidad de interpretar distintos tipos de lenguajes y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad de comunicación. “Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes

(lenguaje, cálculo, lectura...) y por lo tanto mejora la autoestima y el crecimiento personal” (Pascual, 1997, p.14).

Hemsey de Gainza (1989, 2002a) distingue tres etapas en el proceso de educación musical: la primera “de alimentación” (estímulo/recepción); la segunda “de comunicación”, el estímulo sonoro-musical es capaz de inducir una respuesta, y la tercera cuando la persona “toma conciencia”, la integración racional e intelectual del proceso (generalización/alfabetización). Fundamenta la importancia del proceso en el enseñaje, y el “aporte valioso a la persona”, como un bien cultural.

La improvisación musical es una herramienta educativa polivalente que facilita el desarrollo de la capacidad expresiva de los niños, al establecer correlaciones entre la música y otros lenguajes del currículo escolar. Este vínculo interdisciplinario establece un puente entre la vivencia espontánea de los estudiantes al cantar, al jugar con los instrumentos musicales, percutiendo ritmos con el cuerpo u objetos variados, o mediante el movimiento expresivo al bailar, pintar o escribir y los contenidos de otros campos educativos.

El maestro no debe sentir temor de utilizar prácticas de improvisación musical en sus clases diarias, ya que el sonido y la música son componentes cotidianos del entorno social y cultural de los niños. La improvisación en la música es un complemento en el aprendizaje escolar, que les proporciona a los estudiantes dominio en los contenidos y en las destrezas utilizando la creatividad personal. Por esta razón Latorre y Fortes (1997, p. 16) consideran que “un aprendizaje exclusivamente formal y riguroso, en el que no se incluya la posibilidad de improvisación, de experimentación, de práctica con un cierto margen de libertad por parte del estudiante, no desarrolla actitudes positivas del aprendiz hacia la materia”.

Por el contrario, el docente que proporciona esta clase de experiencias educativas promueve entre sus estudiantes el respeto hacia las ideas y preguntas que se proponen, reconoce y valora la originalidad, incrementa la habilidad de creación, se

fortalecen los periodos de práctica, se fomenta la habilidad para solucionar problemas de forma creativa y surgen experiencias orientadas y no conducidas por el maestro; es decir se realiza el aprendizaje de manera constructiva entre los estudiantes y el docente, donde los contenidos teóricos se refuerzan y complementan con la improvisación musical mediante estrategias prácticas y atractivas.

En definitiva podemos exponer para concluir este capítulo de nuestra investigación que en la escuela, es común el predominio de una *educación* volcada excesivamente para el *pasado*, con un énfasis exagerado en la reproducción del conocimiento y en la memorización de contenidos, exige del alumno unos conocimientos a veces obsoletos.

Una característica del sistema de educación que también hemos observado es el hecho de que, desde los *primeros años de escuela*, se aprende que para cada problema o cuestión hay apenas una respuesta correcta, siendo fortalecida todo el tiempo la dicotomía cierto-falso aprendiendo el alumno que él debe siempre dar la respuesta correcta, que no puede engañarse, siendo visto el error como sinónimo de fracaso y que debe ser evitado siempre. El error genera sentimientos de vergüenza y constreñimiento.

El espacio reservado para preguntas que posibilitan múltiples respuestas, para la exploración de nuevos abordajes en el proceso de solucionar problemas y para el uso de *formas divergentes* de lidiar con el contenido programático, es muy reducido, si no inexistente en la gran mayoría de las escuelas.

Mientras los *tiempos modernos* están exigiendo un perfil de hombre marcado, sobre todo, por la autoconfianza, la iniciativa, la independencia de pensamiento y acción, la persistencia, el coraje para arriesgarse y la habilidad para solucionar nuevos problemas, los rasgos más cultivados en nuestra escuela son la obediencia, la pasividad y la dependencia

Considero que la escuela aún no considera la *imaginación y fantasía* como dimensiones importantes de la menteconcepción errónea de la creatividad, considerándola como si fuera, un privilegio de pocos, presente apenas en grandes artistas, inventores y científicos. También es común su representación como una característica innata y que, por lo tanto, no puede ser enseñada o aprendida.

Observo también entre los *profesores* la consideración de que la creatividad dependería solamente de la inspiración del individuo, cuando sabemos que la preparación, dedicación, disponibilidad de tiempo y de recursos son también factores de gran importancia para la producción creativa.

La concepción pedagógica hacia un modelo de educación creativa se fundamenta en el aprendizaje vivencial, exige el uso de material creativo que desarrollaba diferentes posibilidades y plantea una función de facilitador y animador al profesor que no “enseña” en el sentido tradicional de la palabra, sino propicia la construcción del conocimiento por el mismo niño.

Por último, decir que los principios que busca desarrollar la concepción pedagógica creativa, mediante la práctica docente, se centran en las siguientes premisas:

- *Autonomía*: indica que se estimula la capacidad de decisión e independencia psicológica del niño, respecto de otros elementos externos a él.
- *Actividad*: plantea la participación activa del niño en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Libertad*: señala la capacidad de elección, de discrepancia, de voluntad, de participación y de iniciativa para el desarrollo del trabajo a partir de sus intereses y necesidades.
- *Vivencialidad*: manifiesta el tipo de aprendizaje significativo de *aprender haciendo*, como alumno de este proyecto educativo.

- *Ludismo*: significa el pleno respeto y utilización de la posibilidad de jugar y aprender a través del juego del niño.
- *Individualidad*: denota la estimulación del desarrollo de las características personales del niño, las que lo diferencian de los demás y le permiten ser él mismo.
- *Comunitariedad*: plantea la necesidad y el deber de crecer juntos a través de un proceso que estimule la vida en común para resolver problemas, avanzar, crecer, llegar juntos.
- *Creatividad*: promover el desarrollo de la imaginación del niño, lo que le permitirá desarrollar a su vez los rasgos psicológicos propios de una persona creativa.
- *Desarrollo de las estructuras cognoscitivas*: plantea el desarrollo de las estructuras cognoscitivas a través del proceso educativo como una forma de generar una educación integral.

Es posible que el éxito de dicha integración se deba al placer de aprender haciendo y experimentando de manera conjunta, totalmente ajena a una posición teórica, memorística e individualizada. Es importante tener presente que los escolares al igual que todas las personas, aprendemos de acuerdo al desarrollo de las inteligencias múltiples de cada individuo, por lo tanto, el docente en su misión de facilitador del aprendizaje, debe ser abierto y dinámico en sus planteamientos en el aula, facilitando estrategias novedosas que lleven a los niños a disfrutar el proceso educativo.

*“Enseñar creativamente implica cambios y desafíos, pero con esfuerzo e ilusión se alcanzan los objetivos que nos proponemos”*







---

**PARTE II**  
**MARCO METODOLÓGICO:**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

---



# CAPÍTULO 7

---

## PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*Componer no es difícil, lo complicado es  
dejar caer bajo la mesa las notas superfluas.  
Johannes Brahms\_(1833-1897) Compositor alemán*



## CAPÍTULO 7

### PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 7.1. INTRODUCCIÓN

Cuando el objeto del estudio pertenece al *empiria*, al mundo tangible de la gente, a los objetos y a los acontecimientos, el estudio se llama "empírico".

Según Best (1967) la investigación se define como una exploración experta, sistemática, exacta, lógica y objetiva que usa los instrumentos necesarios para el acopio de datos, o inventa/emplea medios mecánicos para mejorar la precisión de la observación humana y el registro y comprobación de los datos.

Rainbow y Froehlich, (1987) nos dicen que una verdad que no puede ser verificada debe ser rechazada o, si uno no está completamente satisfecho con los métodos de prueba utilizados, esa verdad debe ser investigada con nuevos métodos.

En esta segunda parte, presentamos la investigación empírica. Tras la fundamentación teórica de esta investigación, realizamos una elección del paradigma de investigación en que nos situamos, justificando la elección del problema y la elaboración de objetivos, fases e hipótesis<sup>52</sup>. Se describen los instrumentos y los análisis estadísticos para su validación. A este apartado hemos dedicado un especial esfuerzo, puesto que algunos de los instrumentos los hemos elaborado nosotros mismos, hallando las puntuaciones típicas, directas, los índices de fiabilidad y de construcción interna.

Posteriormente hemos realizado un análisis estadístico con los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación.

---

<sup>52</sup> La información obtenida ayuda a formular con mayor precisión las hipótesis de subsiguientes investigaciones que tratarán de explicarlas. León y Montero (1993).

Las conclusiones a las que se llega a través del análisis de los resultados, nos llevan a plantear unos límites, unas intervenciones y futuras líneas de investigación.



Figura 7.1. Estudio Empírico

## 7.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

King (2000) indica que el diseño de una investigación es *“un plan que muestra, mediante un análisis de un modelo y de unos datos, de qué manera esperamos utilizar nuestro material para extraer inferencias”*. Por otra parte, Erlandson (1993) afirma que *“el diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás”*. El Método, según Rodríguez Gómez (1996) es *“la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta”*.

Del Río (2003, pp. 100-101) señala que desde los años sesenta del S. XX hemos asistido al surgimiento de múltiples lenguajes científicos en las ciencias sociales en general y en las ciencias de la educación en particular. Bajo la denominación de “paradigmas de investigación” han aparecido una pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación.

La posición dicotómica entre enfoques cuantitativos y cualitativos dio origen a múltiples polémicas y debates.

Cook y Reichardt (1995) abordan la discusión sobre la polémica entre los enfoques cualitativo y cuantitativo y comienzan exponiendo lo que significa un enfoque y otro. Así, por métodos cuantitativos estos autores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos, multivariados, estudios de muestra, etc. Entre los métodos cualitativos consideran a la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas a profundidad y la observación participante y la investigación-acción.

En este sentido de poner orden, dar sentido y comunicarlo, la intención y el enfoque de nuestra investigación se ha planteado desde la perspectiva de una doble metodología: cualitativa y cuantitativa.

▪ **Cualitativa:**

Basada en métodos de carácter descriptivo e interpretativo, donde la investigación realizada sobre estudios de campo a través de la observación directa, las entrevistas y la encuesta, han sido fundamentales para la obtención de los datos objetivos aquí presentados.

Los últimos treinta años han sido testigos de un interés creciente en el uso del paradigma cualitativo dentro de las ciencias sociales y la educación (Bresler y Stake, 1992). Las características clave del paradigma cualitativo tienen sus raíces en la visión constructivista del mundo (Santos Guerra, 1990, pp. 116-121).

Husen (1988), destaca, al menos, tres corrientes que confluyen en este paradigma: el idealismo alemán, la filosofía fenomenológica y la filosofía crítica.

Sabemos que la investigación cualitativa en educación es relativamente reciente, (según Bogdan y Biklen, se inicia hacia los años setenta), pero las raíces históricas podemos encontrarlas ya en la cultura grecorromana con los trabajos de Herodoto, sin embargo es a principios del siglo XX cuando los trabajos del fotógrafo Jacob Riis "*Cómo vive la otra mitad*" (1890) y el periodista Like Steffens (1904) inician una serie de denuncias sociales sobre las condiciones infrahumanas de la vida urbana en Norteamérica. En Europa, el estudio de Le Play (1855) "*Los obreros europeos*", marca el inicio de la observación participante con la encuesta como elemento esencial de la recogida de información.

En este sentido Bogdan y Biklen (1982) afirman que la encuesta social es de suma importancia en la historia de la investigación cualitativa en educación, debido a su



relación con los problemas sociales y su particular posición intermedia entre el estudio descriptivo de una realidad social necesitada de un cambio y su estudio científico.

No podemos por menos que hacer nuestra esta opinión porque sin duda alguna, es a estas razones a las que obedece nuestro estudio.

#### ▪ **Cuantitativa**

La cuantificación no supone ni el punto de inicio ni el objetivo último, por lo tanto no constituye el eje fundamental del presente trabajo, no obstante ha servido también para reforzar cierto número de datos y realizar así una valoración que indudablemente complementa el análisis de calidad, puesto que tanto los datos cualitativos como los cuantitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa, que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden integrarse y complementarse.

Esta doble vertiente metodológica (cuantitativa-metodología empírico-analítica y cualitativa-metodología interpretativo-humanista) hace del nuestro un estudio mixto porque entendemos que ambos enfoques son en este caso complementarios entre sí.

La investigación puede incluir los enfoques cualitativo-inductivo y cuantitativo-deductivo para enriquecerse. (Hernández, Fernández, y Baptista 2003).

Por tanto, los instrumentos de medida utilizados para el desarrollo de esta investigación se adaptan a esta doble vertiente y se adecuan a los tres intereses principales de esta investigación: la importancia de la música en educación infantil, la creatividad, y por último, la necesidad de maestros bien formados en música para impartirla en educación infantil.

Tomando como base los modelos para sistematizar el proceso de análisis de datos planteados por Tesch (1990), Goetz y Lecompte (1998) y Miles y Huberman (1984), podemos distinguir tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones.

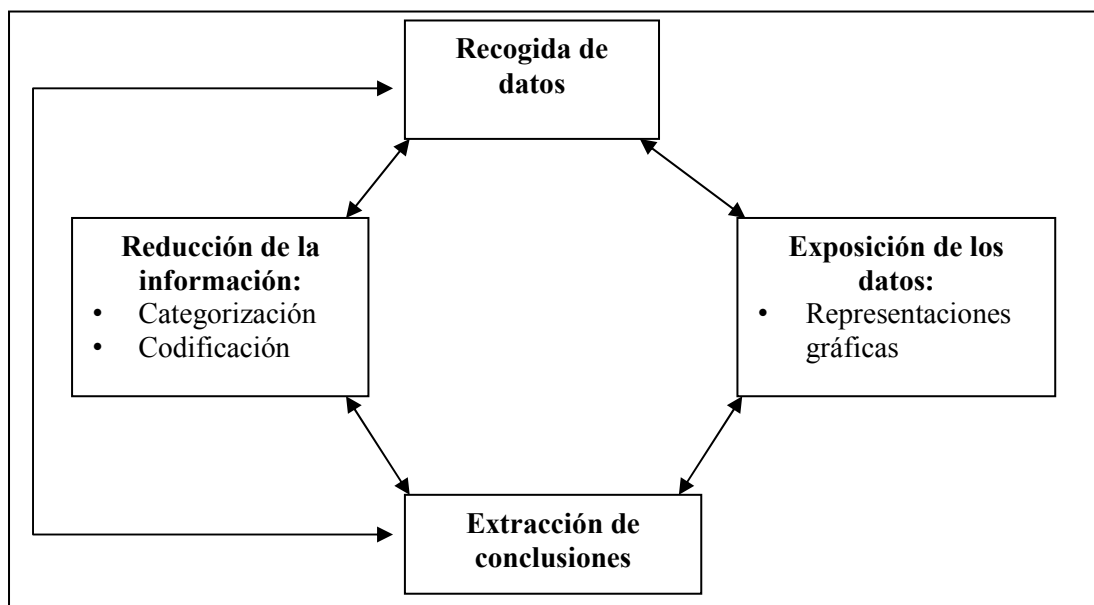


Figura 7.2. El proceso de análisis de datos (Miles y Huberman, 1984)

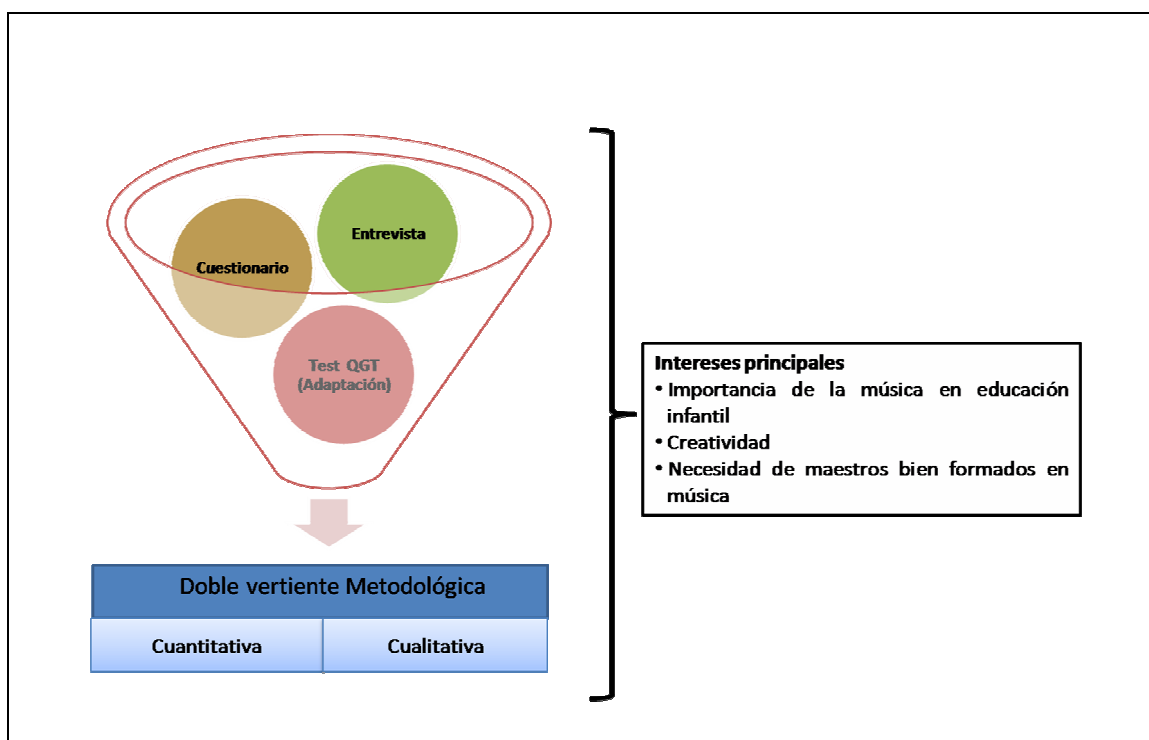
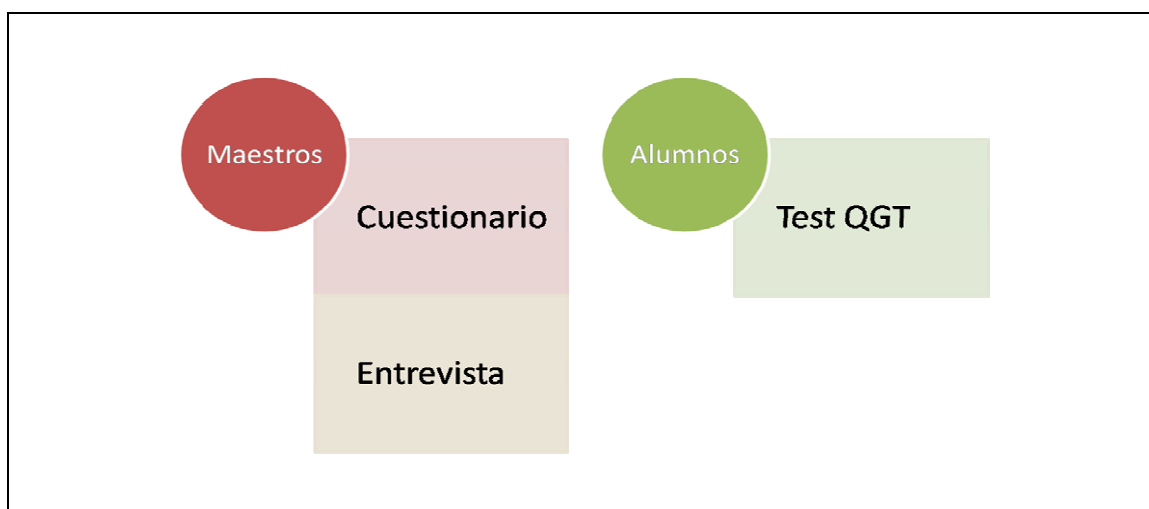


Figura 7.3. Vertiente metodológica de nuestro estudio

Estos tres instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, entrevista y Test QGT (adaptado al objeto de nuestro estudio), se adaptan a los sujetos que participan en nuestra investigación: maestros y alumnos de educación infantil (etapa de 3 a 6 años). En el siguiente gráfico podemos observar esta doble vertiente de los instrumentos y su relación con los sujetos del estudio:

Figura 7.4. Relación Sujetos del estudio e instrumentos de medida utilizados



La utilización del **cuestionario** se centró en obtener información sobre la creatividad de los maestros. La elección de este instrumento, es el hecho de que en este tipo de instrumentos de evaluación no se dan respuestas correctas o incorrectas, sino que simplemente se vierten opiniones. Los cuestionarios nos han servido para recopilar todos aquellos aspectos interesantes para cubrir nuestro principal objetivo de investigación

Del mismo modo hemos utilizado la **entrevista** a los maestros para contratar las opiniones que éstos nos daban en los cuestionarios.

Y para medir la creatividad de los niños de infantil se utilizó la *Adaptación del Test QGT*, (Corbalán et al. 2002). A través de ellos se recopila de forma sistemática una información cuantitativa de datos referidos a características cualitativas.

Se trata de la adaptación del mismo para nuestra investigación. La elaboración de una prueba de evaluación de la creatividad individual, según el indicador de generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y soluciones de problemas. A través de una medida única llega a la evaluación de todos los factores que intervienen en la creatividad. Se utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas, ya que la relación entre la creatividad y la capacidad de plantear preguntas es evidente como afirman autores como Einstein e Infeld (1938)<sup>53</sup> o John Dewey (1929) que exponen que al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento. Las preguntas convierten la actividad (energía mental) de la curiosidad en estructura del pensamiento.

En cuanto al análisis de datos podemos indicar que se ha tenido en cuenta la naturaleza de los instrumentos de recogida de información, así para el cuestionario se

---

<sup>53</sup> Einstein e Infeld (1938) recalcan: "*La formulación de un problema es a menudo mucho más importante que su solución, la cual puede ser una cuestión de habilidades matemáticas o experimentales. Construir nuevas preguntas, nuevas posibilidades, mirar los problemas viejos desde un ángulo nuevo, requiere imaginación y establece avances reales en la ciencia.*"

ha utilizado un análisis de datos cuantitativo<sup>54</sup>, a través del programa estadístico SPSS 15.01, mientras que para la entrevista se ha utilizado un análisis cualitativo a través del programa AQUAD fve. Con el primero se pretende conocer y explicar la realidad de forma numérica, llegando a generalizaciones y explicaciones ajenas a nuestra persona, mientras que con el análisis cualitativo tratamos de comprender e interpretar los significados de los fenómenos que estudiamos.

Con el estudio cualitativo se reducen, categorizan, clasifican, sintetizan y comparan la información con el objetivo de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1994, p. 102).

Aunque el uso de los ordenadores no resulta apropiado para todos los enfoques analíticos posibles dentro de la investigación cualitativa, existen programas de diferentes características que se adaptan a muchos de ellos, resultando una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de un gran volumen de datos cuyo manejo y organización, por procedimientos manuales, resultarían costosos en tiempo y esfuerzo (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p.361).

Como señalan Miles y Huberman (1994), Shelly y Sibert (1986) y Shelly (1986), el AQUAD categoriza y organiza los datos para cada categoría, además de permitir al investigador extraer conclusiones al relacionar las categorías entre ellas.

Como complemento a nuestro estudio se ha realizado una intervención en el centro escolar C.P. García Lorca en la etapa de Educación Infantil de 5 años. La intervención con los alumnos se compone de sesiones de **60 minutos de duración**, en las que se trabajan tres lenguajes artísticos: visual, sonoro-musical y plástico así como potenciar la inteligencia.

---

<sup>54</sup> Camacho Rosales, J. (2005); Rodríguez Sabiote, y Gutiérrez Pérez (2005), libros dedicados al programa SPSS.

Se trataría de una **observación participante** puesto que para obtener los datos el investigador se ha incluido en el grupo, hecho o fenómeno observado, para conseguir la información "desde adentro".

Hemos utilizado la observación de campo siendo este el recurso principal de la observación descriptiva; que se realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados. La investigación social y la educativa como la nuestra recurren en gran medida a esta modalidad.

Los pasos que hemos seguido en la Observación han sido:

- a. Determinar el objeto, situación, caso, etc. (qué se va a observar)
- b. Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar)
- c. Determinar la forma con que se van a registrar los datos
- d. Observar cuidadosa y críticamente
- e. Registrar los datos observados
- f. Analizar e interpretar los datos
- g. Elaborar conclusiones

El estudio tiene por objetivo evaluar el impacto de sesiones de música en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical, después de haber sido aplicado a niños de 3-6 años durante un curso escolar.

La evidencia empírica también confirma que las actividades artísticas de naturaleza plástica, dramática, musical... promueven la creatividad infantil.

Tomando como referencia diversos estudios citados previamente, en esta investigación se hipotetiza que el programa de música creativa para niños de educación infantil va a estimular un efecto significativamente positivo promoviendo:

- Una mejora de la creatividad gráfica, en indicadores tales como: originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance imaginativo, expansión figurativa, riqueza expresiva, tiempo, y coeficiente de fluidez gráfica;
- Evaluación de los efectos de un programa de educación artística
- Incremento de la creatividad verbal, evidenciado en indicadores como fluidez, flexibilidad y originalidad;
- Una mejora de la creatividad motriz, puesta de relieve a través de indicadores como fluidez, originalidad e imaginación;
- Un incremento de la creatividad sonoro-musical, en sus indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, ritmo, secuenciación y simultaneidad instrumental.
- Así como potenciar su campo cognitivo.

### **7.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

Las investigaciones llevadas a cabo en el terreno de la Música en Educación en los últimos años, reflejan que los contenidos musicales del currículum de Educación Infantil no se desarrollan apenas, y que la creatividad no se lleva a cabo suficientemente como para desarrollar la musicalidad de los educandos.

Presentamos la investigación realizada durante los años 2005-2007, en los centros de Educación Primaria de Andalucía sobre las clases de expresión musical en las aulas de Infantil.

La población la constituyeron 942 centros de Andalucía. En esta investigación se pretendió estudiar la realidad cotidiana de la enseñanza- aprendizaje de la expresión musical que se imparten en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

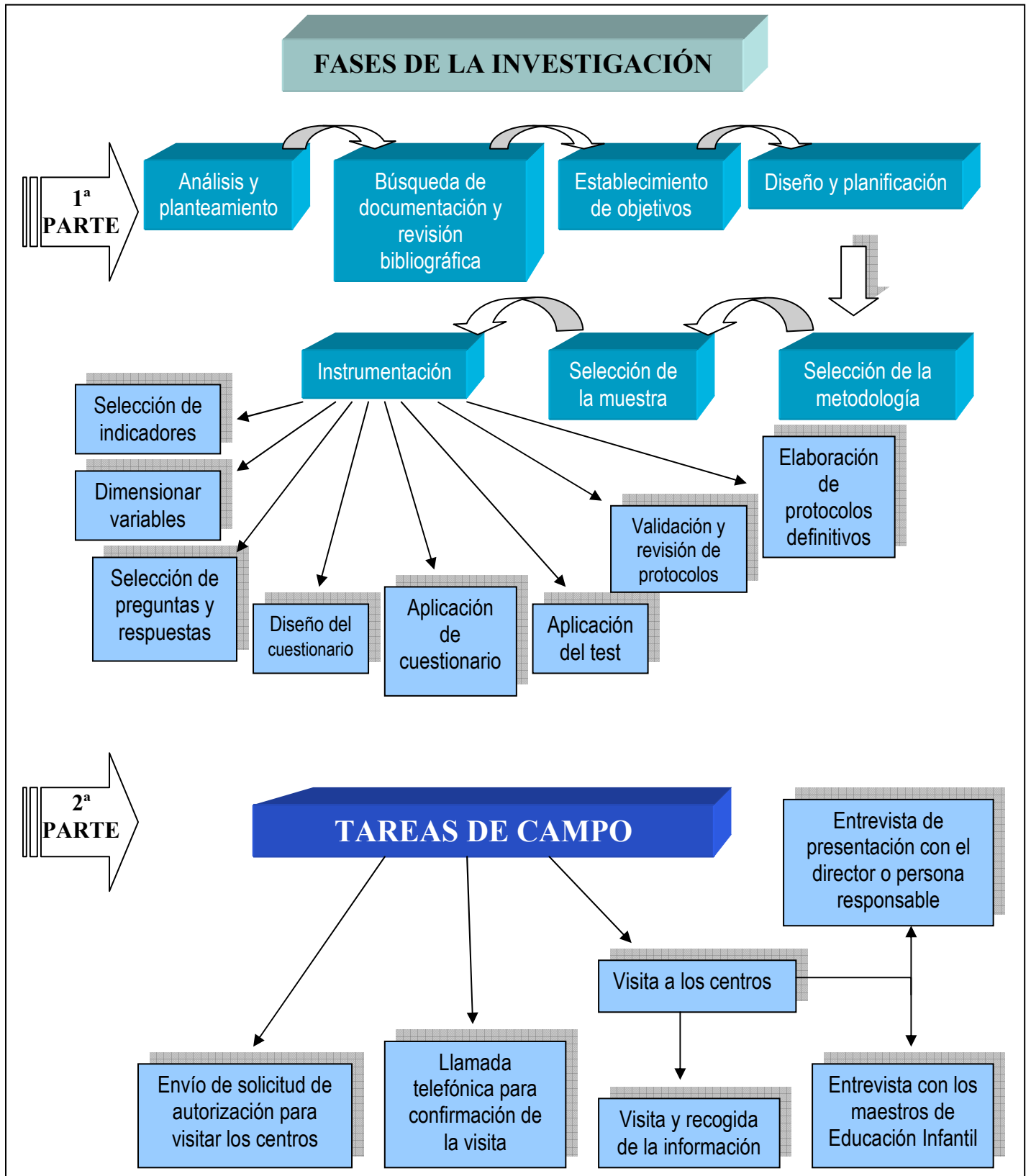
Las técnicas utilizadas para la recogida de datos, como anteriormente hemos mencionado, han sido la observación participante, la entrevista y el cuestionario para abarcar a un mayor número de profesores.

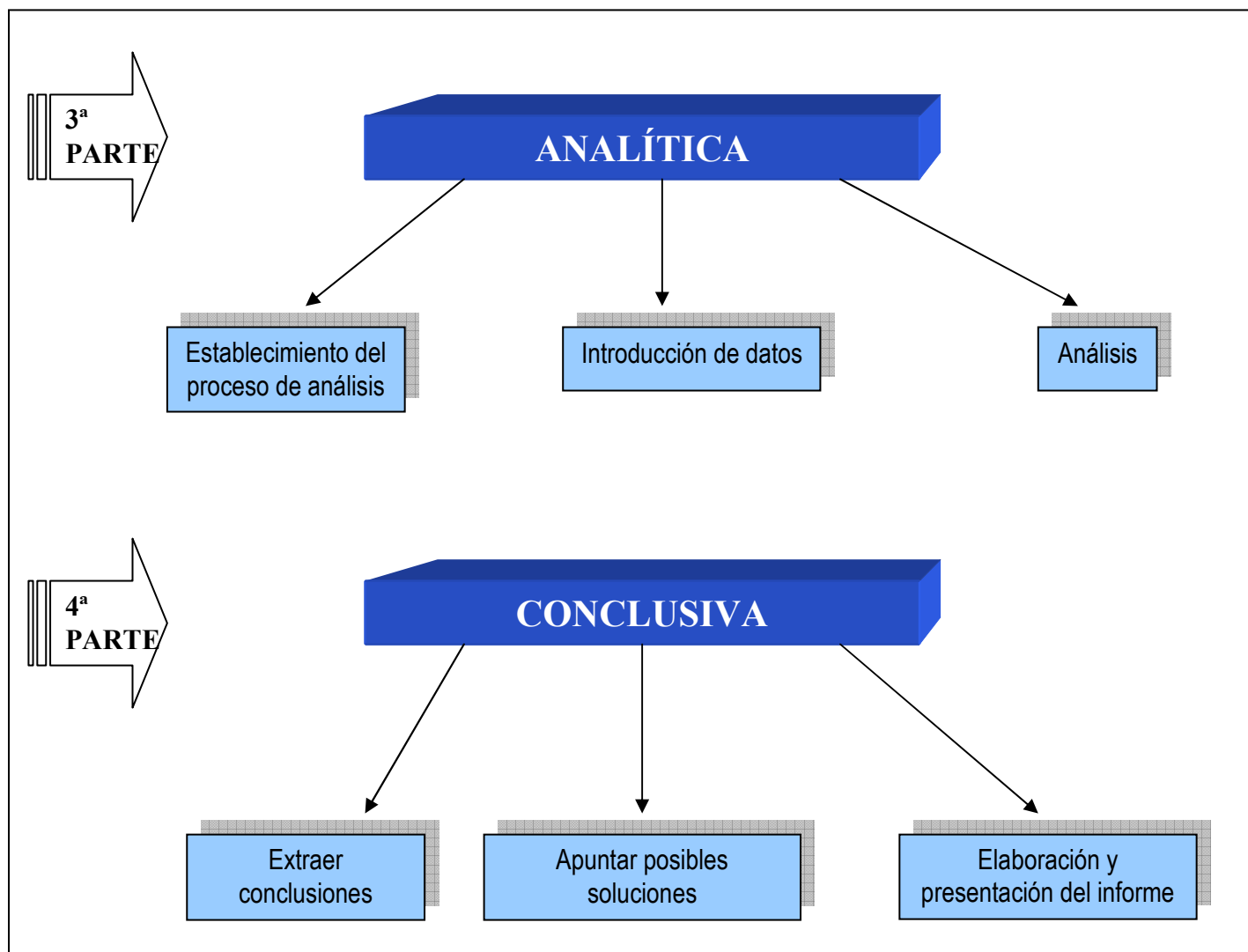
En esta investigación partiremos de la teoría que sobre la música en infantil y la creatividad hemos encontrado y posteriormente analizaremos nuestra experiencia. De esta manera trataremos de entrelazarla y buscar la comprensión de la realidad a través de la teoría y viceversa.

El siguiente esquema explica nuestro procedimiento de investigación:



Figura 7.5. Fases de la investigación





**Figura 7.6.** Fases de la investigación (continuación)

Para nuestra investigación nos hemos interesado en algunos manuales de estadística y de metodología de la investigación que se refieren al análisis cuantitativo de datos. Entre ellos, podemos citar los siguientes: Bisquerra, Echeverría y Rodríguez (1983), Travers (1979, 433), Etxeberria y Tejedor (2004) y Madsen y Madsen (1978), un libro centrado en la investigación experimental dentro del ámbito musical.

El análisis cuantitativo implica la utilización de métodos estadísticos que permitan analizar los datos numéricos, expresar las leyes generales que rigen los

fenómenos educativos, decidir si las hipótesis se confirman o rechazan y llegar, finalmente, a una generalización de los resultados. (Sabariego, 2004, p.152).

### 7.3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La Educación musical no es materia cuestionable, es un deber absoluto con toda persona. *La música es tan innata en el ser humano como lo es el hablar y el caminar.* Un sistema educativo de calidad ha de ofertar una sólida formación académica y profesional al profesorado y una elevada capacidad de reflexión, de tal manera que sepa adaptar su actuación docente diaria a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico.

Nuestra investigación plantea que los niños que reciban una adecuada *educación musical* en sus primeras edades escolares manifestarán un mayor índice de *creatividad* que el resto de los compañeros que no la trabajen. Poniéndose de manifiesto a la hora, por ejemplo, de resolver problemas y tareas que exigen respuestas no convencionales. Así como que también podrán potenciar su desarrollo *intelectual*.

Estudiaremos también la importancia que los maestros de Infantil conceden a la música y la necesidad de asignaturas en la facultad que engloben todos estos aspectos para mejorar la calidad de la formación del maestro y como consecuencia, la calidad de su docencia.

En resumen, para nuestra investigación partimos de las siguientes afirmaciones que se apoyan en nuestro marco teórico:

1. Los niños de 3 - 6 años no reciben una adecuada *educación musical*, que potencie su *desarrollo creativo* y su *inteligencia*.
2. Los *profesores* de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música en esta etapa.

3. La *música* desempeña un papel fundamental en la vida del hombre y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes.

4. *Actividades y propuestas didácticas* creativas para la enseñanza de la música en las primeras edades de escolarización.

#### 7.4. HIPÓTESIS:

Para introducir nuestras hipótesis partimos de que la música ha desempeñado un papel fundamental en la vida del hombre y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes. La creatividad y la música son conceptos importantes en la formación del alumno de educación infantil.

Consideramos necesaria la existencia de una formación de los docentes en creatividad y música. Los niños de 0 - 6 años no reciben una adecuada educación musical.

Nos planteamos las siguientes hipótesis, partiendo de la teoría presentada en la primera parte.

**H-1.** El desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil y a su mayor desarrollo.

**H-2.** La educación musical infantil influye en el desarrollo de la creatividad. El inicio de este proceso creativo en la infancia repercutirá en la actividad creativa y lógica posterior.

**H-3.** Los profesores de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música.

**H-4.** La enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical en el alumno de 3 a 6 años, potencia el desarrollo de la capacidad creadora y su desarrollo intelectual.

**H-5.** Aquellos niños sometidos al programa de sesiones de creatividad musical (grupo experimental), van a mostrar un incremento significativo en sus niveles de creatividad musical (fluidez, imaginación, originalidad), en comparación con aquellos niños no sometidos al programa de intervención (grupo control).

### 7.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Podríamos decir que el objetivo principal de nuestra investigación parte de la idea de que la práctica *docente* en la educación Infantil se olvida de algunas propuestas metodológicas contemporáneas que en mucho contribuyen al desarrollo creativo del niño. Así el *objetivo nuclear* de nuestra investigación sería:

- *Investigar* la relación entre ***música y creatividad*** y la relación con el ***desarrollo intelectual del alumno***.

Concretando las ideas expuestas en páginas anteriores sobre el planteamiento de nuestra investigación, el problema e hipótesis de trabajo a continuación exponemos los objetivos generales:

G. Fundamentar teóricamente la importancia de la **educación musical** para el desarrollo del alumno.

H. **Identificar** los factores e índice motivacional, contextual y cognitivo que influyen en el alumno cuando está en el aula en el momento de la clase de música.

- I. Averiguar si la formación y **conocimientos musicales** que tienen los maestros tutores de educación infantil son suficientes para la enseñanza musical en el alumno de 3 a 6 años.
- J. *Conocer* la propuesta didáctica que bajo el punto de vista de la educación musical puede realizarse en la escuela para **potenciar** en los niños el desarrollo de la creatividad. (Formación futuros maestros)
- K. **Analizar** que *propuesta didáctica* realizan los *maestros* de infantil para trabajar la *música* en el aula.
- L. **Fomentar la Creatividad artística** mediante una enseñanza musical. Teniendo el juego, canciones... como elementos importantes para potenciar la Educación Musical y la creatividad.

Como hemos expuesto anteriormente nos planteamos objetivos acerca de *metodologías musicales y creativas* para llegar cada vez a una unión más concreta y consciente de los potenciales educativos de esta interacción para el desarrollo del niño.

La investigación se centra en los procedimientos y medios que se enseñan a los escolares en los colegios. Ya que la educación musical favorece, especialmente en las primeras edades escolares el desarrollo afectivo, cognitivo y de la creatividad que a su vez contribuirá al desarrollo integral de la persona.

*Educación en creatividad* es despertar la sensibilidad humana para dejar algo de nosotros en los demás. Si bien podemos encontrarnos con personas de un alto nivel de inteligencia lógica, espacial o abstracta, *la creatividad siempre tiene un toque emocional*.

Todo promovido por el *deseo* de conseguir condiciones más adecuadas al desarrollo del potencial creativo del alumno. Con elementos como el *juego musical* que potencia el desarrollo de la *creatividad* y la *capacidad intelectual*.

Consideramos que se puede *educar* desde la música y no sólo para la música. Replanteándonos la formación en torno al *trabajo creativo* ampliando el conocimiento de

otras *metodologías para la enseñanza* de la música. Diversidad en el aula. *Beneficios* que proporcionan la práctica de la música y la danza, incluso en aspectos como la formación de su personalidad.

## 7.6. MÉTODO

Tomando la **definición de método** como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados (Hernández, 1997, citado en Madrid, 2002), hemos optado por la aplicación de una metodología científica por los aspectos que la definen. Sabemos que el conocimiento científico es un subconjunto del conocimiento humano, teniendo como característica principal su replicabilidad. Hablamos, entonces, de método científico para referirnos al conjunto de procedimientos que, valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias, aborda y soluciona un problema o conjunto de problemas (Bunge, 1985, Taborga, 1982). El método científico se convierte en una “estrategia consciente” encaminada a solucionar problemas planteados por el investigador con un fin determinado (Hernández, 1997, citado en Madrid, 2002).

Dentro del método científico, nuestro estudio se encuadra en los métodos Empírico-Analíticos e interpretativo-Humanista, ya que nuestro interés y nuestras posibilidades, se han centrado en (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995):

- *Describir*. Esta descripción versará en dos cuestiones. Por una parte, describir las características de un niño de 3 a 6 años y, por otro lado describir su capacidad creativa.
- *Predcir*. Esta predicción se especifica en la hipótesis.
- *Verificar/ Justificar*.

-*Explicar* hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento). El investigador busca la neutralidad, debe reinar la objetividad. Se centra en aspectos observables y que se pueden cuantificar

Hayman (1987), considera que es importante el problema de indagación, que sea factible de realizar, tanto por las exigencias metodológicas como por el tiempo que nos lleve. Esta es una condición de realismo básico que equilibra la tendencia comprobada a lo largo de estos años. Así mismo, expone que los y las aprendices de investigadores tienden a elegir temas ambiciosos y complejos.

Hemos optado por el tipo de método, el descriptivo, y concretamente hemos orientado la indagación como estudio de campo: ir a la gente, a los contextos naturales, para recoger información a través de entrevistas, cuestionarios y técnicas de observación.

Sabariego y Bisquerra (2004, pp. 21-23) recogen y sintetizan algunas de las concepciones más destacadas en torno a lo que puede ser el conocimiento en general.

- Tiene un *origen empírico*.
- Es indispensable la *aplicación del método científico*, en cuanto a que proporciona rigurosidad, sistematización y fiabilidad de las técnicas utilizadas.
- *Objetividad*.
- Tiene un *carácter analítico*.
- Tiene una *especialización*, derivada de ese carácter analítico.
- Mantiene la *duda metódica y es autocorrectivo*.
- Es un conocimiento hipotético e incierto.
- Es preciso y comunicable.
- Es práctico y útil.

Hemos empleado dos tipos de metodologías, una metodología experimental y una metodología de encuesta, que nos ha permitido describir de forma sistemática,



hechos y características de una población y acontecimientos concretos, de forma objetiva y comprobable. (Colás y Buendía, 1992). Es decir, podemos diferenciar dos momentos en la investigación. El primer momento ha consistido en plantear una situación experimental, con niños, y cuyos datos se recogen a través de la técnica de observación no participante. Y un segundo momento que ha sido la aplicación de una metodología de encuesta (cuestionarios y entrevistas), que recoge opiniones de maestros respecto a la música en general, y a la música en infantil, en particular, de sus alumnos.

La técnica de investigación por encuesta está sumamente desarrollada de modo que, cuando se toman las muestras adecuadas, se obtienen resultados muy precisos McGuigan (1996).

La encuesta puede definirse como una metodología de investigación que, adaptándose a las fases del método científico general, intenta obtener información cuantitativa sobre una población, utilizando diseños que controlen de modo externo las condiciones de producción de la conducta mediante la adecuada selección de las unidades de análisis y la sistematización de la recogida de información. (en Buendía, González Gutiérrez y Pegalajar, 1999, p. 134).

### ➤ **Diseño**

El estudio utiliza un **diseño experimental** de comparación de grupos con medidas repetidas **pretest-postest** y **grupos de control**. Antes y después de administrar las sesiones, se realiza al conjunto de la muestra una evaluación pretest-postest con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se hipotetiza que las sesiones tendrán un efecto, tales como la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical.

Para evaluar los efectos del programa de sesiones de música creativas (Variable independiente) sobre los niveles de creatividad musical en los niños (Variable

dependiente), se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control. Para la evaluación de los niveles de creatividad musical, se empleó un Test de música creativa basado en la adaptación del TEST QGT.

Se trata de una prueba elaborada para la presente investigación, que evalúa la capacidad de improvisar la mayor cantidad posible de preguntas y sonidos diferentes. La actividad se limita a un tiempo máximo de cinco minutos. La actividad propuesta permite obtener medidas de fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas), originalidad (aptitud para aportar ideas nuevas o poco frecuentes), elaboración (número de parámetros sonoros puestos en juego, así como la complejidad con la que se recurre a ellos), ritmo (organización de los sonidos en el tiempo mediante la utilización de patrones métricos), secuenciación instrumental (repeticiones complejas en el orden de utilización de las fuentes sonoras) y simultaneidad instrumental (utilización conjunta de distintas fuentes sonoras).

Después de la *evaluación pretest*, los 26 *sujetos experimentales*, llevan a cabo el programa de educación musical consistente en sesiones de aproximadamente 60 minutos de duración, desarrolladas dentro del horario escolar en el colegio.

Para llevarlas a cabo, se realizan visitas al centro de educación infantil, durante el curso escolar. En estas sesiones participan, junto con los alumnos sus respectivos profesores-tutores. Las sesiones son coordinadas por una profesora con Titulación Superior de Percusión y especialista en Educación Infantil.

La propuesta planteada tiene como objetivo general favorecer la utilización de los lenguajes músico-artísticos -con estructuras y recursos propios e interrelacionados- como medio para que el niño descubra, se descubra y exprese creativamente.

Se propone:

- Estimular la curiosidad, la capacidad de hacer preguntas, la capacidad de escucha y de observación;
- Descubrir las posibilidades de los diversos materiales;
- Fomentar la experimentación, observación e interrelación de los lenguajes artísticos;
- Transmitir la idea de arte como lenguaje y como medio para descubrir y descubrirnos;
- Evitar los estereotipos que impiden el desarrollo de las capacidades individuales de expresión;
- Emplear distintos materiales e instrumentos para el desarrollo de la creatividad;
- Utilizar el juego como medio para el desarrollo emocional, la autoestima, la cooperación, y la aceptación de los demás...
- Acercar a los niños a la cultura contemporánea y a su herencia cultural...

Y todo ello siempre desde la búsqueda, la manipulación, la observación, la escucha... en definitiva, desde la participación activa y vivencial derivada de las respuestas a las sugerencias planteadas en las diferentes actividades.

Los 26 sujetos de control, que no tomaron parte en el programa de intervención, dedicaron en el horario escolar las horas semanales que se contemplan en el currículo ordinario para actividades relacionadas con la plástica, evitando de este modo el efecto Hawthorne, ya que recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención.

Al finalizar el curso escolar se lleva a cabo una evaluación posttest administrando los mismos instrumentos a los sujetos de ambas condición.

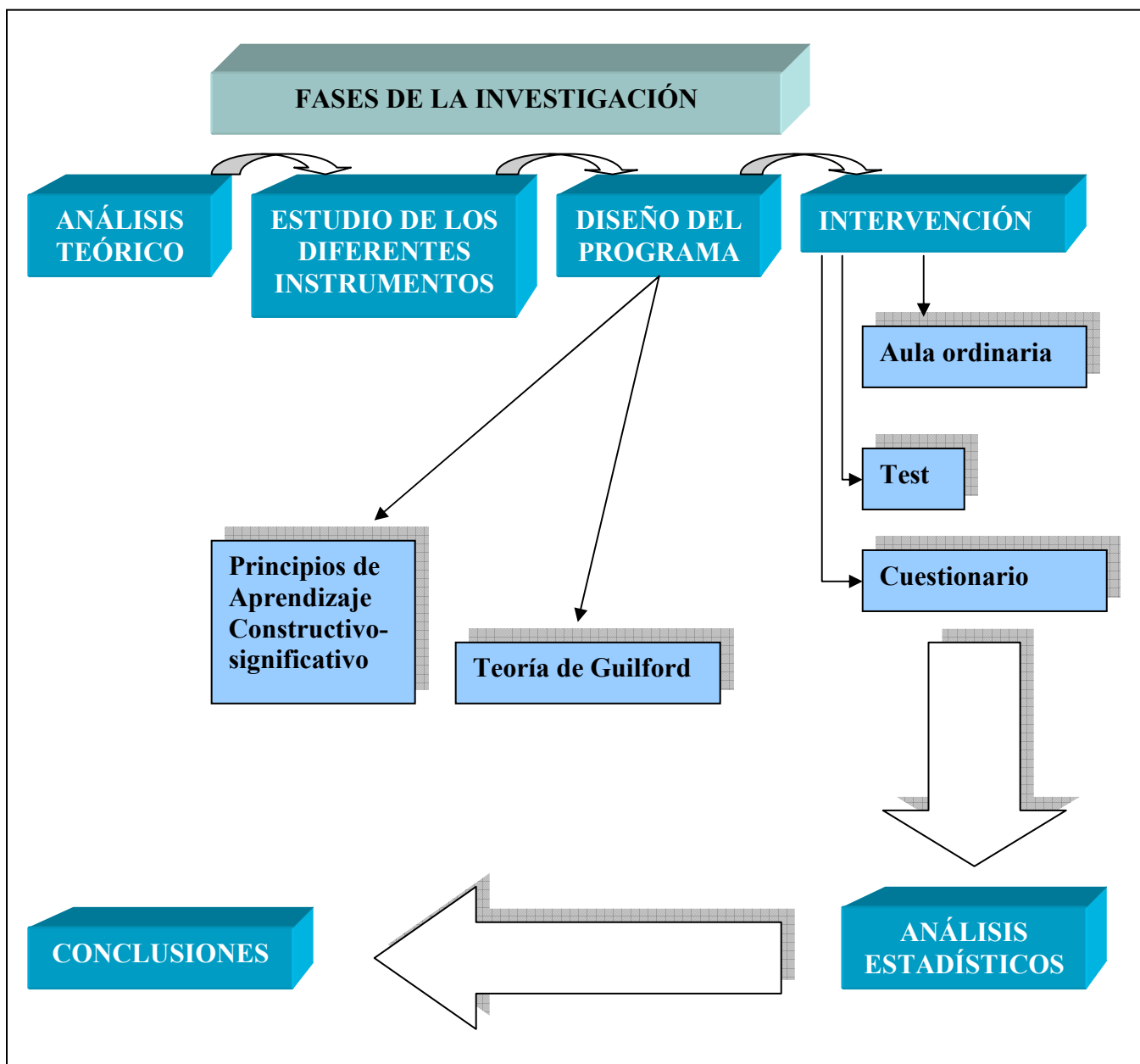


Figura 7.7. Proceso de investigación

### 7.7. VARIABLES DE ESTUDIO:

Definido el problema de la investigación así como los objetivos generales y específicos, exponemos a continuación una serie de variables utilizadas en los cuestionarios, clasificadas en cinco bloques; variables utilizadas en las entrevistas que han sido también clasificadas en bloques, y estructuradas del mismo modo. Y por último exponemos las variables utilizadas en la observación experimental con los alumnos.

Las variables que se tendrán en cuenta en esta investigación son:

#### A. Variables utilizadas en el cuestionario, clasificadas en cinco bloques.

BLOQUE I: *Variables situacionales de los sujetos participantes*: profesores que imparten docencia en la Titulación de Maestro especialista en Educación Infantil, Maestros de Educación Musical, Maestros de Educación Primaria en centros de la Comunidad Andaluza.

<p><b>Datos de Identificación personal</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edad</li> <li>2. Sexo</li> <li>3. Localidad y centro en el que ejerce su labor docente</li> <li>4. Situación administrativa como docente</li> <li>5. Acceso a la enseñanza de Educación Infantil</li> <li>6. Titulación</li> <li>7. Años en esta profesión: 1 a 5 años; 5 a 10 años; 10 a 15 años; más de 15 años.</li> <li>8. Nivel en el que trabaja en Educación Infantil: 3 años; 4 años; 5 años.</li> </ol>
<p><b>Actividad y Antigüedad Docente</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivel en el que ejerce docencia</li> <li>2. Preferencia por trabajar en otro nivel educativo distinto al actual</li> </ol>

	3. Años de Docencia en Educación Infantil
--	---

**Tabla 7.1.** Bloque I. Variables situacionales de los maestros

BLOQUE II: Variables relacionadas con la formación del maestro Especialista en Educación Infantil y los recursos y las actividades musicales en el aula.

<p><b>Datos sobre competencias del maestro de Infantil en relación a su formación de música y creatividad</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación musical recibida en la facultad.</li> <li>2. Formación sobre creatividad recibida en la facultad.</li> <li>3. Importancia del grado de preparación del maestro de Infantil.</li> <li>4. Ventajas para el maestro por la utilización de instrumentos</li> <li>5. Estudios musicales del maestro</li> <li>6. Importancia de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en la acción educativa.</li> <li>7. El juego base de la creatividad.</li> <li>8. Conocimiento del currículum de Educación musical que se ha de trabajar en Educación Infantil.</li> <li>9. Importancia de los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil y su contribución a su formación creativa musical.</li> <li>10. Existencia de sistemas o metodologías específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa</li> </ol>
<p><b>Recursos sonoros - Actividad docente</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disponibilidad o no de aula específica de música.</li> <li>2. Estudio de los recursos del maestro en el aula.</li> <li>3. Ventajas de los materiales sonoros para crear.</li> <li>4. Elementos que ayudan a los niños a crear música</li> <li>5. Relación entre los materiales de desecho y los objetos sonoros.</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>Actividades musicales en el aula</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importancia de la audición para el desarrollo de la imaginación del alumno.</li> <li>2. Invención de historias</li> <li>3. Invención de canciones</li> <li>4. Cantan los alumnos</li> <li>5. Hace referencia al tipo de canciones que cantan sus alumnos.</li> <li>6. Valoración de las ideas musicales de sus alumnos.</li> <li>7. Hace referencia al trabajo de aspectos creativos de la música con los alumnos.</li> <li>8. Importancia de la utilización de instrumentos u objetos sonoros.</li> <li>9. Hace referencia a la actividad de contar cuentos y realizar dramatizaciones con fondo musical.</li> <li>10. Dibujan los alumnos mientras escuchan.</li> <li>11. Desarrollo en los alumnos de la percepción auditiva a través de melodías, juegos rítmicos, etc.</li> <li>12. Improvisación de melodías.</li> <li>13. Baile.</li> <li>14. Realización de otras actividades musicales.</li> <li>15. Producción y reproducción de sonidos.</li> <li>16. Utilización de acompañamiento musical con los alumnos.</li> <li>17. Ventajas del acompañamiento musical.</li> <li>18. Influencia entre las actividades musicales y otros campos del aprendizaje infantil.</li> <li>19. Preparación para realizar actividades musicales creativas.</li> <li>20. Enumeración de los aspectos en los que influye el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión.</li> <li>21. Influencia de la actividad musical en el fomento de la creatividad.</li> <li>22. Valoración sobre la conveniencia de trabajar la creatividad</li> </ol>
--	---

	<p>a través de la música.</p> <p>23. Programación de las actividades que desarrolla en su labor docente.</p> <p>24. Enumeración sobre elementos que estimulan la creatividad musical</p> <p>25. Reconocimiento de los niños de los sonidos habituales del entorno.</p>
--	--

**Tabla 7.2.** Bloque II. Variables relacionadas con la formación del maestro los recursos y las actividades musicales en el aula

BLOQUE III: Variables relacionadas con la respuesta observada en los niños en cuanto a las actividades musicales.

<p><b>Respuesta observada en los niños</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gusto por cantar.</li> <li>2. Gusto por oír música.</li> <li>3. Disfrute de los alumnos por realizar actividades de expresión musical</li> <li>4. Diferenciación de conceptos musicales.</li> <li>5. Descubrimiento del pulso.</li> <li>6. Reconocimiento del ritmo.</li> <li>7. El acento de una canción.</li> <li>8. Reacción o no de los niños al ritmo de la música.</li> <li>9. Relación entre la expresión musical y la improvisación.</li> <li>10. Improvisación de acompañamientos con percusiones corporales e instrumentos de percusión.</li> <li>11. Existencia o no de oportunidad de expresarse musicalmente como quiera al niño.</li> </ol>
--	---

**Tabla 7.3.** Bloque III. Variables relacionadas con la respuesta observada en los niños en cuanto a las actividades musicales.



BLOQUE IV: Variables relacionadas con la Creatividad Musical.

<p><b>Fluidez y flexibilidad</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilidad para la utilización de materiales sonoros diferentes</li> <li>2. Flexibilidad rítmico melódica.</li> <li>3. Utilización de actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.</li> <li>4. Solución variada a los problemas.</li> </ol>
<p><b>Originalidad</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubre diferentes posibilidades de la voz</li> <li>2. Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta</li> <li>3. No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música.</li> </ol>
<p><b>Elaboración y apertura a la experiencia</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desea saber más de todo</li> <li>2. Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...</li> </ol>
<p><b>Independencia y libertad</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos</li> <li>2. A la hora de pensar muestra independencia de juicio</li> <li>3. Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.</li> </ol>
<p><b>Tolerancia</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeta las actividades rítmicas o auditivas de los demás.</li> </ol>
<p><b>Curiosidad</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros</li> <li>2. Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...</li> <li>3. Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).</li> </ol>
<p><b>Sensibilidad a los problemas</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busca nuevas vías para solucionar problemas o</li> </ol>

	situaciones que ya existen.
<b>Imaginación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical</li> <li>2. Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.</li> </ol>
<b>Tenacidad, gusto por lo complejo, y motivación intrínseca</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percibe las tareas complejas como un desafío</li> <li>2. Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.</li> </ol>
<b>Cualidades del profesor creativo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra alegría al crear y goza en la ejecución</li> <li>2. Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte y situaciones emocionales.</li> <li>3. Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.</li> <li>4. Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.</li> <li>5. Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.</li> <li>6. Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.</li> <li>7. Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.</li> <li>8. Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.</li> </ol>

**Tabla 7.4.** Bloque IV. Variables relacionadas con la creatividad musical

BLOQUE V: Variables relacionadas con la *metodología musical creativa*.

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración del papel que desempeña la música y si sirve de eje motivador para otros aprendizajes.</li> <li>1. Importancia de la creatividad en la práctica docente</li> </ol>
--	---

<b>Metodología musical creativa.</b>	<p>diaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Aspectos para potenciar la Expresión musical.</li> <li>3. La metodología activa como eje potenciador de la musicalidad creativa de los niños.</li> <li>4. Tiempo semanal dedicado a realizar actividades musicales.</li> <li>5. Técnica de evaluación utilizada.</li> </ol>
--------------------------------------	--

Tabla 7.5. Bloque V. Variables relacionadas con la metodología musical creativa

**B. Variables Obtenidas de las entrevistas.**

<b>Datos de Identificación personal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edad</li> <li>2. Sexo</li> <li>3. Lugar de Trabajo</li> <li>4. Formación Académica y Titulación</li> </ol>
<b>Datos sobre competencias del maestro</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrumentos que sabe tocar el maestro de educación Infantil.</li> <li>2. Conocimientos sobre creatividad que posee el maestro.</li> <li>3. Características del maestro de infantil.</li> </ol>
<b>Actividad docente</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recursos que posee en el aula</li> <li>2. Valoración del papel que desempeña la creatividad en el aula.</li> <li>3. Tiempo semanal dedicado a realizar actividades musicales.</li> </ol>
<b>Metodología Musical</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ventajas de una metodología creativa.</li> </ol>

<b>Creativa</b>	2. Importancia de la existencia de una asignatura de creatividad y de música.
-----------------	---

**Tabla 7.6.** *Variables de las entrevistas*

**C. Variables Obtenidas de la observación experimental** como resultado de nuestra observación experimental a través del estudio de los efectos que produce una o varias VI sobre VD.

<b>Fluidez</b>	Capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas.
<b>Originalidad</b>	Aptitud para aportar ideas nuevas o poco frecuentes.
<b>Elaboración</b>	Número de parámetros sonoros puestos en juego, así como la complejidad con la que se recurre a ellos.
<b>Ritmo</b>	Organización de los sonidos en el tiempo mediante la utilización de patrones métricos.
<b>Secuenciación instrumental</b>	Repeticiones complejas en el orden de utilización de las fuentes sonoras.

**Tabla 7.7.** *Variables de la observación experimental*

## 7.8. POBLACIÓN Y MUESTRA

### 7.8.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población a la que se dirige la presente investigación la constituyen:

- **Alumnos de Educación Infantil de 3 a 6 años.**

La muestra del presente estudio ha estado constituida por 51 sujetos, distribuidos en dos grupos naturales o aulas del último curso de Educación Infantil de un colegio público de la ciudad de Málaga.

A la hora de seleccionar la muestra hemos garantizado la representatividad y el tamaño de la misma. Para Cardona (2002, citado en Sarariego, 2004, p.144), la representatividad se refiere a que la muestra sea fiel reflejo del conjunto de la población.

Uno de estos grupos actuó como grupo control o de referencia, y el otro como grupo experimental o de intervención. El grupo experimental estuvo formado por 25 sujetos, y el grupo control por 26 sujetos. Las edades de los niños han oscilado entre los 6 años y 3 meses y los 5 años y 3 meses, no existiendo diferencias significativas en función de la edad entre los dos grupos.

- **Maestros** de Educación Infantil, Educación Musical y Primaria que imparten docencia en Educación Infantil.

Nos hemos centrado en aquellos que desarrollan su labor docente en la Comunidad Andaluza.

A continuación, haremos una pequeña referencia a cada una de las capitales de las provincias Andaluzas, con sus respectivos centros docentes.

▪ **ALMERÍA.** La ciudad tiene origen árabe, época en la tuvo un importante desarrollo económico y, por lo tanto, urbanístico. La industria textil de la seda y el comercio eran sus principales actividades económicas. Tras la reconquista cristiana sufrió una época de gran recesión marcada por terremotos, la expulsión de los moriscos y epidemias que redujeron la población extremadamente.

Las explotaciones agrarias y mineras hicieron prosperar la ciudad en el siglo XIX, en el que se construyó el puerto y se inauguró el ferrocarril, mejorando sus comunicaciones. Posteriormente, la expansión urbana obligó al derrumbamiento de las murallas.

Almería vive en estos momentos uno de los momentos mas atractivos de su historia, su renta per. capital se ha disparado, sus gentes se están sumando a las nuevas tecnologías y Almería es una de las ciudades de España con más futuro, parece definitivamente haber salido de su eterno abandono, gracias en una parte casi absoluta al propio esfuerzo de sus habitantes.

Durante la realización de la investigación y según los datos estadísticos de la educación en Andalucía, Almería tiene 236 **centros** de ellos 193 públicos, 18 concertados y 25 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 21.353 de los cuales 17.775 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 1.189, de los cuales sólo 56 son hombres frente a los 1.130 que son mujeres.

- **CÁDIZ.** Por Cádiz, ciudad trimilenaria, han pasado numerosas culturas, empezando por los fenicios, los púnicos, los cartagineses, romanos, vándalos, visigodos, musulmanes, etc., y todos han dejado huella de su cultura y de su paso por nuestra ciudad. Este es el motivo de que la población de Cádiz sea tan heterogénea y tan abierta a los cambios y a recibir otras culturas.

Veremos como fueron los inicios de la Cádiz cristiana, como afectó el descubrimiento de América a la ciudad, los sucesivos ataques de que fue víctima en el siglo XVI, el protagonismo que tuvo en la Guerra de Sucesión Española y como fue nuestra ciudad bajo el mando de los Borbones.

Y, por último, mencionar la importancia de Cádiz a principios del siglo XIX, con la Guerra de la Independencia y la Constitución de 1812, proclamada en Cádiz. Y terminaremos contando lo que sucedió en la ciudad bajo el reinado de Fernando VII, en la Primera y Segunda República Española, durante la guerra civil, el Franquismo y algunos de los acontecimientos ocurridos en la ciudad en fechas reciente.

Cádiz tiene 359 **centros** de ellos 274 públicos, 64 concertados y 21 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 39.726 de los cuales 31.333 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 2.039, de los cuales sólo 162 son hombres frente a los 1877 que son mujeres.

- **CÓRDOBA.** El territorio que hoy ocupa el departamento de Córdoba fue habitado por los zenúes, también llamados los Señores del Valle del Sol, una de las culturas precolombinas de mayor importancia en Colombia, que se caracterizaron como maestros de la orfebrería y la cerámica, cuyos productos constituyen verdaderas obras de arte.

La antigua cultura indígena Zenú tuvo un vasto imperio dividido en tres importantes zonas: Finzenú, que comprendía el valle del río Sinú y las áreas de Tolú, San Benito Abad y Ayapel, y era la sede religiosa del Imperio; Panzenú, entre el valle del río San Jorge y la parte baja del río Cauca, que producía los alimentos y las materias primas; y Zenúfana, la sede central de gobierno, que llegaba hasta el centro del actual departamento de Antioquia, y de donde procedían la mayoría de las riquezas auríferas.

Alcanzaron un alto grado de organización social y económica y desarrollaron una inigualable destreza en sus trabajos de orfebrería y cerámica, cuyos productos constituyen verdaderas obras de arte que se pueden apreciar en las sedes del Museo del Oro en Cartagena y Bogotá. De igual modo la civilización Zenú produjo expertos tejedores, cuyo legado se observa en los trabajos de trenzado del sombrero vultiao, principalmente en los resguardos indígenas de san Andrés de Sotavento.

Córdoba tiene 290 **centros** de ellos 220 públicos, 54 concertados y 16 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 24.330 de los cuales 18.506 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 1400, de los cuales sólo 100 son hombres frente a los 1300 que son mujeres.



- **GRANADA.** La historia de Granada se puede prolongar hasta periodos más que antiguos, hasta elegir, incluso, si su fundación estuvo a cargo de una hija de Noé, o por el contrario, de una hija de Hércules de nombre Granada.

La historia asegura que hubo en Granada un importante asentamiento ibérico y también romano, algo habitual, por otra parte, en casi todas las ciudades del sur de la península Ibérica. También confirma que jugó un importante papel en la cristianización de la Península, no sólo por la documentada aparición en torno al año 60 de nuestra era, de Cecilio, santo patrono de la ciudad, sino porque además en Granada, entonces Iliberis, se celebró el primer concilio de la iglesia española alrededor del año 300.

Iliberis se convirtió en Elvira para los musulmanes, la cual fue destruida en 1010, y sus habitantes comenzaron a trasladarse al Albaicín. Zawi ben Ziri fue el fundador de la dinastía que erigió a Granada en reino independiente en 1013, los ziríes, que reinarían hasta 1238, cuando Muhammad Ibn Yusuf Ibn Nasr, también llamado como Ibn al-Ahmar, fundó una nueva dinastía, la nazarí, tras conquistar una vez más Granada, dinastía responsable de la construcción de la Alhambra, que reinó hasta el 2 de Enero de 1492, cuando las tropas cristianas de Los Reyes Católicos entraron en la ciudad culminando la Reconquista, con la rendición de Boabdil, último de los reyes nazaríes.

Granada tiene 349 **centros** de ellos 268 públicos, 61 concertados y 20 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 28.246 de los cuales 20.429 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 1.625, de los cuales sólo 130 son hombres frente a los 1495 que son mujeres.

▪ **JAÉN.** Es una de las ciudades más antiguas de España, ya que recientemente ha sido descubierto el yacimiento neolítico de Marroquíes Bajos, en el norte de la ciudad, que data de aproximadamente 2.500 años antes de Cristo, con viviendas dispuestas en círculos concéntricos y una incipiente infraestructura hidráulica. Jaén fue a continuación un campamento cartaginés, antes de la llegada de los romanos, que le dieron el nombre de Auringis o Aurgi, por la presencia de oro. Aún quedan algunos vestigios de esa época. Después de la etapa visigoda, la dominación musulmana de la denominada Geen (camino de caravanas) se extendió hasta la conquista por Fernando III el Santo en 1246. Hasta esa fecha Jaén era cabecera de su propio reino y una de las mayores ciudades de Europa.

Jaén tiene 347 **centros** de ellos 200 públicos, 40 concertados y 7 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 20.163 de los cuales 15.734 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 1.180, de los cuales sólo 113 son hombres frente a los 1067 que son mujeres.

▪ **MÁLAGA.** Para encontrar el primer enclave cultural asentado sobre la capital hay que remontarse al primer milenio a.de J.C. cuando comienza la colonización fenicia de la costa Sudoriental andaluza con la fundación de Gadir (Cádiz) en el 1100 a.de J.C. por los fenicios procedentes de Tiro, que es seguida con las fundaciones por estos mismos colonizadores, de Malaka (Málaga), Sexi (Almuñécar) y Abdera (Adra), alrededor del 800 a. de J.C. Pero sería más correcto hablar de establecimientos de factorías comerciales que de fundaciones de ciudades propiamente dichas. De cualquier forma, Malaka es el primer enclave cultural sobre la demarcación de la actual capital malagueña del que se tienen noticias históricas. Por último, hay que referir, que los establecimientos de estas factorías fenicias a lo largo de la costa Sudoriental de la península ibérica hubieron de realizarse sobre una base étnica íbera.

Posteriormente a la colonización griega que llega a interesar a puntos muy cercanos de lo que es hoy la capital de la provincia, Málaga se encuentra durante más de sesenta años bajo la dominación cartaginesa que, tras las guerras púnicas, acaba en el año 202 a. de J.C. con la victoria romana y el paso de Málaga a la órbita imperial de los vencedores dentro del área de la Hispania Ulterior (la Bética durante la égida de Augusto, hasta el 14 d. de J. C.).

Sería una ciudad floreciente, enmarcada por un recinto amurallado provisto de cinco grandes puertas y cuajada de arrabales y barrios asimismo amurallados, dentro de los que evolucionaban los adarbes, salpicados de huertas a orillas del Guadalmedina, cruzada de Este a Oeste por una vía que comunicaba al puerto y la fortaleza con el interior del recinto amurallado; anexos al recinto y de forma independiente del resto de la ciudad se asentaban los barrios de comerciantes genoveses y las juderías.

Con la desamortización y el derribo posterior de viejos edificios eclesiásticos la ciudad ganaría nuevos espacios para su crecimiento. Se abre la calle del Marqués de Larios y la Alameda. Sin embargo los avatares políticos del siglo XIX dejaron penosos recuerdos en la ciudad, siendo de destacar el fusilamiento de Torrijos y sus seguidores. El siglo terminó bajo el signo de la crisis económica: hundimiento de la incipiente industria, plaga de filoxera, etc. La crisis se ahondaría aún más en las primeras décadas del siglo XX hasta que, a partir de los años 60 el boom turístico empieza a revitalizarse la provincia de Málaga y la ciudad comienza a convertirse en un importante centro de servicios hasta llegar a ser en nuestros días una de la principales ciudades del país.

Málaga tiene 349 **centros** de ellos 312 públicos, 78 concertados y 49 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 45.203 de los cuales 39.973 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 2.356, de los cuales sólo 152 son hombres frente a los 2.204 que son mujeres.

- **SEVILLA** A orillas del Guadalquivir se levanta esta ciudad, cuyos orígenes la sumergen en lo desconocido. Quizás tres mil años atrás nos situarían en el nacimiento de esta vieja urbe.

Desde tartessos hasta nuestros días Sevilla ha sido romana, visigoda, musulmana y cristiana, así como un importante punto de confluencia de rutas marítimas y terrestres.

Denominada Hispalis por los romanos e Isbiliya por los musulmanes, presenta hermosos testimonios de ambas culturas.

Con el descubrimiento del Nuevo Mundo Sevilla se convierte en el puerto de salida y llegada de las naves que se aventuraban a la exploración y colonización de estas nuevas tierras, alcanzando con ello una importante economía mercantil.

En general podemos decir que en el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del sistema.

Sevilla tiene 538 **centros** de ellos 380 públicos, 92 concertados y 66 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 60.511 de los cuales 45.963 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 3.198, de los cuales sólo 194 son hombres frente a los 3.004 que son mujeres.

**▪ HUELVA:**

Situada entre los ríos Tinto y Odiel, la población de Huelva se remonta a épocas prehistóricas, con asentamientos Paleolíticos y Neolíticos, aunque es en la Edad del Bronce cuando empiezan a existir abundantes testimonios en la zona, adquiriendo su auge con la civilización tartésica (ss. VIII-fines del VI a. C.) vinculada la producción de minerales y su comercio, fundamentalmente con fenicios (desde la primera mitad del s. VIII a. C.) y griegos ( s. VII a. C.), testimoniado por hallazgos tan elocuentes como el depósito de armas y el casco griego encontrados en la ría de Huelva.

Este rincón andaluz donde se asienta la provincia de Huelva, ha sido punto de encuentro de diferentes culturas y civilizaciones. Desde los míticos Tartessos hasta el Imperio Romano, las colonizaciones fenicias o el asentamiento de culturas como la árabe, dieron esplendor al sur peninsular. La provincia de Huelva es un auténtico crisol en el que se funde lo que hoy es la realidad andaluza. De esa maravillosa mezcla de gentes y de culturas ha surgido el carácter afable de sus habitantes, la riqueza de sus tradiciones y esa especial tendencia a sentir como propios, nunca como extraños, a quienes han venido llegando en cualquier época o momento histórico a esta apacible región meridional.

El Descubrimiento de América y las relaciones entre Huelva y las tierras del otro lado del océano son, y han sido siempre, algo presente en la memoria colectiva de este pueblo. Decía Chaunu que "Colón llegó a Portugal cincuenta años demasiado tarde y a Inglaterra y a Francia medio siglo demasiado pronto". A las costas de Huelva llegó en el momento oportuno.

Sería en el año 1.833 cuando se realizaría la división por provincias que hoy existe. El antiguo Reino de Sevilla se divide en partes creándose dos nuevas delimitaciones administrativas: Huelva y Cádiz.

Huelva tiene 179 **centros** de ellos 144 públicos, 23 concertados y 12 privados.

Asimismo consta de un número de **alumnado** entre 2 y 5 años de 16.489 de los cuales 13.226 están matriculados en centros públicos.

Siendo el **número de profesores de Educación Infantil** de 938, de los cuales sólo 66 son hombres frente a los 872 que son mujeres.

### 7.8.2. HISTORIA DEL ACCESO A LA MUESTRA

Se ha realizado un protocolo de acción para el acceso a la muestra y la recogida de la información.

1º Presentación y entrega de documentos.

2º Recogida de información.

3º Entrega de resultados y propuesta de programa de intervención.

En la **primera fase**, realizamos una llamada telefónica para confirmación de la visita al centro, posteriormente se visita el centro y se realiza una entrevista con el Director o persona responsable, se entrega el documento de presentación y se mantienen entrevistas grupales o individuales con los diferentes los profesores de Educación Infantil.

Se ofrece una charla informativa acerca de:

- ✓ Objetivos de la investigación.
- ✓ Presentación de los instrumentos de evaluación.
- ✓ Uso de los resultados.

En la **segunda fase**, para los estudios realizados con niños nos hemos desplazado al centro elegido por sus características ya que consta de dos líneas y un gran aula para expresión corporal o psicomotricidad la cual hemos usado para las sesiones de música, y entre otras razones también ha sido elegido este centro porque la autora ha trabajado como maestra varios cursos y conocía el alumnado, a los padres y profesorado del colegio, lo cual ha facilitado la tarea de observación.

Previamente hemos obtenido los permisos paternos y mantenido una reunión con el Director y posteriormente con el profesor. Se procedía a la misma charla informativa y a la entrega de los instrumentos que al resto de los centros de la investigación.

En la **tercera fase**, se les entrega un documento con la información obtenida tras analizar los datos y la propuesta de intervención. Para este protocolo de actuación se han realizado una serie de documentos que se encuentran en el *Anexo 2. Protocolo de Actuación*.

Para la selección de la muestra de los niños tuvimos como prioridad la edad de los alumnos, ya que consideramos que la edad de 5 y 6 años es la idónea para nuestra investigación. En general hemos obtenido aceptación de participación por parte de los maestros, aunque algunos centros no han deseado colaborar. En definitiva, ha sido una tarea parsimoniosa.

En nuestra búsqueda de la muestra objeto de estudio, tuvimos también la ocasión de contactar con centros de las diferentes provincias de Andalucía. Por todo ello, podemos decir que nuestra muestra se ha visto limitada a los centros que se han mostrado receptivos a realizar la investigación, y a los centros que no lo han deseado.

En definitiva, la búsqueda de la muestra, ha sido una de las grandes tareas de este trabajo. El acceso a cada uno de ellos ha sido personalizado. Se mantenían entrevistas y encuentros con cada centro. De esta forma, el contacto ha sido muy cercano con colegio.

### 7.8.3. MUESTRAS

La población objeto de estudio está compuesta por:

A) - Maestros encuestados

De ellos se dividen en:

- Muestra invitada o conjunto de individuos invitados de la población
- Muestra aceptante o conjunto de individuos que aceptan participar
- Muestra productora de datos o muestra real del estudio

B) – Maestros entrevistados

B) - Alumnos de Infantil 25 de un aula y 26 de otra aula de Infantil.

#### 7.8.3.1 Maestros de Educación Infantil. Cuestionarios

La población del cuestionario la constituyen maestros que imparten Docencia en Educación Infantil en la Comunidad Andaluza.

Según los datos de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, existen un total de 2637 Centros Docentes de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

PROVINCIAS	CENTROS DOCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA		
	Colegios Públicos de Educación Infantil (2º ciclo)	Colegios Concertados y Privados de Educación Infantil (2º ciclo)	Total de Centros
ALMERÍA	193	43	236
CÁDIZ	274	85	359
CÓRDOBA	220	70	290



GRANADA	268	81	349
HUELVA	144	35	179
JAÉN	200	47	247
MÁLAGA	312	127	439
SEVILLA	380	158	538
<b>ANDALUCÍA Total</b>	<b>1.981</b>	<b>409</b>	<b>2.637</b>

Tabla 7.8. Total de Centros de Educación Infantil en Andalucía

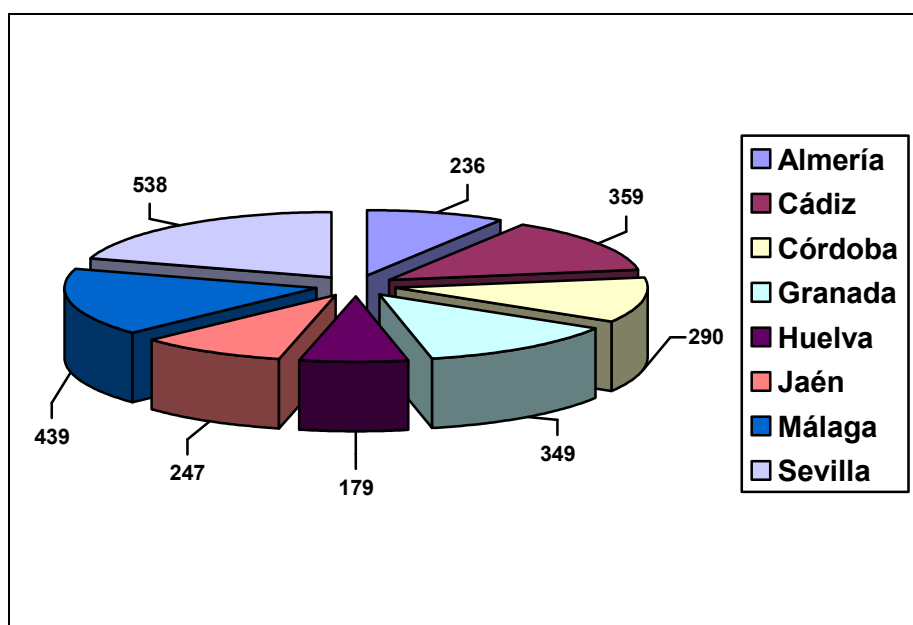


Gráfico 7.1. Total de Centros de Educación Infantil en Andalucía

Y de ese total de centros nosotros hemos seleccionado nuestra población para la elaboración de la presente investigación. (Ver gráficas anteriores).

La muestra ha sido seleccionada en virtud de nuestras posibilidades de acceso. Por ello nos hemos centrado en centros situados en las capitales de provincias andaluzas. Los datos han sido obtenidos del Instituto de Estadística de Andalucía.

El gráfico siguiente muestra el número total de centros invitados para nuestra investigación que es de 940 centros de los 2.637 centros que hay en total en Andalucía.

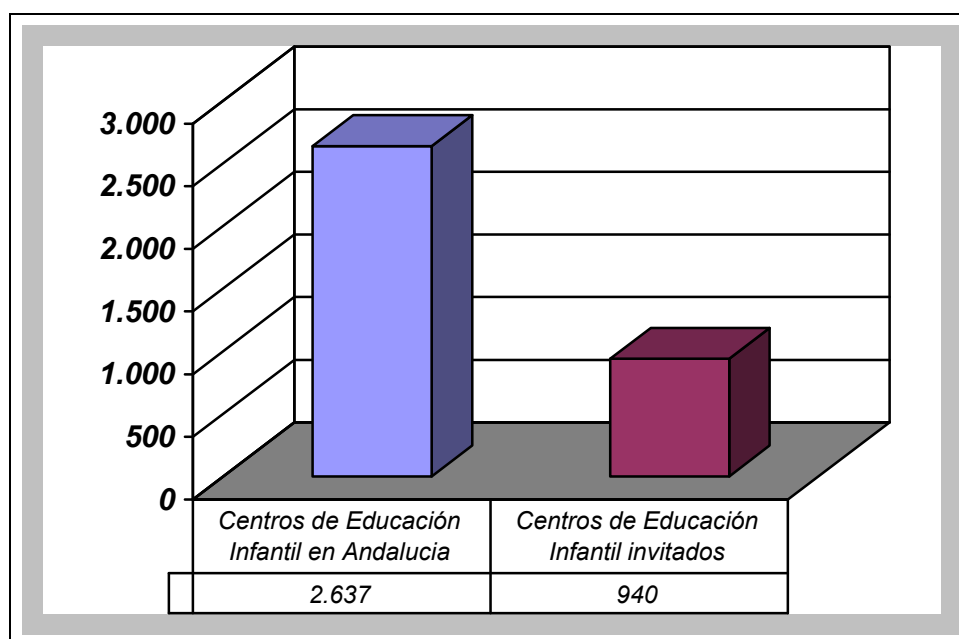


Gráfico 7.2. Centros invitados de Educación Infantil de Andalucía.

Vemos también en la siguiente tabla el número de centros de Educación Infantil que han sido invitados para participar en nuestra investigación, distribuidos por provincias:

PROVINCIAS	Colegios Públicos de Educación Infantil Invitados (2º ciclo)
ALMERÍA	71
CÁDIZ	79
CÓRDOBA	95
GRANADA	130
HUELVA	82
JAÉN	73
MÁLAGA	230
SEVILLA	180
<b>ANDALUCÍA Total</b>	<b>940</b>

Tabla 7.9. Total de Centros invitados de Educación Infantil en Andalucía

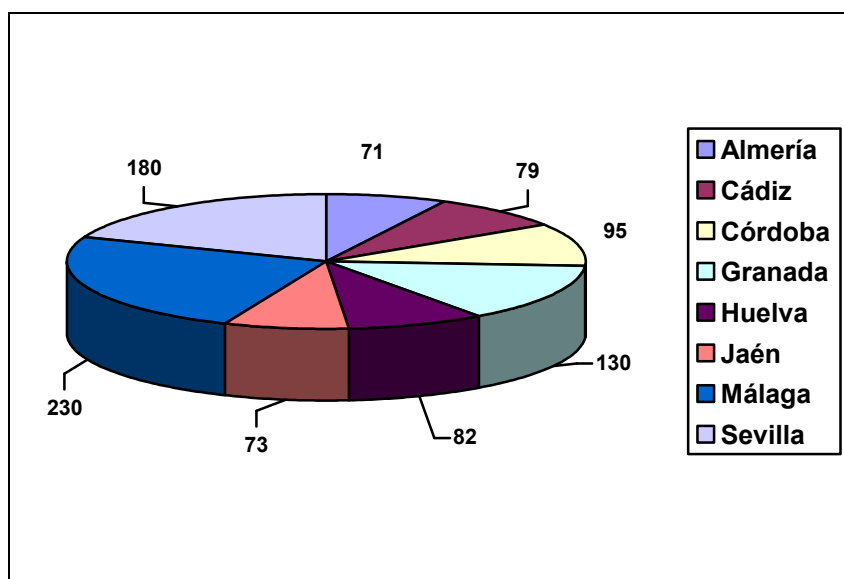


Gráfico 7.3. Número de Centros Invitados de educación infantil por provincias

### 7.8.3.2. Población y muestra total de maestros encuestados.

En la tabla siguiente se presentan los datos en cuanto a la distribución de la población invitada por provincias y de entre esos maestros, los que han accedido a colaborar en nuestra investigación. Siendo los más numerosos los maestros de la provincia de Málaga lo que viene dado principalmente por la cercanía y accesibilidad seguido de los de Sevilla.

PROVINCIAS	MAESTROS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA	
	MAESTROS INVITADOS	MAESTROS QUE HAN COLABORADO
ALMERÍA	213	84
CÁDIZ	237	92
CÓRDOBA	380	110
GRANADA	390	152
HUELVA	253	100
JAÉN	219	78
MÁLAGA	690	216
SEVILLA	540	166
<b>ANDALUCÍA Total</b>	<b>2922</b>	<b>998</b>

Tabla 7.10. Población de Maestros de Educación Infantil en Andalucía invitados y los que han colaborado.

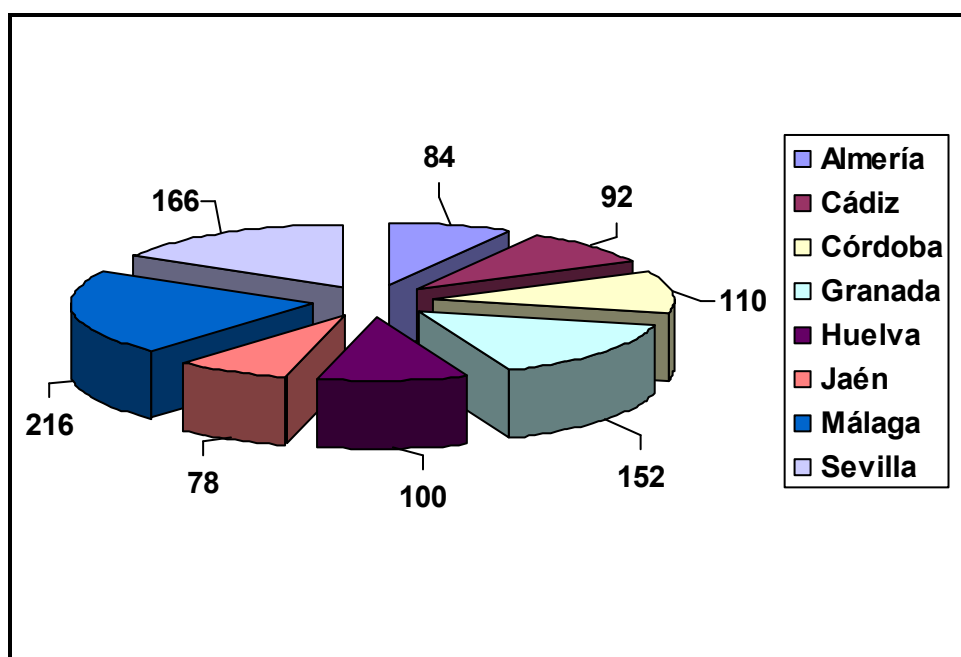


Gráfico 7.4. Maestros de Educación Infantil en Andalucía que han colaborado por provincias

### 7.8.3.3. Muestra de maestros entrevistados

El número de maestros a los que se les invita a que colaboren con nuestra investigación es de 65. Pero de ese número acceden a colaborar finalmente un total de 56 maestros.

Las entrevistas más numerosas son las efectuadas en Málaga, Sevilla y Granada.

Nº de Maestros invitados	Nº de entrevistas realizadas
65	56

Tabla 7.11. Totalidad de entrevistas.

### 7.8.3.4. Alumnos de Educación Infantil con los que se ha trabajado el Test

La muestra de niños de Educación Infantil, asciende a 51 de entre 5 y 6 años. Han sido 25 de un curso y 26 del otro para la aplicación del Test.

En las siguientes tablas y gráficos analizaremos los datos estadísticos referidos a los datos demográficos (edad, sexo, y curso) referidos a este último grupo.

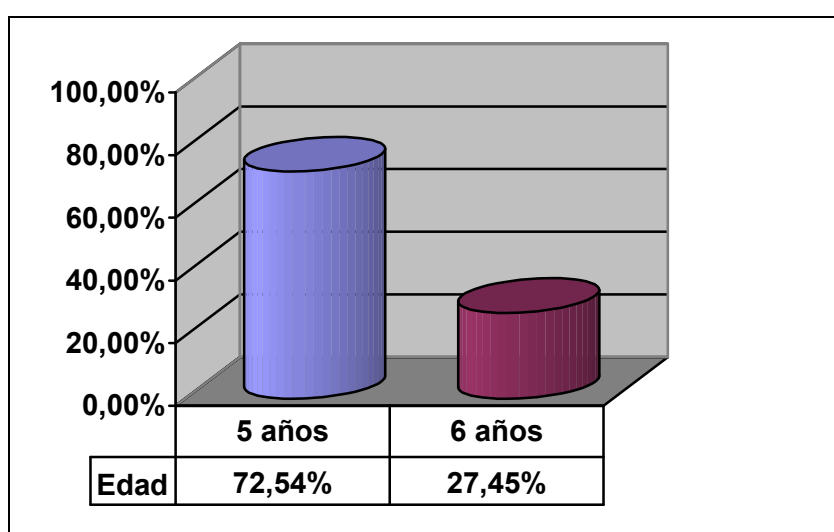
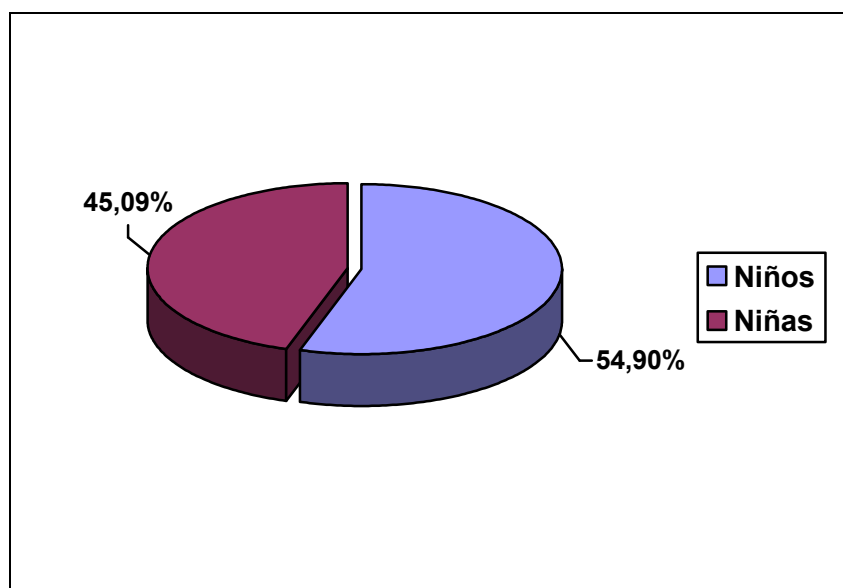


Gráfico 7.5. Gráfico de Frecuencia de Edad de los Alumnos.

Cursos	Alumnado Educación Infantil según edad		
	5 años	6 años	Total
3ºA y 3º B	37	14	51

Tabla 7.12. N° de Alumnos de Educación Infantil que han participado según la edad



**Gráfico 7.6.** *Distribución porcentual de sexo.*

Como se observa en el gráfico la distribución de la edad de los sujetos de la muestra. (Estos niños han sido analizados desde el comienzo de su período de Educación Infantil, habiéndose sometido a sesiones de música de creatividad en comparación con el otro grupo de curso que no recibió dichas sesiones). En ella podemos observar una heterogeneidad. El grupo de alumnos de cinco años que ha sido tomado como población, son los alumnos que más se amoldan para continuar la investigación en cursos sucesivos.

<i>Cursos</i>	<i>Alumnado Educación Infantil según el sexo</i>		
	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Total</i>
<b>3° A</b>	14	11	25
<b>3° B</b>	14	12	26
<b>TOTAL</b>	28	23	51

**Tabla 7.13.** *Nº de Alumnos de Educación Infantil que han participado según el sexo*







## **CAPÍTULO 8**

---

# **CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA**



---

## CAPÍTULO 8

### CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

#### 8.1. INTRODUCCIÓN

A continuación nos centraremos en las metodologías utilizadas en la investigación así como en el proceso de construcción de los instrumentos de recogida de información, el análisis de sus características técnicas y la definición de las variables que conforman dichos instrumentos.

#### 8.2. JUSTIFICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El modelo de investigación adoptado ha sido multimetódico mediante la utilización de metodología cualitativa y cuantitativa.

A este respecto, se justifica citar lo que para el efecto señala Baker (2000, p.123): *“Aunque existe abundante literatura en que se comparan los métodos cuantitativos con los cualitativos, cada vez hay más aceptación de que es necesario integrar los dos enfoques. La integración de las evaluaciones cuantitativas y cualitativas con frecuencia puede ser el mejor vehículo para satisfacer las necesidades de un proyecto. Combinar los dos enfoques, los métodos cuantitativos, en tanto, se pueden usar para informar las estrategias de recopilación de datos cualitativos, diseñar la muestra para informar la medida en que los resultados observados en el trabajo cualitativo son aplicables a una población de mayor tamaño al usar una muestra estadísticamente representativa. Y finalmente, el análisis estadístico se puede usar para controlar por las características de los hogares y las condiciones socioeconómicas de diferentes áreas de estudio, con lo que se eliminan las explicaciones alternativas de los resultados observados.”*

Al servicio de los objetivos propuestos, se ha planteado la utilización conjunta desde una perspectiva integradora, de la metodología cuantitativa y cualitativa. Partimos aquí de una visión de complementariedad de ambas metodologías, en el sentido que

---

Bericat E.<sup>55</sup> les atribuye: “*Los métodos cualitativo y cuantitativo en un mismo estudio se usan para medir u observar, en parte coincidentes, pero en parte diferentes facetas de un fenómeno*”.

### 8.2.1. Metodología cuantitativa. Cuestionario

La metodología cuantitativa persigue explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos. La investigación cuantitativa recoge información empírica (de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir) objetiva y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado.

La investigación cuantitativa se caracteriza porque su diseño incluye la formulación de hipótesis que se traducen en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables. (Sacristán y Gómez, 1985).

La técnica de recogida de datos que hemos utilizado es el cuestionario, que suele ser el método descriptivo más comúnmente empleado en investigación educativa. La encuesta es especialmente adecuada en sus dos modalidades habituales: cuando se realiza en forma de cuestionario o se plantea en forma de entrevista. En ambos casos busca información de manera directa de las personas implicadas en un determinado fenómeno socio-educativo.

La Rosa (1995) afirma que para que exista Metodología Cuantitativa debe haber claridad entre los elementos de investigación desde donde se inicia hasta donde termina, el abordaje de los datos es estático, se le asigna significado numérico.

La forma elegida ha sido el cuestionario directo, que en opinión de Cohen y Manion (1990) es la mejor forma de encuesta para desarrollar una investigación educativa; tiene naturalmente, sus ventajas e inconvenientes.

---

<sup>55</sup> *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida.* 1998. p, 98.

---

Para estos mismos autores “*las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de: describir la naturaleza de las condiciones existentes, o identificar normas y patrones con los que se pueden comparar las condiciones existentes, o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos*”. (Cohen y Manion, 1990. p. 131).

### 8.2.2. Metodología Cualitativa.

La investigación cualitativa pretende dejar claro ante todo que las complejas relaciones humanas no pueden ser tratadas exclusivamente con frías ecuaciones matemáticas que olvidan tanto el contexto en el que se desarrollan dichas relaciones como las interpretaciones y significados que éstas adquieren para los sujetos que las llevan a cabo. Como escribe Savater<sup>56</sup>, “*los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos*”.

El paradigma cualitativo se asienta sobre todo en una concepción global, fenomenológica, inductiva y subjetiva (Taylor y Bogdan, 1986). La investigación cualitativa no persigue la generalización sino que es ideográfica, no busca la casualidad sino la comprensión. Se refiere, en su sentido más amplio, a las investigaciones que producen datos descriptivos, la conducta verbal y la conducta observable de las personas. Se denominan exploratorios, descriptivos o interpretativos, y están asociados a la observación naturalista, la observación participante, el estudio intensivo de casos, la etnografía y los informes narrativos.

Como señala Tesch, citado por Colás (1994, pp. 227) la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida de información y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico.

---

<sup>56</sup> Savater, F. (1997): *El valor de educar* Barcelona: Ariel. p. 139.

---

Este tipo de Metodología tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

Dicho modelo de investigación recoge información de carácter subjetivo, es decir, que no se percibe por los sentidos, como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales, etc. Por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos), pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada.

Se caracteriza porque su diseño no incluye hipótesis, sino formas de entrevistar, observar o grabar en video los lugares o las personas a investigar, para luego convertir la información en categorías de análisis, hasta obtener una apreciación de alta precisión respecto de la realidad investigada.

Para nuestro estudio hemos elegido la entrevista y la observación participante:

1. - *Observación Participante*: El investigador hace una inmersión en el contexto. Se introduce dentro del grupo de estudio y llega a formar parte de él. Da descripciones de los acontecimientos, de las personas, interacciones entre ellas,... La ventaja es que se tienen vivencias de primera mano que le permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. Relata la sensación del investigador. Esto lo plasma en un Cuaderno de campo o en un Libro-diario.

2. - *Entrevista*: Con esta técnica el investigador obtiene información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas/grupos. Adecuadas si lo que se busca es la dispersión de puntos de vistas personales mas que el consenso. Aparecerán los puntos de vista prototipos o representantes de las diversas posturas que pudieran existir. La entrevista puede ser abierta, si no existe un guión previo, semiestructurada si se adapta a una forma de obtener cuanta más

información mejor o estructurada si se adapta a un guión predefinido. No importa el número de entrevistas sino la calidad de las mismas. El entrevistado construye su discurso personal (deseos, necesidades...) de forma confiada y cómoda.

### 8.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA: DESCRIPCIÓN

Los científicos naturalistas consideran que el mundo objetivo no basta para comprender el mundo social que nos rodea. El individuo, con su subjetividad, sus motivaciones y sus intenciones, en su singularidad, es una dimensión que no debemos omitir en nuestro deseo de describir y conocer su realidad.

Por todo ello, combinar ambos métodos es, en nuestra opinión la opción más completa y acertada.

Pasaremos a continuación a analizar cada uno de los instrumentos utilizados para nuestra investigación que han sido los siguientes.

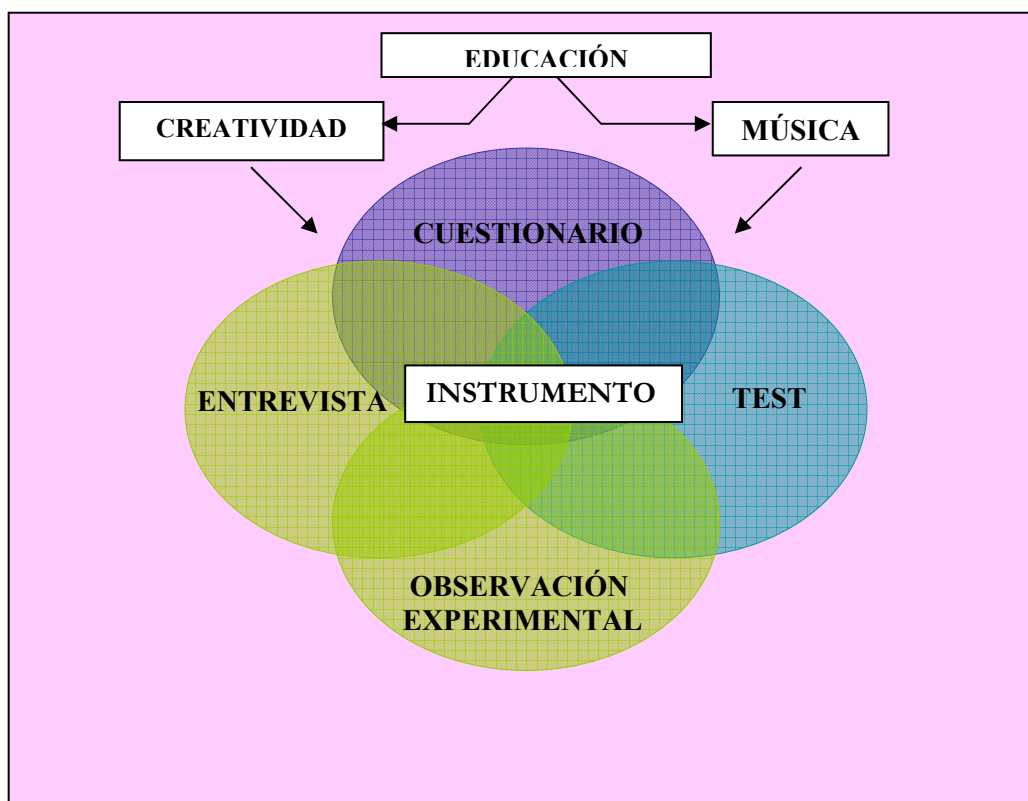


Figura 8.1. Instrumentos utilizados en la investigación.

### 8.3.1. CUESTIONARIO

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas. Permite consultar al mismo tiempo a una población amplia de una manera cómoda y económica.

El cuestionario es el procedimiento de investigación más importante y universal.

Tiene una importante ventaja: “pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que habitualmente se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta”. (Selltiz y otros, 1980, p. 404).



Fox (1981) considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

Los expertos en metodología de la investigación científica y en evaluación advierten de las precauciones que hay que tener en cuenta con este tipo de preguntas, pues si no se ha pasado por esas experiencias que apuntan al futuro la respuesta suele ser de escaso valor. Por otra parte, Marín Ibáñez<sup>57</sup> afirma que conviene distinguir entre lo normativo, lo valioso, lo que debería hacerse, aquello que responde a la formación recibida en los centros docentes, en un programa concreto de formación, en la iglesia o en la familia; aquello que es posible hacer o lo que cree que haría.

*“Con frecuencia estos planos se confunden y en cuanto hay peligro de romper el anonimato se tiende más a las respuestas normativas, ideales y aquella que contribuyen a la buena imagen del encuestado. En investigaciones sobre preguntas en las que sólo variaba la palabra «podría» o «debería», se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas”* (Marín Ibáñez, 1985, p. 64).

El cuestionario es un instrumento al servicio de una investigación (objetivos) y de una técnica (encuesta). El tipo de cuestionario estará en función de la investigación (descriptivos, explicativos...). Tipo de cuestionario en función de la técnica\_cuantitativo (trabajo previo intenso) Tipo de cuestionario en función de la encuesta (estructurado, estandarizado y cerrado; vía de administración).

---

<sup>57</sup> Marín Ibáñez, 198, p. 64

---

### 8.3.1.1. *Proceso de elaboración del cuestionario*

La construcción de un cuestionario es una *tarea cuidadosa y compleja*. Cuidadosa por que de la perfección con que se haga dependerá, en buena parte, el éxito de la evaluación o de la investigación. Su complejidad radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad (variables), que sean significativos en relación con el objeto de esa evaluación o investigación. A esta dificultad se le suman otros problemas, entre los que destacan los lingüísticos y psicológicos.

La *secuencia* que suele seguirse al *elaborar un cuestionario* es la siguiente según Ibáñez (1991)<sup>58</sup> sería.

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos,
- seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla,
- decidir la modalidad del cuestionario más adecuada,
- efectuar una primera redacción,
- someterla a crítica por algunos expertos,
- ponerla a prueba con un grupo experimental y,
- reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Sierra Bravo (2002), sintetiza estas fases en: formulación de hipótesis, determinación de variables a observar, con sus dimensiones e indicadores, y planificación del contenido del cuestionario.

Respecto a la elaboración formal del cuestionario abarca dos aspectos básicos: la redacción de las preguntas y la determinación de los aspectos formales del cuestionario.

---

<sup>58</sup> Marín Ibáñez, R., Op. cit. p. 64 ss.

Likert (1932) plantea un proceso de elaboración breve, sencillo y fiable. La mayoría de preguntas son de este tipo. Pueden identificarse claramente en los cuestionarios, ya que las respuestas posibles son: “Muy de Acuerdo”, “Bastante de Acuerdo”, “Poco de Acuerdo” y “Nada de Acuerdo”.

*Además hay que tener en cuenta que el orden con que se presentan los ítems influye en las respuestas.* McCall y Gardner (1984). En nuestro cuestionario los ítems aparecen agrupados por temas ya que según Schriesheim y Denisi (1980), de este modo tienen mayor validez convergente y divergente que si aparecen mezclados

Para el análisis de los ítems, se realiza una selección de los que en función de los datos estadísticos son los más apropiados. Para ello, y de acuerdo con Muñiz (1992) el análisis se obtiene de diferentes datos: media, varianza e índice de homogeneidad. A partir de estos resultados se depuran los cuestionarios iniciales, se eliminan los ítems que no resultan apropiados. La selección se hace atendiendo principalmente a los índices de homogeneidad. Se eliminan los ítems de menor homogeneidad así como los que tengan una varianza muy pequeña.

Nuestro cuestionario ha sido construido teniendo en cuenta por un lado los problemas que existen en la tarea diaria del maestro especialista de Educación Infantil, y por otro lado teniendo en cuenta las deficiencias en la formación de estos maestros en música, y por último la necesidad de proponer uno o varios recursos que permitan solventar estos problemas para conseguir propiciar para nuestros alumnos de Infantil una íntegra formación.

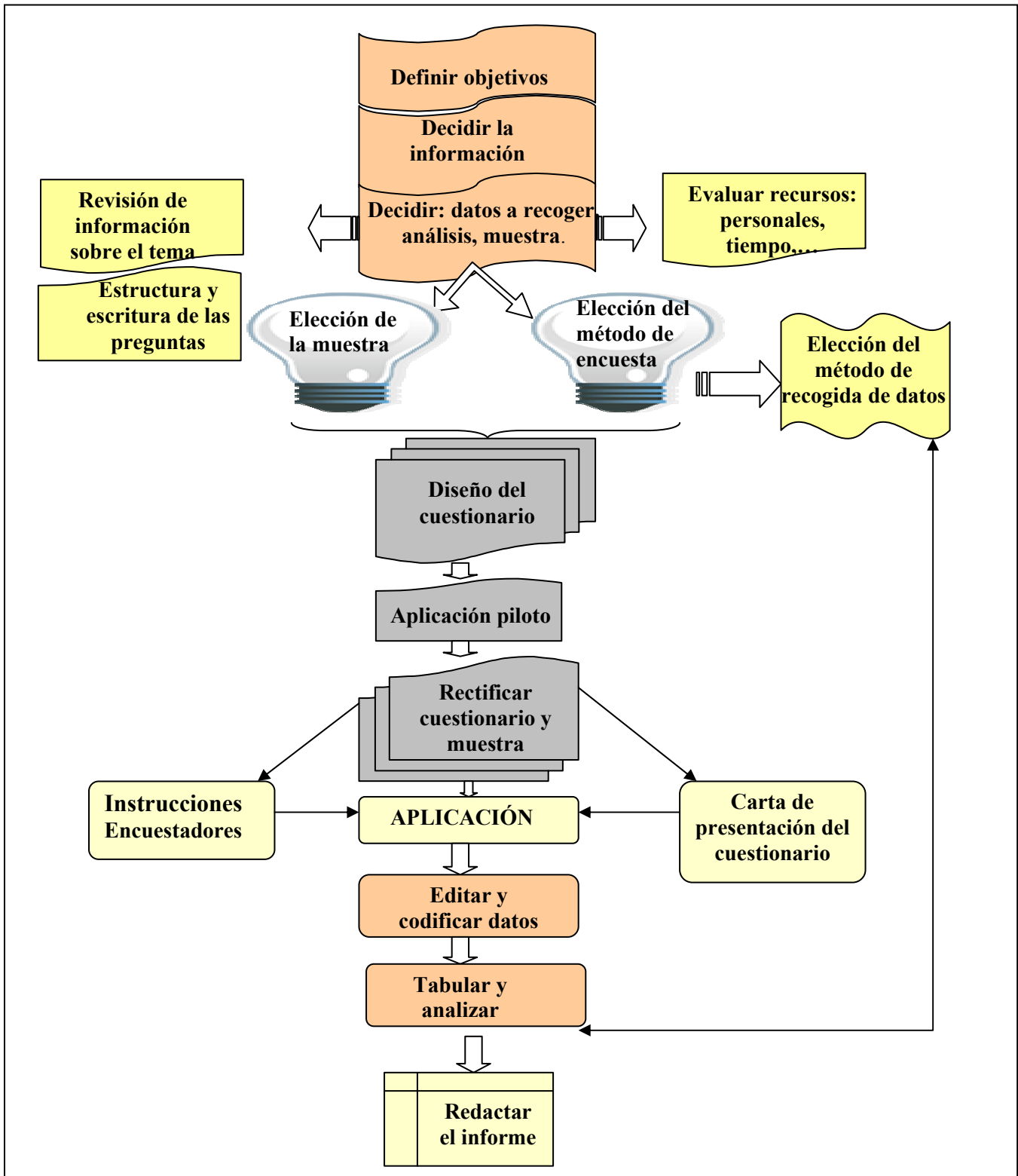


Figura 8.2. Proceso de planificación del cuestionario de Davidson (citado en Madrid 2002)

Para el análisis de fiabilidad se ha utilizado el modelo Alfa de Cronbach.

Los cuestionarios definitivos destinados a profesores pueden consultarse en el ANEXO 3.

### **8.3.1.2. Validez y fiabilidad del Cuestionario**

A continuación se detalla el procedimiento seguido en el estudio de la validez y fiabilidad del cuestionario estudiado.

#### **8.3.1.2.1. Validez**

La validez es el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido.

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, un instrumento tiene validez, si se ha comprobado que sirve para el fin con el que se había diseñado.

En general, la validez de contenido es evaluada con base en un análisis racional del contenido del ítem. El especialista debe garantizar que los ítems que componen la prueba midan adecuadamente los contenidos y objetivos correspondientes.

La validez de contenido implica una especificación del universo del cual se toma una muestra, es decir, requiere que exista una correspondencia entre el ítem de una prueba y el objetivo y contenido que este se propone medir (Payne, 1992).

Nuestro cuestionario fue validado a través del *sistema de jueces o método de opinión de expertos en la materia* (ANEXO 3). Este grupo de expertos estuvo compuesto por catorce miembros: siete de ellos especialistas en Educación Infantil, y otros cuatro en Didáctica de la Expresión Musical y dos en Métodos de Investigación. Entre ellos había tres

catedráticos y cinco titulares de escuela universitaria, y tres profesores contratados y dos profesores colaboradores.

Previamente, el cuestionario ha sido validado por un grupo de expertos en Educación de diferentes Universidades, siguiendo el sistema de jueces. Este grupo de expertos estuvo compuesto por catorce miembros: cinco de ellos son especialistas en Didáctica de la Música, dos en Métodos de Investigación, seis en Didáctica de la Educación Infantil y uno experto en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Entre ellos había tres catedráticos, cinco titulares, cuatro profesores contratados, un profesor asociado y una profesora de de la UNED.

Este juicio crítico por expertos nos dio la primera formulación provisional del cuestionario, que luego aplicamos a un grupo de control (Pretest o Cuestionario Piloto) con objeto de observar la reactividad ante la prueba y subsanar todos los errores observables en la aplicación: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, dudas, incomprensión de instrucciones o de ítems, fatiga... con objeto de optimizar la redacción definitiva

Para tal efecto se les entregó una copia de los cuestionarios donde se les pedía que valoraran de 1 a 4 cada uno de los ítems en relación a:

- Totalmente inadecuado
- Algo adecuado
- Moderadamente adecuado
- Totalmente adecuado

Una vez recogida las puntuaciones de los jueces, se decidió aceptar aquellos ítems que obtuvieran una puntuación superior a 3, inclusive (ANEXO 6).

Después de eliminar todos aquellos ítems que no superaban dicha puntuación, los cuestionarios definitivos quedaron tal y como aparecen en el (ANEXO 7).

La primera dimensión referida a datos de identificación personal de cada cuestionario, no fue valorada por los jueces, ya que son datos de especial relevancia para nuestra investigación.

**Tabla 8.1.** *Composición del cuestionario definitivo dirigido a maestros de Educación Infantil*

DIMENSIONES	Nº ÍTEMS	Nº ÍTEMS DEFINITIVO
Datos de Identificación personal	1-9	1-9
Formación Académica -Profesorado	10-19	10-18
Recursos sonoros para la actividad docente	20-26	19-23
Actividades musicales en el aula	27-53	24-47
Respuestas observadas en los niños en cuanto a las actividades musicales	54-65	48-58
Creatividad musical	66-94	59-87
Metodología musical creativa	95-100	88-93

### 8.3.1.2.2. Fiabilidad

En el campo de la psicología, la educación y la investigación social diversos autores definen fiabilidad como “La capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno”. Esto quiere decir, que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable.

*La fiabilidad* es el grado en que un instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición.

La fiabilidad de un instrumento de medida se valora a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia interobservadores.

En nuestra investigación la fiabilidad del cuestionario sobre expresión musical y creatividad en la especialidad de Educación Infantil, nos permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de elementos que las constituyen.

Entre los modelos que se podrían utilizar para calcular la fiabilidad están los siguientes:

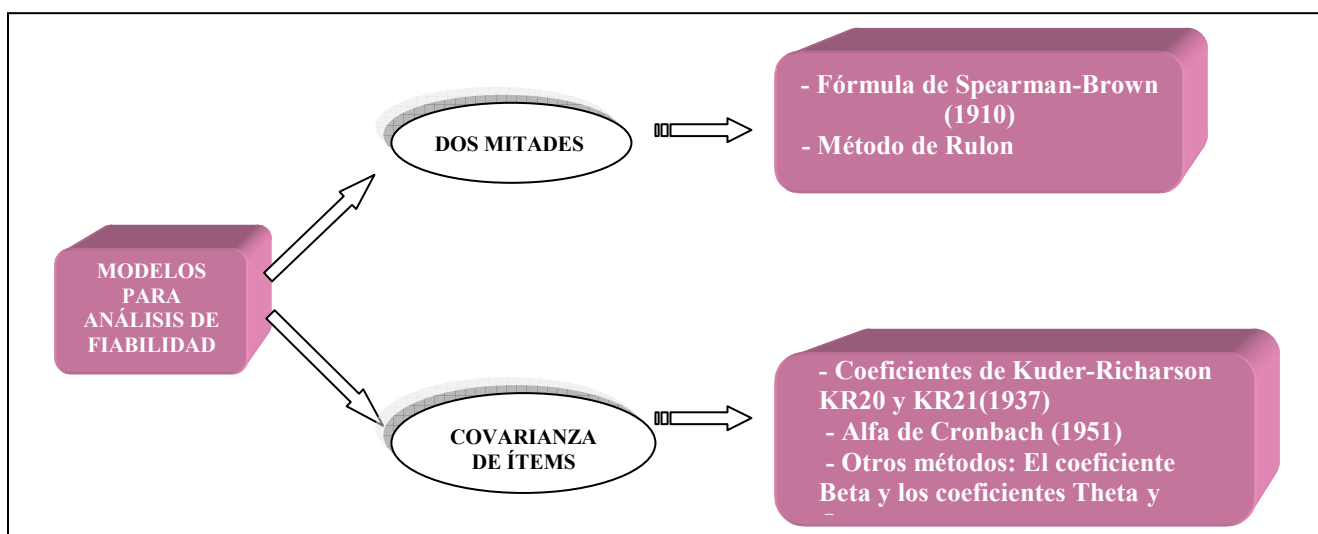


Figura 8.3. Modelos para calcular la fiabilidad

Nosotros vamos a utilizar el modelo de *Alfa de Cronbach*, ya que es el método de fiabilidad que mejor se adapta al tipo de ítems que tenemos en nuestros instrumentos.

Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.



A continuación se muestra la tabla de resultados con el coeficiente de fiabilidad, se presentan los valores obtenidos para el cuestionario y los ítems eliminados en criterios anteriormente expuestos:

<b>Cuestionario de Profesores</b>	<b>Resultados</b>
Alfa de Cronbach	.9505
Nº de ítems	100
ítems eliminados	19,20,23,28,29,47,65,
Nº de ítems eliminados	7
Nº de ítems total	93

**Tabla 8.2.** Estudio de las Propiedades Psicométricas del cuestionario

Como se puede observar en la tabla el valor obtenido de alfa es mayor de 0.80, 0.9505, por lo que podemos concluir que nuestro instrumento es fiable para la realización de nuestro estudio. Tiene un alto coeficiente de fiabilidad lo que nos garantiza que el cuestionario mide lo que deseamos medir.

Con el estudio de validez y fiabilidad, podemos afirmar que el cuestionario reúne las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. A su vez, el estudio de fiabilidad nos ofrece un coeficiente alto para esta clase de instrumentos. Por lo tanto, este medio de recogida de información, constituye una herramienta útil para evaluar las variables con la expresión musical y creatividad en la especialidad de educación infantil.

### 8.3.2. ENTREVISTA

La entrevista semiestructurada ha sido construida teniendo en cuenta las dificultades que el maestro de educación infantil encuentra para dar música en su aula, las carencias de estos maestro y la necesidad de proponer ciertos recursos, para que su docencia conlleve mejores resultados para los alumnos. Además se han tenido en consideración los aspectos importantes obtenidos a través del cuestionario, ya que en las entrevistas se pretende ampliar los datos obtenidos por medio de la encuesta cualitativa.

En el siguiente cuadro se presenta una comparación de los métodos mencionados.

<b>Estrategia</b>	<b>Principal Ventaja</b>	<b>Principal Desventaja</b>	<b>Costo Relativo</b>
<b>Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura a subjetividad</li> <li>• Entrenamiento accesible</li> <li>• Apertura temática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenación de información (compleja)</li> <li>• Análisis estadístico más limitado</li> <li>• Alta demanda de tiempo</li> </ul>	Medio
<b>Cuestionarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil administración</li> <li>• Manejo estadístico diverso</li> <li>• “Poder” de los números</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor poder interpretativo</li> <li>• Menor apertura y flexibilidad</li> <li>• Trivialización de la respuesta</li> </ul>	Bajo

**Tabla 8.3.** *Comparación de métodos*

Hemos elaborado una entrevista para el colectivo de maestros.

La duración de nuestra entrevista osciló entre 10 y 20 minutos, dependiendo de la persona entrevistada.

La ficha o guión de la entrevista semiestructurada puede consultarse en el ANEXO 8.

En dicha entrevista hemos tratado aspectos como:

- La importancia de que el maestro de Educación Infantil sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos.
- Las ventajas e inconvenientes que se detectan en esta metodología creativa de enseñanza.
- Las características más importantes que debe tener un maestro de Infantil (Capacidad de innovar, Dominio del lenguaje y la técnica Conocimiento musical y pedagógico, Buscar capacitación, Disciplinado y organizado...).
- La existencia de asignaturas de música y de creatividad en la Titulación de maestro de Educación Infantil.
- Variables relacionadas con la creatividad que pueden tener conexión con la música.
- Conceptos: a) creatividad, b) Juego y c) ritmo, y su implicación en un desarrollo ideal de la Educación Artística Musical en Educación Infantil
- La música como fuente de disfrute y de desarrollo de la sensibilidad estética, teniendo en cuenta el valor cultural de la misma

### **8.3.2.1. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DE LA ENTREVISTA**

Las variables de la entrevista las exponemos a continuación:

- Edad: Edad cronológica
- Sexo: Pertenencia de la persona al género masculino o femenino.
- Formación académica y titulaciones: Se pide una relación de todos los estudios cursados así como de las titulaciones obtenidas hasta el momento.
- Instrumentos que maneja: Potencial instrumentístico que el maestro de Educación Infantil sabe tocar, para que sea más creativa y productiva su actividad musical en el aula.

- Recursos que posee en el aula: Relación de recursos que posee en el aula para realizar su actividad docente.
- Importancia de variables relacionadas con la creatividad que tienen conexión con la música.

### 8.3.3. TEST CREATIVIDAD MUSICAL (ADAPTADO DEL TEST QGT A LA MÚSICA)

Para la evaluación de las variables de creatividad en los alumnos se utilizó una adaptación del Q.G.T. (Test de generación de cuestiones), creado por F.J. Corbalán, F. Martínez y D. Donolo (2002). Se trata de una prueba que evalúa la creatividad en niños de infantil a través de la generación de cuestiones. Consta de una lámina con un dibujo en el que hay grupos de niños o niñas en situaciones determinadas. Ante las preguntas que el niño formule relacionadas con música y creativas, el evaluador medirá la creatividad del niño.

En esta investigación se utilizó la forma individual de aplicación del test a los alumnos, ya que aunque se requiere más tiempo, arroja datos más fiables de la creatividad infantil.

Partimos de que un Test es un Instrumento estandarizado de medición psicológica.

Este test obtuvo el premio TEA 2002. Fue elaborado por un grupo de Psicólogos de la Universidad de Murcia, junto con profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, siendo, por tanto, baremada para poblaciones de diversos países.

Este test tiene como objetivo la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual, según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y soluciones de problemas. A través

---

de una medida única llega a la evaluación de todos los factores que intervienen en la creatividad. El QGT (Corbalán et al. 2002) utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. El procedimiento de las preguntas resulta muy novedoso para medida de la creatividad, en cuanto que ningún test anterior lo había usado. Sin embargo, la relación entre creatividad y la capacidad de plantear preguntas es obvia.

Corbalán et al. (2002, pp. 37-50) señala: *“la manera en el que hacer preguntas ha sido vinculado a la creatividad cuenta, en general, con una perspectiva que podemos denominar de producto. En efecto, la pregunta es también un producto que hay que elaborar y por tanto, así como se toman como referentes otras ejecuciones: dibujos, frases, etc., también las preguntas pueden valer como indicador de las ocurrencias del sujeto, Pero, indisociable de este hecho es el que, en tal caso, no se trata de observar cuántas preguntas pueden hacerse, sino cuántas buenas preguntas, para que sirva como indicador de una actividad creativa. Lo contrario sería apenas un indicador de fluidez y no necesariamente creativa, quizás incluso psicopatológica”*.

[...] *En general, en todos estos casos, podemos entender que la pregunta es considerada como producto de la razón o del sistema cognitivo, y desde ahí se valora su especial característica de impulsor de respuestas. Si se hace un buen producto, es más fácil obtener buenos resultados en la búsqueda. La pregunta es una guía del entendimiento, poniendo luz en la caverna de lo desconocido. “Un problema bien planteado es un problema resuelto” (Bergson, 1934).*

Si creativo es encontrar soluciones a un problema, creativo es encontrar problemas a una solución. Elaborar preguntas es el primer proceso creativo que desarrollan los humanos en su infancia, es la expresión mínima del planteamiento de algo nuevo, y eso sospecho que es en definitiva, crear. Generar múltiples soluciones a un problema... generar múltiples problemas a una solución. Es antes lo segundo. El mundo se nos da resuelto, después lo problematizamos, le hacemos preguntas; más tarde las intentamos responder. Crear es todo ello; pero lo básico, el primer paso en la creatividad es elaborar preguntas. Si pretendemos hacer la máquina que piense,

propongo que la enseñemos primero a hacer preguntas. Si deseamos educar a nuestros niños para la creatividad, propongo que sepamos entender, admirar y permitir primero su espontánea curiosidad.

De ahí que el QGT se muestre como un predictor eficiente para muchos de dichos factores, y de ahí también que no lo sea en particular de ninguno. Permite obtener así una buena síntesis del manejo que el sujeto hace de los recursos relativos a su capacidad creadora, sin que se identifique tampoco con una tarea de producción. El tipo de producto que el sujeto elabora no es un producto sino un proceso. La suposición de la teoría que sustenta el QGT es que si usted inicia múltiples procesos, seguro que viene haciendo buenos productos, o al menos que es muy capaz de ello. En definitiva y concluyendo: el estilo psicológico creativo, tal y como el QGT lo examina, incluiría una disposición general del sujeto para la apertura y versatilidad de sus esquemas cognitivos. Su organización de contenidos mentales aparece más abierta y susceptible de ampliación hacia su macro o microcosmos, de reorganización y de interconexión de datos. Para evaluar este hecho, el QGT procede pidiendo al sujeto que formule la mayor cantidad de preguntas posibles acerca de un estímulo. Cada pregunta supone un nuevo esquema cognitivo, nacido de la interacción del estímulo con la propia capacidad del sujeto de abrir esa nueva información a toda la que él ya dispone. Si tradicionalmente se consideraba la creatividad como la capacidad para generar múltiples soluciones a un problema, aquí la medimos como la capacidad para generar múltiples problemas a una solución. Al fin y al cabo es lo mismo: generar múltiples procesos.

La pregunta es el mejor sistema para obtener este dato.

El test de Generación de Preguntas está diseñado para su aplicación tanto individual como colectiva en adolescentes y adultos y exclusivamente para la aplicación individual en niños desde los 6 hasta los 14 años.

El QGT incorpora dos láminas destinadas a adolescentes y adultos y una a niños. Esta última puede ser también empleada en adolescentes hasta los 16 años.

El sujeto habrá de encontrarse en un ambiente preferentemente distendido y sereno, aunque pueda tener matices competitivos, pero sería recomendable evitar situaciones de ansiedad manifiesta durante la administración de la prueba. Se adjunta en el ANEXO 9 el test utilizado.

En el caso del presente estudio, el instrumento se aplicó de forma individual, ubicando a los dos grupos de niños del estudio de forma separada durante las sesiones de música.

Para los autores de este instrumento Corbalán, Martínez y Donolo (2003, p. 84) *“su utilidad es importante porque se puede evidenciar que la medida de creatividad elaborada a través de Q.G.T. cumple con los estándares básicos de confiabilidad y validez para su valoración psicométrica de la creatividad”*.

#### **8.3.4. OBSERVACIÓN EXPERIMENTAL (VÍDEO).**

El *video* es nuestro instrumento técnico de observación. Éste controla posibles sesgos ocasionados por el observador. Sus posibilidades de aplicación son enormes, convirtiéndose en una de las mejores ayudas que puede recibir un observador, ya que la retención de la imagen y su posterior transmisión le permite obviar detalles en el momento del registro in situ, así como conseguir la máxima precisión, etc. (Anguera, 1985).

Hemos utilizado esta herramienta (grabaciones en vídeo) para observar lo que pasa en nuestras clases (recoger datos sobre lo que pasa allí) y para examinar diferentes aspectos relacionados con nuestro trabajo como profesores. Recurrir en proyectos de

investigación y observación a la grabación en vídeo de secuencias didácticas, resulta útil tanto para analizar lo que pasa en nuestras clases como para reflexionar sobre otros aspectos relacionados con nuestro trabajo. La grabación en vídeo de secuencias didácticas es, principalmente, un instrumento de análisis y reflexión, y en concreto, un medio audiovisual de almacenamiento de datos recogidos durante una clase o durante un fragmento de la misma.

En cuanto a sus características fundamentales como herramienta de observación podemos señalar que resulta un soporte bastante libre, pues el profesor u observador no tiene que realizar ninguna preparación previa, en todo caso, puede complementarse la grabación en vídeo con el uso de otros instrumentos de observación. Con este recurso se puede recabar información sobre aspectos muy variados como la actuación del profesor, la actuación del alumno y la interacción entre ellos, todas las variables relacionadas con el desarrollo de la clase y con el espacio físico del aula, etc.

En resumen, podemos decir que las grabaciones en vídeo son un instrumento fundamental para analizar aspectos relacionados con la organización y el aprovechamiento del espacio, la interacción entre el profesor y los alumnos o entre los mismos alumnos y el ambiente del aula en general, el lenguaje no verbal y proxemia, actividades en las que se requiere movimiento, tipos de agrupamientos, el grado de atención y capacidad de respuesta de los estudiantes y la organización y explotación de la pizarra y de otros recursos y materiales complementarios.

Nosotros hemos utilizado el vídeo como instrumento para la creatividad musical y la expresión musical y corporal.



#### 8.4. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Una vez elaborado y validado el *cuestionario* fue enviado a la población. Se mandaron a docentes de diferentes centros y provincias por dos vías: por un lado fueron enviados por correo, y por otro, fueron entregados personalmente al director/a de los centros para que ellos lo repartieran a los compañeros de infantil para su cumplimentación.

Todos estos envíos se acompañaron de un sobre de retorno para facilitar la devolución del mismo. Se recurrió también al teléfono para recordarlo en los centros.

La estrategia empleada para que los profesores pudieran contestar el cuestionario fue hacerles llegar a través del Director/a o Jefe de estudios, según fuera el caso de cada colegio, los dos instrumentos y una hoja general de instrucciones en un sobre, el cual debían devolver sellado al encargado en cada colegio. Con esto se buscó garantizar la confiabilidad de los resultados a los profesores y disminuir en lo posible cualquier variable interviniente que pudiera afectar las respuestas de los participantes. Se dio una semana para que los profesores contestaran los cuestionarios, procediéndose luego a retirarlos de cada colegio, previo acuerdo con el encargado.

Para facilitar la sinceridad en las respuestas, se garantizó el anonimato de los participantes.

Las *entrevistas de los maestros* que se realizaron personalmente, se llevaron a cabo en los colegios. Previamente se les facilitó una explicación sobre la finalidad de la investigación.

El instrumento utilizado para recoger la información de los niños ha sido con las plantillas del **Test** y la *observación a través de la grabación de vídeo* de la situación experimental, y análisis de las cintas. (Mediante una plantilla de registro, que hemos elaborado).

Realizamos un análisis descriptivo de las filmaciones (en formato WMV) de las sesiones de música que se impartieron a los alumnos del grupo experimental durante tres cursos escolares desde que tenían 3 a 5 años, complementadas con la observación y de las fonograbaciones de las entrevistas a los alumnos del grupo experimental.

La primera fase de nuestra investigación, se desarrolló a partir de una observación participante en el centro de Málaga C.P. García Lorca, este centro fue elegido por haber trabajado en él anteriormente y por las características que reunía dicho centro, sus aulas, material, profesorado...

La presencia prolongada para la observación en el contexto del centro, nos permitió captar gran cantidad de información, recopilada en los diarios y cuadernos de campo. A partir de las reuniones semanales se debate y reflexiona, estableciendo un proceso de triangulación para contrastar las opiniones, técnica que hemos considerado fundamental para conseguir los criterios de científicidad.

Ante el "panorama musical en educación infantil" que ofrecen nuestro centro, cabe preguntarse si en el resto de los Centros Infantiles está sucediendo lo mismo; por ello planificamos un cuestionario que reflejara en la medida de lo posible la realidad educativa musical de los centros de la Comunidad Andaluza y poder llevar a cabo un estudio que obligaba la adopción de unas estrategias concretas.





# CAPÍTULO 9

---

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS



## CAPÍTULO 9

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 9.1. INTRODUCCIÓN

El análisis de los datos recogidos se presenta estructurado en tres grandes apartados: en el primero se estudian los datos del cuestionario, en el segundo los datos de la entrevista y en el tercero los del test así como la observación experimental recogida en vídeo.

Los análisis del cuestionario se efectúan con el paquete estadístico *SPSS v.15.0.1*. Se emplean, fundamentalmente, pruebas descriptivas y exploratorias, pruebas no paramétricas de contraste de significación, y estudio de la fiabilidad del instrumento como ya hemos explicado en el capítulo anterior. Para su uso se ha considerado la escala de medida de las variables que se emplean, siendo en la mayoría de los casos categóricas. Se ha intentado, por tanto, que la prueba estadística esté adecuada a las características métricas de las variables.

Para el análisis de los datos de las entrevistas, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo **AQUAD five** (Huber, 2000). Este programa está diseñado con diferentes propósitos, como ayudar al investigador a realizar una reducción transparente de los datos, discernir temas o modelos comunes en los datos, extrayendo y recogiendo material relevante para un tópico particular o para ciertos aspectos del proyecto de investigación.

En todos los análisis cualitativos, la tarea principal se ha centrado en reducir las amplias y a menudo redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolos de observación, etc., en sistemáticas descripciones del significado de datos.

En la investigación interpretativa el procedimiento usado para esta descripción y sistematización de los datos es la clasificación y la categorización de las secciones de textos. Las categorías son utilizadas como contenedores para organizar los datos de acuerdo con su significado. La reducción de datos se puede llevar a cabo tanto de forma deductiva como inductiva.

La característica especial del Aquad es su habilidad no solo para categorizar y unir los datos de cada categoría sino también para permitir al investigador diseñar conclusiones, relacionando las categorías, y explorando la ocurrencia de configuraciones de categorías típicas y repetidas en los datos.

Una vez tales repeticiones son conjeturadas o supuestas, el investigador puede desear confirmar la intuición mediante una sistemática inspección de los datos (Miles y Huberman, 1994) o comprobando la hipótesis.

AQUAD es un programa para generar teorías sobre la base de datos cualitativos con un énfasis especial en la objetividad, la validez y la fiabilidad. Finalmente el programa permite extraer palabras junto con su contexto (palabras claves en su contexto).

En nuestra investigación el proceso de categorización resultó minucioso, ya que se produjeron distintos textos, puesto que se respetó la libertad del maestro, para que expresara libremente su opinión. La transcripción a AQUAD fue laboriosa, debido a la cantidad de los textos de los maestros. Una vez leídos y extraídos los puntos en común de las entrevistas, se puede afirmar que el profesorado aportó una visión realista de la educación creativa en las aulas de educación infantil.

Asimismo los análisis e interpretación de los datos del Test se realizaron con el paquete estadístico *SPSS v.15.0.1*. Y las sesiones de música desarrolladas con los alumnos y gravadas en vídeo fueron observadas y analizadas.



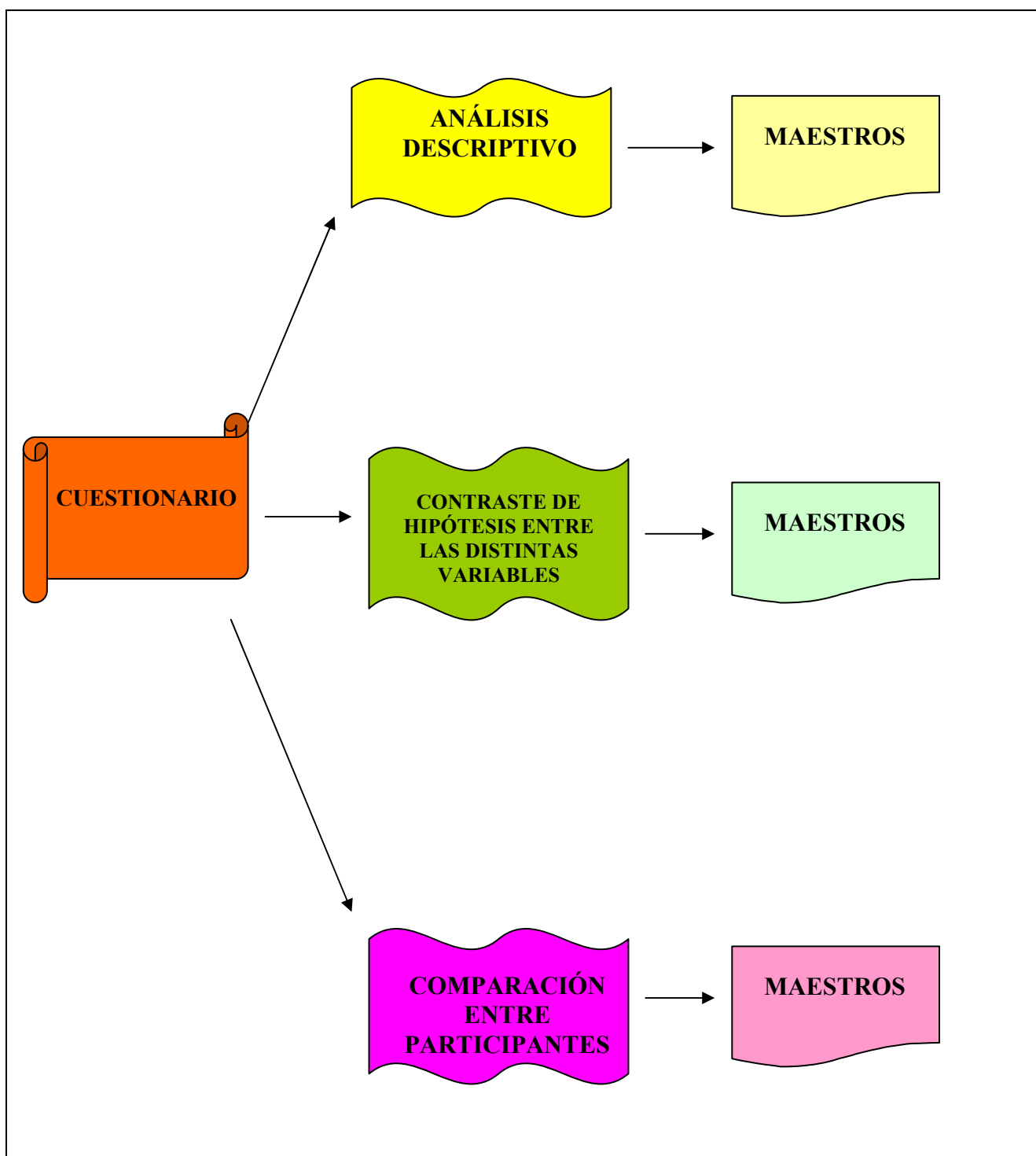


Figura 9.1. Análisis del cuestionario

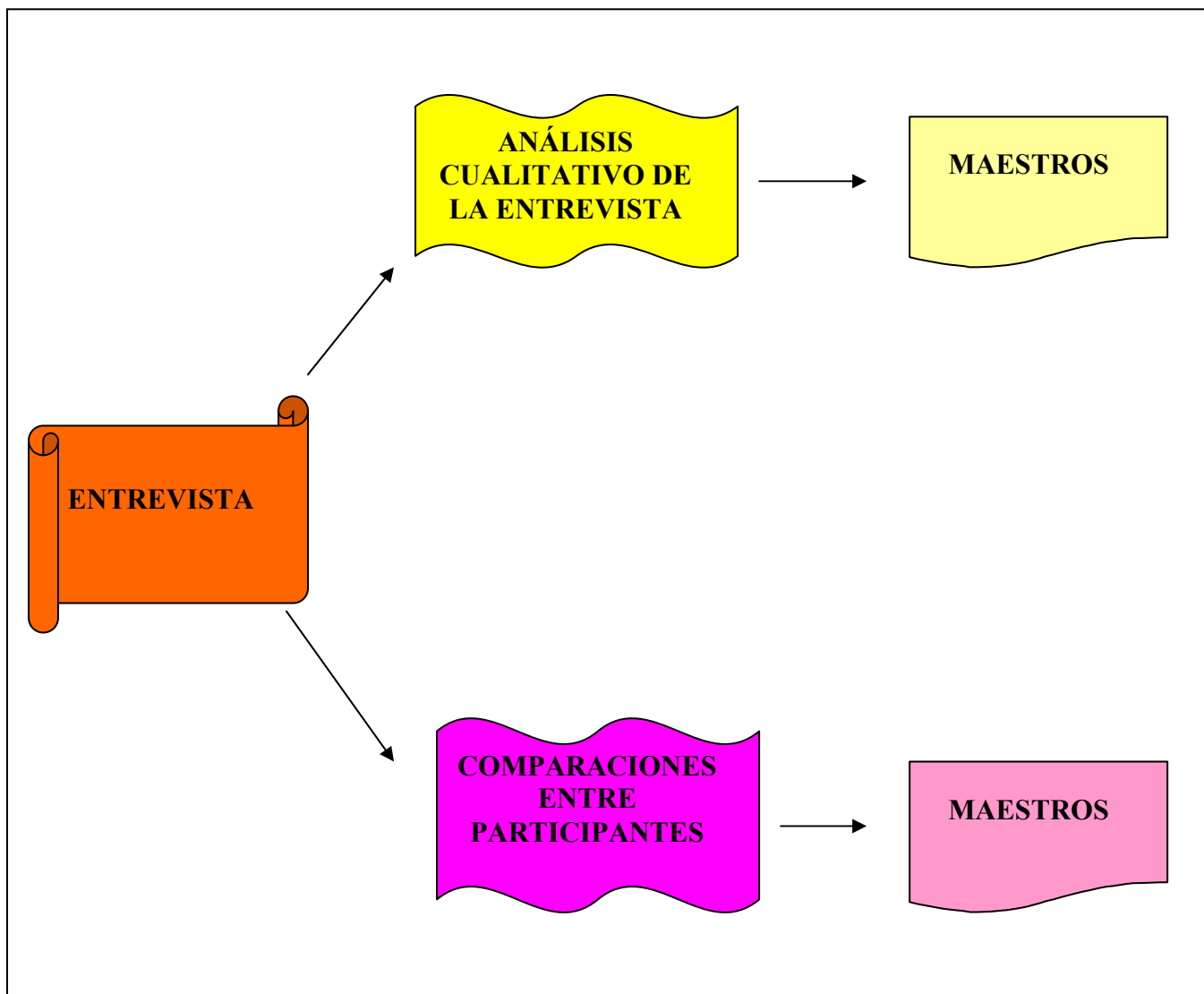


Figura 9.2. Análisis de la entrevista

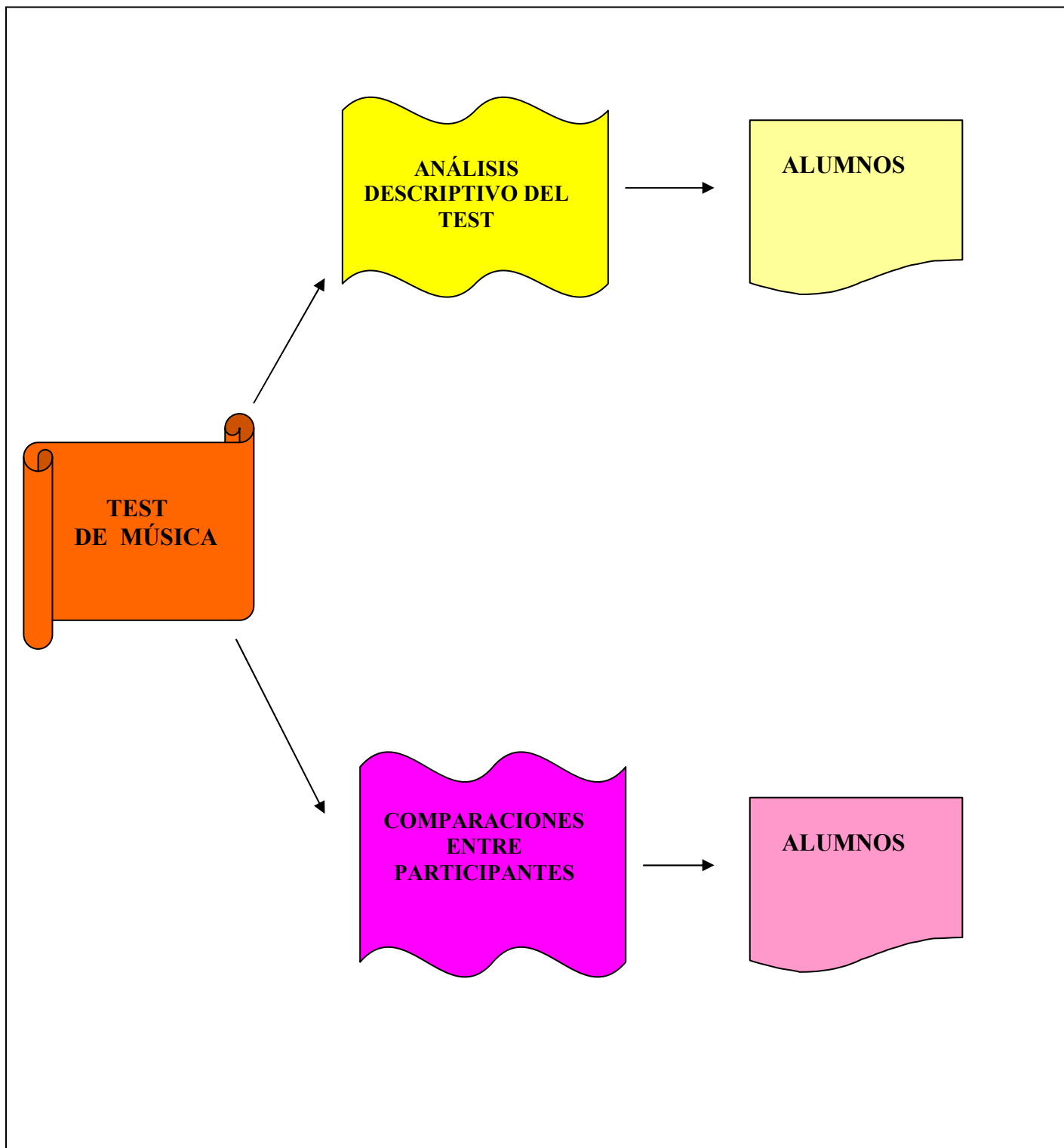


Figura 9.3. Análisis del Test

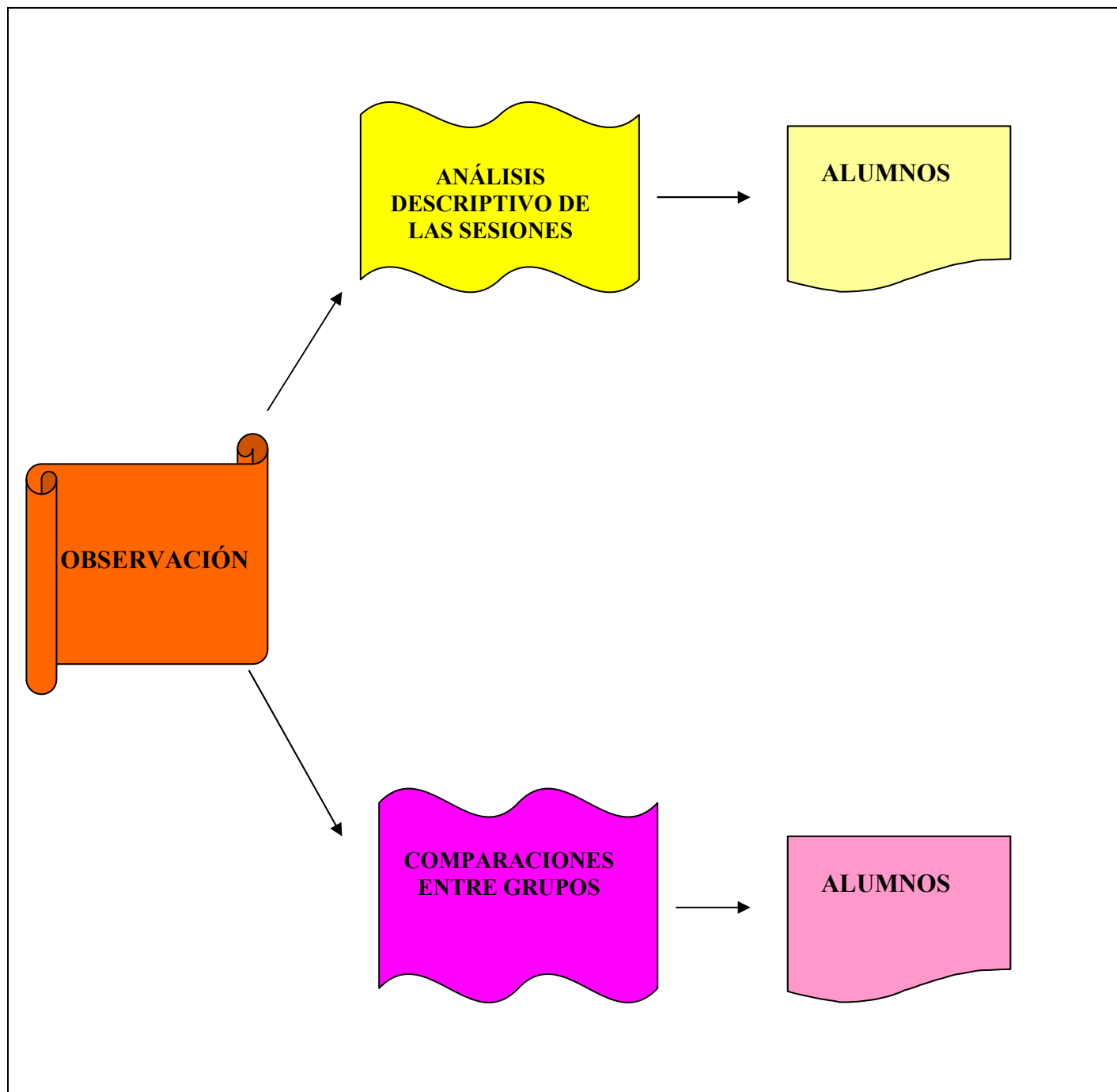


Figura 9.4. Análisis de la observación en vídeo

## 9.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

### 9.2.1. Análisis descriptivos

Comenzaremos con el cuestionario de maestros y presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Para ello, hemos utilizado los valores del porcentaje válido, para así descartar los datos perdidos por el sistema que corresponden a los sujetos que no han respondido a algunas preguntas del cuestionario.

#### 9.2.1.1. Datos de Identificación personal

En los siguientes gráficos representamos datos de los maestros comenzando por los datos de Identificación personal

En lo referente a la variable *sexo*, como podemos observar en los siguientes gráficos, del total de los maestros encuestados, la mayoría son maestras (95,7%), ya que la especialidad de educación infantil es estudiada principalmente por alumnas. Un porcentaje que nos confirma muchos de los estudios realizados en los que se concluye que las carreras de educación están mayoritariamente estudiadas por alumnas.

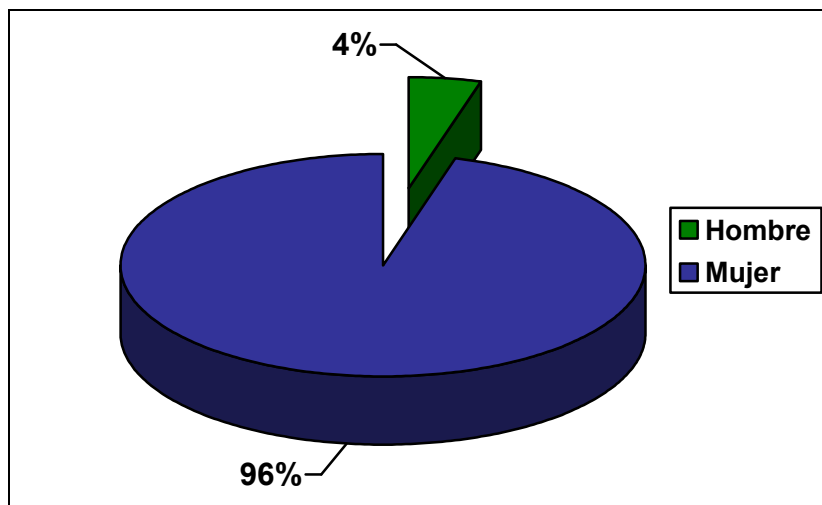


Gráfico 9.1. Distribución de la población según sexo.

Con respecto a la *edad* se puede observar que un 43,4 %de los sujetos encuestados presentan una edad comprendida entre 41 y 50 años principalmente. El siguiente porcentaje más alto corresponde a la edad comprendida entre 25 y 30 años con un casi 30% (28,3%). Siendo los menos numerosos los maestros con edad comprendida entre los 51 y 60 años.

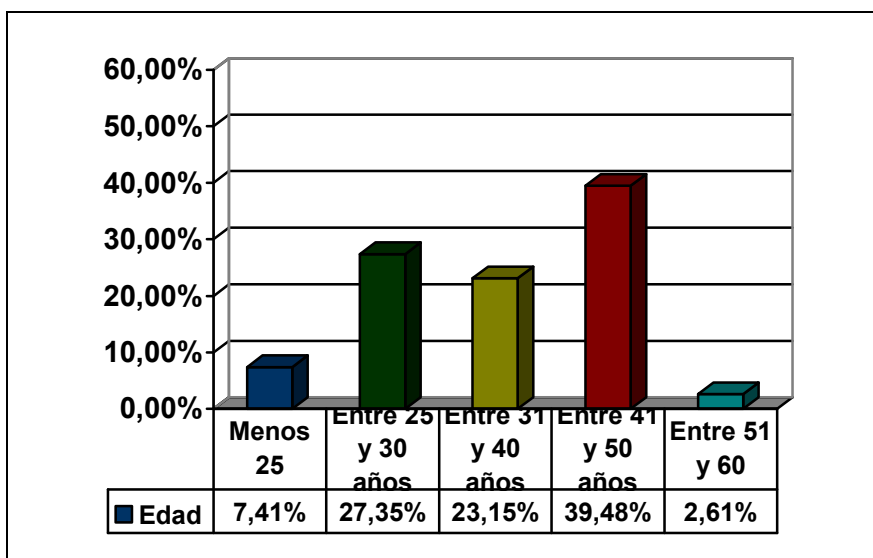


Gráfico 9.2. Distribución de la población según edad

En el siguiente gráfico se observa la distribución de la *población* por provincias en las que se encuentra su centro docente; la mayor participación la hemos tenido en Málaga (32%), seguida de Granada y Sevilla (22% y 19%, respectivamente).

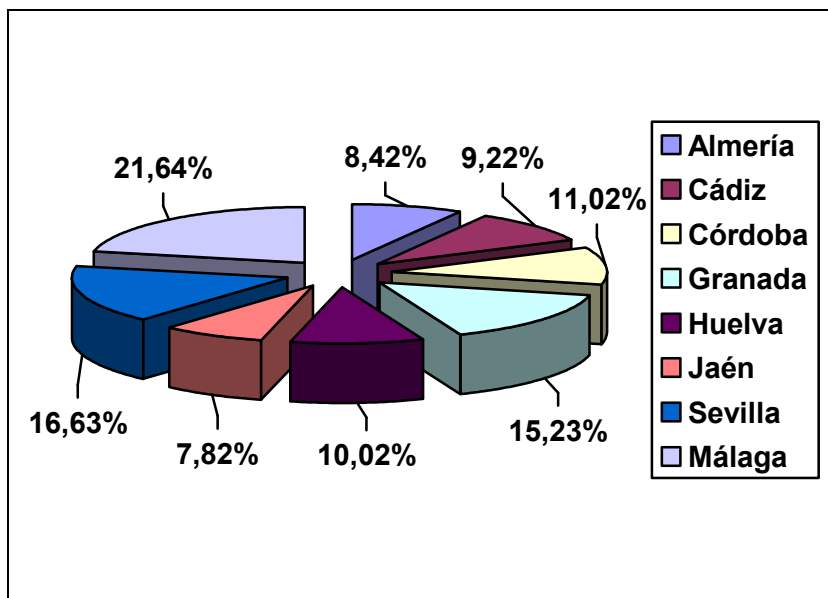


Gráfico 9.3. Distribución de la población según provincias en las que ejerce.

Según los datos que poseemos la *situación administrativa*, como docente de los encuestados que destaca con un porcentaje superior al 50%, es titular con plaza definitiva con un 59,22%.

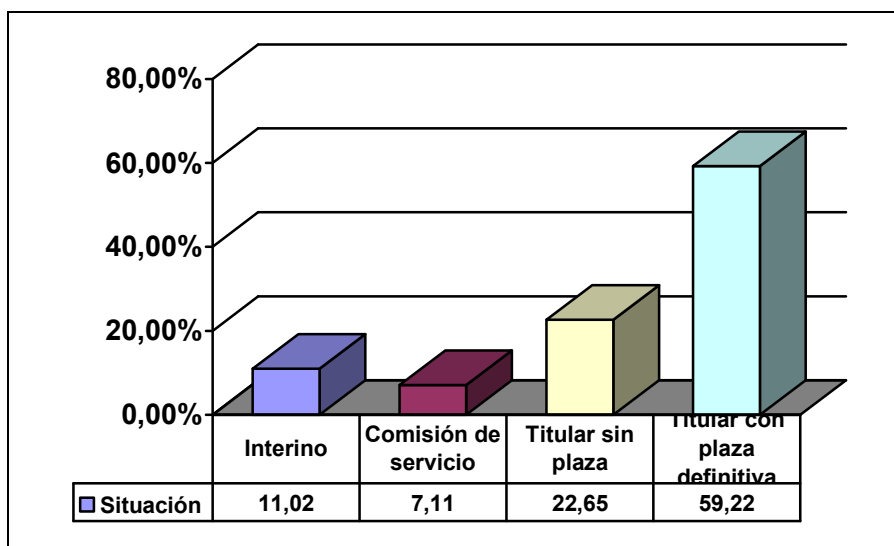


Gráfico 9.4. Distribución de la población según su situación administrativa.

Tal como puede comprobarse, la mayoría de los maestros encuestados han **accedido a la especialidad** por oposición, con un 90,0%.

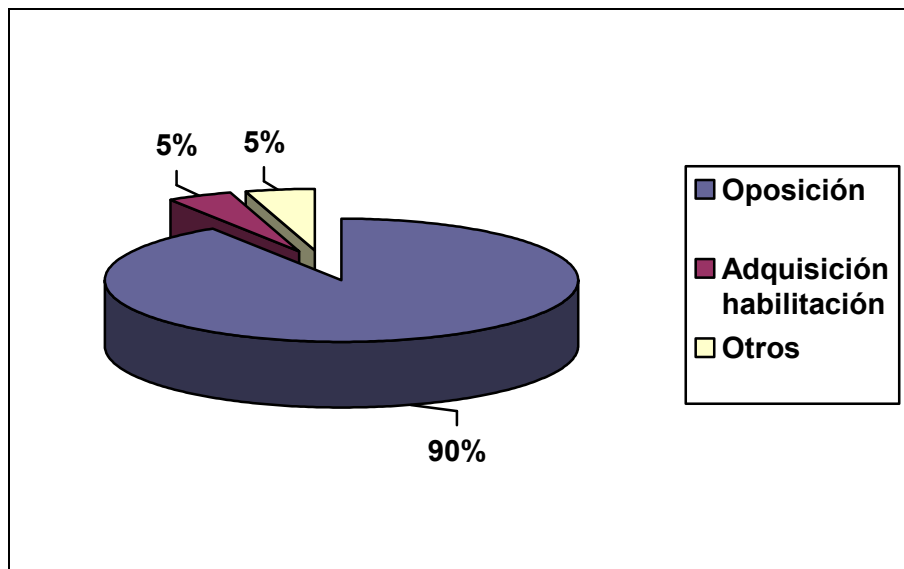


Gráfico 9.5. Vías de acceso de los maestros a la especialidad.

Los **estudios** realizados por los maestros son fundamentalmente de Diplomatura de Magisterio de Primaria (44,71%), siendo con la especialidad de Educación Infantil un 35,94%; también existe presencia de un 19,36% de Licenciados

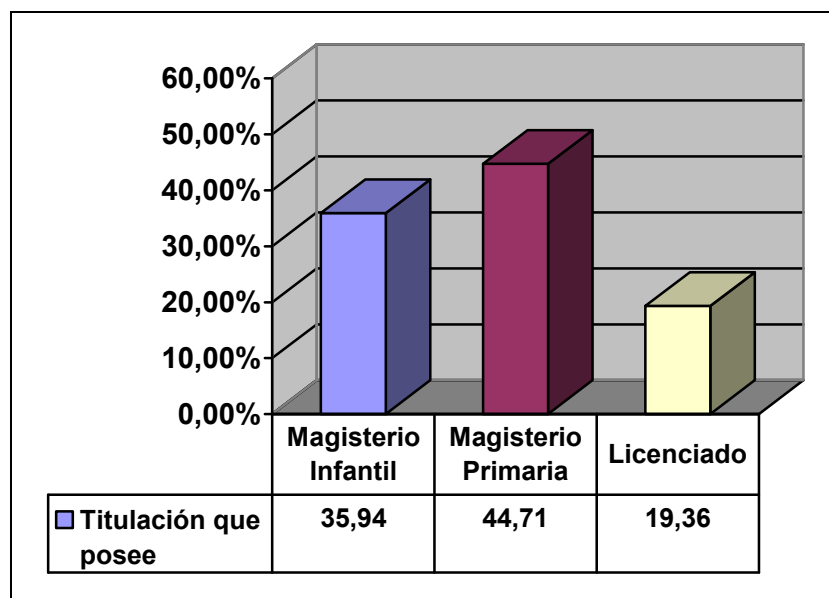


Gráfico 9.6. Distribución de la población según su titulación



En relación al **nivel de Educación Infantil** en el que se encuentran (Gráfico 9.7.), hay un reparto bastante similar entre las proporciones de los grupos de maestros que trabajan con 3 años (35%), con 4 años (24%) y con 5 años (42%). No obstante, aparece un 7 % de maestros que se encuentran en otra condición (apoyo a Educación Infantil).

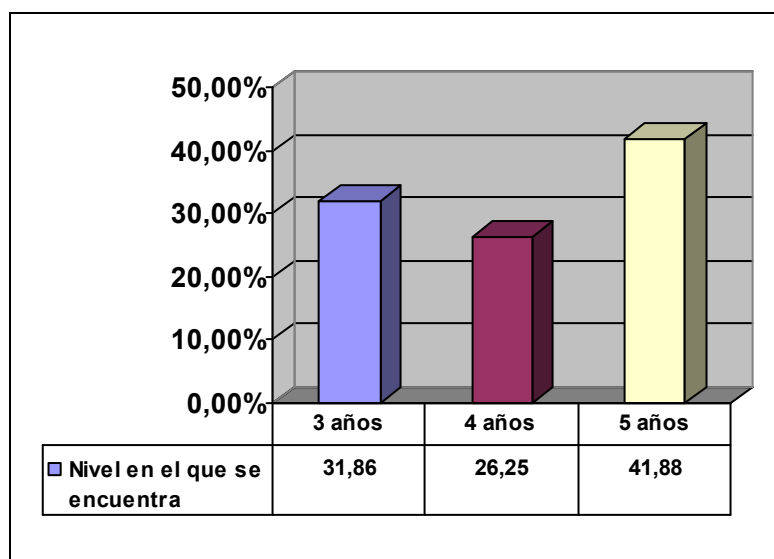


Gráfico 9.7. Nivel en el que trabaja actualmente

En cuanto a la **preferencia por trabajar en otro nivel** distinto al de Educación Infantil los encuestados opinan en un 95,3% que prefieren seguir impartiendo su docencia en Educación Infantil, frente a un 4,7% que estarían dispuestos a cambiar de nivel.

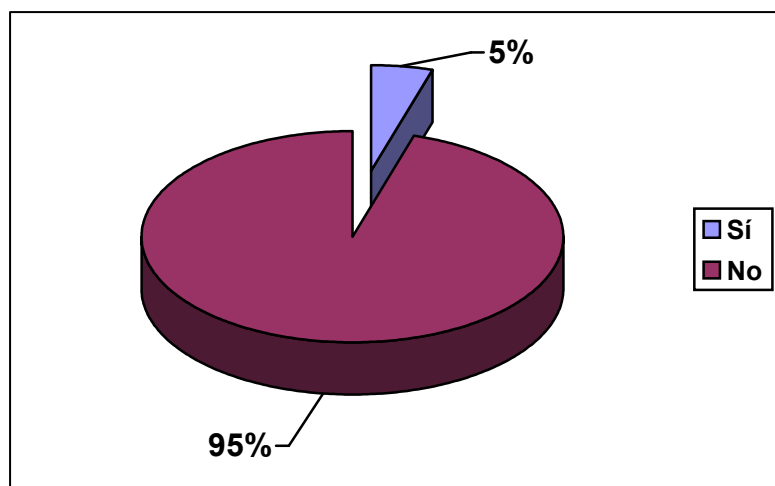


Gráfico 9.8. Distribución de la población según su preferencia a trabajar en otro nivel educativo distinto a Infantil.

La *antigüedad en el puesto de trabajo* se muestra en el Gráfico 9.9. Se observa cómo el grupo más numeroso de entre 0 y 5 años (53.11%), duplica al siguiente grupo en porcentaje que son los que llevan trabajando más de 15 años que representan un 25,05% de la muestra.

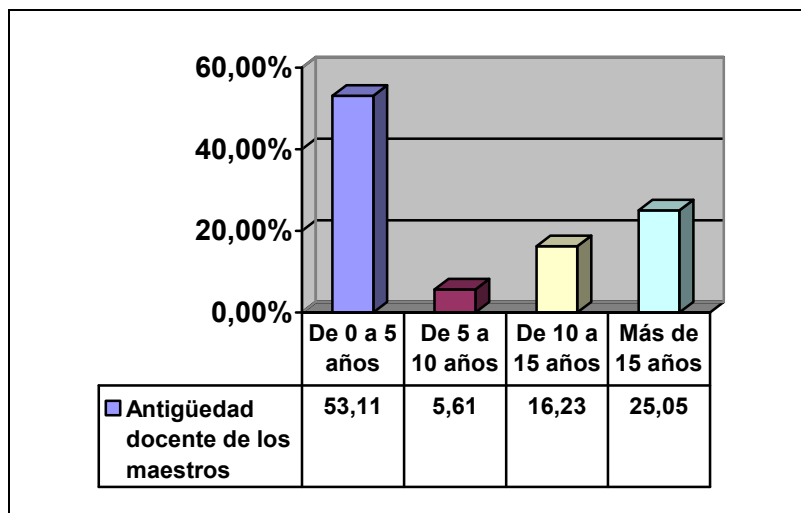


Gráfico 9.9. *Antigüedad docente de los maestros*

### 9.2.1.2. Formación académica del profesorado

Las opiniones respecto a la *formación musical* específica en educación Infantil recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación se encuentra (gráfico 9.10) dividida entre los que opinan que no con un 36,17% y los que consideran que sí con un 63,83%.

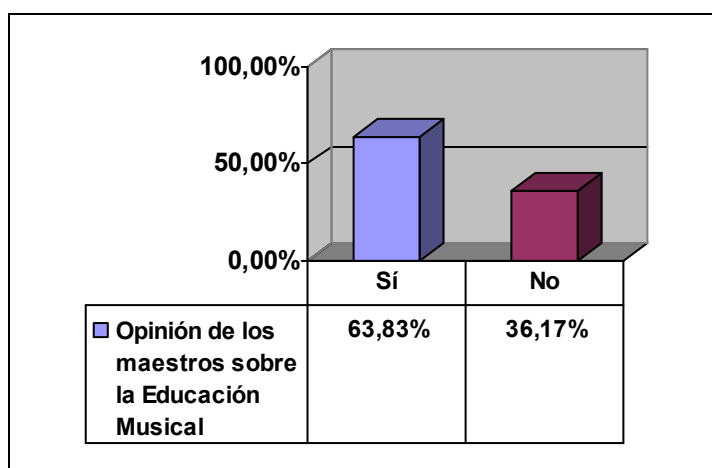


Gráfico 9.10. *Opinión de los maestros sobre la formación musical específica en Educación Infantil recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación.*

Al igual que ocurre con respecto a la *formación recibida en creatividad* en la universidad con un 26,65 % a favor y un 73,35% en contra (gráfico 9.11.)

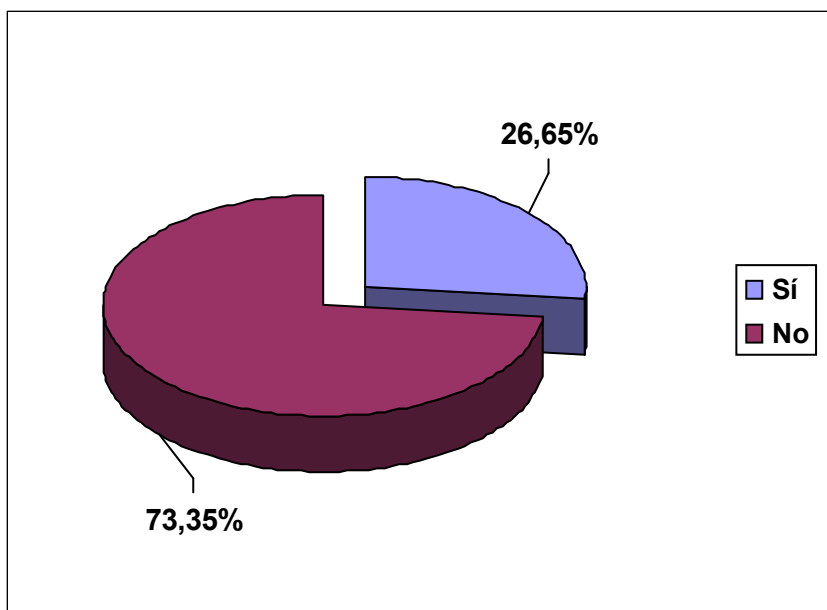


Gráfico 9.11. Opinión de los maestros sobre la formación en creatividad recibida en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La opinión de los maestros en lo relativo al *grado de preparación* que le proporcionó la Facultad es negativa, ya que un 54,31 % opina que su preparación fue escasa y sólo un 3,91% considera que recibió una preparación muy completa.

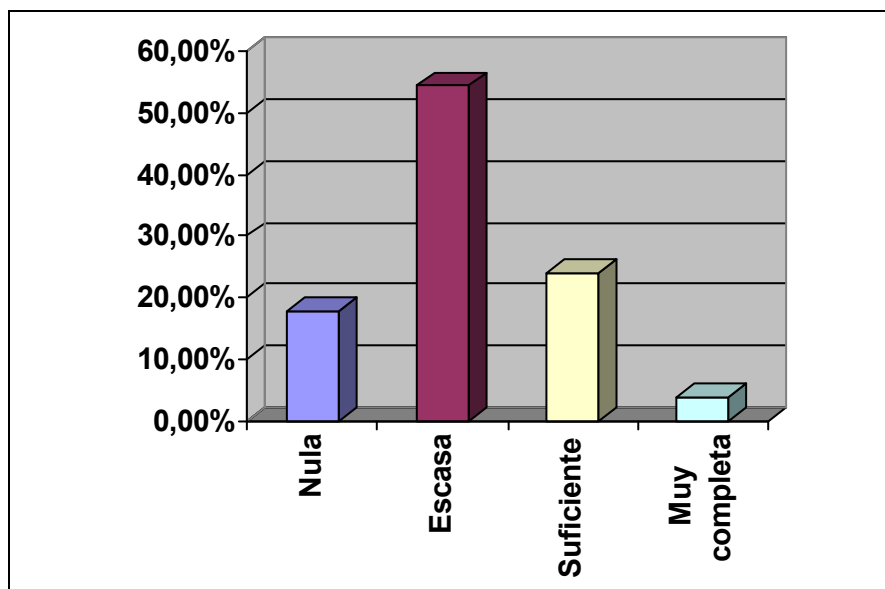


Gráfico 9.12. Grado de preparación que le proporcionó la Facultad.

Un 67,03% asegura no saber *tocar un instrumento* y un 32,97% aseguran que sí toca algún instrumento.

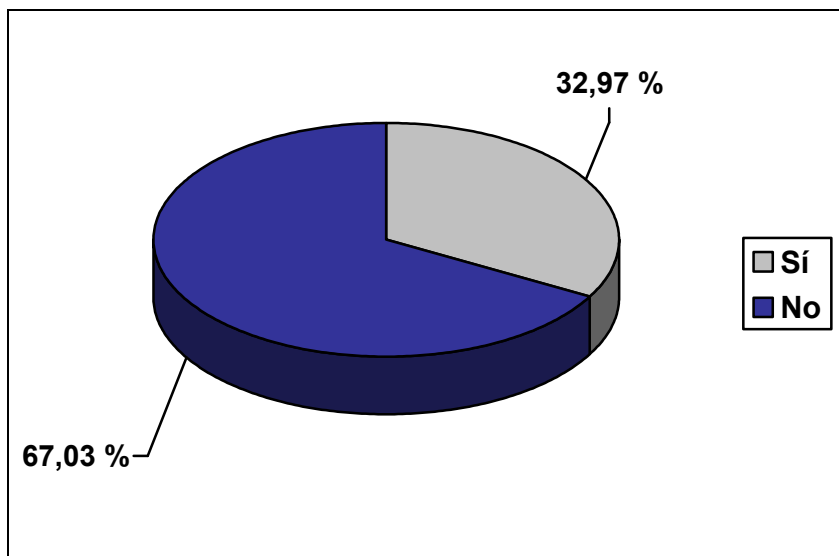


Gráfico 9.13. Maestros que saben tocar instrumentos musicales.

Un 89,78% de los maestros aseguran no haber realizado otros *estudios musicales*, tal como se aprecia en el siguiente gráfico. Y sólo un 10,22% si ha realizado otros estudios musicales como conservatorio o cursos de perfeccionamiento.

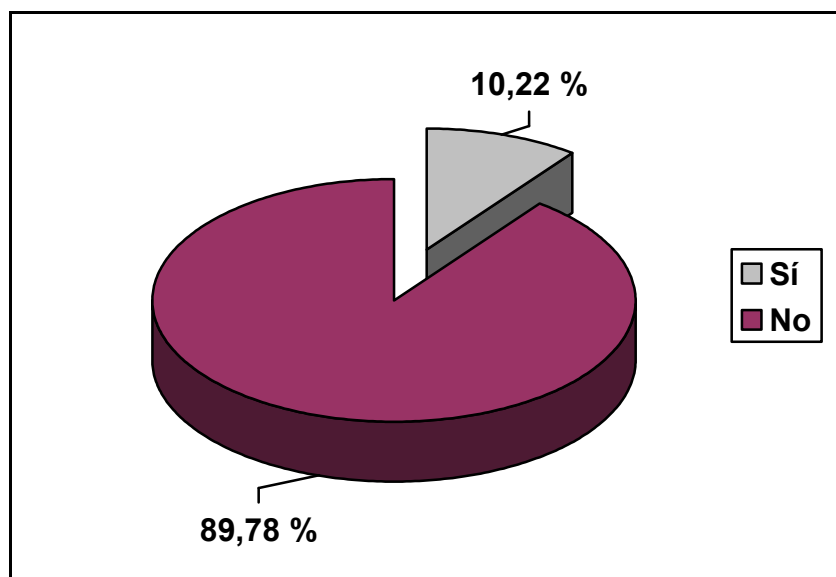


Gráfico 9.14. Porcentaje de maestros que poseen otros estudios musicales.

Todos los sujetos encuestados consideran importante la *expresión musical* para el desarrollo de la creatividad e incorporarla a su acción educativa, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

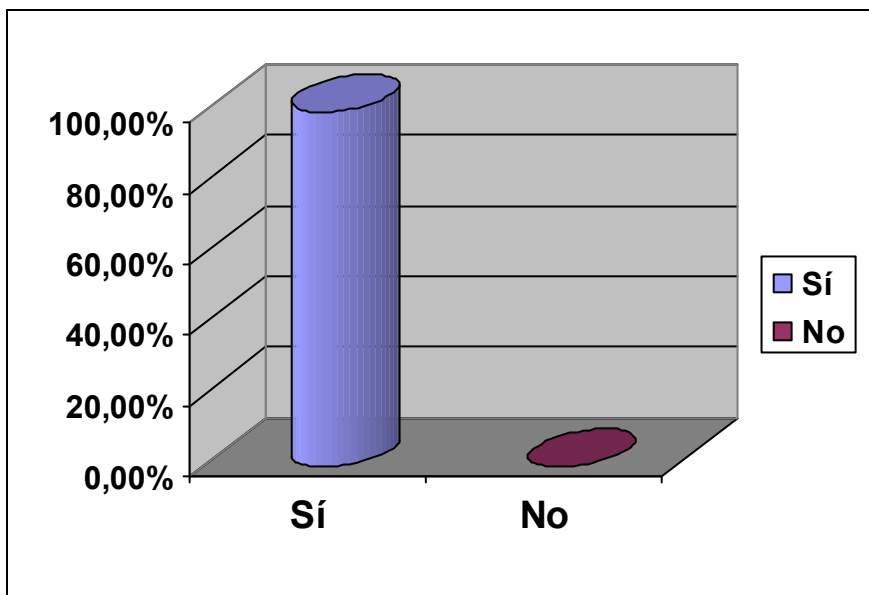


Gráfico 9.15. Opinión de los maestros de infantil sobre la importancia de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad.

Del mismo modo, los maestros consideran que la *creatividad se basa en el juego*. Un 83,37 % de la muestra responde afirmativamente.

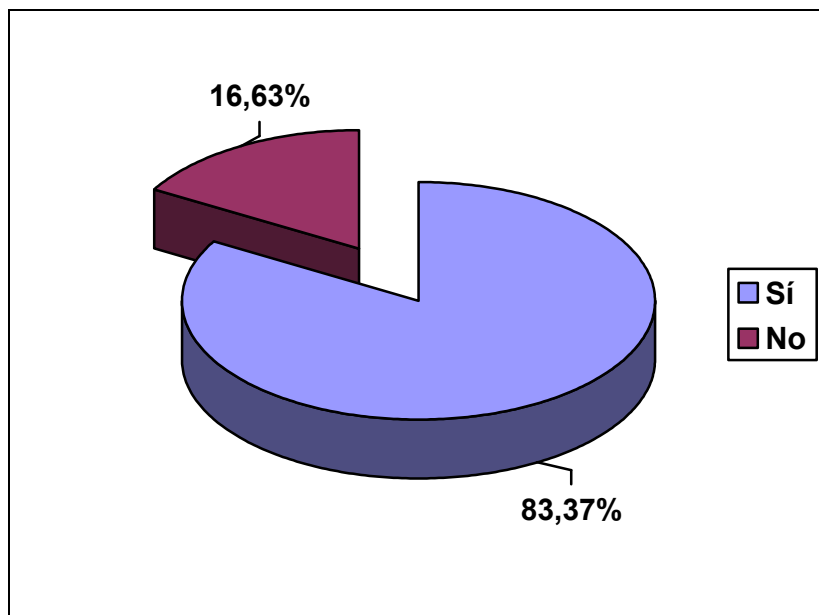


Gráfico 9.16. Porcentaje de maestros que consideran que la creatividad se basa en el juego.

Un 28,66 % de la población ha expresado que no conoce el *currículum de Educación Musical* que se ha de trabajar en Educación Infantil.

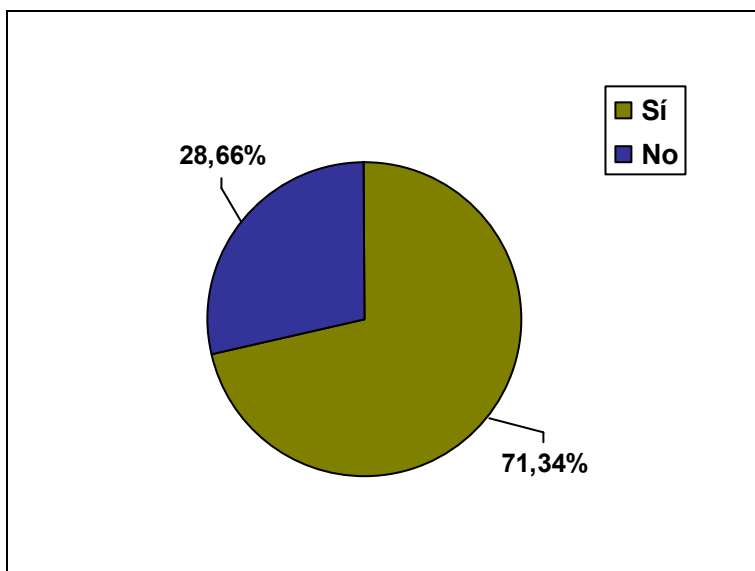


Gráfico 9.17. Opinión de los maestros de infantil en relación a su conocimiento del currículum de educación musical para trabajar en infantil.

Un 59,98% de los maestros consideran que los **conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil** adquiridos durante su formación en la facultad no han contribuido a su formación “creativa musical”.

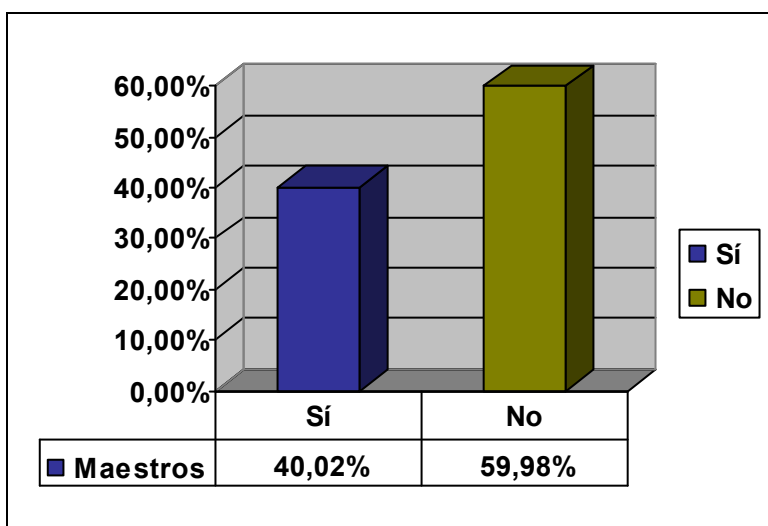


Gráfico 9.18. Porcentaje de maestros que consideran que los conocimientos musicales adquiridos en la facultad no han contribuido a su formación musical.

La opinión de los encuestados sobre los **sistemas o metodologías específicas** para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa es de un 52.61% que aseguran no conocer dichas metodologías, como se aprecia en el siguiente gráfico.

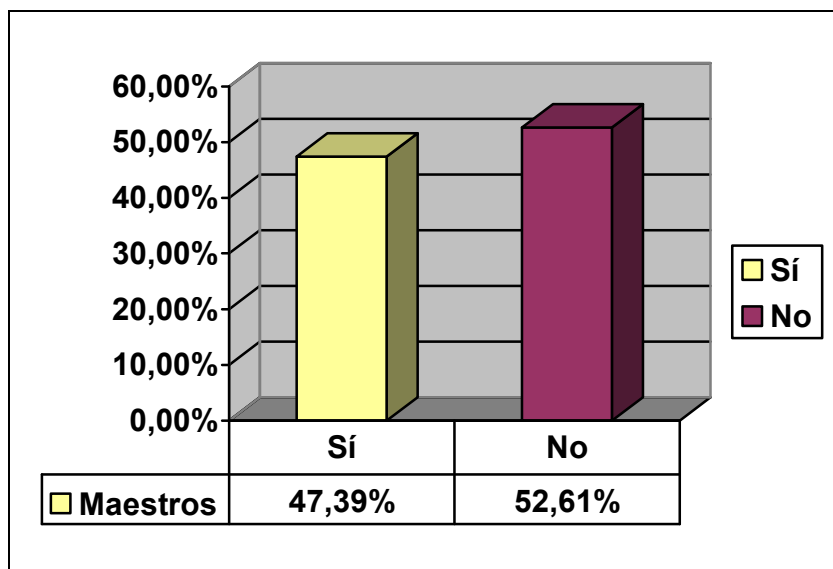


Gráfico 9.19. Porcentaje de maestros que conocen metodologías para enseñar expresión musical de forma creativa.

### 9.2.1.3. Aula y recursos sonoros para la actividad docente

La mayoría de los maestros 74,05 % aseguran no poseer un aula o rincón con material musical específico.

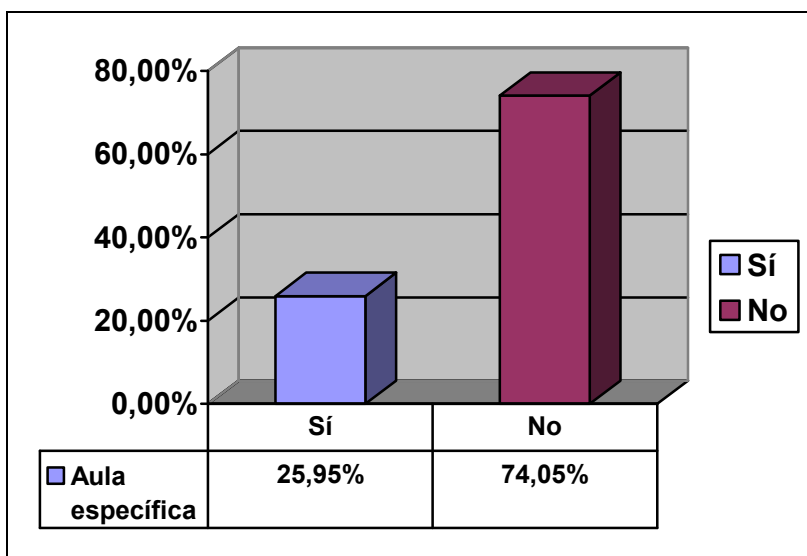


Gráfico 9.20. Aula específica para que los maestros realicen su labor docente.

En el gráfico siguiente presentamos los **recursos o materiales** que poseen y utilizan en el aula los maestros para trabajar la musicalidad y la creatividad con los alumnos. La mayoría de los maestros un 37,0 % posee instrumentos de percusión, hay un 32,1 % de maestros que posee material discográfico y un 30,9% que poseen equipo de música.

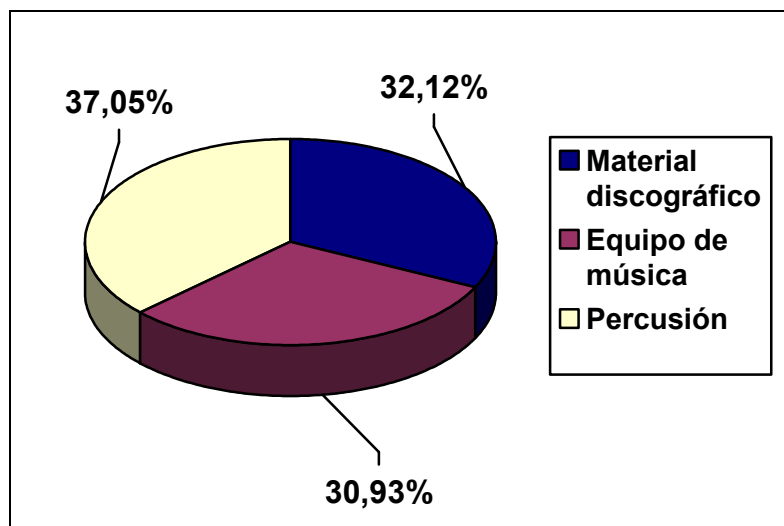


Gráfico 9.21. Recursos que posee el maestro para trabajar la musicalidad.

En el siguiente gráfico reflejamos la opinión de de los maestros encuestados, la mayoría 92,44 % considera que se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros.

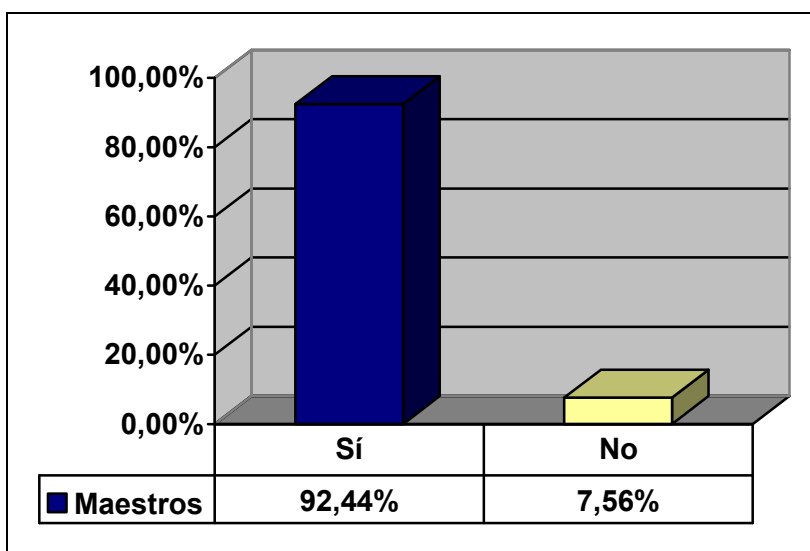
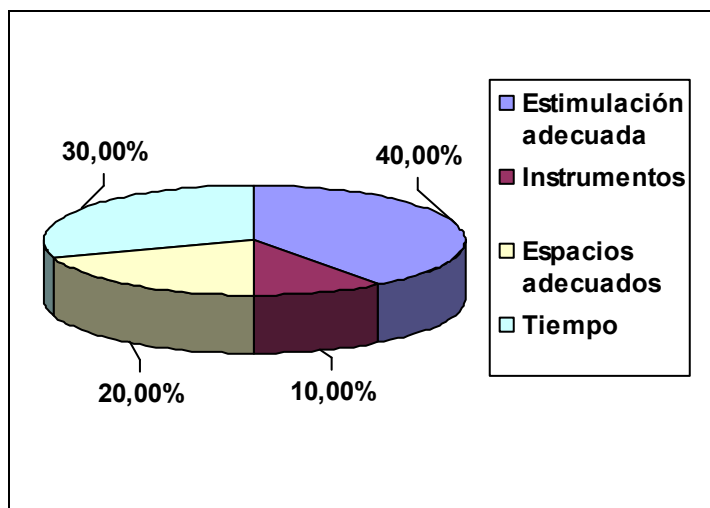


Gráfico 9.22. Porcentaje de maestros que consideran que se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros.

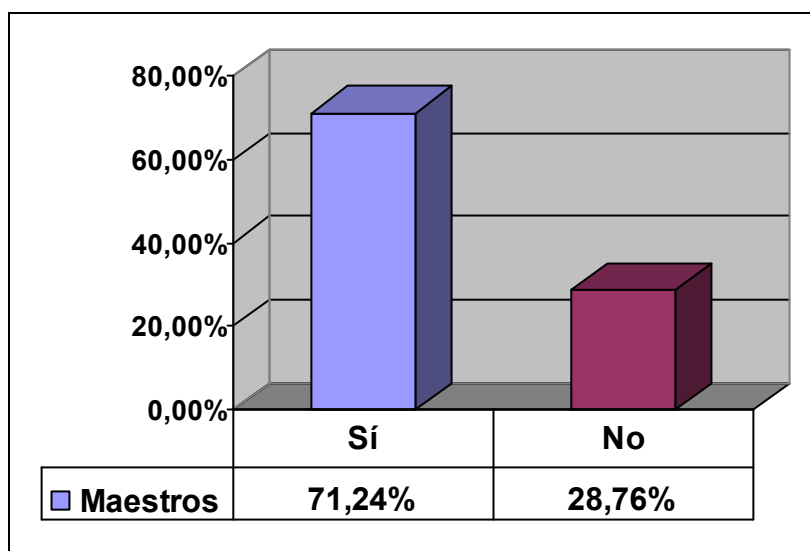


Según los datos obtenidos, de los elementos que utilizarían los maestros para ayudar a los niños a elaborar su propia música, un 40,0% consideran más importante la estimulación adecuada, seguida de un 30,0% que opinan que es el tiempo de dedicación, un 20,0% le da importancia a los espacios adecuados y un 10,0% utilizaría los instrumentos para ayudar a los niños a que elaboren su propia música.



**Gráfico 9.23.** Opinión de los maestros sobre la conveniencia de utilizar elementos para ayudar a los niños a que elaboren su propia música.

Un 94% de la población ha expresado que sus alumnos si elaboran objetos sonoros a partir de materiales de desecho:



**Gráfico 9.24.** Porcentaje de alumnos que elaboran objetos sonoros a partir de materiales de desecho.

### 9.2.1.4. Actividades Musicales en el aula

Un 92,08 % de los maestros aseguran que sus *alumnos escuchan fragmentos musicales* y consideran que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumnado.

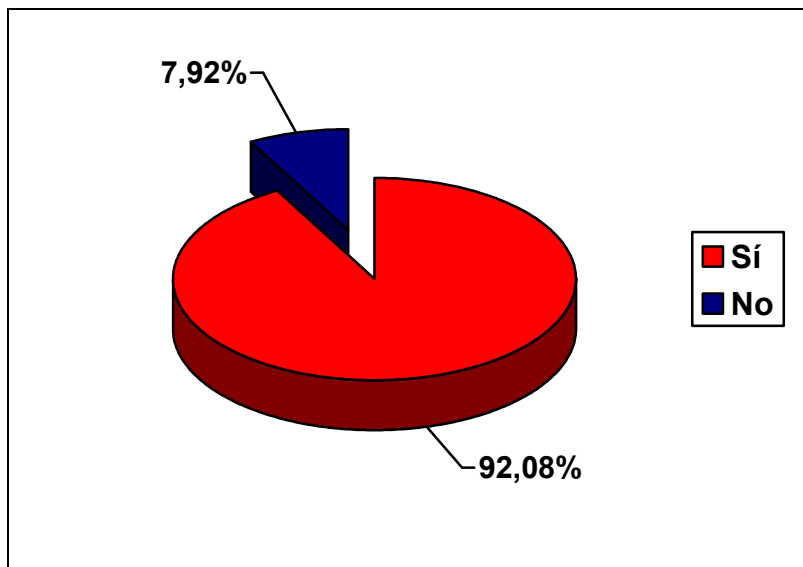


Gráfico 9.25. Porcentaje de maestros que consideran que sus alumnos escuchan fragmentos musicales y que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación.

Según los datos que poseemos, un 62,02 % de los maestros **inventan** con sus alumnos pequeñas historias según lo escuchado.

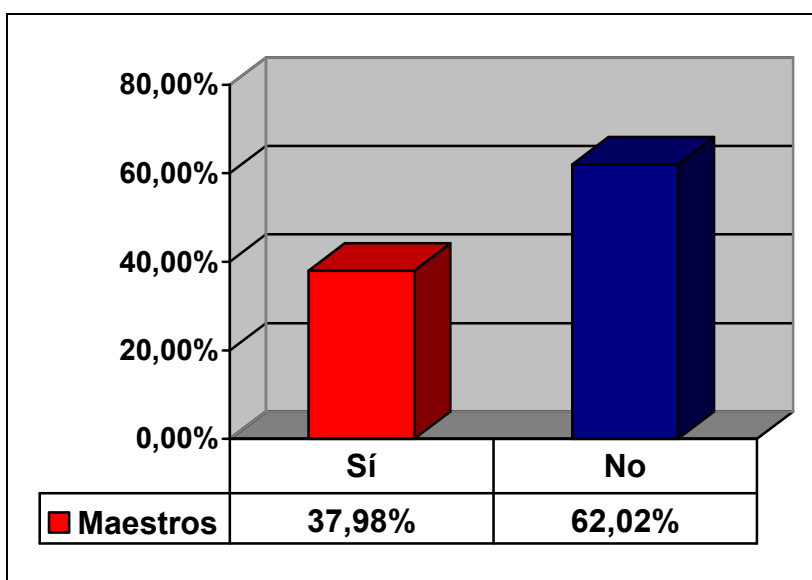


Gráfico 9.26. Realización de invención de pequeñas historias según lo escuchado.

El porcentaje de maestros que consideran que sus alumnos sí **inventan canciones** es de un 37,98% y observamos que 62,02% de los maestros afirman que no inventan canciones en clase sus alumnos.

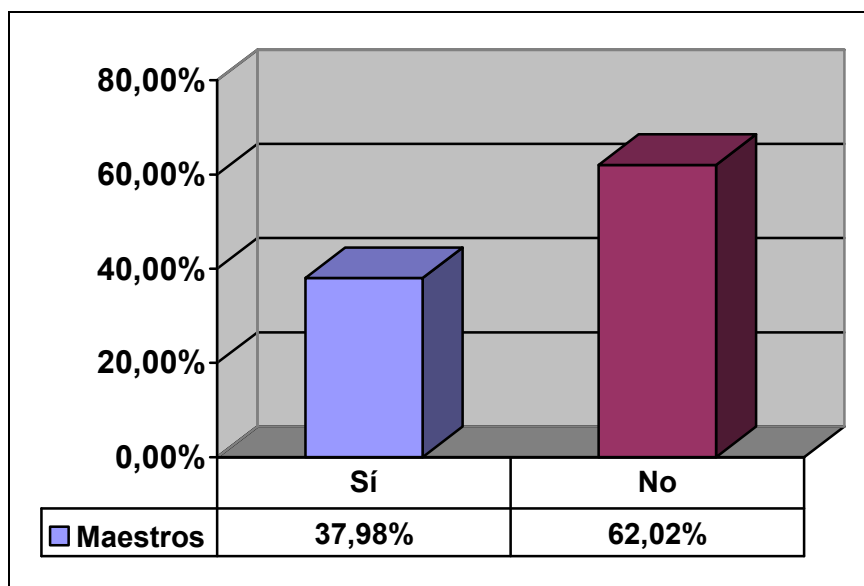


Gráfico 9.27. Porcentaje de maestros que consideran que sus alumnos inventan canciones

La mayoría de los maestros *cantan canciones* infantiles con sus alumnos. Vemos en el siguiente gráfico que el porcentaje es de un 95,69 %. Las canciones que predominan son las populares.

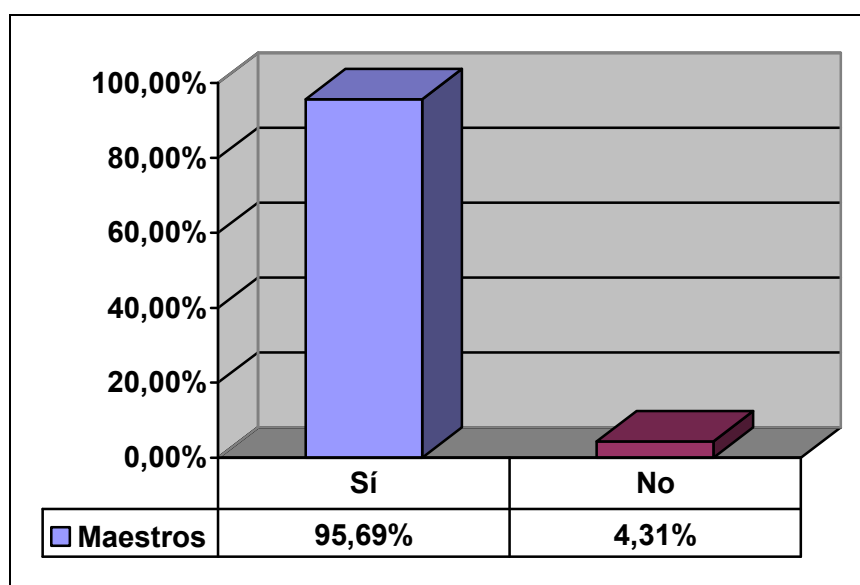
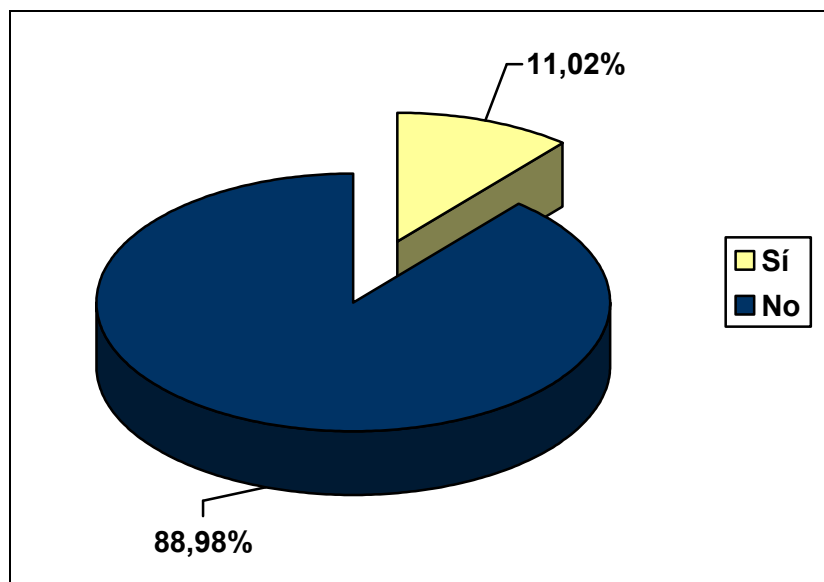


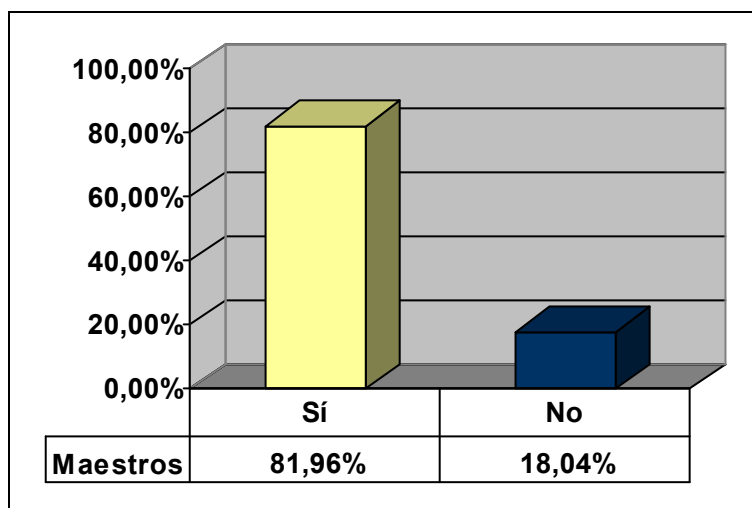
Gráfico 9.28. Porcentaje de maestros que cantan canciones infantiles

Según los datos que poseemos, la mayoría de los maestros concretamente un 88,98 % *valoran y escuchan las ideas musicales* de sus alumnos.



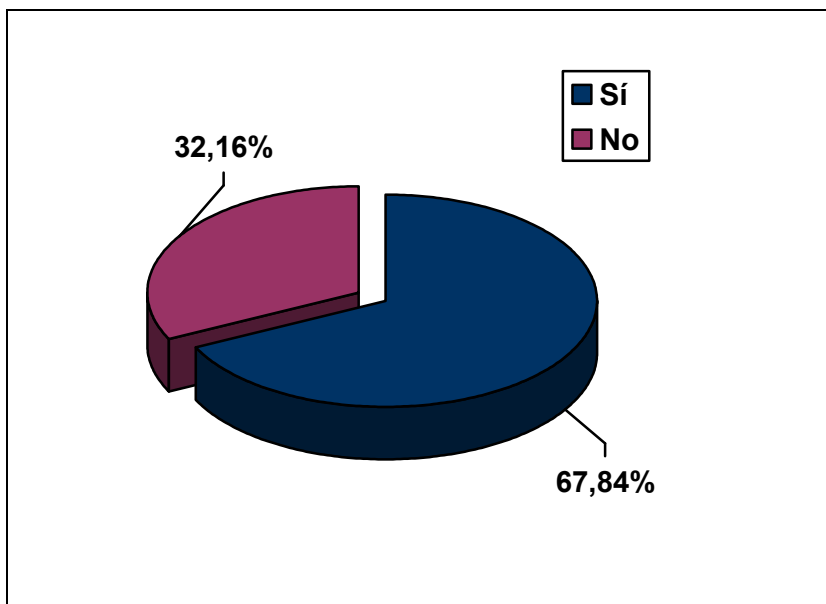
**Gráfico 9.29.** *Porcentaje de maestros que valoran y escuchan las ideas musicales de sus alumnos.*

En la gráfica siguiente presentamos el número de **maestros que trabajan aspectos creativos de la música.**



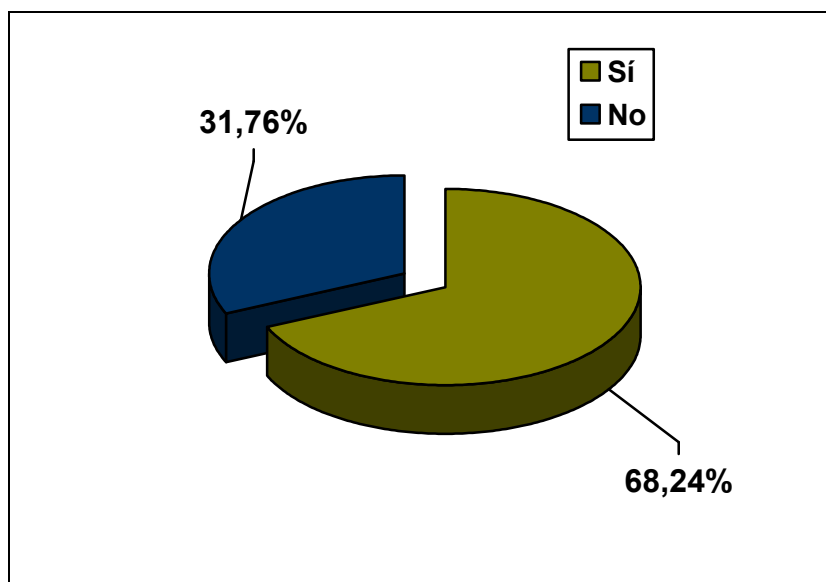
**Gráfico 9.30.** *Maestros que trabajan la creatividad en la música.*

La opinión de los maestros en lo relativo a las **actividades de inventar, construir, experimentar o manipular a través de instrumentos** u objetos sonoros es que sí un 67,84%.



**Gráfico 9.31.** Maestros que experimentan con instrumentos sonoros.

Un 68,24% de los maestros asegura **contar cuentos y realizar dramatizaciones** con fondo musical.



**Gráfico 9.32.** Maestros que cuenta cuentos y realiza dramatizaciones con fondo musical

Del mismo modo los maestros la mayoría de los maestros encuestados 92,08% dibujan o escriben mientras oyen música.

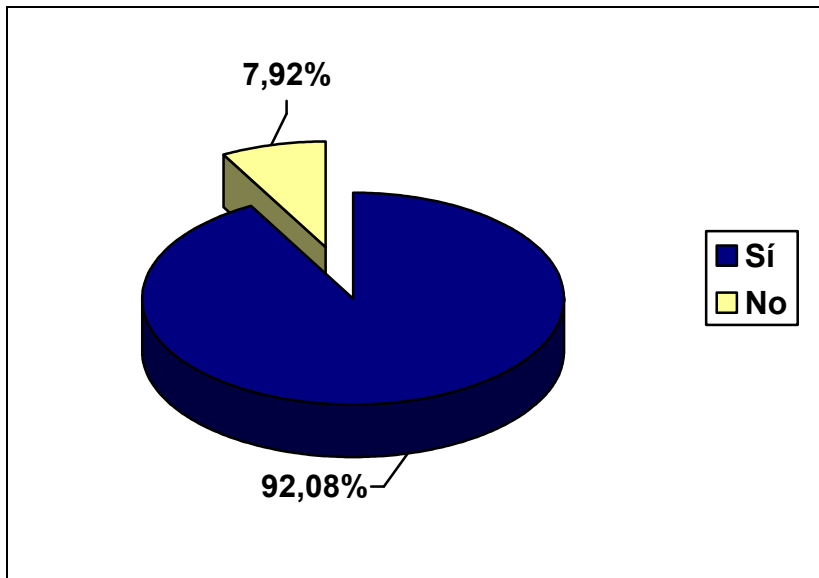


Gráfico 9.33. Maestros que trabajan el dibujo con sus alumnos mientras oyen música.

El total de los sujetos encuestados considera necesario desarrollar en los alumnos la **percepción auditiva** a través de melodías, canciones, retahílas, juegos rítmicos y audiciones.

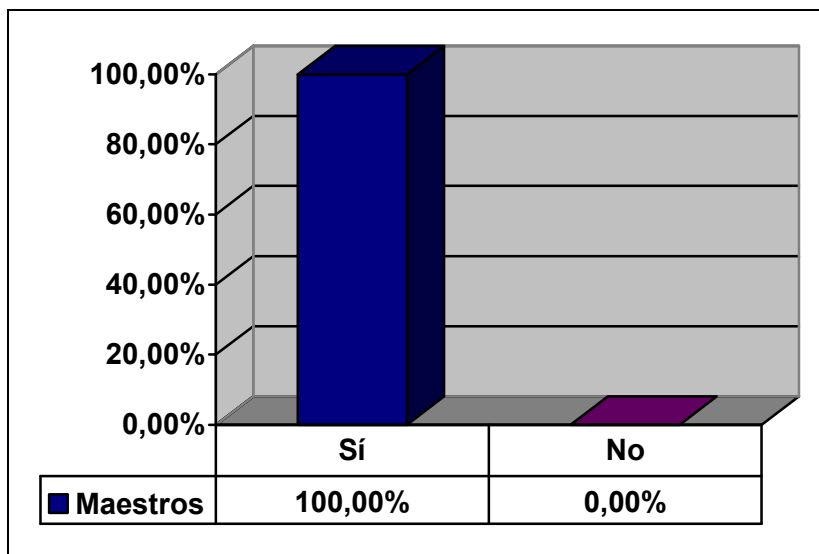


Gráfico 9.34. Porcentaje de maestros que desarrollan la percepción auditiva con sus alumnos.

La opinión de los maestros en lo relativo a **inventar e improvisar pequeñas melodías en el aula** es positiva en un 57,11% de los encuestados.

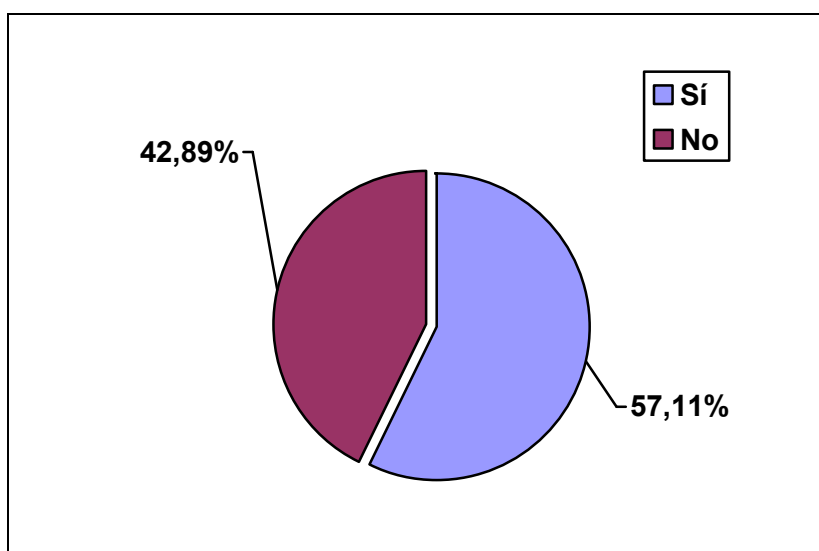


Gráfico 9.35. Porcentaje de maestros que inventan melodías en clase.

Más del 94,89% de los maestros **bailan** o se mueven al son de la música con sus alumnos en el aula.

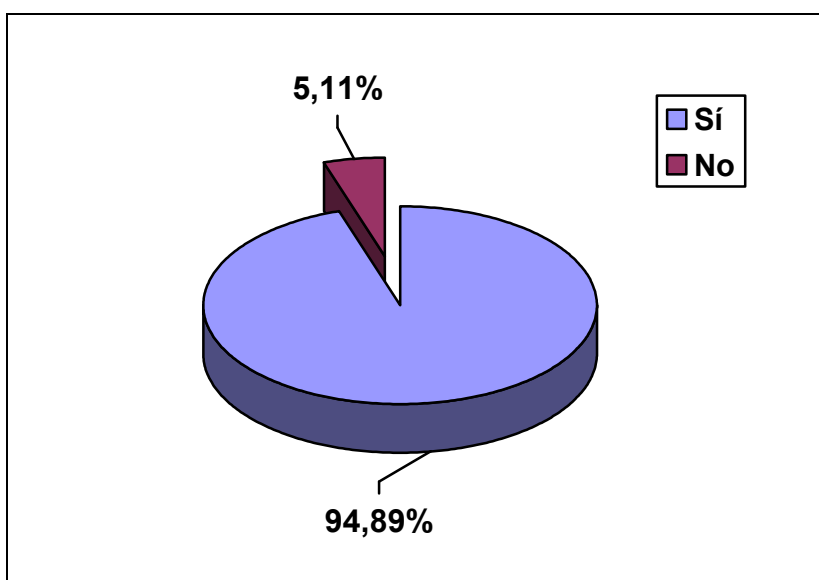


Gráfico 9.36. Porcentaje de maestros que bailan en clase con los alumnos.

Según los datos obtenidos, observamos que más de la mitad de los encuestados afirman que realizan *otras actividades musicales* (57,41%).

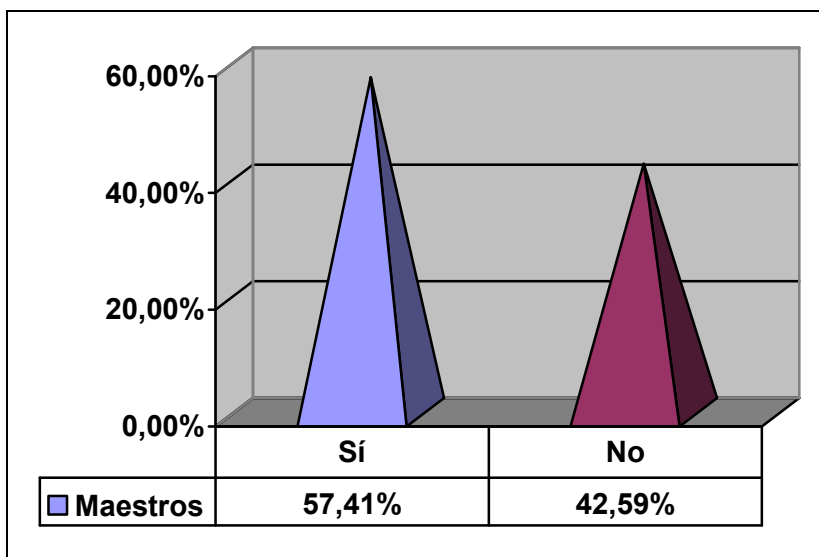


Gráfico 9.37. Maestros que realizan otras actividades musicales.

En la pregunta sobre si realizan sus alumnos *producción y reproducción de sonidos*, hay un 91,88% que responde afirmativamente.

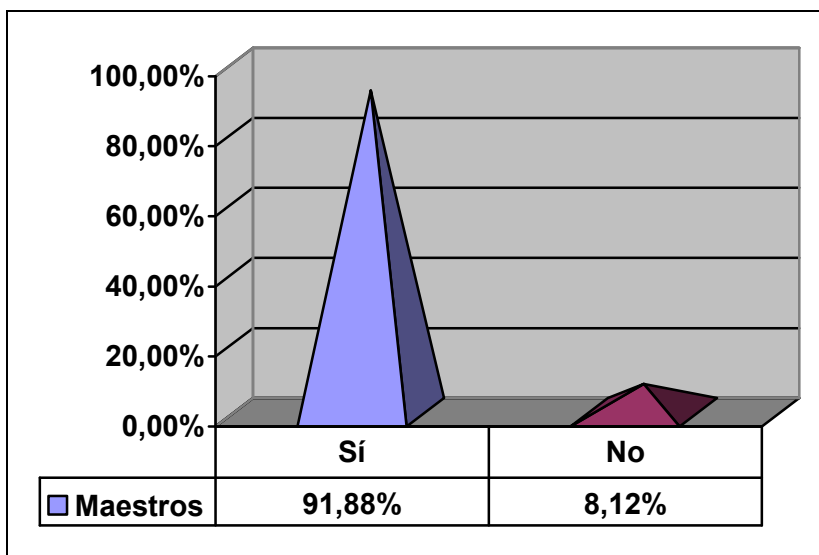


Gráfico 9.38. Importancia de realizar producción y reproducción de sonidos.



En cuanto a si se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danza..., los maestros encuestados responden afirmativamente en un 71,64% de los casos.

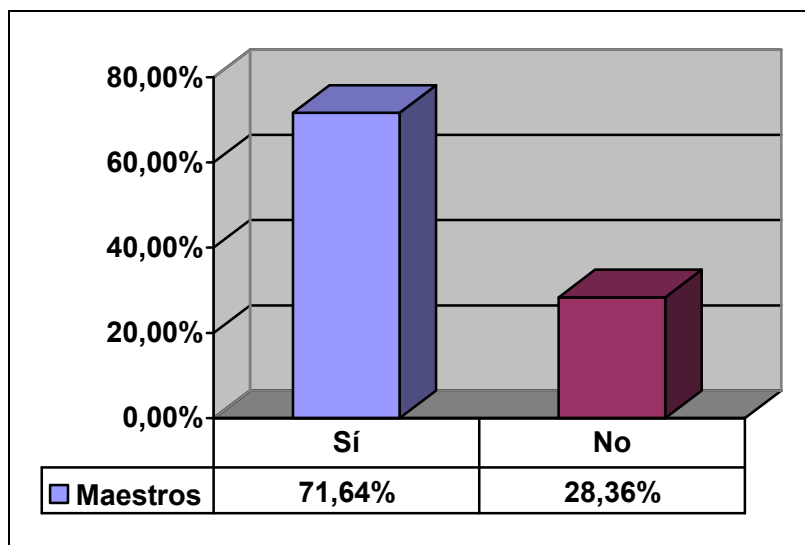


Gráfico 9.39. Importancia Acompañamiento musical.

En el siguiente gráfico reflejamos el porcentaje de maestros 95,59% que considera ese acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorecedor del desarrollo auditivo y creativo infantil.

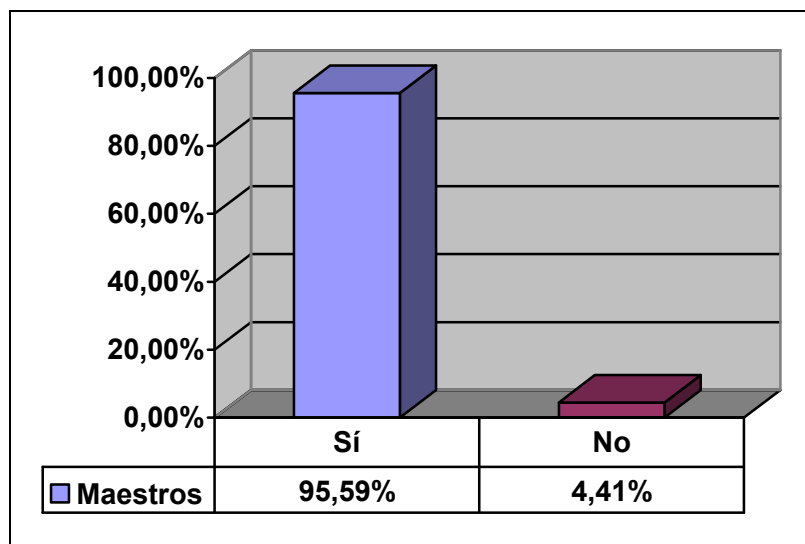


Gráfico 9.40. El acompañamiento de canciones y los instrumentos como favorecedores del desarrollo auditivo y creativo infantil.

En el gráfico siguiente presentamos el número de maestros 58,42% que se consideran de acuerdo en que las *actividades musicales han de generar un clima de confianza*, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil, frente al 6,51% que refleja no estar nada de acuerdo con esa afirmación.

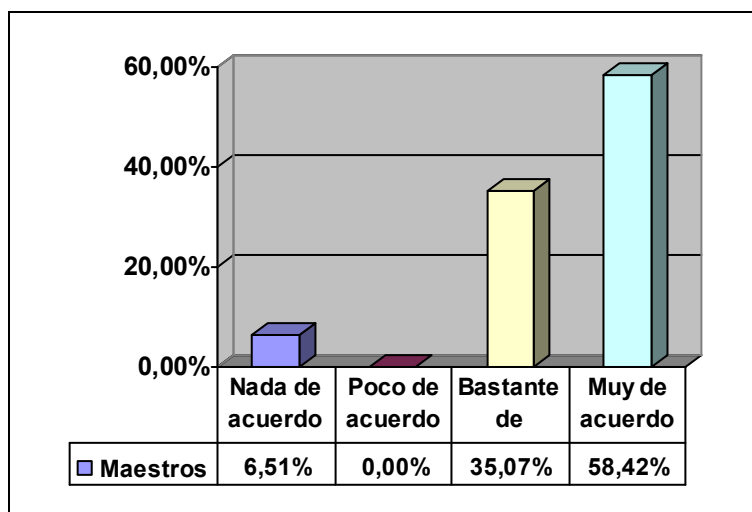


Gráfico 9.41. Las actividades musicales y su relación con otros campos de aprendizaje.

En cuanto a la pregunta si se considera preparado para realizar actividades musicales creativas un 61,12% opina que no, siendo este un factor importante para nuestra investigación pues se confirmaría la necesidad de una adecuada *formación de los docentes* para el futuro de la creatividad.

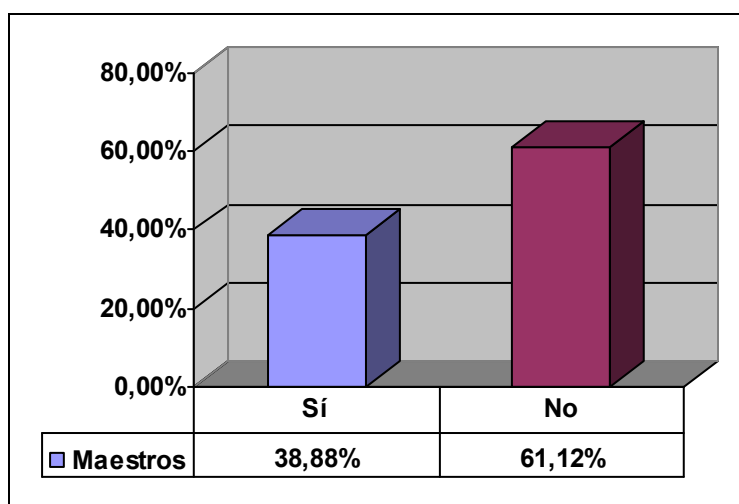
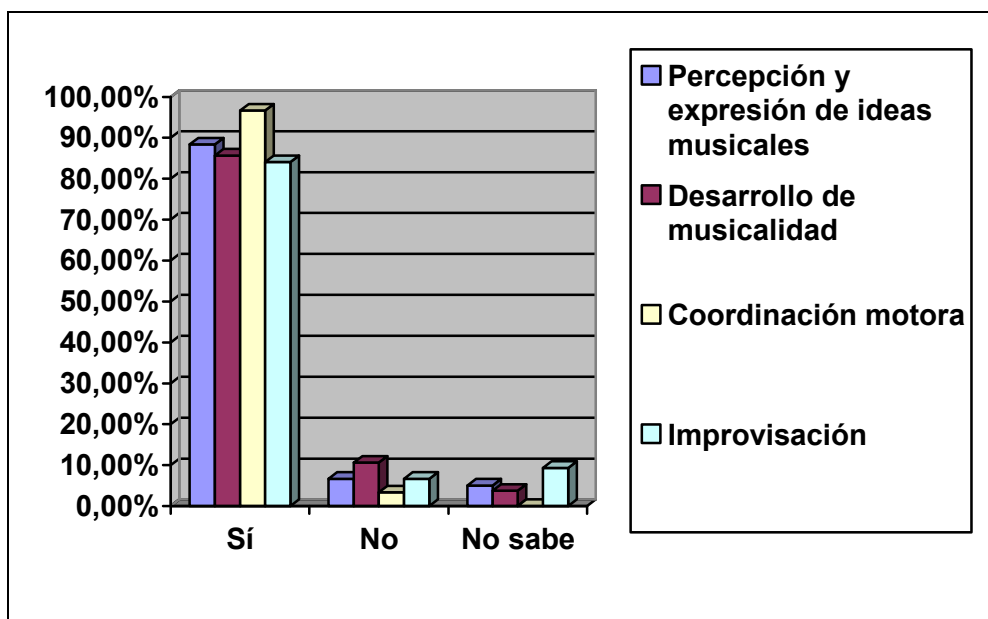


Gráfico 9.42. Preparación actual de los maestros.

En el siguiente gráfico representamos la opinión de los maestros sobre las **influencias del acompañamiento** de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela: más del 80% del profesorado muestra su acuerdo con las cuatro opciones propuestas en el cuestionario:



**Gráfico 9.43.** *Influencias del acompañamiento con instrumentos de percusión en la percepción y expresión de ideas musicales; en el desarrollo de la musicalidad; en la coordinación motora y en la improvisación.*

Un 53,21% de los maestros se muestran **bastante** de acuerdo y un 43,99% afirma que la **actividad musical fomenta mucho la creatividad** y la capacidad de expresión infantil, el porcentaje restante sólo 2,81% consideran que se fomenta nada. Vemos que los encuestados conceden gran importancia a las actividades musicales como elemento favorecedor de creatividad en sus alumnos.

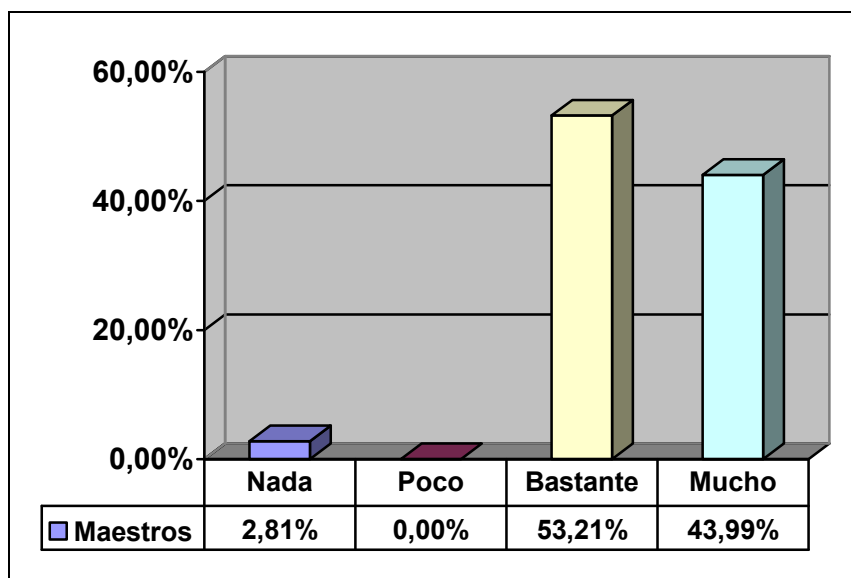


Gráfico 9.44. Influencia de la actividad musical como fomento de la creatividad.

En el siguiente gráfico se aprecia como un 97,19% de los maestros considera importante **trabajar la creatividad a través de la música** en los centros de Educación Infantil.

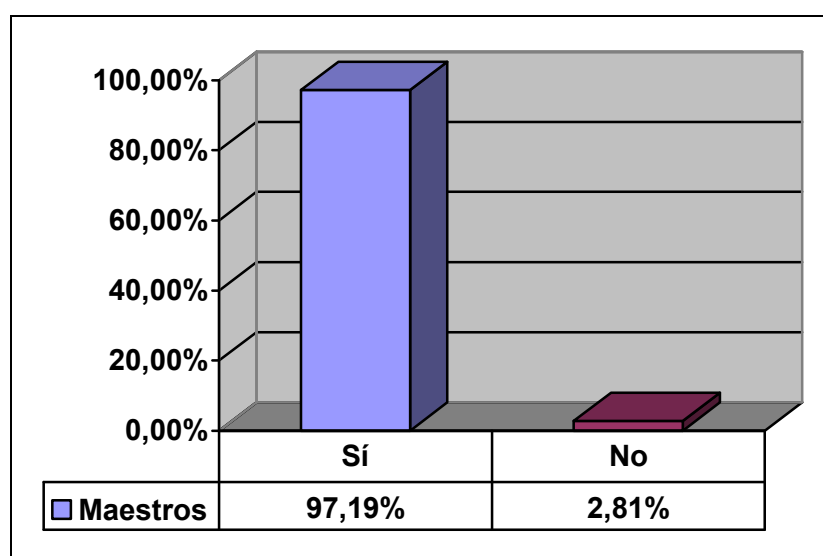


Gráfico 9.45. Trabajar la creatividad a través de la música

Un 78,26% de los maestros asegura que las *actividades musicales* que desarrolla en su labor docente han sido *programadas por ellos mismos*.

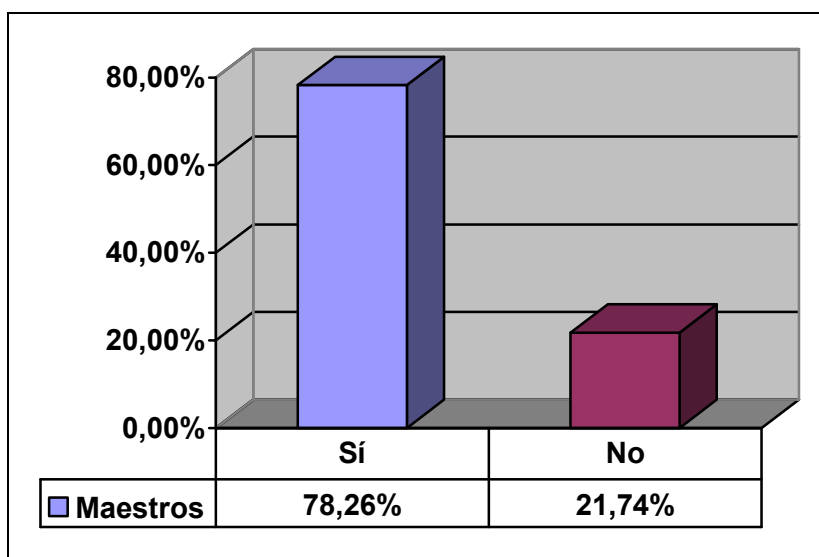


Gráfico 9.46. Opinión de los maestros sobre la programación de las actividades musicales que desarrollan.

Los elementos que consideran más necesarios para **estimular la creativa musical** son las cosas que oímos (con un 100% de los encuestados), y las cosas que vemos (62,0%). También hay una proporción importante de la población (63,20%) que considera importante las cosas que leemos. Lo representamos en la siguiente tabla:

¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las...?	N	Porcentaje
...Cosas que oímos	998	100,00
...Cosas que vemos	619	62,00
...Cosas que leemos	631	63,20
...otras cosas distintas a las anteriores	102	10,20

Tabla 9.1. Elementos necesarios para estimular la creativa musical.

Un 100% de los maestros encuestados aseguran que sus alumnos/as reconocen los sonidos habituales del entorno.

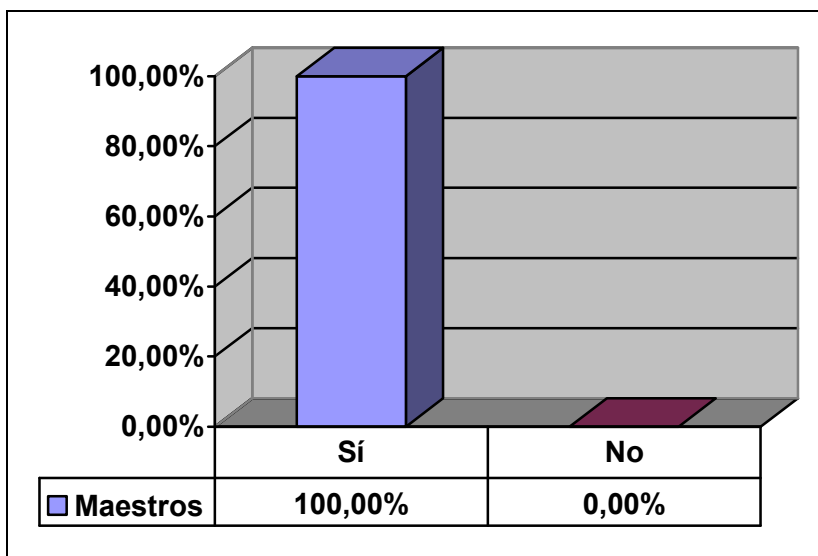


Gráfico 9.47. Porcentaje de maestros que opinan que sus alumnos reconocen sonidos del entorno.

9.2.1.5. Respuesta observada en los niños en cuanto a las actividades musicales.

A continuación, nos disponemos a valorar lo que han observado los maestros en sus alumnos. El total de los maestros (100%) coinciden en valorar que a sus alumnos les **gusta cantar, oír música y realizar actividades de expresión musical.**

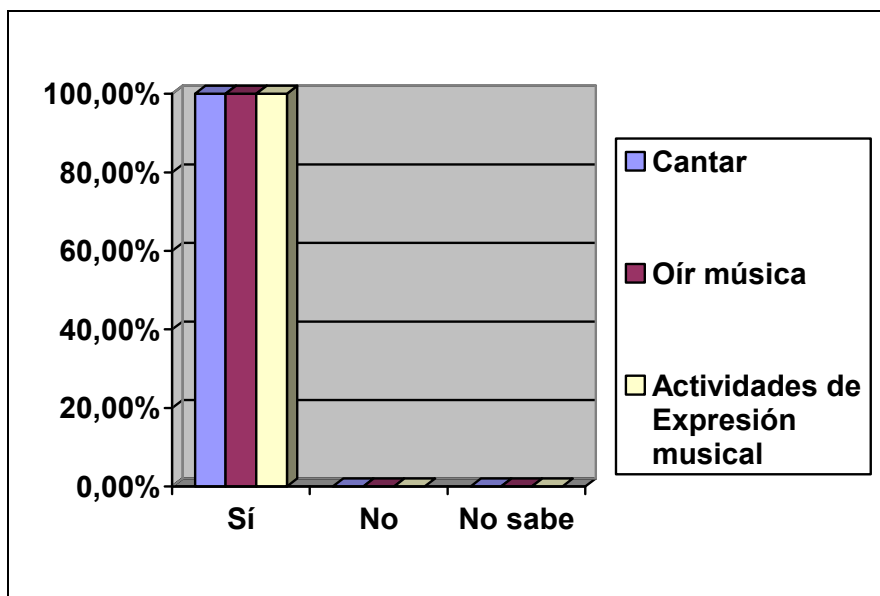


Gráfico 9.48. Porcentaje de maestros que opinan que a sus alumnos les gusta cantar, oír música y realizar actividades de Expresión musical.

Según los datos que poseemos, los alumnos de educación infantil según sus maestros 52,3% tienen dificultad para **diferenciar los conceptos** grave y agudo. Aunque sí son capaces de diferencias rápido-lento, fuerte-suave o corto-largo con porcentajes superiores al 90%.

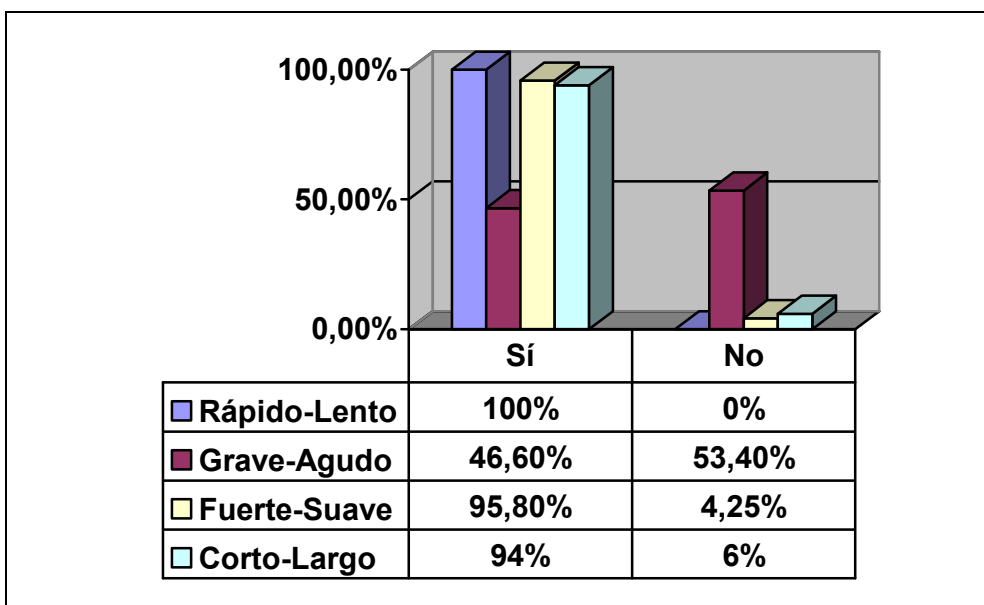


Gráfico 9.49. Diferenciación de conceptos musicales: Rápido-Lento; Grave-Agudo; Fuerte-Suave; Corto-Largo

Los siguientes gráficos muestran el porcentaje en el que los alumnos descubren y viven diferentes elementos musicales como el Pulso, el Ritmo y el Acento.

Los elementos que menos saben llevar o marcar los alumnos son el pulso un 65,93% y el acento 68,84%, encontrando en ellos cierta dificultad. Del mismo modo los maestros consideran que sus alumnos si son capaces de llevar el ritmo de una canción 93,89%.

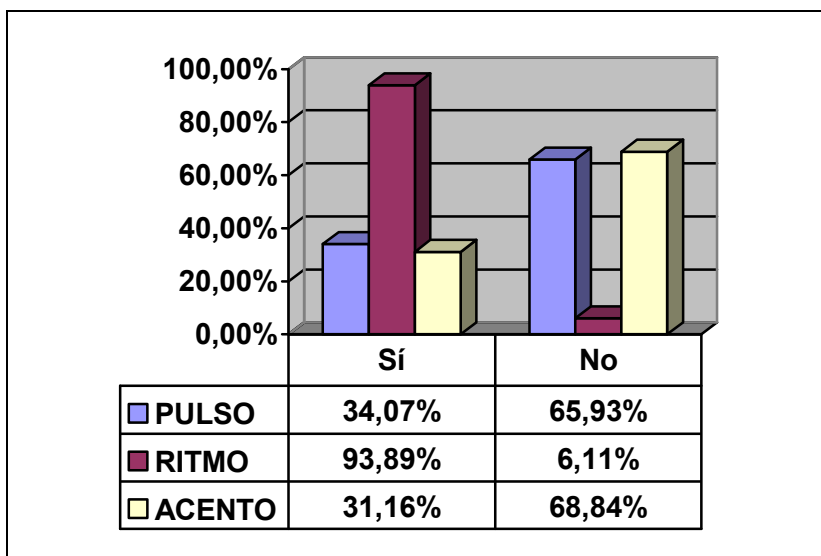


Gráfico 9.50. El pulso, ritmo y acento musical para los alumnos.

Según los datos que poseemos, la mayoría de los maestros (94%) coinciden que los niños/as reaccionan con diferentes movimientos al ritmo de la música.

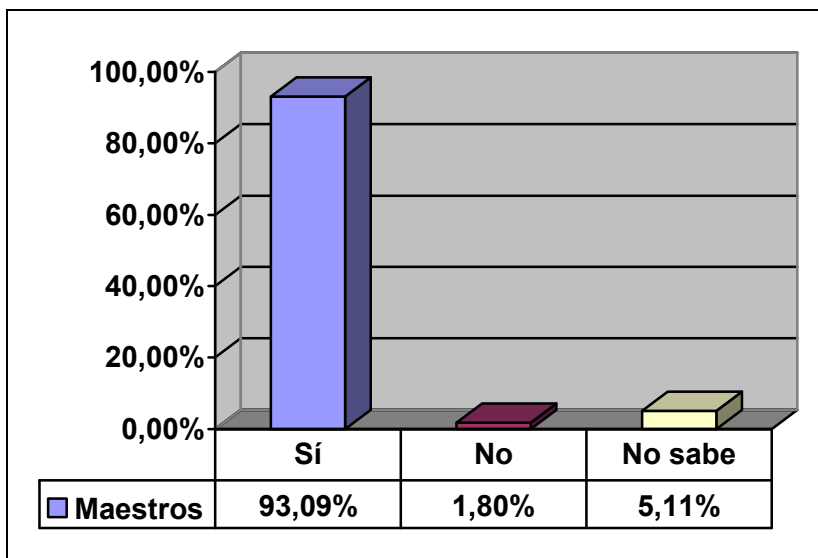


Gráfico 9.51. Reacción de los niños/as al ritmo de la música.

Un 78,16% de los maestros aseguran potenciar la Expresión musical para llevar a cabo actos creativos a través de la improvisación, tal como lo representamos en el siguiente gráfico:



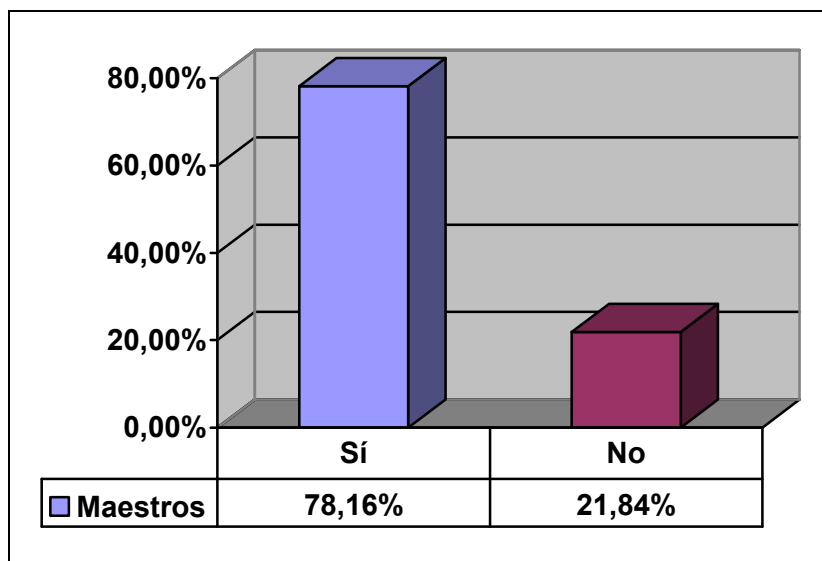


Gráfico 9.52. Actos creativos a través de la improvisación.

Hay un 67,03% del profesorado que afirma que realizan *improvisaciones de acompañamientos con percusiones corporales* mientras oyen música o les canta a sus alumnos.

Y del mismo modo hay un 52,71% del profesorado que afirman *improvisar acompañamientos con los instrumentos de percusión* mientras oyen música o les canta a sus alumnos.

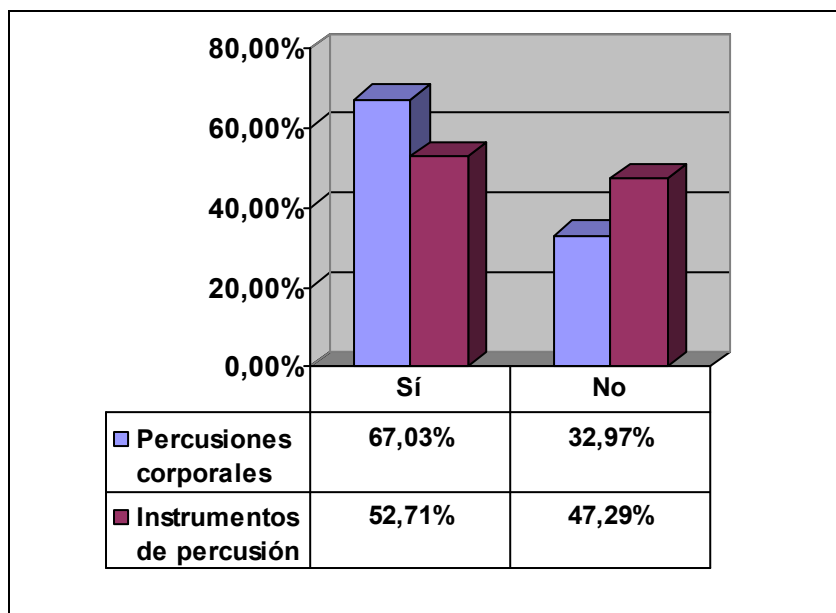


Gráfico 9.53. Improvisación de acompañamientos con percusiones corporales y con instrumentos de percusión mientras se oye música.

En el siguiente gráfico representamos la opinión de los maestros sobre la oportunidad que ofrecen a los alumnos para que se *expresen musicalmente* como quieran., la mayoría de los maestros (89,84%) contesta afirmativamente frente a un (10,16%) que opina que no.

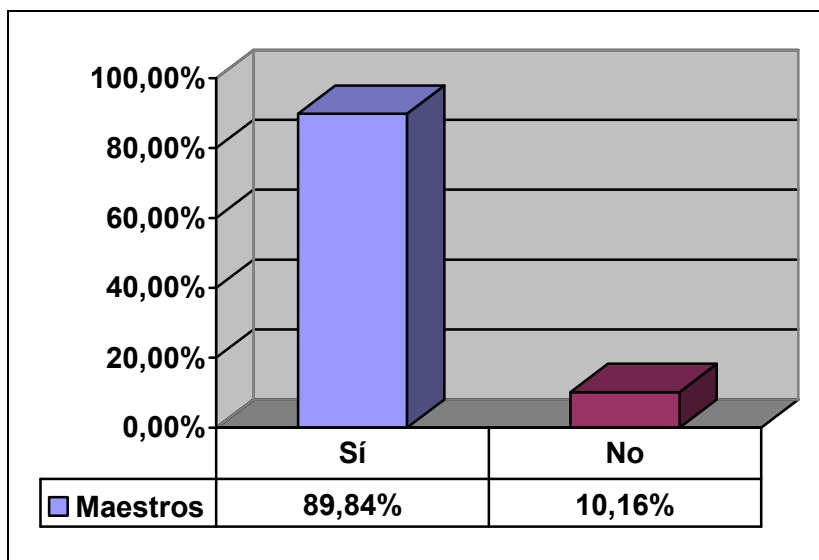


Gráfico 9.54. Oportunidad del maestro para dejar al niño que se exprese musicalmente.

### 9.2.1.6. Creatividad Musical

En las tablas siguientes (Tablas de frecuencia) presentamos los porcentajes de maestros encuestados que trabajan la creatividad musical en su labor docente, dividida ésta en diferentes componentes. Así como en el grado en el que los maestros lo valoran.

#### A) Fluidez y flexibilidad

Hay un 56.5% de los maestros que muestra poca facilidad para utilizar materiales sonoros, frente a sólo un 6% que muestra facilidad para utilizarlos.

**Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	64	6,4	6,4	6,4
	Poco	564	56,5	56,5	62,9
	Bastante	310	31,1	31,1	94,0
	Mucho	60	6,0	6,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.2.** *Facilidad para utilizar materiales sonoros.*

Un 41,3% de los maestros aseguran trabajar poco y un 17,6% nada la flexibilidad rítmico-melódica, lo que nos da una idea global de lo poco que se trabaja este tipo de actividades en el aula con los alumnos.

**Trabaja la flexibilidad rítmico -melódica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	176	17,6	17,6	17,6
	Poco	412	41,3	41,3	58,9
	Bastante	410	41,1	41,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.3.** *Trabajo de la flexibilidad rítmico-melódica.*

La siguiente tabla distribuye la población en un 64% de maestros que utilizan actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.

**Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	204	20,4	20,4	20,4
	Bastante	639	64,0	64,0	84,5
	Mucho	155	15,5	15,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.4.** *Utilización de actividades diferentes en clase.*

Un 59,6% de los maestros encuestados considera que aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase y sólo un 9,2% opina que nada.

**Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	92	9,2	9,2	9,2
	Poco	209	20,9	20,9	30,2
	Bastante	595	59,6	59,6	89,8
	Mucho	102	10,2	10,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.5.** *Soluciones variadas y diferentes a los problemas de clase.*

## B) Originalidad

De los maestros encuestados un 51,5% asegura descubrir poco las diferentes posibilidades de la voz. Y sólo un 13,5% opina que mucho.

**Descubre diferentes posibilidades de la voz**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	65	6,5	6,5	6,5
	Poco	514	51,5	51,5	58,0
	Bastante	284	28,5	28,5	86,5
	Mucho	135	13,5	13,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.6.** *Utilización de las posibilidades de la voz.*

Y del mismo modo hay un 67,6% del profesorado que afirman descubrir el mundo sonoro con una actitud abierta.

**Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	84	8,4	8,4	8,4
	Poco	98	9,8	9,8	18,2
	Bastante	675	67,6	67,6	85,9
	Mucho	141	14,1	14,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.7.** Descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta.

Según los datos obtenidos, la mayoría de los maestros se expresan mientras escuchan música “bastante” (respondido por un 53,1% de la población) y “nada” (18,5%).

**No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	185	18,5	18,5	18,5
	Poco	106	10,6	10,6	29,2
	Bastante	530	53,1	53,1	82,3
	Mucho	177	17,7	17,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.8.** Expresarse y hacer algo nuevo con música.

**C) Elaboración y apertura a la experiencia**

En la siguiente tabla vemos que hay un número mayoritario de maestros que desea “bastante” saber más de todo (52,9%) y seguido está el porcentaje de los que lo desean “mucho” (47,1%).

**Desea saber más de todo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	528	52,9	52,9	52,9
	Mucho	470	47,1	47,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.9.** Deseo de saber más de todo.

Hay un 62,3% de los maestros que muestra “bastante” interés por las canciones, los instrumentos, el baile, mientras que sólo un 10,3% muestra “poco” interés.

**Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	103	10,3	10,3	10,3
	Bastante	622	62,3	62,3	72,6
	Mucho	273	27,4	27,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.10.** *Interés por las canciones, los instrumentos y el baile*

**D) Independencia y libertad**

La siguiente tabla distribuye la población entre los maestros que consideran que demuestran “bastante” capacidad para apartarse del camino que sigue la mayoría (46,2%), los que opinan que “poco” (30,1%), y similares porcentajes entre los que opinan que “nada” (11,7%) y “mucho” (10,2%).

**Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	117	11,7	11,9	11,9
	Poco	300	30,1	30,6	42,6
	Bastante	461	46,2	47,0	89,6
	Mucho	102	10,2	10,4	100,0
	Total	980	98,2	100,0	
Perdidos	Valor perdido	18	1,8		
Total		998	100,0		

**Tabla 9.11.** *Capacidad para apartarse del camino que sigue la mayoría.*

De los maestros encuestados un 57,1% asegura mostrar independencia de juicio, frente a un 20,7% que opina que “poco” y un 22,1% “mucho”.

**A la hora de pensar muestra independencia de juicio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	207	20,7	20,7	20,7
	Bastante	570	57,1	57,1	77,9
	Mucho	221	22,1	22,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.12.** *Independencia de juicio.*

La siguiente tabla distribuye la población en un 49,4% de maestros que muestran “bastante” autonomía personal e independencia en ejercicios rítmicos en oposición a los que opinan que “nada” que son un 3,7%.

**Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,8	3,8
	Poco	229	22,9	23,4	27,1
	Bastante	493	49,4	50,3	77,4
	Mucho	221	22,1	22,6	100,0
	Total	980	98,2	100,0	
Perdidos	Valor perdido	18	1,8		
Total		998	100,0		

**Tabla 9.13.** *Autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos*

### E) Tolerancia

La opinión de los maestros en lo relativo al respeto de las actividades rítmicas o auditivas de los demás es positiva siendo “mucho” un 56,2% y “bastante” el 36,5%

**Respeto las actividades rítmicas o auditivas de los demás.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	73	7,3	7,3	7,3
	Bastante	364	36,5	36,5	43,8
	Mucho	561	56,2	56,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.14.** *Maestros que respetan las actividades rítmicas o auditivas de los demás.*

## F) Curiosidad

En la siguiente tabla vemos que hay un número similar de maestros que muestran “bastante” (41,1%) y “mucho” (42,7%), curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros. Siendo menor el porcentaje de los que muestran “poca” (16,2%).

**Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	162	16,2	16,2	16,2
	Bastante	410	41,1	41,1	57,3
	Mucho	426	42,7	42,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.15.** *Maestros que muestran curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros*

Según los datos obtenidos, un (45,8%) de los maestros afirma que explora “bastante” ritmos sencillos con percusión mientras escuchan música y un 32,4% ha respondido “poco”.

**Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	323	32,4	32,4	36,1
	Bastante	457	45,8	45,8	81,9
	Mucho	181	18,1	18,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.16.** *Exploración de ritmos sencillos con percusión*

En la tabla observamos que la mayoría (67,1%), responde que, los maestros muestran “poca” curiosidad por discriminar los parámetros del sonido. Y un 26,4% dice que muestra “bastante” curiosidad por investigar dichos parámetros.



**Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	65	6,5	6,5	6,5
	Poco	670	67,1	67,1	73,6
	Bastante	263	26,4	26,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.17.** *Curiosidad por discriminar los parámetros del sonido*

**G) Sensibilidad a los problemas**

El 48,6% contesta “bastante” a la afirmación de buscar nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen, frente a un 24,7% que responde “poco”.

**Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	247	24,7	24,7	24,7
	Bastante	485	48,6	48,6	73,3
	Mucho	266	26,7	26,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.18.** *Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.*

**H) Imaginación**

La siguiente tabla distribuye la población en un 61% de maestros que consideran que fomentan “bastante” la imaginación y la creatividad con la expresión musical en oposición a los que opinan que “nada” que son un 3,7%.

**Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	216	21,6	21,6	25,4
	Bastante	609	61,0	61,0	86,4
	Mucho	136	13,6	13,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.19.** *Fomento de la imaginación y la creatividad con la expresión musical.*

El 53,8% de la población contesta “bastante” a la pregunta de asociar la música con historias de forma imaginativa. Y sólo un 3,7% afirma que “nada”.

**Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	178	17,8	17,8	21,5
	Bastante	537	53,8	53,8	75,4
	Mucho	246	24,6	24,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.20.** Asociación de la música con historias de forma imaginativa

**I) Tenacidad, gusto por lo complejo, y motivación intrínseca**

En nuestro cuestionario se ha preguntado sobre la tenacidad, gusto por lo complejo y motivación intrínseca, y obtenemos la mayoría de los encuestados un 72,4% contesta “bastante” a la percepción de las tareas complejas como un desafío.

**Percibe las tareas complejas como un desafío**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	111	11,1	11,1	11,1
	Bastante	723	72,4	72,4	83,6
	Mucho	164	16,4	16,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.21.** Percepción de las tareas complejas como un desafío

Según nuestros datos la forma mayoritaria de contestar al ítem de motivarse a sí mismo para terminar lo que hace es “bastante” en un 59,9% y “mucho” un 28,5%.

**Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	116	11,6	11,6	11,6
	Bastante	598	59,9	59,9	71,5
	Mucho	284	28,5	28,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.22.** Motivación para terminar lo que hace.

### J) Cualidades del profesor creativo

Un tanto por ciento alto del profesorado, está en conformidad con el ítem de mostrar alegría al crear y gozar en la ejecución, contestando “bastante” un 58,1% y “mucho” un 38,3%.

**Muestra alegría al crear y goza en la ejecución**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	36	3,6	3,6	3,6
	Bastante	580	58,1	58,1	61,7
	Mucho	382	38,3	38,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.23.** Consideración por parte de los maestros de la importancia de la alegría al crear y gozar en la ejecución.

Del mismo modo los maestros consideran que los niños son “bastante” (43,7%) y muy (52,7%) sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.

**Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	36	3,6	3,6	3,6
	Mucho	526	52,7	52,7	56,3
	Bastante	436	43,7	43,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.24.** Sensibilidad de los niños al ritmo, belleza, arte y situaciones emocionales, según los maestros.

La opinión de los maestros en lo relativo a ofrecer a los alumnos la posibilidad de expresarse y comunicar a los demás a través de la percepción sonora es positiva ya que han contestado que “bastante” un 59,9% y “mucho” un 28,5%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	83	8,3	8,3	12,0
	Bastante	594	59,5	59,5	71,5
	Mucho	284	28,5	28,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.25.** Posibilidad de los alumnos de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora.

Los maestros también consideran “bastante” 63,3% importante el enseñar a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos y sólo 3,7 de los encuestados consideran que “nada”.

**Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	88	8,8	8,8	12,5
	Bastante	632	63,3	63,3	75,9
	Mucho	241	24,1	24,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.26.** Enseñanza de los alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.

El 53,6% de los maestros encuestados, consideran que están “bastante” abiertos a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora y “mucho” 35,9%.

**Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	68	6,8	6,8	10,5
	Bastante	535	53,6	53,6	64,1
	Mucho	358	35,9	35,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.27.** Maestros que se consideran abiertos a nuevas ideas.

En la tabla siguiente presentamos el porcentaje de maestros que despiertan la sensibilidad de los alumnos hacia la música y el grado en el que lo hacen. Es grande la proporción de los maestros que lo realizan “bastante” (59,9%) o “mucho” (27,2%). Y un escaso porcentaje son los que consideran que “nada” (3,7%) o “poco” (9,2%).

**Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	92	9,2	9,2	12,9
	Bastante	598	59,9	59,9	72,8
	Mucho	271	27,2	27,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.28.** Maestros que despiertan la sensibilidad de los alumnos hacia la música.

Según los datos que poseemos, los maestros se consideran “poco” (51,0%) preparados para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobre todo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	70	7,0	7,0	7,0
	Poco	509	51,0	51,0	58,0
	Bastante	260	26,1	26,1	84,1
	Mucho	159	15,9	15,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.29.** Maestros que se consideran capacitados para transmitir experiencias musicales.

Similar respuesta obtenemos sobre la preparación de maestro en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en juego, ya que un 45,4% se considera poco preparado y sólo un 185 “muy” preparado.

**Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	70	7,0	7,0	7,0
	Poco	453	45,4	45,4	52,4
	Bastante	295	29,6	29,6	82,0
	Mucho	180	18,0	18,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Tabla 9.30.** Maestros que se consideran preparados en educación lúdica.

**9.2.1.7. Metodología Musical creativa.**

Tal como puede comprobarse en el gráfico siguiente, los maestros opinan que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes.

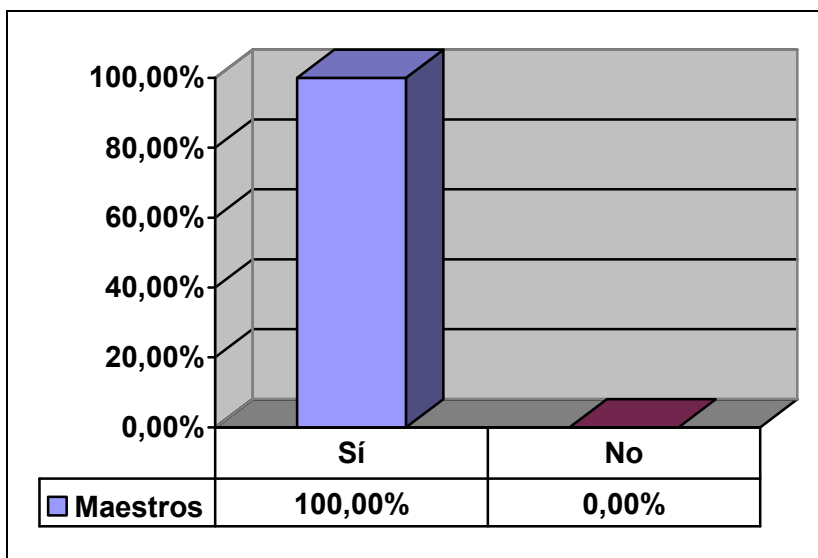


Gráfico 9.55. Importancia de la música como eje motivador de otros aprendizajes.

Vemos también que el total de los maestros encuestados consideran importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria.

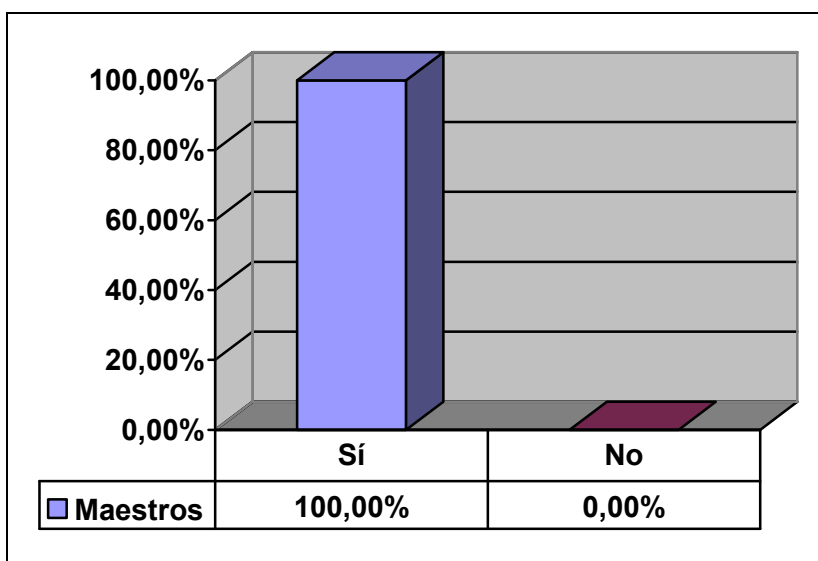


Gráfico 9.56. Opinión del profesorado sobre la importancia de utilizar la creatividad en su práctica diaria.

En la pregunta sobre los aspectos importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos, vemos que la mayoría del profesorado piensa que una estimulación adecuada 94,8% sirve especialmente para trabajar la creatividad seguido de los instrumentos 84,8% y los espacios 70,6%.

Tabla 9.31. Aspectos que potencian la expresión musical creativa

**Resumen de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
\$ASPECTOS\$	998	100,0%	0	,0%	998	100,0%

a. Agrupación

**Frecuencias \$ASPECTOS**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
ASPECTOS\$	Instrumentos	846	26,8%	84,8%
	Estimulación necesaria	946	30,0%	94,8%
	Espacio adecuado	705	22,3%	70,6%
	Tiempo	660	20,9%	66,1%
Total		3157	100,0%	316,3%

a. Agrupación

El profesorado en general está en conformidad en considerar que un tipo de metodología activa desarrolla y potencia la musicalidad creativa de los niños/as.

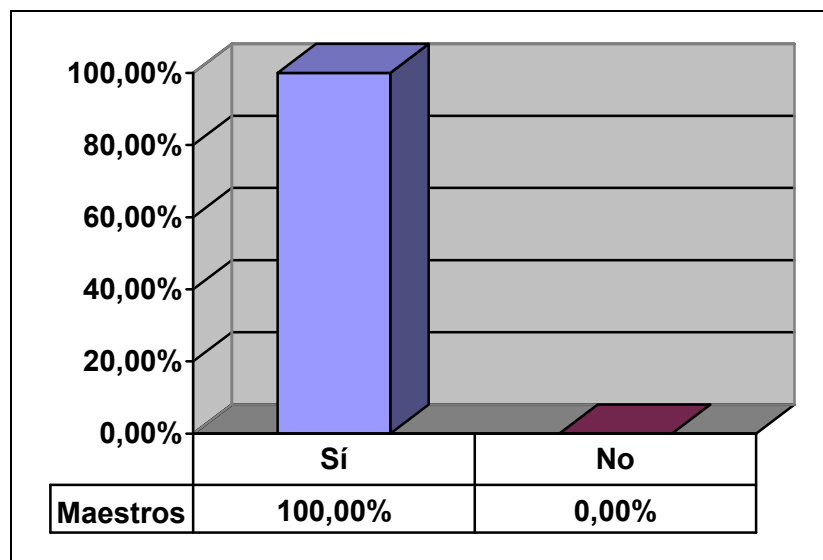


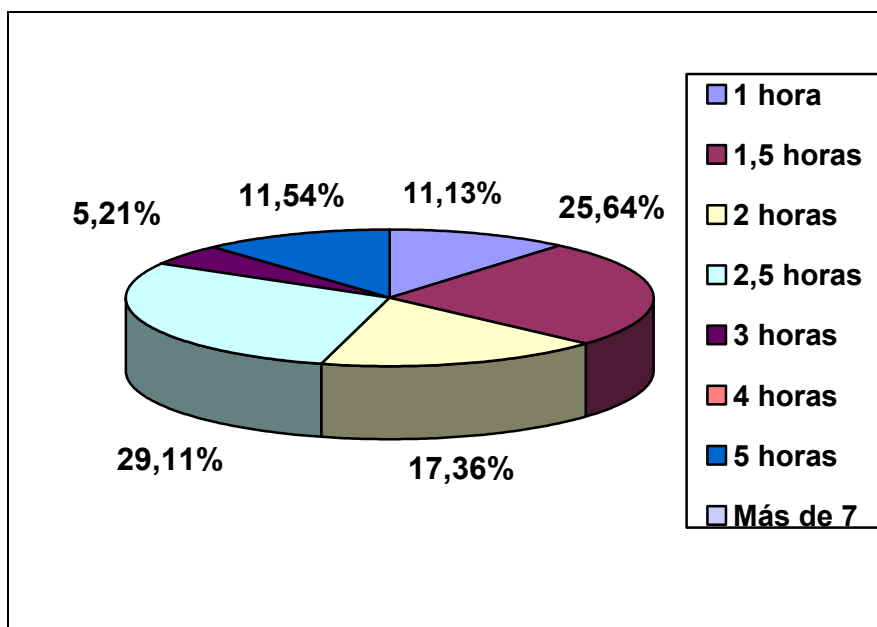
Gráfico 9.57. Porcentaje de maestros que consideran una metodología activa como eje potenciador de la musicalidad creativa.

Para la realización de actividades musicales, el tiempo semanal dedicado por los maestros es de dos horas y media un 29.11%, y de una hora y media un 25,64% de la población.

**¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 hora	109	10,9	11,1	11,1
	1,5 horas	251	25,2	25,6	36,8
	2 horas	170	17,0	17,4	54,1
	2,5 horas	285	28,6	29,1	83,2
	3 horas	51	5,1	5,2	88,5
	5 horas	113	11,3	11,5	100,0
	Total	979	98,1	100,0	
Perdidos	Valor perdido	19	1,9		
Total		998	100,0		

**Tabla 9.32.** *Tiempo de dedicación semanal a la realización de actividades musicales.*



**Gráfico 9.58.** *Tiempo semanal que dedican los maestros a la Música.*



En las siguientes tablas representamos la opinión del profesorado sobre las técnicas de evaluación que emplea en su labor docente en Educación infantil. Observamos que la gran mayoría utiliza la observación sistemática, habiendo obtenido esa opción un 58,8 % de porcentaje de maestros.

**Resumen de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
\$EVALUACIÓN	998	100,0%	0	,0%	998	100,0%

a. Agrupación

**Frecuencias \$EVALUACIÓN**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
evaluación <sup>a</sup>	Observación sistemática	1021	58,8%	102,3%
	Entrevista a los alumnos	339	19,5%	34,0%
	Entrevista a los padres	314	18,1%	31,5%
	Cuestionarios a los padres	63	3,6%	6,3%
Total		1737	100,0%	174,0%

a. Agrupación

**Tabla 9.33.** *Técnicas de evaluación empleadas por los maestros.*

### 9.2.2. Contraste entre distintas variables

Para ampliar los análisis descriptivos realizados a los cuestionarios, presentamos a continuación algunos estudios comparativos para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

Se han realizado estudios comparativos de las variables independientes con las variables dependientes del cuestionario. (Correlación Phi V de Cramer).

- En la correlación entre la variable independiente *EDAD* con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>EDAD</b>
Formación musical recibida en la facultad.	,036
Importancia del grado de preparación del maestro de Infantil.	,034
Conocimiento del currículum de Educación musical que se ha de trabajar en Educación Infantil	,054

**Tabla 9.34.** Variables con diferencias significativas

Como se puede observar en la tabla 9.34., hay un p-valor ,036 respecto a la formación musical recibida en la facultad y un p-valor ,034 de la variable importancia del grado de preparación del maestro de infantil respecto a la variable edad obteniéndose unas diferencias significativas en estos casos. No existiendo correlación significativa entre las variables edad y conocimiento del currículum de Educación musical que se ha de trabajar en Educación Infantil con un p-valor ,054.

- En la correlación entre la variable independiente **SEXO** con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>SEXO</b>
Estudios musicales del maestro	,024
El juego base de la creatividad.	,003
Estudio de los recursos del maestro en el aula	,034

**Tabla 9.35.** Variables con diferencias significativas

En la tabla 9.35. se puede observar la información obtenida. En este caso las tres variables presentan diferencias significativas, debido a que se ha obtenido un p-valor inferior a ,05.

- En la correlación entre la variable independiente *PROVINCIA* con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>PROVINCIA</b>
Ventajas para el maestro por la utilización de instrumentos.	,075
Importancia de los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil y su contribución a su formación creativa musical.	,051
Disponibilidad o no de aula específica de música.	,037

**Tabla 9.36.** *Variables con diferencias significativas*

Observando los datos de la tabla anterior nos encontramos que sólo existen diferencias significativas en la variable Disponibilidad o no de aula específica de música expuesta. Siendo el p-valor obtenido de ,037 (< ,05).

- En la correlación entre la variable independiente *SITUACIÓN ADMINISTRATIVA* con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>SITUACIÓN ADMINISTRATIVA</b>
Ventajas de los materiales sonoros para crear.	,000
Elementos que ayudan a los niños a crear música	,028
Elaboración de objetos sonoros a partir de materiales de desecho.	,055

**Tabla 9.37.** *Variables con diferencias significativas*

Con respecto a la situación administrativa se obtienen diferencias significativas en las variables: *Ventajas de los materiales sonoros para crear* y *Elementos que ayudan a los niños a crear música*, siendo para la primera variable el p-valor ,000 y para la segunda de p-,028.

• En la correlación entre la variable independiente **ACCESO A LA ENSEÑANZA** con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>ACCESO A LA ENSEÑANZA</b>
Importancia de la audición para el desarrollo de la imaginación del alumno.	,093
Inención de historias.	,000
Inención de canciones	,000
Cantan los alumnos y tipo de canciones que cantan sus alumnos.	,068
Valoración de las ideas musicales de sus alumnos.	,002
Hace referencia al trabajo de aspectos creativos de la música con los alumnos.	,000
Importancia de la utilización de instrumentos u objetos sonoros.	,086
Hace referencia a la actividad de contar cuentos y realizar dramatizaciones con fondo musical.	,053
Dibujan los alumnos mientras escuchan.	,093
Improvisación de melodías.	,070
Baile.	,074
Realización de otras actividades musicales.	,000
Producción y reproducción de sonidos.	,011
Acompañamiento con instrumentos musicales	,000
Utilización de acompañamiento musical con los alumnos.	,097
Ventajas del acompañamiento musical.	,000
Influencia entre las actividades musicales y otros campos del aprendizaje infantil.	,005
Preparación para realizar actividades musicales creativas	,028

**Tabla 9.38.** Variables con diferencias significativas

En la tabla 9.38, se presentan los datos correspondientes a las variables en relación con el acceso a la enseñanza. Observando los datos podemos concluir que las variables que presentan diferencias significativas son: *Invencción de historias*, *Invencción de canciones*, *Valoración de las ideas musicales de sus alumnos*, *Hace referencia al trabajo de aspectos creativos de la música con los alumnos*, *Producción y reproducción de sonidos*, *Realización de otras actividades musicales*, *Acompañamiento con instrumentos musicales*, *Ventajas del acompañamiento musical*, *Influencia entre las actividades musicales y otros campos del aprendizaje infantil* y *Preparación para realizar actividades musicales creativas*.

- En la correlación entre la variable independiente **TITULACIÓN** con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>TITULACIÓN</b>
Diferenciación de conceptos musicales.	,000
Descubrimiento del pulso.	,000
Reconocimiento del ritmo.	,000
Sabe marcar el acento	,000
Reacción o no de los niños al ritmo de la música.	,000
Relación entre la expresión musical y la improvisación.	,000
Improvisación de acompañamientos con percusiones corporales e instrumentos de percusión	,000
Existencia o no de oportunidad de expresarse musicalmente como quiera al niño	,000

**Tabla 9.39.** Variables con diferencias significativas

En cuanto a las variables expuestas en la tabla 9.39., podemos observar que existen en todos los casos unas diferencias significativas con respecto a la variable titulación ya que en todas se han obtenido un p-valor menor a 0,05.

- En la correlación entre la variable independiente **NIVEL EN EL QUE SE ENCUENTRA** con las siguientes variables dependientes; las significaciones encontradas son:

	<b>NIVEL EN EL QUE EJERCE</b>
Muestra alegría al crear y goza en la ejecución	,053
Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.	,047
Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.	,053
Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos	,054
Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora	,049
Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.	,050
Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.	,039
Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.	,039

**Tabla 9.40.** Variables con diferencias significativas

Para finalizar este apartado presentamos la información obtenida con respecto a la variable dependiente *nivel en el que se encuentra*. En este caso son cuatro las variables que presentan diferencias significativas. Estas son: *Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales* con valor  $p$ -,047; *Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora*  $p$ -,049; *Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y amena para que el niño disfrute con la práctica de la música*  $p$ -,039; *Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego*  $p$ -,039.

### 9.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA

Para completar nuestro estudio y corroborar los resultados obtenidos en los cuestionarios, se procedió a la realización de entrevistas a los maestros ya encuestados por el cuestionario.

Se realizaron un total de 56 entrevistas a maestros.

La batería de preguntas que se realizó fue de 14, y estaban relacionadas con los ítems de los cuestionarios correspondientes. Se trataba de aclarar lo que fuera importante y significativo, así como encontrar dimensiones subjetivas de las personas, como sus expectativas, pensamientos, etc. (En el anexo 8 se puede ver la entrevista)

Previamente a las entrevistas se les indicó a los entrevistados los objetivos de la investigación así como el anonimato de las mismas.

Las entrevistas se han codificado con el programa AQUAD five, que ha permitido la reducción de datos y la elaboración de un listado de rasgos.

#### 9.3.1. Análisis e interpretación

La entrevista para los maestros se divide en dos apartados: Datos de Identificación personal y formación del maestro especialista en Educación Infantil.

##### 9.3.1.1. Datos de Identificación personal

En la mayoría de las entrevistas realizadas, la *población* es femenina, un 85%, frente a un 15% de participación masculina. La media de *edad* es de 35 años.

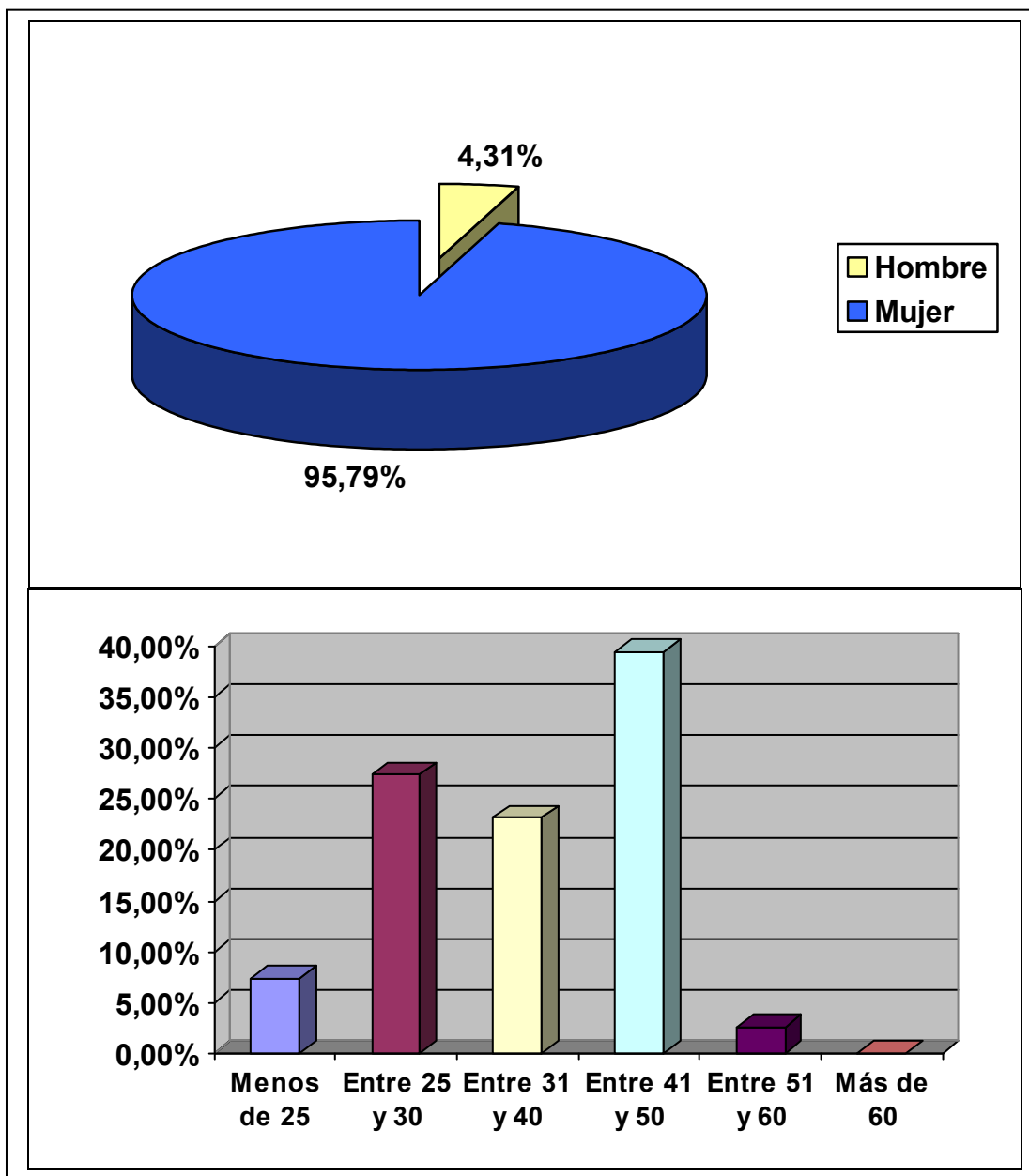


Gráfico 9.59. Datos de identificación de los entrevistados: Variables Sexo y Edad

La mayoría son maestros especializados en Educación Infantil, que no poseen **estudios** de música de Conservatorios u otros cursos especializados de perfeccionamiento. Un 80% diplomados en Magisterio y sólo un 14% disponen también de la Titulación de Pedagogía o Psicopedagogía.



### 9.3.1.2. Formación del maestro especialista en Educación Infantil.

**Pregunta 4.** *¿Te parece importante que el maestro de Educación Infantil sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos? ¿Por qué?*

Tras el análisis de las respuestas a la pregunta se ha obtenido un porcentaje del 100% afirmativo de los entrevistados. Analizando las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>RTR</b>	Recurso de trabajo
<b>FAP</b>	Facilitar el aprendizaje
<b>MAI</b>	Motivación para los alumnos de Infantil
<b>FCP</b>	Forma de dar las clases el profesor
<b>CCR</b>	Clases más creativas

El motivo que más maestros señalan como importante para que el maestro sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos es el considerar ésta como un recurso de trabajo (RTR), causa que aparece reflejada en varias de las entrevistas. Los fragmentos de entrevista donde aparece reflejado dicho motivo son los siguientes:

“... lo considero importante porque la creatividad la podemos utilizar como un recurso de trabajo, introduciendo primeramente la realización de trabajos más sencillos y progresivamente se van introduciendo aspectos mas complejos”.

“Considero que es el recurso de trabajo ideal para los alumnos de educación infantil”.

“En esta etapa en concreto yo creo que es importante la educación creativa porque los alumnos son espontáneos por su edad, es decir, traen una creatividad innata y con un buen recurso de trabajo se puede desarrollar más esa creatividad y potenciar otros aprendizajes. Entonces yo pienso que va un poco por ahí”

“También posiblemente esté influyendo el hecho de que la creatividad es una habilidad y por lo tanto puede ejercitarse. Pues como decía Picasso “la creatividad existe pero tiene que encontrarse trabajando”.”

Otro de los motivos que refleja el profesorado como elemento importante para que el maestro de Educación Infantil sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos es que Facilita el aprendizaje (FAP), rasgo que consideran los maestros importante puesto que el aprendizaje creativo respeta la necesidad que tiene el niño de trabajar sólo, permite la flexibilidad del Currículo y favorece una participación intensa.

Lo mismo nos ocurre con el rasgo motivación para los alumnos de Infantil (MAI). Los maestros consideran importante la creatividad en el planeamiento de la clase ya que genera más incentivo para aprender y motivación para los alumnos pequeños.

“La motivación en el proceso de enseñanza es más importante que el aprendizaje en sí mismo.”

Otra de las causas que los maestros señalan como destacadas para que el maestro sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos es por la importancia de la forma de dar las clases el profesor (FCP).

En los fragmentos siguientes de entrevista se refleja esta idea:

“La creatividad en el planeamiento de los contenidos, la incorporación de juegos y de tecnologías, la modificación en la organización espacial de la clase, las dinámicas de grupos y la forma en que se relaciona el docente ayudan a generar clases más dinámicas.”

“Yo creo que también influye un poco la forma de enseñar, la metodología que se utilice en las clases teóricas”

Muy relacionado con este rasgo anterior nos encontramos con el de clases más creativas (CCR), como otra de las razones para que el maestro sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos.

“la escuela tiene que "enseñar divirtiendo”.

**Pregunta 5.** *Enumere las principales ventajas e inconvenientes que detecta en esta metodología creativa de enseñanza*

Hay un tanto 25% de los maestros que intentan ser creativos para que sus alumnos aprendan a serlo. Y para ello utilizan la música.

Tras analizar las entrevistas hemos obtenido los siguientes códigos y rasgos que hacen referencia a esta cuestión.

<b>Código</b>	<b>Rasgo. Ventajas</b>
<b>LYA</b>	Libertad y arbitrariedad
<b>VAC</b>	Variedad de actividades
<b>CLC</b>	Claridad en algunos conceptos
<b>MMO</b>	Mejora la motivación
<b>PMC</b>	Profesor se hace más creativo
<b>TCO</b>	Trabajo cooperativo

### Ventajas

- Experiencia que proporciona libertad y arbitrariedad:
- Variedad de actividades
- Ilustra con mayor claridad algunos conceptos y/o presentarlos de forma más atractiva.
- Mejora la motivación hacia el aprendizaje de las asignaturas.
- El profesor se hace más creativo e interactúa más con los alumnos.
- Supone trabajo cooperativo

<b>Código</b>	<b>Rasgo. Inconvenientes</b>
<b>ETE</b>	Esquema tradicional de enseñanza
<b>PCP</b>	Preparación de las clases
<b>ACA</b>	Adaptación a las características de los alumnos
<b>FRD</b>	Falta de recursos didácticos
<b>IFC</b>	Insuficiente formación creativa del profesorado

### Inconvenientes

- Que todavía se mantiene el esquema tradicional por el que el profesorado enseña y el alumnado aprende. Ya que se trata de una forma de trabajo aún novedosa.
- Preparación de las clases por parte del profesor.

Algunas de las respuestas que lo describen:

“La variedad de recursos didácticos en el aula facilita que una enseñanza transmita cauces creativos, y esto a veces escasea en los centros”

“Para que la enseñanza sea creativa necesitamos que los maestros sepan transmitirla y para ello deben haber sido formados adecuadamente para ello”

**Pregunta 6.** *¿Qué característica más importante consideras debe tener un maestro de Infantil?*

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>CAI</b>	Capacidad de innovar
<b>COM</b>	Conocimiento musical y pedagógico
<b>DIO</b>	Disciplinado y organizado
<b>COE</b>	Comprensivo pero también exigente
<b>CRT</b>	Creativo
<b>MOT</b>	Que motive al alumno
<b>DOL</b>	Dominio del lenguaje y la técnica
<b>CAP</b>	Buscar capacitación
<b>PAC</b>	Paciente
<b>LID</b>	Liderazgo

En la pregunta sobre las características más importantes que consideras debe tener un maestro de Infantil, los entrevistados han contestado:

- Capacidad de innovar (CAI), un 100% de los maestros entrevistados.
- Conocimiento musical y pedagógico (COM), un 68%.
- Disciplinado y organizado (DIO), un 72%.
- Comprensivo pero también exigente (COE), un 70%.
- Creativo (CRT), un 92%.
- Que motive al alumno (MOT), un 94%.
- Dominio del lenguaje y la técnica (DOL), un 65%.
- Buscar capacitación (CAP), un 59%.
- Paciente (PAC), un 65%.
- Liderazgo (LID), un 61%.

Como podemos observar el 100% de los maestros entrevistados considera que una de las características más importantes que debe tener un maestro de infantil es la *Capacidad de innovar*.

En los fragmentos siguientes de entrevista se refleja esta idea:

“los maestros deben tener capacidad de innovar, puesto que

son ellos quienes inician la motivación y el interés en los niños y niñas por la ciencia, la tecnología...”

“considero esta cualidad importante ya que proporcionará los fundamentos y las prácticas para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico y didáctico de los futuros maestros de infantil...”

Otra de las cualidades que los maestros consideran como importante para que el maestro de infantil es que sea Creativo (CRT), un 92%.

En los fragmentos siguientes de entrevista se refleja esta idea:

“Estamos ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, pero que fundamentalmente, presenta nuevos valores y normas de comportamiento, y ser creativo se presenta como necesario”

“Se hace necesario la preparación de un individuo creativo que pueda recibir cualquier información y procesarla de manera consciente sin que esto afecte en nada a su desarrollo”.

Hay un tanto 94% de los maestros que opinan que *motivar al alumno* es una de las cualidades que ha de tener el maestro de educación infantil.

**Pregunta 7.** *¿Le parece importante que en la Titulación de maestro de Educación Infantil existan asignaturas de música? ¿Y de creatividad? ¿Por qué? ¿Para qué?*

El 100% de la población entrevistada responde de manera afirmativa a esta pregunta. Estas son algunas de las respuestas encontradas:

“Sí, por supuesto”. Lo encuentro necesario para los maestros dicha formación”.

“Sí, considero que es un recurso más para la docencia en Infantil”.

“Sin duda alguna”.

“Sí opino que la música y la creatividad son recursos importantes en el aula de educación infantil por lo tanto siempre serían positivo”.

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>RTR</b>	Recurso de trabajo
<b>FIM</b>	Formación importante para los maestros
<b>CIM</b>	Carácter interdisciplinar de la música
<b>DCM</b>	Desarrollo creativo con música

Algunos de los comentarios obtenidos en las entrevistas a los maestros:

“Sí, la música la podemos usar en todos los ámbitos de conocimiento como recurso didáctico” **(RTR, CIM)**.

““La música en infantil es muy importante y debería estar presente en mayor medida en las asignaturas de magisterio” **(FIM)**

“Creo que la formación en Educación Musical es uno de los aspectos más importantes para maestros en Educación Infantil, ya a través de ella las actividades en el aula serán más creativas” **(DCM, RTR)**

**Pregunta 8.** *¿Considera suficientes las clases de música desarrolladas con sus alumnos? ¿Cree que sería útil utilizar más la creatividad en sus clases de música? En caso afirmativo indíquese cuáles o qué contenidos.*

La mayoría 92% de los maestros especialistas en Educación Infantil opinan que sería necesario desarrollar más clases de música con los alumnos.

Así mismo ante la segunda pregunta nos hemos encontrado un unánime sí. El 100% de los entrevistados consideran que sería útil utilizar más la creatividad en sus clases de música.

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>TDM</b>	Tiempo dedicado a la música
<b>UCM</b>	Utilidad de las clases de música
<b>MFC</b>	La música para fomentar la creatividad
<b>FIM</b>	Formación importante para los maestros

Algunos de los comentarios obtenidos en las entrevistas a los maestros:

“El tiempo que dedicamos es suficiente, puesto que no somos especialistas” (FIM, TDM)

“Creo que la Creatividad se fomenta de muchas formas, y una de ellas es a través de la música” (MFC)

““La música ayuda a desarrollar la sensibilidad auditiva de nuestros alumnos y debe estar siempre presente en nuestras actividades de clase” (UCM)

**Pregunta 9.** *¿Se debería utilizar el procedimiento creativo en el resto de áreas de Infantil? Razone la respuesta.*

Esta pregunta hace referencia a la necesidad de utilizar el procedimiento creativo en el resto de áreas de Infantil. Un 95% del profesorado responde afirmativamente a esta pregunta.

Los maestros entrevistados consideran que la acción educativa dirigida al logro de los objetivos de la Educación Infantil, estructurada en *ámbitos de experiencia* diferentes, deben de estar impregnadas de creatividad para su desarrollo.



Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>FIA</b>	Facilita la integración de la acción educativa
<b>PAG</b>	Potencia el carácter globalizador del aprendizaje
<b>EFC</b>	Evita la fragmentación de los conocimientos
<b>ADS</b>	Ayuda al docente a sistematizar, planificar
<b>TID</b>	Trabajo interrelacionado en diversos ámbitos

En la pregunta sobre la utilización del procedimiento creativo en el resto de áreas de Infantil, los maestros encuestados han contestado:

- La creatividad facilita la integración de la acción educativa (FIA), un 81% de los maestros entrevistados.
- La creatividad potenciará el carácter globalizador de lo que el niño hace y aprende (PAG), un 85%.
- Se evita la fragmentación de los conocimientos y las experiencias infantiles 62%.
- Ayuda al docente a sistematizar, planificar y desarrollar su propia actividad dentro del aula 45%
- Consiguen el trabajo interrelacionado que se efectúa en el conjunto de los diversos ámbitos 52%

El motivo que más profesores señalan como causa para utilizar la creatividad en el resto de las áreas de infantil es (FIA) facilita la integración de la acción educativa, causa que aparece reflejada en 5 de las entrevistas. Los fragmentos de entrevista donde aparece reflejado dicho motivo son los siguientes:

“... considero que la creatividad facilita la acción educativa de los alumnos pequeños de educación infantil”

“ Opino que si un alumno es creativo, es capaz de expresarse

mejor y encontrar soluciones a sus problemas”

**Pregunta 10.** *¿Cuáles son las variables relacionadas con la creatividad que pueden tener relación con la música?*

Las variables relacionadas con la creatividad que según los maestros encuestados pueden tener relación con la música son:

<b>Código</b>	<b>Rasgo</b>
<b>MOT</b>	Motivación
<b>INT</b>	Inteligencia
<b>AUT</b>	Autoestima
<b>CMU</b>	Conocimientos básicos musicales
<b>ORI</b>	Originalidad

“...que los alumnos aprendan a diferenciar el ritmo, acento o el pulso en una canción de forma lúdica fomenta mucho su capacidad creativa”(CMU)

“..se nota que un niño es más creativo cuando se siente seguro de sí mismo y no tiene miedo a explorar su entorno” (AUT)

“...la musical le gusta mucho los niños y hace que se expresen libremente dando riendas a su imaginación”(MOT, ORI)

“..hay niños que tienen más facilidad que otros para captar el ritmo o memorizar la letra de una canción...” (INT)

**Pregunta 11.** *De estos conceptos: a) creatividad, b) Juego y c) ritmo, indique que porcentajes habría que dedicar a cada parte en un desarrollo ideal de la Educación Artística Musical en Educación Infantil.*

A esta pregunta nos hemos encontrado con unas respuestas emitidas por los maestros divididos en los siguientes porcentajes:

Al concepto creatividad hacen referencia un 50% del profesorado

Al concepto de juego un 42% de la población y al concepto de ritmo un 45%.

“...para mi, 50% lo dedicaría a la Creatividad y el resto a la juego y el ritmo, porque a través de la Creatividad los niños pueden desarrollar todo lo demás”

“...considero que el ritmo y la creatividad merecen un especial papel en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación infantil, ya que nuestros alumnos se sienten muy motivados hacia la música de forma innata.”.

**Pregunta 12.** *Los profesores de Educación Infantil, ¿carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música?*

El 86% de la población entrevistada afirma rotundamente que si en esta pregunta, confirmando que los maestros carecen de los conocimientos necesarios para la enseñanza de la música; el 14% considera que el maestro sí tiene los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para dicha enseñanza.

Los maestros afirman tener carencias en formación vocal y rítmica fundamentalmente y para permitir la iniciación al goce musical, a la participación y expresión musical e incluso la instrumental, tanto en su vertiente reproductora como creadora.

**Pregunta 13.** *¿Es importante utilizar la música como fuente de disfrute y de desarrollo de la sensibilidad estética, teniendo en cuenta el valor cultural de la misma?*

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si” en las entrevistas. El 100% de los maestros entrevistados han respondido afirmativamente a esta pregunta.

“Si por supuesto, sería muy importante para los alumnos ”

“Sí, es un recurso importante para la docencia en el aula de Educación Infantil”.

#### 9.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL TEST Y LAS GRABACIONES EN VÍDEO.

La propuesta planteada a través de las sesiones de música que fueron grabadas y la aplicación del test, tienen como objetivo general favorecer la utilización del lenguaje musical -con estructuras y recursos propios e interrelacionados- como medio para que el niño descubra, se descubra y exprese creativamente.

Tras los análisis realizados y los resultados del test se puede comprobar que los alumnos sometidos a **sesiones de creatividad musical** muestran más estímulos hacia la curiosidad, hacia la capacidad de hacer preguntas, la capacidad de escuchar y de observación e interés por descubrir las posibilidades de los diversos materiales.

El planteamiento globalizador de las sesiones permitió trabajar conceptos musicales de forma muy práctica y aplicable a otras áreas, conceptos como sonido-silencio, ritmo, pulso.

Y todo ello siempre desde la búsqueda, la manipulación, la observación, la escucha... en definitiva, desde la participación activa y vivencial derivada de las respuestas a las sugerencias planteadas en las diferentes actividades creativas.

Los resultados de la observación mediante análisis no secuenciales sugieren que los datos **apoyan la hipótesis general propuesta**. Sin embargo, parece pertinente el que comentemos brevemente algunos resultados.

Para analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos (Medias y Desviaciones Típicas) con las puntuaciones obtenidas del **test** administrado en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest, así como análisis de varianza con las puntuaciones pretest y análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención.

Estos análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS.

Se ha utilizado un análisis de covarianza como técnica de análisis de los datos obtenidos, porque es una técnica recomendada cuando se tiene reducido número de sujetos, o cuando se han utilizado grupos naturales (Jiménez 1992).

Se ha realizado un Análisis de Covarianza de cada variable en el posttest tomando como covariada su equivalente en el pretest, que indicaría los niveles previos de cada variable antes de aplicar el tratamiento. Con ello se pretende eliminar la influencia que pudieran tener los niveles previos de creatividad en los resultados del posttest.

También se realizó un Análisis de Varianza de cada variable en el pretest, para descartar la presencia de diferencias significativas de partida entre el grupo control y el experimental.

Grupo	Media Pretest	Desviación Típica Postest	Media Pretest	Desviación Típica Postest
Control	20,34	6,21	24,21	9,36
Experimental	21,67	7,65	33,78	10,34

**Tabla 9.41.** Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable *fluidez*

Los resultados de Análisis de Varianza de la puntuaciones pretest realizados para la **variable fluidez**, no muestran la existencia de diferencias significativas previas de partida entre el grupo control y el experimental ( $F=4.26$ ;  $p>0,05$ ).

Sin embargo, los resultados del análisis de Covarianza de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariadas, si fueron significativas previas de partida entre el grupo control y el experimental ( $F=11.85$ ;  $p<0,01$ ) a favor del grupo experimental, ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias

significativas entre las puntuaciones pretest-postest para esta variable ( $t=-11,56$ ;  $p<0,001$ ), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y postest  $t=-1,75$ ;  $p<.148$ ).

Respecto a la variable **originalidad**, el Análisis de Varianza, de las puntuaciones pretest muestra que no hay diferencias entre el grupo control y el experimental ( $F=1.12$ ;  $p>0,05$ ).

Grupo	Media Pretest	Desviación Típica Postest	Media Pretest	Desviación Típica Postest
Control	24,29	10,37	28,43	9,78
Experimental	27,614	11,29	47,19	13,52

**Tabla 9.42.** Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable originalidad

Por su parte, el Análisis de covarianza si muestra la existencia de diferencias significativas para dicha variable a favor del grupo experimental ( $F=14.32$ ;  $p<0,001$ ), ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postes para esta variable ( $t=-5,81$ ;  $p<0.001$ ), no apareciendo dichas diferencias en el grupo control entre la medida pretest-postest  $t=-1,52$ ;  $p<=142$ ).

Al realizar el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest para la variable **imaginación**, no aparecen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ( $F=2.36$ ;  $p>0,05$ ).

Grupo	Media Pretest	Desviación Típica Postest	Media Pretest	Desviación Típica Postest
Control	15,62	2,43	17,84	3,74
Experimental	17,15	2,98	21,39	3,15

**Tabla 9.43.** Puntuaciones Medias y Desviaciones típicas de la variable imaginación

Pero si aparecieron diferencias significativas al realizar el Análisis de Covarianza para esa misma variable de las diferencias posttest-pretest ( $F=4.62$ ;  $p<0,05$ ), a favor del grupo experimental, ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-posttest para esta variable ( $t=-7,38$ ;  $p<0.001$ ), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y posttest ( $t=-0,87$ ;  $p >.0.05$ ).

Los resultados del pretest para todas las variables en su conjunto evidenciaron diferencias significativas a priori entre ambas condiciones. Por ello, se procedió a la realización de un MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, tomando como covariables las diferencias pretest, que confirmó diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 110) = 2.473$ ,  $p < .01$ . Estos datos sugieren que el programa tuvo un efecto significativo.

Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control, lo que sugiere un impacto positivo de la ***intervención en la creatividad musical***.

En la variable *fluidez* la muestra experimental obtiene un importante incremento ( $M = 19.35$ ), muy superior al conseguido por el grupo de control. En la variable *flexibilidad* se constatan incrementos superiores en los experimentales ( $M = 8.25$ ) frente a los de control ( $M = 5.09$ ). Igual que en las dos variables anteriores, en el caso de la originalidad también el grupo experimental supera ampliamente en su diferencia de medias posttest-pretest ( $M = 25.10$ ) a los sujetos de control ( $M = 13.15$ ).

Estos datos ponen de relieve una importante mejora de la creatividad verbal atribuible al programa de sesiones de educación musical, que se evidencia en el incremento significativo de la fluidez, flexibilidad y originalidad en dicho ámbito.

En lo que respecta a la creatividad verbal, los resultados del estudio ponen de manifiesto un notable y significativo incremento en los sujetos experimentales en todas

las variables estudiadas (fluidez, flexibilidad y originalidad verbales), lo que confirma una importante mejora de la creatividad verbal atribuible al programa de educación musical. Estos datos apuntan en la misma dirección que otros estudios (Garaigordobil, 1995b, 1996; Harvey, 1989; Torrance y Forston, 1960) que observaron puntuaciones significativamente superiores en la creatividad verbal de los sujetos experimentales tras la implementación de programas que utilizaban actividades de naturaleza artístico-creativa. Estos resultados ratifican nuestras hipótesis.

En relación a las diferencias en función del género, los resultados del MANOVA realizado con las puntuaciones pretest, evidenciaron que antes de realizar la intervención no había diferencias debidas al género. Así mismo, los resultados del MANCOVA realizado con las diferencias posttest-pretest tampoco permitieron observar diferencias significativas,  $F(1, 78) = 1.44, p > .05$ , lo que pone de manifiesto que globalmente no se produjo un efecto significativo en función del género para el conjunto de las variables por efecto de la intervención. Sólo en variables de creatividad gráfica y en la fantasía, en las que los varones mejoraron significativamente más por efecto de la intervención

En resumen se puede decir que tras analizar los resultados de nuestra investigación, los análisis estadísticos realizados sobre las variables estudiadas, arrojan diferencias significativas a favor del grupo experimental respecto al grupo control en las variables analizadas.

Las actitudes por parte de los alumnos y sus maestros fueron de interés, colaboración y disposición.

En los **vídeos** se observó cómo los materiales-visuales empleados durante esta aplicación fueron recibidos por los alumnos con entusiasmo y curiosidad, capturando su atención visual



La creciente actitud de colaboración se demostró con la activa y espontánea participación de los estudiantes, la diligente realización de las prácticas y otras actividades propuestas por el docente. Estos aspectos se evidenciaron además en los vídeos, la observación presencial realizada por uno de los investigadores y en algunas entrevistas a los maestros.

La observación permitió evidenciar cómo las sesiones de música creativa promovieron a los estudiantes a expresarse con libertad y a crear razonamientos que ellos consideran significativos. Este aspecto fue corroborado por las opiniones de algunos maestros entrevistados.

Así mismo tras analizar las observaciones recogidas en los cuadernos de campo<sup>59</sup> (durante tres cursos escolares) sobre las aplicaciones del currículum musical, se confirmaba nuestra hipótesis relativa a que los niños de 3 - 6 años no recibían una adecuada educación musical, que los profesores de Educación Infantil carecían de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música, y que los centros carecen de la infraestructura necesaria (o que los profesores no la utilizan).

---

<sup>59</sup> Como cualquier otro sistema de registro de datos, las notas de campo tienen ventajas e inconvenientes. Mckernan (1999).

## 9.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Podríamos comenzar exponiendo que el *cuestionario elaborado* para esta investigación ha tenido un elevado índice de fiabilidad y constructo interno.

De las hipótesis y tras su análisis podríamos destacar que se han verificado la mayoría de ellas. En primer lugar, la referida a la relación de los conceptos creatividad y la música y su relación desde el punto de vista de la educación infantil (H-1), coincidiendo así con las aportaciones de los investigadores analizados en esta investigación como Torrance (1965), Genovard (1983), Hemsy de Gainza (1995), Garretson (1980).

Respecto al test QTG, a la luz de los resultados obtenidos con esta investigación, podemos concluir y afirmar que el programa de música creativa aplicado produjo un aumento significativo en la expresión de la creatividad en los niños, tanto en las dimensiones de fluidez, imaginación y originalidad, confirmándose de este modo, las hipótesis de la investigación.

Estos datos concuerdan con los obtenidos con otros autores (Amabile, 1996; López 2001, Pérez 2000), quienes también demostraron con la utilización de diversos programas aplicados en el aula (basados en el juego, la educación artística, en la resolución de problemas, etc.), la factibilidad de mejorar la producción creativa de los alumnos.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de desarrollar y estimular el potencial creativo lo más temprano posible en el desarrollo, en el nivel infantil, en donde aún los niños pueden expresarse libremente.

Como afirma Barrojo (1998), el adulto debe abandonar el papel de transmisor de información por el de creador de ambientes de aprendizaje, en los que se acepte el niño con sus aptitudes y limitaciones, proporcionándole un lugar de trabajo y aprendizaje en el que éste se sienta seguro de aprender y desarrollar sus capacidades sin

el temor a ser juzgado, ya que en dichos ambientes se estimulará y valorará tanto la iniciativa personal, como la originalidad y la libertad responsable que cada niño ejerza sobre su propio proceso de aprendizaje.

El niño de 5 años se encuentra en la etapa de la representación, donde destaca el desarrollo de las funciones abstractas y simbólicas y donde ya es capaz de manipular mentalmente aquellos objetos y acciones que previamente ya ha interiorizado. En esta etapa el niño es capaz de operar con las imágenes mentales de los objetos, sin la necesidad de que éstos estén presentes. Y es por ello, que una vez que se ha desarrollado esta posibilidad de representar mentalmente las imágenes de la realidad, el niño ya dispone de la capacidad de crear nuevas imágenes mentales mediante la combinación, manipulación y transformación de las imágenes previamente adquiridas.

La creatividad es una capacidad inherente e indisoluble del desarrollo infantil. Sin embargo las experiencias educativas pueden limitar e inhibir la manifestación de dicha capacidad.

Según Franco (2007), Fomentar la creatividad y el autoconcepto en los niños de Educación Infantil, repercutirá en un aumento de su capacidad de vida como niños, ya que jugarán de una forma más adaptada, se mostrarán activos y flexibles y podrán comunicar sus pensamientos de forma abierta y sin temores. Asimismo, diversos estudios longitudinales como los de Nickerson (1999) y Plucker y Renzulli (1999), ponen de manifiesto que el entrenamiento de la creatividad durante el período de la educación infantil, muestra una marcada influencia sobre los niveles de creatividad que se mostrarán en niveles educativos posteriores.

En la actualidad es fundamental para el ser humano, contar con una serie de habilidades y recursos que le permitan avanzar en un mundo cambiante y continuamente exigente. Por lo tanto, si la finalidad principal de la Educación Infantil tiene como misión la de fomentar y desarrollar todas las capacidades del sujeto, no tiene sentido el dejar fuera de la acción educativa la estimulación y el desarrollo de las

capacidades creativas en el niño, pues son dichas capacidades las que permiten observar, manipular, experimentar, investigar y resolver las cuestiones con las que se va encontrando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello es fundamental que el maestro establezca en el aula un clima adecuado que proporcione a cada uno de sus alumnos la oportunidad de encontrar y manifestar sus propios intereses y necesidades, para que a partir de ellos puedan desarrollar su potencial creador fijándose nuevos objetivos y metas a alcanzar y realizar.

Lo que nos lleva a poder afirmar que es importante estimular la realidad del niño a través de la música, ya que el niño responde favorablemente ante ésta y muestra un comportamiento espontáneo, imaginativo y original.

Al analizar la correlación entre la *creatividad* y la *expresión musical* expresada por la población encuestada, no contábamos con otros estudios anteriores similares que nos aclararan posibles resultados pero consideramos que las conclusiones obtenidas han sido bastante significativas para esta hipótesis.

En relación a los factores demográficos nos ha llamado la atención los resultados obtenidos, puesto que esperábamos encontrar mayores semejanzas con estudios realizados anteriormente por los autores comentados en la primera parte de esta investigación (Bernal 1988, Gervilla, 1987, Campbell 1866). En ellos se concluía que hasta cierta *edad* la creatividad aumentaba y que a partir de ella se quedaba estancada, en nuestros resultados esto es así también, especialmente entre edad y creatividad cognitiva. Esto nos hace pensar en la posibilidad de que esto sea debido a los aprendizajes y no tanto al potencial creativo.

Hemos concluido que en la edad infantil hay mejores resultados en el test QGT. Consideramos que, tras los análisis de los datos obtenidos en esta investigación, la imaginación es un indicador muy fiable, siendo la creatividad cognitiva un indicador más, pero no el único ni el más importante para evaluar la creatividad.

Con respecto al otro dato demográfico, el *sexo* de los alumnos, nuestros resultados no han sido concluyentes. En estudios anteriores, se ha concluido que las niñas eran algo más creativas que los niños (Gervilla, 1987), sin embargo, en nuestro estudio no hemos encontrado ningún tipo de correlación en este sentido, al contrario, incluso hemos hallado correlaciones negativas en cuanto a algunos factores de la creatividad o de la personalidad relacionados con la creatividad (coincidiendo con otros autores, como Deusa, 1991 o Cajide, 1983). Estos factores son: intereses múltiples, fluidez, motivación, tenacidad, sociabilidad y autoexigencia. Luego no podemos confirmar en nuestra investigación los resultados obtenidos por estos otros autores. Es necesario realizar aquí una explicación posible a estos resultados, ya hemos ido señalando a lo largo del estudio que el número de niñas era inferior al de niños, por lo que estoy podría sesgar en cierta medida los resultados.

La hipótesis referida a la existencia de correlaciones significativas *entre* una adecuada *formación de los docentes* y el futuro de la creatividad en los alumnos (H-3), confirma las apreciaciones realizadas por expertos investigadores que señalaban la importancia de la educación en los primeros años escolares de los alumnos.

Entre las **correlaciones** más significativas encontradas podríamos señalar las que nos han llamado más la atención:

- Correlaciones **negativas**, como la existente entre edad y la capacidad creadora.
- Con respecto a las correlaciones **positivas** destacan: entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión musical en el alumnado de infantil y el desarrollo de la capacidad creadora. Demostrándose así que la educación musical infantil influye en el **desarrollo de la creatividad**. Creemos conveniente iniciar este proceso en la infancia ya que este proceso creativo repercutirá en la actividad creativa y lógica posterior.

Como discusión final se podría decir que los resultados hallados en la investigación concuerdan con nuestra hipótesis, demostrándose la facilidad de estimular la creatividad en la Etapa de Educación Infantil.







---

# **PARTE III**

# **CONCLUSIONES**

---



## **CAPÍTULO 10**

---

# **CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 10

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

#### 10.1. CONCLUSIONES FINALES

Exponer al final del trabajo las conclusiones más significativas de todo el proceso de investigación nos ha supuesto ser muy precisos y concretos en la elección, intentando que su propia especificidad resuma, en líneas generales, toda la trama conceptual y valorativa tanto de las actuaciones y pensamientos de los agentes más directos de la investigación como de las propuestas y particularidades derivadas de los instrumentos utilizados. Todo esto ha supuesto un esfuerzo discriminativo para que las conclusiones últimas expuestas fuesen lo más representativas y significativas de las presentadas en el trabajo; que a la vez han determinado una *integración sistémica* entre las conclusiones de la Introducción, Procesos de consensuación de los informante-clave y Extracto de resultados finales.

Conclusiones a las que se ha llegado teniendo presente que la educación musical desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico, crea lazos afectivos, socializa, relaja, etc. La práctica musical escolar debe suponer un acto social del que todos y cada uno de los niños se beneficie y se sientan reconfortados. Es una enseñanza progresiva que evoluciona con el niño y se adapta a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, y debe ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa. Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir la expresión o elaboración musical, y la percepción o escucha atenta.

Este capítulo se va a centrar en la presentación de las conclusiones obtenidas tras la realización de esta tesis. Intentaremos dar respuesta a los objetivos que nos proponemos, analizando las hipótesis planteadas para el desarrollo de la investigac

En el capítulo 7 se planteaban los objetivos e hipótesis que han constituido la base de este trabajo. Estos son los siguientes.

1. **Objetivos** que nos planteamos:

- A. Conocer la importancia de la *educación musical* en el desarrollo de la infancia.
- B. Identificar los factores e índice motivacional, contextual y cognitivo que influyen en el alumno durante la práctica musical.
- C. Averiguar si la formación y *conocimientos musicales* que tienen los maestros tutores de educación infantil son suficientes para la enseñanza musical en el alumnado de 3 a 6 años. Valorar la importancia de formar maestros que desarrollen la creatividad musical en los alumnos.
- D. *Conocer* la propuesta didáctica musical que puede realizarse en la escuela para *potenciar* en los niños el desarrollo de la creatividad. Aportar estrategias y recursos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo que colabore en la educación del alumno. *Analizar* que *propuesta didáctica* realizan los *maestros de música* en el aula de infantil. Proponer programas de innovación docente para conseguir una formación del profesorado más completa.
- E. Fomentar la *Creatividad* mediante la práctica musical, utilizando el juego, las canciones..., como elementos importantes para potenciar la Música y la Creatividad.

2. Una vez propuestos los objetivos, planteamos las siguientes **Hipótesis**:

**H-1.** El desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil.

**H-2.** La educación musical infantil influye en el desarrollo de la creatividad. El inicio de este proceso creativo en la infancia repercutirá en la actividad creativa y lógica posterior.

**H-3.** Los profesores de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de creatividad musical en la Titulación de educación Infantil para potenciar el desarrollo musical de los alumnos.

**H-4.** La enseñanza-aprendizaje de la música de forma creativa en el alumno de 3 a 6 años, potencia el desarrollo de la *capacidad creadora* y su *desarrollo intelectual*.

**H-5.** Aquellos niños a los que se les ha aplicado una metodología lúdica-creativa mediante un programa de sesiones de creatividad musical (grupo experimental), van a mostrar un incremento significativo en sus niveles de creatividad musical (fluidez, imaginación, originalidad), en comparación con aquellos niños no sometidos al programa de intervención (grupo control).

Llegados a este punto es momento de presentar de nuevo las hipótesis de trabajo y proceder a su validación o rechazo en función de los resultados obtenidos a través de este estudio.

A través de estas hipótesis, interpretamos seguidamente los resultados de este estudio:

**H-1. El desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil.  
(La creatividad y la música son conceptos muy importantes desde el punto de vista de la educación infantil.)**

Esta hipótesis queda validada. En nuestra investigación hemos observado que los maestros encuestados y entrevistados consideran que el desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical es un factor importante que contribuye a la formación de los alumnos de infantil. Como un medio para conseguir libertad, fluidez de ideas, además de poder valorar la personalidad creativa, con objeto de ayudar, motivar y respetar las experiencias de la creatividad musical.

Los datos muestran con un 93,49% que *el desarrollo de la creatividad a través de la expresión musical contribuye a la formación del alumno de educación infantil*.

La Música es una necesidad para los niños, y gracias a ella desarrollan la motricidad, la memoria, la sensibilidad, la creatividad, la musicalidad, la afectividad y sus habilidades sociales.

El desarrollo de la creatividad permite salir de la rutina diaria del aula y hacer de la docencia una actividad agradable que satisface tanto al maestro como a los alumnos, con resultados mucho más positivos.



En el ámbito donde mayor número de experiencias se llevan a cabo es el ámbito III: Comunicación y Representación según el Decreto 107/1992 de Educación Infantil, y más concretamente es el aspecto de Expresión Artística, donde se enmarcan.

Pero consideramos que debemos trabajar ambos conceptos en todos los ámbitos curriculares de la etapa de Infantil. Y los resultados de nuestra investigación muestran que no se desarrolla el pensamiento creativo en todos los ámbitos del currículum de la etapa infantil.

Las actividades artísticas (danza, teatro, música), especialmente la música, favorecen y estimulan *el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa* del niño, lo cual redundará en la adquisición de la lecto-escritura.

La música beneficia también el *desarrollo socioemocional* del niño al propiciar la aceptación de sí mismo con sus posibilidades y límites.

Mediante la experiencia músico-artística se cultivan y desarrollan también los sentidos del niño, promoviéndose así el *desarrollo perceptivo*. El espacio, las formas, los colores, las texturas, los sonidos, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales.

La música creativa influye, asimismo, en el *desarrollo estético* del niño. La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. En los productos de la creación de los niños, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo.

Por los argumentos expuestos y ante los datos científicos obtenidos, se siente la necesidad de la implantación adecuada de la música en la educación de los niños, hasta ahora frecuentemente infravalorada.

**H-2. La educación musical infantil influye en el desarrollo de la creatividad. El inicio de este proceso en la infancia repercutirá en la actividad creativa y lógica posterior**

Esta segunda hipótesis queda validada. La existencia de una respuesta claramente afirmativa respecto al porcentaje de maestros que contestan (ítems nº 15), que la expresión musical influye en el desarrollo de la creatividad, así lo demuestra.

En este sentido hemos obtenido un porcentaje de 53,21% (ítem 44), que considera que es “bastante” la influencia que ejerce la actividad musical como fomento de la creatividad.

Podemos decir, a tenor de los datos obtenidos, que la educación musical es un medio de expresión, ambos fundamentales para el desarrollo de la creatividad y para la mejora en los procesos de socialización.

Según los resultados de nuestra investigación podemos afirmar que la educación músico artístico en el nivel básico se encuentra relegada, se les da prioridad a las otras materias y, de acuerdo al programa, si queda tiempo se dedica a actividades artísticas. Los docentes carecen de una preparación especial en esta área y no existen profesores dedicados específicamente a impartirla. La música, la pintura, la danza, y el teatro quedan limitados a muy pocos niños que asisten a talleres o institutos especiales, los que no en todas las ocasiones realizan la enseñanza de acuerdo con la pedagogía del arte infantil.

En nuestra investigación hemos visto, que las *ventajas o mejoras* que se producen en los niños gracias a la *música* son muy diversas especialmente en la actividad creativa:

- La música influye en el desarrollo de la capacidad creadora, estimulando el pensamiento divergente y valorando la originalidad y las respuestas de independencia intelectual.

- La pedagogía musical creativa del arte infantil acepta y promueve las diferencias en los niños procurando inculcar sentimientos de confianza y seguridad en ellos.
- El arte favorece enormemente el *desarrollo creador* del niño, motivándolo a la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la independencia, la crítica y la autocrítica. Al crear se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del niño; todo lo cual da lugar a un producto nuevo, que ha adquirido vida por la voluntad y actividad de éste.

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores.

Los datos ofrecidos en nuestra investigación nos permiten concluir que los maestros de infantil consideran necesaria la educación musical para sus alumnos y que ésta influirá en el desarrollo de la creatividad. Ven necesario que el maestro utilice con habilidad instrumentos con vistas a acompañar canciones, hacer instrumentaciones, improvisar ritmos, cantar, etc.

**H-3. Los profesores de Educación Infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música. Consideramos necesaria la existencia de una formación de los docentes en creatividad y música.**

Hemos observado en nuestra investigación que los maestros de Infantil carecen de los conocimientos para enseñar música de forma creativa a sus alumnos. Asimismo hemos visto, mediante este trabajo, que los maestros implicados consideran necesario

tener una formación integral en música y creatividad. Es necesaria e importante, por tanto, para la formación del futuro maestro especialista en Educación Infantil, la presencia en la Titulación de una asignatura de enseñanza de la expresión musical de forma creativa, en vistas a trabajar aspectos como: el acompañamiento, manejo general de instrumentos, improvisación musical, técnicas de creatividad para música. Proporcionando a los futuros maestros las orientaciones metodológicas adecuadas y las técnicas necesarias para poder adaptar los conocimientos musicales adquiridos al nivel de Educación Infantil.

Esta hipótesis quedaría validada en vista a los datos obtenidos, pues un 86% de la población entrevistada afirma que los profesores de infantil carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música, frente a un 14% que considera que el maestro sí tiene los conocimientos necesarios para dicha enseñanza. Asimismo los profesores de infantil (100% de los entrevistados), consideran necesaria la existencia de una asignatura que les forme en música y creatividad.

Un 61,12% de los docentes declara no sentirse preparado para realizar actividades musicales creativas. Por lo que se confirma que los profesores necesitan asesoramiento para un adecuado desarrollo musical en sus aulas. Validándose nuestra hipótesis sobre la necesidad de una adecuada formación de los docentes para el futuro de la creatividad y la música.

Es necesario conseguir por parte de los maestros un buen conocimiento de la realidad de la educación musical en la E. Infantil para que sea capaz de transmitir la vivencia musical a niños/as de E. Infantil. Donde los maestros desarrollen habilidades y estrategias para organizar las clases, la programación y las actividades musicales a través de la globalización, el juego y sobre todo la creatividad.

Es necesaria la formación del maestro en música y técnicas creativas. Para el desarrollo y fomento de la creatividad es imprescindible la preparación de los maestros de Educación Infantil, con la inclusión, en los planes de estudio, de asignaturas o, al menos, mayor contenido sobre ésta. Es un objetivo primordial que, consideramos, debería estar plasmado en los currícula universitarios.

Por lo anterior, se deduce que el papel del docente es fundamental, ya que debe ser totalmente congruente en relación con todos los elementos mencionados al contactar a sus alumnos con cualquier actividad músico artística. El maestro, más que el ser “que sabe todo”, debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender.

Algunos maestros no tienen conciencia de que poseen creatividad y que la pueden poner al servicio de sus alumnos.

Consideramos que hay que preparar profesionales competentes y con recursos para generar cambios innovadores y creativos en el ámbito educativo. *Sensibilizando* a los participantes sobre el valor educativo y social de la creatividad; proporcionándole conocimientos y desarrollando habilidades sobre la creatividad y su proyección en la educación; y *Transfiriendo* la creatividad a contextos educativos del aula y del centro escolar.

- Construcción de climas creativos, sin que se descuiden la asimilación de contenidos y su aplicación.
- Se dará capacitación respecto a la utilización de técnicas, estrategias, métodos y programas de estimulación del pensamiento creativo y crítico,
- Transferir los conocimientos y habilidades logradas al ámbito curricular a áreas curriculares como la expresión musical.

La función del maestro es la de favorecer el autodescubrimiento del niño y estimular la profundidad de su expresión. Al enseñar música a los niños, un factor

muy importante es el propio maestro; sobre él recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción

El maestro ha de contar con suficientes conocimientos en el área artístico musical.

**H-4. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical de forma creativa en el alumno de 3 a 6 años, potencia el desarrollo de la capacidad creadora y su desarrollo intelectual.**

El adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para potenciar el pensamiento divergente de los alumnos, a través de la música creativa, creándoles a los alumnos experiencias musicales ricas y variadas. Los maestros de nuestra investigación consideran que se ha de proponer a los alumnos actividades que estimulen el pensamiento divergente y creando un clima de aceptación donde el alumnado se pueda expresar con libertad. Atendiendo al aspecto lúdico, como principio metodológico básico en la E. Infantil y a la Globalización mediante la realización de actividades musicales globalizadas dirigidas a Educación Infantil.

Para matizar esta hipótesis es necesario recurrir a los resultados y puntuaciones obtenidas en nuestros instrumentos de medida, en concreto en nuestro cuestionario hemos detectado que un 92% de maestros consideran que la escucha musical colabora en el desarrollo de la imaginación del alumnado mientras que los que consideran que no solo alcanzan un 7,92%. Por otro lado, hemos hallado que un 95,59% considera que el acompañamiento de canciones y los instrumentos musicales favorecen el desarrollo auditivo y creativo infantil.

Si nos remitimos al ítem 41, encontramos que un 58,42% de los docentes está muy de acuerdo en que las actividades musicales están relacionadas con otros campos de aprendizaje y promueven el desarrollo intelectual.

Gracias a los datos obtenidos en esta investigación consideramos que las actividades musicales ayudan a los alumnos para las experiencias de aprendizaje escolar, motivando el *desarrollo mental*, ya que con éstas se aprenden conceptos como duro/suave, claro/fuerte, lento/rápido, alto/bajo, etcétera. Se ejercita la atención, la concentración, la imaginación, las operaciones mentales como la reversibilidad (al considerar varias formas para resolver una situación), la memoria, la observación, la iniciativa, la voluntad y la autoconfianza; ésta última, como un resultado de la constatación por parte del niño de todo lo que puede realizar, lo cual se traducirá en un concepto positivo de su persona, que generalizará a las actividades académicas.

Es necesario educar en la creatividad y esto es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación.

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**H-5. Aquellos niños sometidos al programa de sesiones de creatividad musical (grupo experimental), van a mostrar un incremento significativo en sus niveles de creatividad musical (fluidez, imaginación, originalidad), en comparación con aquellos niños no sometidos al programa de intervención (grupo control).**

Como ha quedado expuesto a través de nuestra investigación, el arte es una alternativa sumamente valiosa dentro de la educación, ya que las experiencias que el niño viva a través de la pedagogía artística infantil y que el alumno tenga la fortuna de adquirir gracias a un profesor sensible que estimule su creatividad afectarán positivamente otras esferas de su actividad dentro del medio ambiente escolar y

familiar, logrando con esto mejores capacidades y habilidades para enfrentarse a los problemas y situaciones que se les presenten, lo que implica un mejor desarrollo de su pensamiento, su imaginación, su socialización y su capacidad creadora.

Aunque se requiere todavía que el lugar del arte dentro de la educación (escolar, familiar y social) tenga la importancia que merece, sobre todo si se toma en cuenta que se podrán favorecer grandemente el presente y el futuro del niño y del adolescente en cualquier ámbito en que éstos se desenvuelvan, a través de las vivencias que les proporcionará la música y el arte en edades tempranas.

Esta hipótesis queda validada parcialmente, pues aunque se muestra un incremento significativo en los niveles de creatividad musical en aquellos niños sometidos al programa de sesiones de creatividad musical (grupo experimental), ese incremento es relativamente significativo en comparación con aquellos niños no sometidos al programa de intervención (grupo control).

Asimismo añadimos el porcentaje de un 97,19%, obtenido en la investigación respecto a los maestros que consideran importante trabajar la creatividad a través de la música en los centros de infantil que viene a confirmar también nuestra hipótesis sobre la importancia de la creatividad musical trabajada con niños a través de sesiones en el aula.

La educación musical creativa aún tiene que hacer un gran recorrido dentro de nuestro medio para lograr el reconocimiento que merece y que repercutiría de manera positiva en un desarrollo más completo de los educandos, por lo que deberá procurarse su integración a la educación como un área imprescindible en la formación del niño y del adolescente.



Después de comprobar que se cumplan las hipótesis planteadas, podemos dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación:

- A.** La importancia de la educación musical en el desarrollo del alumno viene fundamentada por diversos estudios y autores.
- B.** Trabajar la música en el aula de Infantil de manera creativa puede mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del alumno.
- C.** Se contrasta y valora la gran importancia de formar maestros creativos que apliquen su creatividad en la escuela, influyendo éstos en la formación y capacidad inventiva de los niños/as.
- D.** Se propone una asignatura de música creativa para infantil a impartir en la Titulación de Maestro, Especialista en Educación Infantil.
- E.** Gracias a los resultados obtenidos en esta investigación, se analizan y proponen los factores que caracterizan a los alumnos creativos.

Así mismo se presenta como *propuesta didáctica* un programa de asignatura de “Creatividad a través de la música”. Una propuesta para trabajar fundamentalmente la creatividad, el manejo de instrumentos, la improvisación, el acompañamiento de canciones, una base teórica musical, acompañamiento de canciones y piezas musicales infantiles, y conseguir así, una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos de Educación Infantil donde van a desarrollar sus docencia. (Trabajando conceptos como creatividad, objetivos del aprendizaje creador, Ambiente favorecedor, Actitudes del educador infantil, Condiciones de una metodología creativa, Juegos para el desarrollo de la creatividad, Técnicas de diagnóstico de la creatividad. Y aspectos musicales).

En este apartado recogemos las conclusiones extraídas del análisis de datos del trabajo empírico.

Tras realizar la discusión e interpretación de los resultados, señalamos brevemente las siguientes conclusiones:

1. Los **cuestionarios** creados en esta investigación contienen un alto índice de **fiabilidad** y **validez** de constructo.
2. La **creatividad** correlaciona con la formación del maestro y su metodología
3. La **creatividad** no correlaciona con la **edad**.
4. La **creatividad** no correlaciona con el **sexo**.
5. La **creatividad percibida** por los maestros guarda **semejanzas** entre sí.
6. La **creatividad** no correlaciona con el **CI** ni con el rendimiento académico
7. La **creatividad percibida** por los diferentes profesores guarda bastantes **semejanzas** entre sí. Esto nos lleva a confirmar una vez más la importancia de los cuestionarios elaborados para evaluar la creatividad de nuestra muestra.
8. La **creatividad** e inteligencia no se oponen, lo que sucede es que son distintas y se educa más una que la otra.

Consideramos que hemos contribuido, a la incrementación del cuerpo teórico sobre creatividad y música.

### 10.1.1. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones generales han sido numerosas, entre las cuales se pueden mencionar las que a continuación exponemos.

- Importancia de la música en la vida del niño.
- La práctica instrumental, el canto, la audición musical como hábitos que potencian y desarrollan la percepción musical y a su vez la creatividad.
- La música como motivación y estímulo en la mente del niño.

Este trabajo de investigación nos ha permitido reflexionar acerca de una educación musical como elemento que potencia la creatividad y el desarrollo intelectual del alumno. Nos sorprendió la madurez y riqueza de las respuestas de los alumnos.

Consideramos que la utilización de *metodologías activo-participativas* para el *desarrollo musical* desde las primeras edades escolares, puede producir adelantamientos en los procesos creativos en relación a los períodos de desarrollo correspondientes a su edad cronológica.

Necesitamos aprender de las experiencias de las reformas educativas, de las investigaciones y de la formación que se está realizando ya que “la música” no solamente es para las clases de música. La música y el ritmo se pueden utilizar para hacer más viva cualquier lección. La música se usa de manera efectiva para crear una tonada, para aprender información y para ampliar el sentido de ritmo de un alumno y creatividad del alumno.

Otro aspecto importante en el desarrollo de nuestra investigación, hace referencia a la incidencia de los actuales libros de texto para Educación Musical, no debiendo olvidar que normalmente son los grupos dominantes los que tienen mayor poder para imponer lo que se debe o no aprender.

Las investigaciones muestran que la música puede tener un impacto positivo en una gran cantidad de actividades cognitivas. Los alumnos “fuertes” en esta inteligencia aprenden y recuerdan a través de la música: canciones, repeticiones. Disfrutan de las clases que tienen música de fondo. Se benefician si se les da la oportunidad de expresarse musicalmente a través de productos musicales y rítmicos. La enseñanza musical va introduciendo al alumno en el aprendizaje de operaciones lógicas-matemáticas, como la división, suma, etc.

Desarrollamos la *inteligencia y la creatividad* si hacemos que los alumnos canten, toquen, reaccionen, analicen y compongan música. Existe una amplia gama de géneros

musicales que desarrollan diferentes facetas de esta inteligencia como por ejemplo tararear, cantar, aplaudir, zapatear, tocar una gama de instrumentos electrónicos, de cuerda, percusión y viento.

Un currículo que tome en cuenta a la música incluye el desarrollo de habilidades específicas como el reconocer y producir diferentes notas musicales y ritmos.

También desarrollamos esta inteligencia a través de otras inteligencias por ejemplo haciendo que los alumnos escriban la letra de canciones, dibujen su reacción a una canción y discutan su interpretación.

Consideramos que hay un creciente *interés universitario* hacia el tema, aunque también es cierto que aún nos queda un largo camino por recorrer e investigar en este terreno tan interesante e importante como es la educación musical, el desarrollo de la Creatividad y el desarrollo intelectual.

El contacto de los pequeños con el trabajo musical no sólo los mantiene bien animados, también desarrolla las competencias individuales y aporta beneficios a sus relaciones interpersonales. La música y el canto son una forma de expresar sentimientos y pensamientos, que ayuda a desinhibirse, a canalizar emociones y comprender la importancia de la disciplina

Creemos que esta creatividad se desarrollará mejor si propiciamos a nuestros alumnos ambientes con abundantes estímulos culturales y entornos propicios. Reconociéndoles su esfuerzo personal. Además con una actitud creativa se generan climas humanos emotivos.

La música es indescriptible: hay que vivirla personalmente para disfrutar de su riqueza. Las *experiencias musicales* que vive el niño, se dan fundamentalmente en el *ambiente escolar*, ya que este es un medio favorecedor, potenciándose a su vez el desarrollo creativo, intelectual y emocional del pequeño.

Estamos convencidos de que no es suficiente enseñar a los niños canciones, juegos con música... es necesario diagnosticar las condiciones más idóneas para que se produzca el proceso, promover la adquisición de habilidades, poseer un repertorio musical adecuado a estas edades y elaborado a partir de unos criterios pedagógicos bien fundamentados que favorezcan el desarrollo de las potencialidades musicales, junto al crecimiento cognitivo y afectivo; además de que las actividades musicales suelen generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que puede ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil.

La elaboración de este trabajo ha sido un constante estímulo para nuestra búsqueda de “soluciones” al problema síntesis: “la *preparación musical* del maestro de Educación Infantil, para que pueda potenciar en el alumno el desarrollo de su creatividad así como su capacidad intelectual”.

Los nuevos planes de estudios han “disminuido” considerablemente los créditos sobre Música en la formación del profesorado de Educación Infantil (y en todas las especialidades); lo que está motivando una honda preocupación tanto por parte del profesorado de los Centros de Formación, como en los futuros especialistas.

Consideramos que existe una urgente necesidad de realizar importantes investigaciones sobre el alcance de los maestros de educación musical para tender un puente hacia el desarrollo de la creatividad en el alumno.

Investigación y práctica. Pretendemos estimular con la investigación a los maestros responsables para que se realicen más incursiones dentro de campos tan interesantes como el creativo y el musical como potenciadores de desarrollo.

En este caso agradecemos a los profesores el que:

- Cultiven en los alumnos el gusto por el descubrimiento y por la búsqueda de nuevos conocimientos.

- Hagan preguntas desafiantes que motivan a los alumnos a pensar y a razonar.
- Promuevan la autoconfianza de sus alumnos.
- Estimulen la curiosidad de los alumnos mediante tareas propuestas en sus disciplinas, llevando al alumno a percibir y a conocer puntos de vista divergentes sobre el mismo problema o tema de estudio.
- Utilicen formas de evaluación que exigen de los alumnos solamente la reproducción del contenido dado durante las clases o contenidos en los libros de texto (invertido para fines del análisis).

Es necesario reformular la imagen del alumno ideal, donde la obediencia, pasividad y el conformismo ocupan un lugar central, para que se incluyan el compromiso, la dedicación, el entusiasmo, la iniciativa, la persistencia, la capacidad de aprender con sus propios errores y la curiosidad, rasgos que contribuyen de manera importante a la búsqueda de nuevos problemas, a la interpretación de viejos problemas bajo nuevos ángulos y al mejor aprovechamiento de las capacidades creativas.

Y aunque poco a poco, resulta alentador que la normativa legal y la administración favorezcan el estudio y desarrollo de la creatividad, lo más importante es tomar conciencia de su valor humano y social.

Consideramos que los profesores que conocen y hablan sobre Creatividad desarrollan una práctica pedagógica más flexible y original

En conclusión del análisis empírico de la investigación se concreta diciendo que enseñar creativamente implica cambios y desafíos. Pero con esfuerzo e ilusión se alcanzarán los objetivos que nos proponemos.

## 10.2. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

Los límites de esta investigación son:

- *De acceso a la población*, estas limitaciones se deben a las dificultades que hemos ido teniendo para que nos devolvieran los cuestionarios algunos Centros Educativos.
- *Referidas a la generalización*, hemos encontrado limitaciones referidas a la dificultad de extrapolar los resultados a otros contextos. Esto se intentó minimizar contando con una muestra de diferentes ciudades de Andalucía Jaén, Córdoba, Sevilla, Huelva Málaga, Granada, y Almería de procedencia cultural variada y de centros de diferentes características. Además hemos de tener en cuenta que dentro del profesorado como ocurre dentro de cualquier grupo humano, existe una insalvable heterogeneidad.
- *Difícil acceso a los maestros* (como género masculino) no han participado de una forma lo suficientemente significativa como para establecer las conclusiones a ambos grupos (maestros y maestras), ya que en Educación Infantil que es donde se ha realizado la investigación predominan las maestras y hay un porcentaje menor de hombres, no siendo así en otras especialidades como Educación física.
- *Referidas a la recopilación de la información*. Hemos tratado de hacerlo de la forma más objetiva posible, por lo que nuestra investigación ha tomado un matiz cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos seleccionados a tal fin han sido aquellos que han permitido la cuantificación, aunque el propio objeto de la investigación: evaluar la creatividad a través de la percepción de diferentes poblaciones maestros y alumnos, ya nos hace pensar en la dificultad que entraña dicha tarea.

- Por último, hemos encontrado algunas limitaciones referidas al *acceso a investigaciones y estudios realizados* sobre creatividad y música de forma conjunta, no hemos hallado una bibliografía completa al respecto. Más bien son pocos y bastante reiterativos. Aunque sí hemos hallado investigaciones de ambos aspectos de forma separados, aunque en muy pocos casos se había realizado un análisis de los resultados de estos, de los beneficios y problemas encontrados, etc.



### 10.3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN.

#### INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos un programa de intervención psicopedagógica para el fomento de la creatividad en el alumnado de educación infantil a través de la formación en música.

Para elaborar nuestra propuesta de Intervención, trataremos de ir realizando una reflexión desde lo más general a los aspectos más concretos que intervienen.

Así, primero nos centraremos en la formación de los docentes y la postura que actualmente mantienen la universidad ante la creatividad.

Posteriormente realizaremos un esbozo general de una guía docente o programa de una asignatura sobre el *Desarrollo de la Expresión Musical Creativa en Educación Infantil* para los futuros maestros y de una *propuesta de intervención* para el desarrollo de la creatividad en los niños de educación infantil en su aula.

#### 10.3.1. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICAS

La formación de los maestros de Educación Infantil debe dirigirse a:

- Que comprendan qué es la creatividad.
- Crear situaciones en las cuales el niño crea a través de la música.
- Conocer las diversas variedades de la creatividad musical y la actitud particular que requiere del maestro.
- Establecer una relación con él alumno basada en un ambiente estimulante y creativo, fundada de manera sólida en la confianza, la espontaneidad, la emotividad y el respeto al niño.
- Estimular el desarrollo de la creatividad.

### 10.3.2. LA UNIVERSIDAD ANTE LA CREATIVIDAD

La creatividad es, un requisito esencial para nuestro tiempo, y es necesario hacer posible que pueda desarrollarse en la *Universidad*.

El cumplimiento de los fines de la Universidad, es, de hecho, el mayor aporte a la capacidad creativa de y para la sociedad, a través de sus concretos beneficiarios. En consecuencia, la aportación de la Universidad a la creatividad es uno de sus grandes desafíos, ya que las características principales que conforman el mundo actual son el cambio generalizado y acelerado en todos los sectores de la actividad humana.

Frente a un mundo cada vez más competitivo, las Universidades deben aportar nuevas fórmulas imaginativas, fórmulas que luego podrán captar los alumnos desde infantil.

Para que esta finalidad se pueda realizar, estamos de acuerdo con Imbernón (1999), será necesario plantearse y desarrollar una transformación de la institución educativa. Este autor nos indica cambios necesarios en cuanto:

- Conseguir que a través de la educación seamos capaces de ayudar al alumno a desarrollarse curricularmente pero también a nivel de personas.
- Facilitar que en las instituciones educativas se reconozca y se de respuesta a las diferencias en cuanto a capacidades, intereses, motivaciones...de todos los alumnos.

Debemos partir de una visión apropiada de lo que debe ser o de lo que queremos que llegue a ser la Universidad ante la creatividad en un mundo globalizado así como en relación con cada sociedad, desde la particular circunstancia de cada una de ellas.

Las Universidades tienen que poder ejercer como centros de excelencia de la más alta calidad y mantener, con todos los estímulos debidos, un profesorado elegido por su gran competencia, vocación y dedicación.

Consideramos que la nueva sociedad y la nueva escuela que emerge requieren de sus titulados en Educación Infantil una formación cultural amplia e integral, empezando por la formación en valores éticos, hábitos y actitudes, además de abarcar tanto los aspectos científicos y tecnológicos como creativos.

En ese empeño de renovación creativa de cara al futuro habrá que plantearse la posibilidad de institucionalizar mecanismos altamente técnicos de estudio y debate de la política universitaria, para lograr mejorar los procesos de toma de decisiones en todos los campos. No se puede olvidar que abundan las resistencias institucionales al cambio. La Universidad no tiene más remedio que asumir los nuevos desafíos, e incluso anticiparse a ellos.

Una vez analizadas y verificadas las hipótesis, consideramos que el paso siguiente es realizar una propuesta de intervención en la formación musical del Maestro especialista en Educación Infantil, de forma más creativa y para ello creemos conveniente comenzar estudiando las influencias de las teorías psicológicas del desarrollo infantil.

El profesor ha de ser motivador del proceso educativo, animador, coordinador, etc., con la misión de guiar aprendizajes significativos, potenciar la musicalidad de los niños y desarrollar aptitudes y actitudes positivas hacia las prácticas con música. Los métodos y las actividades para llevarlo a cabo han de partir en todo momento de considerar al niño como emisor musical, lo que conlleva un tipo de enseñanza participativa e individualizada, que teniendo presente el desarrollo madurativo del niño (físico- psíquico), coordine las destrezas y habilidades con los conocimientos; partiendo de la premisa "sentir antes que comprender".

Plantear una *perspectiva educativa musical* que posibilitara una verdadera reforma hacia el terreno de la importancia del *desarrollo de la creatividad*.

### 10.3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica propone:

- Que se reformulen los planes de estudio de educación infantil y se le asigne mayor número de horas a la educación músico-artística en sus diferentes áreas, concediéndole la misma importancia que a la enseñanza de las matemáticas y el español.
- Que en cada escuela de infantil exista un profesor especialista en educación artística musical, así como se encuentra uno de educación física, que sirva como asesor de la etapa docente.
- Que se promueva la investigación en este campo que aporte conocimientos de nuestra realidad educativa en torno al arte y de sus vinculaciones con el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas, el desarrollo de la creatividad, el desarrollo socioemocional, las necesidades educativas especiales, los problemas conductuales, etcétera.

#### 10.3.3.1. JUSTIFICACIÓN

Las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país. Poseen capacidad de liderazgo y flexibilidad para desarrollar planes propios acordes con sus características específicas, composición del profesorado, oferta de estudios y procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la nuestra y, a su vez, la sociedad exigirá de ellas una docencia de calidad y una investigación de excelencia.

Esta sociedad que está en continua transformación demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral. (Gallardo, 2003, p. 3).

En la declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, las instituciones europeas de enseñanza superior aceptaron el reto de reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas, ya que consideran sin discusión alguna, que la Europa de los conocimientos es un factor insustituible para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea. Al mismo tiempo asumieron un papel principal en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

La sociedad española requiere que su Sistema Universitario se encuentre en las mejores condiciones y exige que los profesores estén excelentemente cualificados para preparar a los estudiantes que asumirán en un futuro las cada vez más complejas responsabilidades.

#### **FINALIDADES DEL PROGRAMA:**

1. Ofrecer un recurso al profesorado para favorecer la creatividad de los niños educación infantil en particular y de toda el aula en general.
2. Atender de forma adecuada a los niños de educación infantil
3. Desarrollar las habilidades de pensamiento y actitudes relacionados con la creatividad

### 10.3.3.2. PROPUESTA

Tras analizar las conclusiones obtenidas en esta investigación, y viendo el reto que las Universidades pretenden alcanzar con respecto a la educación y la formación de los futuros docentes. Hemos decidido proponer una asignatura que mejore la calidad de la formación inicial de los futuros maestros de la especialidad de Educación Infantil, que les conduzca a una futura actividad docente en el aula que facilite la enseñanza-aprendizaje de la música en todos sus aspectos.

### 10.3.3.3. PROPUESTA. PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

Nos atrevemos a proponer una *asignatura* para los alumnos de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil de las Facultades de Educación de las Universidades, con la que creemos mejorará cualitativamente su formación.

Así como una *propuesta didáctica* para que los maestros de Educación Infantil trabajen la música de forma creativa en sus aulas con los alumnos/as.

#### A)- Introducción

La estimulación sistemática de la creatividad es una búsqueda promovida por las tendencias pedagógicas contemporáneas. Se trata del desarrollo de las capacidades críticas y expresivas del sujeto de la educación.

#### B)- Guía Docente

Nosotros queremos proponer mediante esta investigación una alternativa para la reestructuración de la especialidad de Educación Infantil, que mejore la formación del futuro maestro. Creemos conveniente que esta materia sea considerada como Materia Obligatoria de la especialidad de Educación Infantil.

**Asignatura:** Desarrollo de la Expresión Musical Creativa en Educación Infantil  
*[Creatividad a través de la música]*

<b>PRIMER CUATRIMESTRE</b>					
<b>Asignatura:</b> Desarrollo de la Expresión Musical Creativa en Educación Infantil					
<b>Tipo:</b> Asignaturas troncales de especialidad					
<b>Créditos:</b> 6 (3T+ 3P)					
<b>Carácter:</b> Cuatrimestral					
<b>Profesores:</b> M <sup>a</sup> Carmen Cruces Martín					
<b>Áreas:</b> Educación Infantil. Desarrollo de la Expresión Musical					
<b>ECTS::</b> 112,5 horas del alumno/(año=cuatrimestre)					
HORAS PRESENCIALES/AÑO  31.50		HORAS NO PRESENCIALES/AÑO 81.00			
Horas Teóricas/año  17.50	Horas Prácticas/año  14.00	Est. Teoría/año  26.25	Est. Prácticas/año  10.50	Evaluación/año  28.12	Trabajos/año  16.13
<b>Presentación:</b>					
<p>Con el estudio de esta asignatura pretendemos dar a conocer las posibilidades de la expresión musical de forma creativa en la Educación Infantil, centrándonos fundamentalmente en una perspectiva didáctica para la aplicación en los centros escolares.</p>					
<b>Objetivos (competencias):</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar unos conocimientos musicales teórico-prácticos.</li> <li>▪ Desarrollar la percepción auditiva, el sentido del ritmo y la expresión musical en sus diferentes modalidades.</li> <li>▪ Aprender a utilizar las actividades y experiencias musicales como recursos globalizadores.</li> </ul>					

- Proporcionar la formación didáctica necesaria para la enseñanza de lo musical en Educación Infantil.
- Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa a través de la música, que permita el desarrollo de una educación integral de los alumnos.
- Poseer los conocimientos básicos del lenguaje musical, integrarlos e interrelacionarlos con los contenidos (teórico-prácticos) del resto de las asignaturas.
- Conocer los períodos, autores, obras; así como las formas más representativas de la música.
- Conocer las características del currículo de Música en Educación Infantil para organizar y secuenciar sus contenidos.
- Conocer y emplear recursos diversificados, como los medios audiovisuales y TIC aplicadas a la Educación Musical que contribuyan a mejorar la educación del niño a través de la Música.
- Diferenciar, comprender y asimilar los conceptos fundamentales: Ritmo, Medida y Tiempo, así como la formación del sentido rítmico de la voz y del oído.
- Planificar unidades didácticas, programaciones de aula y sesiones, poniéndolas en práctica para desarrollar una metodología activa, participativa y creativa, fomentando la improvisación, imaginación y el sentido musical a través del juego rítmico-vocal y el canto.
- Potenciar la sensibilidad musical y el propio lenguaje expresivo a través del movimiento elaborando las canciones, los cuentos musicales y la dramatización de las distintas actividades en la que se contemplen la educación vocal, educación auditiva, educación rítmica y educación tímbrica.
- Despertar el interés de los alumnos por la Música, creándoles una actitud positiva hacia ella y sensibilizándoles de su importancia en la nueva realidad social intercultural.
- Aprender a tocar instrumentos (flauta-percusión) que permitan la interpretación de un repertorio de canciones infantiles y populares.
- Desarrollar actitudes de apreciación musical. Seleccionar y programar audiciones musicales apropiadas como estrategia metodológica para el desarrollo de la apreciación musical.



- Motivar creando un clima de aceptación para que el alumnado se pueda expresar con libertad, proponiendo actividades que estimulen el pensamiento divergente.’
- Introducir propuestas de innovación sobre creatividad encaminadas a la mejora de la educación de los alumnos/as.

### **COMPETENCIAS**

- Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período de 0-6 años.
- Tomar decisiones fundamentales al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa de 0-6 años.
- Conocer y desarrollar una metodología activa, participativa, investigadora y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.
- Crear un clima de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima.
- Ser sensible a la nueva realidad social multicultural y desarrollar estrategias de atención a la diversidad

### **Contenidos de los programas teórico y práctico:**

#### **PROGRAMA TEÓRICO:**

#### **BLOQUE TEMÁTICO 1: MÚSICA Y CREATIVIDAD EN INFANTIL.**

La música en la Reforma Educativa.

La creatividad: estrategias para estimular la creatividad musical en los niños

Introducción a la psicología de la música en la edad infantil: el desarrollo musical de los 0 a los 6 años; desarrollo auditivo, desarrollo rítmico; ritmo y movimiento; desarrollo melódico; desarrollo de la canción.

Desarrollo evolutivo musical en el niño de 0 a 6 años. El niño y su ambiente sonoro.

El currículo de Expresión Musical en la Educación Infantil.

### **BLOQUE TEMÁTICO 2: LENGUAJE MUSICAL.**

Conceptos fundamentales de la música.

Elementos constitutivos de la música.

Representación gráfica de la duración y del sonido y la relación entre ellos.

Proceso de enseñanza del Lenguaje Musical. Objetivos, contenidos y recursos didácticos.

### **BLOQUE TEMÁTICO 3: LA AUDICIÓN MUSICAL.**

Las formas musicales. Géneros musicales.

Estudio de los distintos períodos de la Historia de la Música.

La música española. El folklore musical español.

Instrumentos de percusión.

La audición musical. Aplicaciones didácticas.

La educación auditiva: La percepción del sonido, de sus cualidades y de los elementos de la música. Valoración del silencio.

La audición musical activa en la Educación Infantil. Recursos didácticos.

### **BLOQUE TEMÁTICO 4: METODOLOGÍAS MODERNAS.**

Iniciación a la Didáctica de la Música. Estudio de las metodologías modernas.

### **BLOQUE TEMÁTICO 5: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

El currículo de Expresión Musical en la Educación Infantil.

Iniciación musical en la educación infantil. El ritmo musical. Formación auditiva.

La educación vocal: la canción infantil. Criterios para analizar, adaptar y seleccionar el repertorio de canciones.

El cuento musical. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las canciones. Crear canciones. La educación vocal: Didáctica del canto. Metodología para el aprendizaje de la canción.

Movimiento y dramatización de canciones. La canción como recurso integrador de los elementos de la expresión musical. La canción como eje vertebrador de la actividad didáctica.

**BLOQUE TEMÁTICO 6: EXPRESIÓN INSTRUMENTAL.**

El cuerpo como instrumento musical. Materiales sonoros del entorno.

Instrumentos musicales escolares: Rítmicos y Melódicos. Iniciación a la flauta dulce.

Elementos expresivos y matices. Términos más usuales.

Acompañamiento instrumental, improvisación.

La educación instrumental. El ritmo y los instrumentos de percusión aplicables a la

Educación Infantil. Recursos didácticos.

**BLOQUE TEMÁTICO 7: LA EDUCACIÓN RÍTMICA-MOTRIZ**

Desarrollo de la conciencia rítmica. Juegos rítmicos. El cuerpo como recurso instrumental. El movimiento corporal. El cuerpo como medio de expresión y comunicación. La danza y coreografías sencillas.

**PROGRAMA PRÁCTICO:**

- Ejercicios prácticos para discriminar silencios y sonidos del mundo circundante.  
Actividades y juegos relacionados con los parámetros del sonido.
- Práctica de ejercicios sobre esquemas rítmicos, destacando el pulso y el acento con percusiones corporales.
- Prácticas de ejercicios rítmicos en compases binarios, ternarios y cuaternarios.
- Lectura, medida y entonación de ejercicios melódicos.
- Actividades y juegos para el desarrollo de la voz.
- Realización de canciones en la escala Pentatónica y Diatónica.
- Práctica de las distintas formas musicales elementales.
- Improvisación y creación de ritmo a un texto dado.
- Reproducción de unidades musicales, obstinatos, fórmulas rítmicas,...
- Práctica de melodías y canciones con la flauta dulce.
- Práctica de ejercicios musicales englobados en el programa de la materia encaminados al aprendizaje de los instrumentos musicales, flauta y percusión.
- Audiciones musicales como base para una cultura musical.

- Relajación musical con el objetivo de alcanzar un clima sedante y tranquilo.
- Escuchar, reconocer, reproducir y representar combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas, fórmulas rítmicas, esquemas rítmicos,...
- Puesta en común de forma verbal de analizar lo realizado.
- Lectura, medida y entonación de ejercicios musicales que contribuyan a la asimilación de los contenidos de cada tema.
- Realización de actividades en pequeños grupos y de forma personalizada.
- Elaboración de un cancionero para los ciclos de Educación Infantil.
- Utilización de medios audiovisuales e instrumentos musicales. Exposición en clase de trabajos de investigación seguidos de debates.  
Seminarios. Tutorías especializadas.

**METODOLOGÍA:**

La metodología será variada combinando la lección magistral y aplicación práctica de diferentes propuestas didácticas, fomentando una metodología activa, participativa, globalizadora, constructiva, investigadora, vivenciada, creativa, interdisciplinar, comunicativa y reflexiva, a fin de conseguir que el alumnado sea el artífice de su propio aprendizaje y se interese por su formación permanente. Predominará un enfoque metodológico práctico, al realizarse ejercicios que ayuden a asimilar los contenidos teóricos, de forma activa y participativa, implicando al alumnado en su propio aprendizaje.

La asignatura consta de clases teórico-prácticas basadas en el desarrollo progresivo de los contenidos, estando abiertas en todo momento a la intervención del alumnado.

Las clases teóricas tendrán como objetivo fundamental la presentación de la información, la reflexión y la discusión colectiva sobre los temas expuestos, propiciando la construcción e intercambio de conocimientos.

Las clases prácticas persiguen que el alumnado aprenda desde la experiencia práctica los problemas y las cuestiones planteadas en las clases teóricas.

**EVALUACIÓN:**

En las clases se realizarán ejercicios y actividades individuales y grupales, en los que se aplicarán los contenidos del programa con un criterio globalizador. Se buscará siempre la conceptualización de las experiencias vividas y compartidas en clase y la interrelación de los contenidos de la asignatura.

Los contenidos del programa se completarán con trabajos individuales y en grupos. Los trabajos serán expuestos en clase.

Tipo de evaluación: formativa, continua y global

Para la evaluación de la asignatura se tendrán en cuenta los siguientes apartados:

- 1.- Asistencia a clases, seminarios, tutorías y conciertos (un concierto obligatorio) con actitud de interés y participación.
- 2.- Observación sistemática y continua de la participación del alumnado en clase.
- 3.- Examen teórico y práctico sobre los contenidos del programa.
- 4.- Elaboración de trabajos individuales (creación de melodías y canciones) y grupales (obligatorio trabajo grupal basado en el concierto al que se ha asistido y también obligatorio trabajo relacionado con los instrumentos musicales, la orquesta sinfónica, la banda, el director, la música de cámara,...). Los trabajos se expondrán en clase.
- 5.- Para la calificación global de la asignatura será necesario haber superado cada uno de los apartados anteriores.

**RECURSOS DIDÁCTICOS:**

- Recursos y materiales didácticos.
- Instrumental Orff.
- Construcción de instrumentos y material sonoro.
- Instrumentos.
- Material audio-visual: CDS, vídeos, grabaciones, películas, etc.
- Repertorio de canciones, audiciones, danzas, cuentos musicales, juegos,...

debidamente secuenciado y adaptado a las propuestas metodológicas propias de la Educación Infantil

- Material reprográfico.
- Equipo reproductor.
- Referencias bibliográficas.
- Estudio y análisis de la bibliografía recomendada.
- El aula de Música.

#### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA RECOMENDADA:**

- Agosti-Gherban, C. y Rapp-Hess, C. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy: Marfil.
- Albaugh, S. (1995). *Música en la escuela y Guía del profesor*. Santiago: Tórculo.
- Alsina, P. (1999). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- Aronoff, F.W. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Bernal, J. (1996): *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de formadores*. Universidad de Málaga.
- Bernal, J. (2001): “*La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia*” en Revista de Educación de la Universidad de Granada. N° 14. (pp. 67-88). Servicio de Publicaciones Campus Universitario de la Cartuja. Granada.
- Conde Caveda, J.L., Viciano Garófano, V. y Calvo Niño, M.L. (1999). *Nuevas canciones infantiles de siempre. Propuesta para la globalización de los contenidos expresivos en Educación Infantil y Primaria*. Archidona: Aljibe.
- Delalande, F. (1995). *La Música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Despins, J.P. (1994). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, J. (1990). *El arte de la música y el solfeo*. (Primer método). Madrid: Ópera tres, Ediciones musicales.
- Frega, A.L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Fridman, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.
- Gervilla, A. (2003): “*Creatividad y proceso creador*” en Creatividad Aplicada. Una apuesta

de futuro. Ed. Dykinson. Madrid.

- Gervilla, A. (2003): “*Creatividad y aprendizaje*” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Ed. Dykinson. Madrid.
- Gervilla, A. (dir.) (2003): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Ed. Dykinson. Madrid.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsy de Gainza, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hernández Moreno, A. (1993). *Música para niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Küntzel-Hansen, M. (1981). *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Médica Técnica.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- López Arenosa, E. (1982). *Solfeo en canciones*. Madrid: Real Musical.
- López Arenosa, E. (1982). *Dictado musical. Introducción, 1º y 2º niveles*. Madrid: Real Musical.
- Lorente, R. (1980). *Expresión musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Llenares, F. (1992). *La metodología en la enseñanza del lenguaje musical*. En *Eufonía. Didáctica de la Música*.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base para la Educación Infantil*. Madrid: Autor.
- M.E.C. (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- M.E.C. (1992). *Educación Infantil (Cajas Rojas)*. Madrid: Autor.
- M.E.C.D. (2003). *Real Decreto 828/2003, de 27 de junio*, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar (BOE 1 de julio de 2003).
- Moreno, L.V. y Müller G., A. (2000). *La Música en el Aula. Globalización y Programación*. Sevilla: Mad.
- Müller G., A. y Moreno, L.V. (2000). *La Canción y los instrumentos. Didáctica y metodologías en la Educación Musical*. Sevilla: Mad.

- Murray Schafer, R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Murray Schafer, R. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- Oriol, N. y Parra, J.M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Pinilla, A. (1998). *La metodología en la enseñanza del lenguaje musical*. En Eufonía. Didáctica de la Música.
- San José Huguet, V. (1997). *Didáctica de la educación musical para maestros*. Valencia: Piles.
- Sanuy, M. (1994). *Aula Sonora* (hacia una educación musical en primaria). Madrid: Morata.
- Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi.
- Ward, J. (1964). *Método Ward*. Bélgica: Desclée.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wuytack, J. (1996). *Audición Musical Activa. Libro del Profesor*. Portugal: Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.
- Zamacois, J. (1987). *Teoría de la música. Libros I y II*. Barcelona: Labor.
- Zamacois, J. (1986). *Teoría de armonía. Libros I, II y III*. Barcelona: Labor.

**Páginas web relacionadas con la asignatura:**

<http://www.aulodia.com/>

<http://www.filomusica.com/>

<http://www.educacioninfantil.com/>

<http://www.musicaparatodos.net/>

<http://www.estimulos.net/>

<http://www.culturalianet.com/>

**Tabla 10.1.** Programa de la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical Creativa en Educación Infantil”



### 10.3.3.4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

A continuación exponemos una *propuesta didáctica* para que los maestros de Educación Infantil trabajen la música de forma creativa en sus aulas con los alumnos/as.

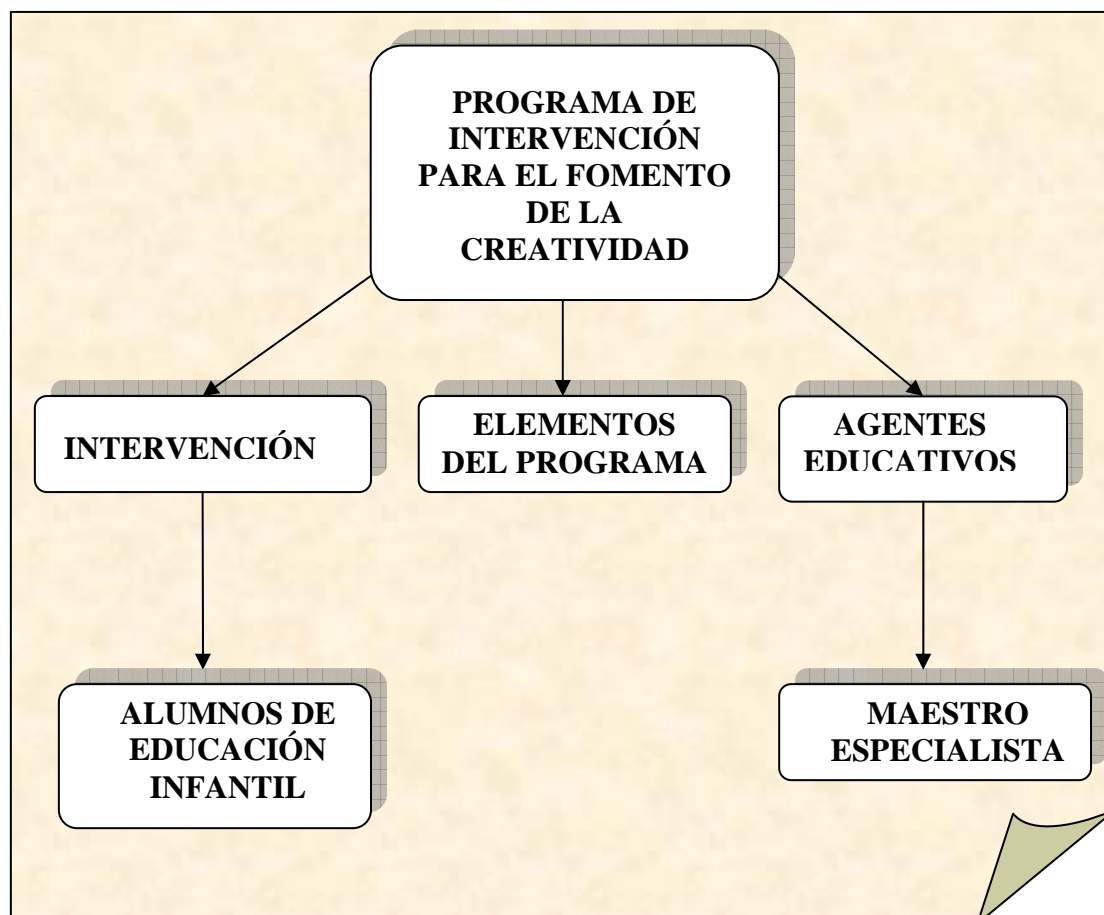


Figura 10.1. Programa de intervención para el fomento de la creatividad en Educación Infantil

## INTRODUCCIÓN

¿Quién es capaz de decir que nuestros alumnos/as de Educación Infantil no son capaces de percibir, crear y combinar, tanto sonidos como ritmos? La música, además de ser un lenguaje entendido y bien recibido por todos los habitantes del planeta, es una herramienta indispensable en nuestra labor diaria como docentes, es una forma de

comunicación que los niños y niñas comprenden y les hace felices. Su valor es invaluable en todos los aspectos del desarrollo integral, como son la creatividad, la socialización, la coordinación psicomotriz, el lenguaje, la memoria, entre otros.

En la Educación Infantil, la integración de los tres aprendizajes fundamentales para el desarrollo del ser social: hacer, conocer y convivir, tienen en la música un aliado fundamental que va unido al proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. Por otra parte, queremos resaltar que no es necesario ser especialista en el área de música para trabajar este aspecto, simplemente el profesional de la docencia debe apropiarse de una serie de herramientas que le van a permitir de manera clara y sencilla mediar este aprendizaje. Para ello, es necesario propiciarlo en el quehacer diario, no solo en el aula, sino en el hogar y la comunidad, empleando todo tipo de música, desde la académica hasta la popular; enriqueciendo su repertorio de trabajo, sus ideas y conceptos a favor de un acercamiento a una cultura musical más amplia.

La intención de esta propuesta, es brindar a los/las docentes, las nociones básicas de música, y algunas estrategias que pueden ser enriquecidas para el desempeño de su trabajo en el aula con los alumnos, para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas.

- I.- Aspectos fundamentales de la Música en la Educación Inicial.
- II.- Rol del/la Docente.
- III.- Posibles recursos a utilizar en el desarrollo de las actividades musicales.
- IV.- Orientaciones para favorecer la expresión Musical.
- V.- Aprendizajes esperados y algunas estrategias para la expresión musical en Educación Infantil
- V.- Algunos juegos recomendados para favorecer la expresión musical

## I.- ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

La música tiene un valor formativo extraordinario, por ello se considera como un medio idóneo para el desarrollo y el aprendizaje, sobre todo en los primeros años de vida. Por ser una manifestación estética es espiritual, al respecto Weber (1974) señala “... ésta le da al niño y la niña un alimento que no está presente en el ejercicio físico, ni en el aprendizaje técnico o intelectual, y lo/la llena de una sensibilidad que estará presente a lo largo de su desarrollo como individuo.”

A través de los estudios realizados en los últimos años, sobre todo con el llamado efecto Mozart, se ha comprobado que la música puede producir un aprendizaje, una motivación y un comportamiento más armonioso. Schaw y Bodner (1999), usaron imágenes obtenidas por resonancia magnética utilizando música de Beethoven y Mozart. Con la música de Mozart se activaron áreas de la coordinación motora fina, la visión y otros procesos superiores de razonamiento espacial.

Gardner (2003), autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples, sostiene que la música, en especial la de Mozart estimula el desarrollo del cerebro y su estructura razonable. Durante más de cincuenta años, especialistas en neurología de la Universidad de California, se han apoyado en la música de Mozart para comprobar en sus experimentos mejoras en la capacidad de razonamiento e inteligencia espacial de los estudiantes.

En este sentido, es importante que el/la docente como mediador(a) del aprendizaje emplee con frecuencia música como fondo a bajo volumen durante la jornada; por ejemplo, música instrumental de los grandes maestros clásicos, tonadas, cantos populares melodiosos, música de flauta de pan, música ambiental de la Nueva Era, ya que ellas permiten en los niños y niñas una mayor concentración en lo que están haciendo, aportan un ambiente positivo y relajado en el ámbito educativo, a la vez que

favorecen la integración sensorial necesaria y promueven las diferentes interacciones. Así mismo, las actividades musicales sirven para disminuir el ruido exterior, imprimir entusiasmo, reducir el stress, mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura, favorecer los procesos matemáticos, aumentar la creatividad, favorecer las habilidades sociales, así como el desarrollo motor.

La música es un lenguaje al alcance de todos y todas las personas, básicamente porque es un sistema coherente de signos, formatos y estructuras que permite comunicar experiencias humanas. El niño y la niña cuando se expresan a través de las diferentes manifestaciones musicales, muestran su sensibilidad artística. Los adultos significativos para planificar acciones que favorezcan dicha sensibilidad, deben conocer y tomar en cuenta las capacidades estético – naturales que ellos y ellas traen.

Para Vigotsky, las actividades musicales como fenómeno lúdico presentan características interesantes que son necesarios destacar:

- La presencia de una situación o escenario imaginario, en la medida que existen roles o ejercicios de actividades vinculadas a contextos no presentes.
- La presencia de ciertas reglas de comportamiento que tienen un carácter social y cultural.
- Una situación socialmente definida. Si los/las docentes y adultos permiten que niños y niñas estén en contacto con la música y disfruten de ella, favorecerán el interés por las cosas bellas, el arte, la creación y lo sublime que representa la inteligencia musical.

El desarrollo integral del niño y la niña puede ser potenciado a través de la música. Al interpretar una canción sencilla acompañada de instrumentos de percusión, compartir la experiencia con otros compañeros/as y adultos significativos, se fortalece la **socialización**. También ayuda a trabajar hábitos, experimentar sentimientos,

emociones e incrementar la noción de grupo. Del mismo modo permite apoyar la *adquisición de normas* y reglas propias de la actividad musical, potencia el *desarrollo motor* fino y grueso, al bailar, danzar, percutir su cuerpo, imitar gestos, posiciones y movimientos y establecer relaciones entre su cuerpo y objetos.

La música contribuye al desarrollo del *lenguaje*, al favorecer el aprendizaje de palabras y frases nuevas, utilizar otras ya conocidas, e inventar letras para las canciones. Por lo general la herramienta musical más relacionada con la Educación Infantil es el canto, el niño canta cuando juega, al realizar actividades que le son de su agrado, al sentirse feliz y a veces, sin motivo aparente; esto facilita la *retención*, le da un carácter placentero al aprendizaje, incrementa el vocabulario y propicia una mayor fluidez en la expresión oral. También el canto se constituye en una herramienta clave para el inicio de la *lectura y la escritura* a través de los ejercicios rítmicos. Por otra parte la música favorece la *seguridad* del niño y la niña al desplazarse y ubicarse en el espacio y el tiempo. Igualmente se ve favorecido el *desarrollo cognitivo* ya que potencia en el/la niño la capacidad para observar, explorar, escuchar, producir, comparar, formular hipótesis; es decir, permite la construcción progresiva y significativa del pensamiento y sus diferentes tipos de conocimientos mediante la clasificación de sonidos, timbres, materiales; la seriación al ordenar sonidos agudos y graves, discriminar intensidades, establecer relaciones temporales de los sonidos, enumerar canciones, contar instrumentos musicales, entre otras.

En conclusión la música como parte importante de la experiencia humana ha generado diferentes aplicaciones que la perfilan como mediadora del aprendizaje.

## II.- ROL DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

Mucho se ha hablado sobre el perfil que debe tener el/la docente de Educación Infantil en lo que a música respecta. En un principio se pensaba que tenía que ser especialista en el área musical, el que trabajara este aspecto, o un docente que tuviera

muchos conocimientos musicales. A esto se le añade que muchos creen que no tienen condiciones específicas para la música; sin embargo, estas creencias no son válidas para abordar la música, lo importante es que el adulto se apropie de nociones básicas, tenga el entusiasmo, la disposición y sobre todo disfrute junto con los/las niños/as de una actividad agradable, desestresante, enriquecedora y que además contribuye de manera vital al desarrollo integral y el aprendizaje.

Se puede decir entonces, que el/la docente está sensibilizado para las actividades musicales, cuando posee condiciones personales y profesionales, así como conocimientos básicos respecto al género musical y demuestra una actitud positiva, espontánea, de disfrute y flexibilidad para abordar efectivamente la expresión musical.

El/la docente significativo puede incluir en sus planes y proyectos didácticos, estrategias que desarrollen la percepción, observación, identificación, comparación, reconocimiento y memorización progresiva del sonido y la música.

El/la educador debe aprender a diferenciar los elementos de la música: ritmo, melodía y armonía; así como también las cualidades del sonido: altura, timbre, intensidad y duración. Es importante que posea un tono de voz claro y agradable, buena articulación y modulación y adaptarse con soltura a los ritmos musicales. Asimismo, es necesario que:

- Genere productos musicales creativos a través de la imitación, improvisación y creación grupal con los niños y niñas.
- Desarrolle el sentido auditivo del niño y la niña proponiendo actividades en las cuales se entonen sonidos y canciones a diferentes alturas, frases cantadas, escenificar con gestos y movimientos canciones del folclore regional y nacional.
- Tenga cierto dominio de algunos instrumentos melódicos sencillos, preferiblemente trabajar con ellos como acompañamiento, y utilizar la voz como instrumento armónico.

- Permita que el niño y la niña sean siempre los protagonistas en las actividades musicales (individual o grupal).

La música no debe abordarse con ligereza en los centros educativos, solo como adorno en actos culturales, o como relleno de encuentros ocasionales con la comunidad. El docente tiene el compromiso de resguardar los espacios para el conocimiento, apreciación y sensibilización del lenguaje musical.

El rol del docente u otros adultos significativos para el niño y la niña de 0 a 6 años, es el de lograr el tránsito desde la imitación hasta la **creación**.

### **III.- POSIBLES RECURSOS A UTILIZAR EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES.**

Son muchos los recursos que se pueden utilizar para disfrutar de la música en los espacios de Educación Infantil. A través de los sonidos y ruidos, se pueden hacer comparaciones de sonidos en cuanto a intensidad, timbre, altura, duración; así como reconocer y conocer, los sonidos de objetos, personas, animales, otros; además escuchar CDS que tengan ruidos y sonidos. Esto prepara al niño y la niña en la discriminación del sonido, lo que más adelante redundará en un desarrollo rítmico y melódico efectivo.

### **IV.- ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN MUSICAL**

Pensar la música como estrategia pedagógica, es pensar en un amplio abanico de descubrimientos, riqueza imaginativa, disfrute y conocimientos que los niños y niñas a lo largo de la rutina diaria pueden experimentar a través de diversas actividades musicales.

Las estrategias para la expresión musical, han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales de los niños y niñas y la construcción

progresiva del conocimiento de la música, sin perder de vista que gozar, disfrutar y vivenciar son esencia y parte fundamental del trabajo pedagógico en la educación musical.

Los niños y niñas traen consigo toda una serie de potencialidades y habilidades relacionadas con la **creatividad y la música**, en muchas ocasiones son los adultos quienes coartan su capacidad creadora obligándolos a seguir determinados patrones. Para los momentos en que el/la docente quiera en específico potenciar el área cognitiva, se sugiere utilizar música de Mozart.

Para lograr la relajación de niños y niñas después de una jornada con mucha actividad, es preferible utilizar música de Bach, Haendel, Haydn.

Para las actividades colectivas es recomendable colocar música como:

- La Bella Durmiente, de Tchaikovsky, Valses de Chopin; Sobre las Olas de Juventino Rosas, entre otras. Estas, permiten efectuar movimientos amplios del cuerpo y elevación de los brazos, mejor utilización del espacio, desinhibición y sentimientos de bienestar.
- Para movimientos largos y suaves del cuerpo están Largo de Xerxes de Haendel, preludios de Chopin, entre otros.
- Las Polkas de Strauss, El Tamboril de Rameau, para efectuar saltos y estimular sentimientos de alegría.
- Música comercialailable actualizada para ubicar al niño y la niña en su realidad, músicaailable del folklore de nuestro país para resaltar y potenciar la identificación cultural.



En la medida que el/la docente escuche diferentes tipos de música y comparta estas actividades con los niños y niñas, estará en libertad y capacidad de elegir otros compositores y tipos de música que les ayude a mediar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Antes de comenzar las actividades musicales, es conveniente hacer ejercicios de relajación y respiración, con actividades que pueden realizarse a manera de juego, combinándolos con juegos de atención, identificación corporal, lateralidad; como preparación tanto del ambiente como del cuerpo. Esto permite que niños y niñas estén en mejor y mayor disposición para el aprendizaje. El o la docente debe cantar en cualquier momento de la rutina diaria, e invitar a los niños y niñas a imitar y crear sus propias canciones para fortalecer el canto en los Centros de Educación Infantil.

En este sentido, vale la pena reflexionar acerca del volumen de voz necesario para cantar o simplemente comunicarse con los niños/as. Por lo general el/la docente habla fuerte y en ocasiones se establece una competencia entre niños/as y docentes, lo que ayuda a que éstos(as) se acostumbren a mal utilizar su voz gritando con frecuencia. El utilizar moderadamente la voz, invita a hacer silencio en el oyente, pudiendo entonces comunicarse de manera adecuada y sin maltratar su aparato fonador.

**Seguidamente escribimos un ejemplo de cómo puede realizarse una actividad musical en Educación Infantil:**

- Invite a los niños y niñas a hacer un círculo sentados en la clase. Haga algunos ejercicios de respiración y relajación. Es conveniente que el maestro/a modele los ejercicios para que ellos y ellas puedan imitarlo/a. A continuación les dirá a los niños y niñas que tiene una sorpresa y se sienta. Les pide estar atentos, presenta el nombre de la canción y los personajes que se encuentran en ella. Canta la canción por estrofa y así los niños y niñas la irán conociendo. Luego invita a cantarla, coloca el CD de la misma para que la escuchen y se familiaricen con ella. Los niños y niñas cantan la canción

conjuntamente con el adulto, apoyándose con el CD. Cuide que los recursos que va a utilizar estén preparados y en buenas condiciones, no lo haga ya iniciada la actividad, porque esto invita al desorden.

### V. APRENDIZAJES ESPERADOS Y ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA EXPRESIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

*Objetivo:* Desarrollar una aptitud musical a través de vivencias y destrezas en el ritmo, que potencien la creatividad, la discriminación, la memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo y con instrumentos sencillos.

<b>Aprendizaje Esperados</b>	<b>Posibles Estrategias</b>
<b>Utilizar la música como medio de expresión de ideas, sentimientos y deseo</b>	Planifique una actividad para un día especial donde niños y niñas puedan realizar diferentes actividades que les permitan expresar sentimientos, deseos e ideas. Ejemplo: lleve una serie de CDS con diferentes tipos de música: clásica, relajación, popular, folklórica, otras; y en la medida que la va colocando pídale a los/as niños/as que se muevan libremente, que la sientan al escucharla.
<b>Escuchar con agrado música variada, seleccionada y adaptada a sus intereses personales, regionales, nacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haga preguntas tales como: ¿qué tipo de música os gusta más? ¿Cuál os gustaría escuchar de nuevo?</li> <li>- Proporcione a cada niño o niña dos caras dibujadas en una cartulina, una con expresión alegre y otra triste. Coloque discos con melodías alegres y tristes. Pídale que levanten la cartulina que se corresponda con el sentimiento expresado en la canción.</li> <li>- Es preciso crear en los niños y niñas el gusto por la música en todas sus variaciones, por ello es importante colocar durante la jornada distintos tipos de música: clásica, popular,</li> </ul>

	<p>folklórica, otros. Esto le va a permitir decidir por sí mismo o misma qué quieren escuchar. Pregunte mientras escuchan la música, ¿os gusta? ¿Cuál os gusta más? ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilice una grabadora e invite a niños y niñas a grabar canciones de su preferencia, cada uno dirá su nombre antes de comenzar para luego identificar su canción.</li> <li>- Seleccione clásicos bien conocidos como “El Cascanueces” de Tchaikovsky, “La 5ª Sinfonía” de Beethoven o “Minuetos” de Mozart. Colóquelos cuando los niños y niñas están en tiempo de silencio, dándoles el nombre correcto de la pieza musical y de los compositores. . Estas piezas se pueden acompañar con instrumentos musicales.</li> </ul>
<p><b>Identificar sonidos onomatopéyicos, naturales y artificiales con o sin ayuda visual</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mientras se encuentren en el espacio exterior, realice juegos musicales como por ejemplo: canten una canción con sonidos de animales e invite a los niños y niñas a cantar imitando los sonidos de un gallo, perro o gato.</li> <li>- Llame a un niño o niña y dígame que emita el sonido de algún objeto o animal, los demás deben estar atentos para adivinar de cual se trata.</li> </ul>
<p><b>Reproducir ritmos con el cuerpo, objetos e instrumentos musicales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invite a los niños y niñas a cantar. Pídales que marquen con palmadas las sílabas donde exista mayor fuerza al cantar. Proponga juegos en los cuales haya que utilizar distintos instrumentos, ejemplo la orquesta de perucho: “Perucho tiene una orquesta, que es ésta, que es ésta; cuando no quiere no toca, no toca se va a dormir”. Los niños y niñas tocarán sus instrumentos a la vez, cuando se digan las palabras “que es ésta, que es ésta”.</li> <li>- Juegue con los niños y niñas “Adivina adivinanza, quién reconoce mi voz”. Se van tocando los objetos e</li> </ul>

	<p>instrumentos y ellos/as deben ir adivinando por el sonido de cuál se trata.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante las actividades colectivas propicie el reconocimiento de sus propias voces. Con los ojos cerrados, ir hablando de uno en uno y preguntar: ¿Quién ha hablado?</li> <li>- Al ritmo de un tambor deje que los niños y niñas respondan rítmicamente con los pies, haciendo clac con los dedos, con la lengua o dándose con las palmas de las manos en los muslos. Permita que los niños y niñas creen sus propios esquemas rítmicos y canciones.</li> </ul>
<p><b>Identificar movimientos musicales: intensidad y velocidad, duración y altura.</b></p>	<p>Invite a los niños y niñas a formar varios grupos. Con una pandereta o pandero vaya marcando diferentes velocidades, invítelos a hacer un tren que se mueva según la velocidad en la que se toca el instrumento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponga a los niños y niñas que con sus dedos hagan en un papel el trazo de un arco iris, al ritmo de una canción que tenga trozos lentos y rápidos.</li> <li>- Utilice un instrumento con el que produzca notas altas y bajas. Pida a los niños y niñas que se desplacen en punta de pie al escuchar las notas altas, e inclinados al oír las notas bajas... esto lo puede hacer también con campanas tocando en forma ascendente y descendente.</li> <li>- Coloque diferentes tipos de música donde se varíe la velocidad de manera progresiva (música de relajación, baladas, salsa, merengue, otras); permita que los niños y niñas se muevan libremente según la velocidad de la música.</li> <li>- Cante con ellos y ellas diferentes canciones bien sea infantil, folclórica u otra que les guste. Invítelos a variar el volumen mientras van cantando, recordando siempre que es</li> </ul>

	<p>importante que aunque cantemos fuerte no debemos gritar, pues maltratamos el aparato fonador.</p>
<p><b>Cantar e Inventar canciones.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invite a los niños y niñas a que espontáneamente inventen y creen canciones, respetando su fantasía.</li> <li>- Cuando los niños canten, utilice palabras claves (suave..., un poco mas alto...).</li> <li>- Grave lo que canten niños y niñas, vuelva a ponerlo para que se oigan.</li> <li>- Para variar una actividad de canto y dar oportunidad a niños y niñas de aprender nuevas palabras, deje que varias partes del grupo canten el mismo verso o estrofa.</li> </ul>
<p><b>Acompañar canciones marcando pulso, ritmo y acento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponga a los niños y niñas que acompañen la canción con palmadas de manera suave y delicada desde su inicio hasta el final con un ritmo constante.</li> <li>- Trabaje previamente el reconocimiento de sonidos agudos – graves, largos – cortos, suaves- fuertes, relacionándolos con movimientos corporales. Ejemplo: Suave- dormir, fuerte – despertar.</li> </ul>
<p><b>Reconocer objetos sonoros e instrumentos musicales por el timbre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las actividades colectivas, invite a los/las niños/as a realizar diferentes sonidos de carros, motos, aviones, trenes, otros.</li> <li>- Propóngales hacer juegos de palabras que rimen marcando el ritmo con las palmas de las manos, ejemplo: mariposa – poderosa. Los niños y niñas marcarán cada sílaba de las palabras con palmadas.</li> <li>- Coloque en un espacio físico instrumentos musicales como tambor, maracas, panderetas, pandero, triángulo, platillos, cascabeles, otros.</li> <li>- En pequeños grupos o actividades colectivas permita que los niños y niñas exploren los distintos instrumentos,</li> </ul>

	<p>experimenten la variedad de sonidos y seleccionen los que más le llamen la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponga o pídale que seleccionen una canción sencilla que puede ser acompañada con los instrumentos elegidos.</li> <li>- Jueguen al Director de la orquesta, donde usted o alguno de los niños y niñas utilicen una varita de ritmo como batuta para dirigir, deje que ellos/ellas por turno dirijan la banda mientras los otros tocan.</li> </ul>
<p><b>Tocar instrumentos Musicales sencillos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloque una canción e invite a niños y niñas a seguir libremente el sonido con sus instrumentos musicales.</li> <li>- Invite a niños y niñas a acompañar sus canciones con su instrumento favorito.</li> <li>- Lleve el ritmo de una canción con el bongó, deje que los niños marquen el ritmo musical con otro instrumento.</li> <li>- Cuando se celebre un cumpleaños en el aula, incluya actividades musicales que se relacionen con su edad, ejemplo: formar un coro acompañado de instrumentos para cantar el cumpleaños</li> </ul>
<p><b>Algunos juegos recomendados para favorecer la expresión musical</b></p>	<p><b>Pasar un objeto</b></p> <p>Se coloca a los niños sentados en el suelo con las piernas cruzadas, formando un círculo. Se coloca un objeto no demasiado pequeño delante de uno de ellos, quien deberá pasarlo a su compañero de la derecha dejándoselo en el suelo delante de sus piernas. Para jugar se utiliza una música en compás binario y en el primer tiempo se deberá pasar el objeto.</p> <p>Una vez asimilado se circula el objeto hacia la izquierda.</p> <p>Para los niños y niñas de 5 años y más puede complicarse dándole un objeto a cada uno. Todos golpean el suelo y hacen circular el objeto al mismo tiempo; siempre habrá un</p>

	<p>objeto delante.</p> <p><b>La culebra (5 años en adelante)</b></p> <p>Se invita a los niños y niñas en grupo a formarse como una culebra. El/la primero/a de la fila comienza a serpentear, haciendo los pasos de desplazamiento que le indica el maestro (caminar, saltar, correr o pararse al compás de la música) el resto lo deberá seguir.</p> <p><b>Aprendiendo los nombres (4 años o más)</b></p> <p>Se sientan los niños y niñas en círculo y se les invita a que digan su nombre. El maestro parado frente a él comienza a cantar: 1, 2,3, ¿cómo te llamas tú? ... si me lo dices lo abriré! Mientras canta, el maestro empieza a marcar el pulso dando palmadas sobre las manos extendidas de los niños y niñas, primero hacia la derecha y luego hacia la izquierda, deteniéndose frente al que le corresponda el último compás para que diga su nombre.</p> <p><b>Bailar y Dormir (3 en adelante)</b></p> <p>El adulto coloca una grabación con música alegre que estimule a los niños y niñas a saltar o bailar. De repente la música se detiene y todos se dejan caer al suelo a dormir hasta que se vuelva a oír la música</p> <p><b>Inventando pasos (5 años y más)</b></p> <p>Invite a los niños y niñas a formar un círculo de pie. Con una música alegre el maestro comienza el juego caminando dentro del círculo siguiendo el pulso (en puntilla, con talones, pies dentro, pies fuera, de espalda, de medio lado, torcido, cabeza abajo) hasta volver a su sitio. Todos los niños y niñas harán girar la rueda imitando al adulto; luego irán saliendo al centro y crearán su propio estilo.</p>
--	--

**Tabla 10.2.** Estrategias para la expresión musical creativa en Educación Infantil

Para el logro de los aprendizajes musicales es importante crear y desarrollar estrategias pedagógicas continuas y progresivas que permitan al docente evaluar los niveles de aprendizaje, sin apartar del escenario educativo el juego y la recreación, para favorecer el desarrollo del ser creativo, partiendo de la visión de que el niño y la niña son artistas y creativos por excelencia.

Es indispensable que todo maestro de Educación Infantil, estime en su justo valor la trascendencia educativa que tiene la música. La práctica de la misma debe ser contemplada, no sólo como una obligación, sino como un estudio fundamental digno de la mayor atención.

Hoy día podemos sostener sin miedo que el arte, debe ser parte integrante y activa de los programas educativos infantiles, se convierte en un aliado de incalculable valor para los docentes. Casi podríamos decir que es la fuente primaria de estrategias creativas dentro del aula. El papel de las artes dentro de las actividades escolares ha de adquirir un tono predominante, pues a través de sus expresiones, la creatividad impregnará a la educación de una buena dosis de sí misma, renovando de esta forma sus procesos. Así, la educación como proceso se ve despojada de límites demasiado rígidos, pues al sustituir este término por las palabras "posibilidad de aprender", entonces nos topamos con que educar es un proceso continuo. Siempre existirá algo nuevo que aprender y las mentes de los niños deben estar preparadas para esta gran odisea. De esta forma, en ellos se establecerá la premisa de que las cosas pueden ser realizadas siempre de una mejor manera, o dicho de otro modo: *educar es vivir y comprender simultáneamente la vida.*

*“Únicamente la enseñanza artística bien entendida servirá de maravilloso antídoto contra la mecanización, la aridez que padece nuestra vida actual. La música ocupa entre las materias artísticas un lugar privilegiado en la educación y el pleno desarrollo del ser” (Maurice Martenot).*



#### 10.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En base a los resultados obtenidos, hemos considerado conveniente establecer futuras líneas de investigación con las cuales continuar nuestra investigación con los alumnos y maestros.

Elaborar finalmente con una muestra a nivel nacional los **instrumentos** realizados en esta investigación, para **evaluar la creatividad musical** en el alumnado de educación infantil, a fin de enriquecer los datos ofrecidos en esta investigación.

Pensamos que los **maestros** precisan de una **formación** específica para conocer los aspectos de música y creatividad. Por lo que consideramos necesario el desarrollo de propuestas de intervención para el fomento de la creatividad en el ámbito de la formación del Maestro de Educación Infantil.

Con respecto a los **centros educativos**, consideramos, igualmente, que requieren de un maestro de infantil con formación específica en música y creatividad. O que el maestro especialista de música imparta clases en Educación Infantil para que se realicen propuestas curriculares adecuadas.

Analizar y desarrollar **modelos de intervención** para favorecer ambientes creativos, junto con instrumentos de evaluación y su implementación.

**Implementar y evaluar** el programa de intervención propuesto en la tercera parte de esta investigación.

**Seguimiento** de estos 51 alumnos, a lo largo de su desarrollo, tras realizar un **análisis cualitativo e individualizado** y proponer un programa de intervención para el desarrollo de la creatividad a través de la música.

Algunas de las futuras investigaciones que proponemos serían:

- Creatividad y música en educación infantil.
- Música, inteligencia y creatividad.
- Música, creatividad, inteligencia imaginación y fantasía.
- Música y el cerebro de un niño de Educación infantil.
- Creatividad a través de la música y desarrollo afectivo del niño de 3 a 6 años.
- Indagar a través de futuros estudios, qué efectos tiene la música clásica, en particular la de Mozart, sobre otras tareas o modalidades de la conducta creativa, ya sea en el área de plástica, de psicomotricidad o de lenguaje.
- Investigaciones en torno al arte y de sus vinculaciones con el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas.

En definitiva, nos gustaría pensar que nuestra tesis puede ser el motor activador de futuras investigaciones que tendrían aquí, precisamente, su origen.





---

# **PARTE IV**

# **BIBLIOGRAFÍA**

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (1998). *La música en la era digital. La cultura de masas como simulacro*. Lleida: Milenio.
- ADORNO, T.W. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós, pp. 135-204.
- AGOSTI – GHERBAN, C., y RAPP – HESS, C. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy: Editorial Marfil.
- AKOSCHKY, J. (1998). El lenguaje muical en la educación infantil. *Eufonía*, 25, p. 38.
- ALBAUGH, S. (1995). *La visualización musical en la enseñanza de las audiciones*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- ALCALÁ-GALIANO FERRER, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- ALDANA, G. (1996). *Multiliderazgo creativo*. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total. Universidad de Santiago de Compostela
- ALEGRE, O. (1990). *Enseñanza y hemisferios cerebrales*. Cuadernos de Pedagogía, nº 186, pp. 64-66.
- ALLPORT, G. (1967). *Aportaciones a la psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ALMÉNZAR, M.L. (1989). El professor dela escuela infantil. En Gervilla, A. (coord.). *Organización escolar aplicada a la Educación Infantil*. Málaga: Edinford.
- ALSINA, P. y SESÉ, F. (1994). *La música y su evolución*. Barcelona: Ed. Graó.
- ALVIN, J. (1990). *Musicoterapia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- AMABILE, T. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. (1988). A Model of Creativity and innovation in organizations. En Rev. *Research in Organizational Behaviour*, nº 10.
- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.
- ANDERSON, H.H. (1959). *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper.
- ANDERSON, H.H. (1965). A cognitive theory of the non intellectual correlates of originality. En Rev. *Beba. Scient*, nº 11.
- ANDERSON, W. (1991). *Teaching Music with a Multicultural Approach*. MENC.

- ANDREWS, T. (1993). *La curación por la música. Transformaciones de las energías mediante los sonidos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- ANGUERA, M. T. (1985). *Metodología de la observación*, en *Zas Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- ANGUS, S. (1967). It's Pretty, but Is It Art? *Saturday Review of Literature*, sep 2.
- ARDID, C. (1994). La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas. M.I.-C.I.M. *Revista de Musicoterapia. Música, Terapia y Comunicación*. Bilbao: Colección Histórica.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- ARONOFF, W.F. (1974). *La Música y el Niño Pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.
- ASCH, S. (1974). Fuerzas de grupo en la modificación y distorsión de juicios. En J.R. Torregrosa y E. Crespo. (Comps.), *Estudios básicos de la psicología social*. Barcelona: Hora., pp. 351-364.
- ASTINGTON, J. W., HARRIS, P.L., & OLSON, D.R. (1988) (eds). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASTINGTON, J.W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- AYMERICH, C., y M. (1971). *Expresión y arte en la escuela. La expresión musical; la expresión como auxiliar didáctico*. Barcelona: Editorial Teide.
- AZNAR, G. (1973). *La Creatividad en la empresa: organización práctica y técnicas de animación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- AZNÁREZ, J. J. (1992). *Didáctica del lenguaje musical*. Madrid: Edición Música para todos.
- BACHMANN, M.L. (1998). *La rítmica Jaques – Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BAHLKE, S. J. (1970). Developing creative thinking: The Purdue creativity program. *Journal of Creative Behavior*, 4, pp. 85-90.
- BAHRICK, L.E. & PICKENS, J.N. (1994). Amodal relations: The basis for intermodal perception and learning. In D. Lewkowicz and R. Lickliter, (Eds.), *The*



- development of intersensory perception: Comparative perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 205-233.
- BAKER, J. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practitioners*. Washington, DC: Directions in Development, Banco Mundial. (también disponible en [http:// www.worldbank.org/ poverty/ library/ impact.htm](http://www.worldbank.org/poverty/library/impact.htm)).
- BANDURA, A., & WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- BARCELÓ GINARD, B.J. (1991). *El nacimiento de la música en el niño*. Tesis doctoral inédita. Universidad de las Islas Baleares.
- BARCHILLON, J. (1961). *Personality dimensions of creativity*. New York: Lincoln Institute of Psychotherapy.
- BARCIA, M. (2002). *La Creatividad en los Alumnos de Educación Infantil. Incidencia del Contexto Familiar*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- BARCIA, M. (2005). El Desarrollo de la Creatividad en la Educación Infantil. *Ética, Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil*. Málaga, España: Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores". Vol. 2, pp. 485-494.
- BARCIA, M. (2007). *Didáctica y Currículum para el Desarrollo de Competencias*. Madrid. Dykinson, S.L.
- BARKAN, M. (1960). Curriculum problems in art education. In E.L. Mattil (Ed.), *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*. USDE, University Park: Pennsylvania State University. Cooperative Research Project No. V-002, pp. 240-55.
- BARNES, J. (1993). *Aristóteles* (Traducido por Marta Sansigre Vidal). Madrid: Cátedra.
- BARRON, F. (1952). Personality style and perceptual choice. *Journal of Personality*, 20, pp. 385-401.

- BARRON, F. (1955). The disposition towards originality. En Rev. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, nº 51.
- BARRON, F. (1958). The needs for orden and disorden as motives in creative activity. En Taylor, C.W. et. als. *The Second (1957) Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talents*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- BARRON, F. (1961). Creative vision and expression in writing and painting. En Mackinnon, D.W. (Ed.), *The creative person. Institute of Personality Assessment Research*. University of California. Berkeley.
- BARRON, F. (1968). *Creativity and Personal Freedom*. New York: Van Nostrand.
- BARTHELL, F. (1958). *Thinking: An experimental and Social study*. London: George Alien.
- BARTLETT, E.W. & SMITH, C.P. (1966). Childrearing practices, birth order and the development of achievement-related motives. *Psychological Reports*, 19, pp. 1207-1216.
- BARTOK, K.B. (1979). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI. Madrid.
- BASANTE, M., LACASELLA, R., y LOZANO, M. (2005). *La música y su efecto sobre la creatividad*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.
- BASTIAN, H. G. (2000). Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Mainz: Schott.
- BEARD, R.M. (1971). *Psicología Evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BECKER, H., & GEER, B. (1987). Participant Observation: The Analysis of Qualitative Data. En Burgues, R. *Field Research: A sourcebook and Field Manual*. London: Allen and Unwin.
- BELLAK, L. (1958). Creativity: Some random notes to a systematic consideration. *Journal of Projective Techniques*, 22, pp. 363-380.
- BENENZON, R. (1971). *Musicoterapia y Educación*. Barcelona: Paidós.
- BENENZON, R., HEMSY DE GAÍNZA, V., y WAGNER, G. (1997). *Sonido, comunicación, terapia*. Salamanca: Amaru.
- BENENZON, R. (2000). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- BENNETT, R. (1999). *Forma y diseño*. Madrid: Akal.
- BENTLEY, A. (1967). *La aptitud musical de los niños*. Buenos Aires: Ed. Victor Leru.
- BERENSON, B. (1948). *The Aesthetic Moment*. Aesthetics and History.

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel. Barcelona. Caps. 5-6, pp. 103-169.
- BERLYNE, E. (1971). *Esthetic and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- BERNAL, J. (1996). *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de formadores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- BERNAL, J., y CALVO NIÑO, M.L. (1999a). La metodología en la Educación Musical Infantil, en *Revista de Educación*. Universidad de Granada.
- BERNAL, J., y CALVO NIÑO, M.L. (1999b). Didáctica de la Expresión Musical, en *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Ed. Síntesis., pp. 209-248 y 426-431.
- BERNAL, J., y CALVO NIÑO, M.L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ed. Aljibe.
- BERNAL, J., CALVO NIÑO, M<sup>a</sup> L., y MARTÍN MORENO, C. (2000). *Repertorio de canciones para la Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- BERNAL, J. (2001). *Introducción comparativa a las distintas metodologías de la Educación Musical: de los métodos tradicionales a la perspectiva actual*. En Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta. Instituto de estudios ceutíes. Universidad de Granada, pp. 119 – 126.
- BERNAL, J. (2001). La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia, en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 14, pp. 67-88.
- BERNAL, J. (2002). Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva. La representación visual de la audición, en *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. Málaga: CEDMA. T.II, pp. 1185-1191.
- BERNAL, J. (2003). Los valores y la Educación Musical, en *Intervención Psicoevolutiva: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- BERNAL, J. (2003). Música y Creatividad, en *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro*. Málaga: Dykinson, T. II, pp. 841-864.
- BERNAL, J. (2003). *Un currículum creativo para el desarrollo de la Educación Infantil*. Granada: Aljibe.

- BERNAL, J. (2003). Aprendizajes musicales creativos en la escuela: ideas musicales y desarrollo de la creatividad. En: *Tavira, revista de ciencias de la educación Cádiz*, nº 19, pp. 63-80.
- BERNAL, J., y CALVO, M<sup>a</sup>. L. (2004). *Didáctica de la Música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Granada. Aljibe.
- BERNAL, J. (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música. Revista *Eufonía*, enero, nº 33, pp. 8-19.
- BERGSON, H. (1934). *El Pensamiento y lo Moviente*. París: Bibliothéque de Philosophie Contemporaine.
- BERRUECO, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- BEST, J.W. (1967). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BETÉS DE TORO, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- BIRNHOLZ, J., & BENACERRAF, B. (1983). The development of human fetal hearing. *Science* 222, 6, pp. 516-8.
- BISQUERRA, R., ECHEVERRÍA, B., y RODRÍGUEZ, M. (1983). *Estadística psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- BLATT, S.J., & STEIN, M.I. (1957). Some personality, value and cognitive characteristics of the creative. En Rev. *American Psychologist*, nº 12, p. 406.
- BLOOM, B.S. (1963). Report on creativity research by the examiner's inventors and non-inventors. En Taylor, C.W. & Barron, F. (EDS). *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley.
- BLUM, T. (1991). Early prenatal perception and adequate auditive stimulation. *International Journal of Prenatal and Perinatal Studies* 3, pp. 283-296.
- BODEN, M.A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- BÖHM, D. (2002). *Sobre la Creatividad*. Barcelona: Kairós.
- BOIREL, R. (1961). *Theorie generale de l'invention*. Paris: Press Universitaires.

- BOOTH, W., COLOMB, G., y WILLIAMS, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- BOWER, T.G.R. (1979). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOWLBY, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- BOYER, P. (1997). Further distinctions between Magic, Reality, Religion and Fiction. *Child Development*, 68 (6), pp. 1012-1014.
- BRANDEN, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- BRESLER, L., y STAKE, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. Colwell (Ed.), *The Handbook on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Mcmillan.
- BRITTAİN, W.L. & BEITTEL, K.R. (1964). *A study of some tests of creativity in relationship to performances in the visual arts. Creativity and Art Education*. Washington DC: National Art Education Association.
- BROGDEN, E. & SPRECHER, E. (1964). Criteria of Creativity, in C.W. Taylor (ed.), *Creativity: Progress and Potential*. New York: McGraw Hill., pp. 155-176.
- BRUNER, J.S. (1962). Conditions of Creativity. En Beaudout, A. *La créativité*. Paris: Bordas.
- BRUNER, J.S. (1963). The conditions of creativity. En Gruber, H. et al. (EDS) *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.
- BRUNER, J.S. (1969). *Contemporary Approaches to creative thinking*. Atherton Press. New York.
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUENDÍA, L., COLAS BRAVO, P., y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw - Hill.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- BUNGE, M. (1985). Pseudociencia e ideología. *Abnormal & Social Psychology*, nº 51. Madrid: Alianza Editorial.

- BURCHARD, E. M. L. (1952). The use of projective techniques in the analysis of creativity. *Journal of projective techniques*. 1952 Dec.
- BURKHART, R. (1962). Spontaneous and deliberate ways of learning. En *Preconscious and conscious functioning in children learning art*. Scranton, Pa.: International Testbook Co.
- BURÓN, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ed Mensajero.
- BURT, C. (1941). *The factors of the mind*. Nueva York: Macmillan.
- BUSH G.P., & HATTERY, L.H. (1956). Teamwork and creativity in research. *Administrative Science Quarterly*, 1(3), pp. 361-372.
- CAJIDE, J. (1983). *Medidas de la Creatividad*. Universidad de Santiago.
- CALVO NIÑO, M. L., y BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996). La importancia de la música en la Educación Infantil. En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9/1966, pp. 17-34.
- CALVO NIÑO, M. L., y BERNAL VÁZQUEZ, J. (1999). La expresión musical en el curriculum de educación infantil». En *La música en la educación infantil*. Eufonía, n.º 1-E Barcelona: Grao.
- CAMACHO ROSALES, J. (2005). *Estadística con SPSS para Windows*, versión 12. Madrid: Rama.
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C. (1966). Closing down the conversation: The end of quantitative/qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 1(4), pp. 20 y 24.
- CAMPBELL, D. (1998). *El efecto Mozart. Experimentar el poder transformador de la música*. Barcelona: Urano.
- CAMPBELL, D. (2000). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Ediciones Urano.
- CAMPBELL, T. (1987). *The Earliest Printed Maps*. British Museum Press.
- CAPARRÓS, A. (1980). *Los paradigmas en psicología*. Barcelona: Horsori.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.
- CARTON, C., y GALLARDO, C. (1994). *Educación musical: Método Kodály*. Valladolid: Castilla.

- CASTELLÓ, A. (1993). Creatividad. En Pérez, L. (comp.) *10 palabras clave en superdotados*. Estella, Navarra: Verbo Divino.
- CASTELLÓ, A. (1995) Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. En *Rev. Aula*, nº 45.
- CATTELL, R. B., & CATTELL, A. K. S. (1959). *Culture fair intelligence test-Scale 3*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- CATTELL, R.B. (1965). *The Scientific Analysis of Personality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- CATTELL, R.B., EBER, H.B., & TATSUOKA, M.M. (1970). *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire, 16 PF*. Champaign, Ill: Inst Pers. Ability Test.
- CERDÁ, M<sup>a</sup>. C. (2000). *Inteligencia y creatividad en educación*. Valencia: C.S.V.
- CHAMBERLAIN, D. B. (1983). Consciousness at birth: The range of empirical evidence. In Thomas Verny (Ed.), *Pre- and perinatal psychology: An introduction*. New York: Human Sciences Press., pp. 69-90.
- CHAMBERS, E.G. (1964). *Statistical Calculation for Beginners*. Cambridge University Press.
- CHAMBERS, E.G. (1969). A Multidimensional Theory of Creativity. En *Rev. Psychological Reports*, nº 25, pp. 779-799.
- CHAPMAN, J. S. (1975). *The relation between auditory stimulation of short gestation infants and their gross motor limb activity*. Doctoral dissertation. New York University.
- CHASSELL, L. M. (1916). Tests for Originality. *Journal of Educational Psychology*, Vol. VII, 1916.
- CHI, M. T. H. (1976). Short-term memory in children: Capacity or processing deficits? *Memory and Cognition*, 4, pp. 559-572.
- CHOMSKY, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Alianza: Madrid.
- CHRISTAL, R. E. (1958). Factor analytic study of visual memory. *Psychometric Monographs*, 72, 13, Whole No. 466.
- CICIRELLI, V. G. (1965). Form of relationship between creativity, IQ and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1965, 56, pp. 303-308.

- CLARK, A., et al. (1965). Convergent and divergent thinking abilities of talent adolescents. En *Rev. Journal of Educational Psychology*, nº 56 (3).
- CLEMENTS, M. (1977). *Observations on certain aspects of neonatal behavior in response to auditory stimuli*. Paper presented to the 5<sup>th</sup> Internat. Rome: Congress of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology.
- CLEMES, M. & BEAN, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- COHEN, L., y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, p.131.
- COLÁS, M. P., y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En COLÁS, M<sup>a</sup> P. y BUENDÍA, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COMELLAS, M. J., y PERPINYÁ I TORREGROSA. A. (1984). *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: CEAC.
- COMOTTI, G. (1986). *La música en la cultura griega y romana*. Madrid: Turner Música.
- COMPAGNON, G.; THOMET, M. (1975). *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular de Educación Infantil*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Colección de materiales curriculares para la Educación Infantil*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, JUNTA DE ANDALUCÍA (1996). *Historia de la Universidad en Andalucía*. Córdoba: Ed. Miguel Rodríguez - Pantoja Márquez.
- COOK, T., y REICHARDT, CH. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COPLAND, A. (1986). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de cultura económica.
- CORBALÁN, J. (1992). Creatividad como estilo cognitivo. En *Rev. de Investigaciones Psicológicas*. Nº 11.



- CORBALÁN, J. (1997). Diferencias Individuales en Comportamiento Creativo. En *Rev. Fascículo de Psicología Diferencial*, Tema 12.
- CORBALÁN, F.J., MARTÍNEZ, F., DONOLO, D.S., TEJERINA, M., y LIMINANA, R.M. (2002) Q.G.T. *Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA.
- CORRAL, A., GUTIÉRREZ, F., y HERRANZ, M.P. (1997). *Psicología Evolutiva*. Tomo I. Madrid: UNED, cap 1, pp. 3-53.
- CRAIG, G.J. (1997). *Desarrollo psicológico*. Prentice-Hall. México.
- CRUTCHFIELD, R.S. (1966). Conformity and Creative thinking. En Gruber, H.E. Terrell, G. & Wertheimer, M. (EDS.). *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. En Sternberg, R.J. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- D' INDY, V. (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Adaptado de Andrew Thomson y Robert Orledge. Londres: Ed. S. Sadie y J. Tyrrell Macmillan.
- DALCROZE, J. (1907). *Método para el desarrollo del sentido rítmico, del sentido auditivo y del sentimiento tonal* (8 vol.). París: Sandzo.
- DALCROZE, E. J. (1965). *Le rythme, la musique et l' education*. Lausanne: Foetisch.
- DANHKE, G. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández Collado y G. Danhke (Comps.), *La comunicación humana: ciencia social*. Mexico, D.F.: Mac Graw Hill.
- DARROW, F., y ALLEN, R. (1965). *Actividades para el aprendizaje creador*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVIDSON, L. (1983). *Tonal structures of children's early songs*. Music Perception.
- DAVIDSON, L., y SCRIPP, L. (1991). Educación y desarrollos musicales desde un punto de vista cognitivo, en Hargreaves, D. J.; *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.

- DAVIS, F., y SCOTT, J.A. (1980). *Estrategias para la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVIS, F. (1987). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Graó.
- DAVIS G.A., PETERSON J.M., & FARLEY F.H. (1974). Attitudes, motivation, sensation seeking, and belief in ESP as predictors of real creative behavior. *Journal of Creative Behaviour*. 8, pp. 31–39.
- DE BONO, E. (1973). *La práctica de pensar o cómo resolver problemas cotidianos*. Barcelona: Kairós.
- DE BONO, E. (1975). *El Pensamiento Lateral. Manual de Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- DE BONO, E. (1992a). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DE BONO, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1993). *Más allá de la competencia*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994). *El Pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- DE CASPER, A. & FIFER, W. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices, *Science* 208, pp. 1174-1176.
- DE CASTRO, R.O. (2004). *Sonido, música y acción: la música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires: Jorge Beduino.
- DE LA TORRE, S. (1982). *Educación en la Creatividad. Recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- DE LA TORRE, S. (1991a). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- DE LA TORRE, S. (1991b). *Evaluación de la Creatividad*. Madrid: Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1999). La dieta creativa en Educación Infantil, en *Un Mundo para el niño*. Innovaciones Curriculares. II Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores. Málaga (Coords. Gervilla Castillo, A. y Barreales Llamas): Centro de Educación de la Diputación Provincial de Málaga.
- DE LA TORRE, S. (2001). *Calendario de la Formación creativa*. Barcelona: PPU.

- DE MOYA, M<sup>a</sup> del V. (2005). Creatividad y docencia: Aprender a ser creativos para enseñar a ser creativos, en A. Gervilla y J. Bernal (Dir.): *Creatividad: Aspectos psicológicos, educativos y sociales*. Madrid: Dykinson, pp. 281-295.
- DE MOYA, M<sup>a</sup> del V. (2005). El cuento musical y Educación en valores en edad infantil. En Barreales, M., y cols. *Ética, estética y estrategias didácticas en Educación Infantil*. Málaga: Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores". Universidades de Andalucía.
- DE MOYA, M<sup>a</sup> del V. (2005). Estrategias creativas para la enseñanza Artístico-Musical. En Gervilla, A. y Bernal, J. *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales*. Málaga: Dykinson.
- DE MOYA, M<sup>a</sup> del V. (2006). Por qué es imprescindible la educación musical. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, pp. 256-259.
- DE PRADO, D. (1981). *El Torbellino de ideas*. Madrid: Cincel.
- DE PRADO, D. (1991). *La orientación e intervención expresivo-creativa*. Universidad de Santiago de Compostela.
- DE VEGA, M. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- DECI, E.L. & RYAN, M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DEL CAMPO, P. (coord.) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Ed. Amarú.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RÍO, D. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Vol I. Proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DELGADO, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- DELVAL, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: S.XXI.
- DELVAL, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DESPINS, J. P. (1994). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DEUTSCH, D. (Ed.) (1999). *Psychology of Music* (2<sup>a</sup> ed.) San Diego, California: Academic Press.

- DEUTSCH, K. W. (1960). *El análisis de las relaciones sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- DEUTSCH, M., y KRAUSS, R. M. (1984). *Teorías en Psicología Social*. México: Paidós.
- DEWEY, J. (1910). *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology*. New York: Modern Library.
- DEWEY, J. (1929). *The quest for certainty; a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch.
- DEZA, M.J. (1993). Jugar con imágenes, en *Cuadernos de pedagogía*, nº 193.
- DÍAZ, B. (1986). *El desarrollo intelectual y sus alteraciones*. Cuba: Universidad de la Habana.
- DÍAZ, M., y FREGA, A.L. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de Educación Musical*. Salamanca: Amaru.
- DÍAZ, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical en *La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad*. Col. Aulas de Verano. Universidad Menéndez Pelayo, pp.77-94.
- DÍAZ, M., y RIAÑO, M. E. (2007). *Creatividad en Educación Musical*. Universidad de Cantabria.
- DIXON, N.F. (1981). *Preconscious*. Nueva York: Wiley.
- DONALDSON, M. (1984). *La mente de los niños*. Madrid. Morata.
- DOWLING, W J. (1982). Melodic information processing and its development, in *The psychology of music*. EJ. Deutsch, D. New York: Academic Press.
- DOWLING, W J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing, in *Cognitive processes in the perception of art*, eds. W R. Crozier and A. J. Elsevier. Amsterdam: Chapman.
- DOWLING, J., & HARWOOD, D. W. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.
- DREVDAHL, J.E. (1964). Some Developmental and Enviromental factors in Creativity. In C.W. Taylor (Ed.). *Widening Horizons in Creativity*. New York: John Wiley and Sons, Inc., pp. 170-185.
- DUCKWORTH, E. (1972). The having of wonderful ideas. *Harvard Educational Review*, 42.

- DUFFY, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early years*. Philadelphia: Open University Press.
- DUNKER, K. (1926). A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking (solving of comprehensible problems). *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 33, pp. 642-708.
- DURKHEIM, E. (1912). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid: Akal
- DURKHEIM, E. (1967). *De la División del Trabajo Social*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- EIMAS, P.D. (1985). The perception of speech in early infancy. *Scientific American*, 252, pp. 46-52.
- EINSTEIN, A., y INFELD, L. (1993). *La evolución de la física*. Barcelona: Salvat.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- EPELDE, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de Educación Primaria y en la formación inicial del maestro especialista en Educación musical. Un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- ERICKSON, A., & SIMON, H. (1984). *Protocol analysis verbal reports as data*. London: Bradford Books.
- ERICKSON, A. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En WITROCK, M. *La investigación de la Enseñanza, II*. Madrid: Paidós Educador y MEC.
- ERLANDSON, D. A. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: a Guide to Methods*. Newbury Park: Sage.
- ESCUADERO, P. (1988a). *Cuentos musicales*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, P. (1988b). *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Madrid: Ed. Real Musical.

- ETXEBERRÍA, J., y TEJEDOR, J. (2004). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.
- EYSENK, H.J. (1995). *Genius: The Natural History of Creativity*. University Press. Cambridge.
- FANTZ, R.L. (1961). The origin of form Perception. *Scientific American*, 204, pp. 66-72.
- FEDERACIÓN MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA (2001). *Segundas jornadas colombianas de musicoterapia*. Extraído el 29 de Marzo de 2001 desde <http://www.facartes.unal.edu.co/musicoterapia/musico.htm>.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968). Creatividad e inteligencia. *Perspectivas Pedagógicas*, pp. 21-22, 95.
- FERNÁNDEZ VELA M. S. E. (1989). *La creatividad en la docencia*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Nacional de educación a distancia.
- FERRARIS, M. (1999). *La imaginación*. Madrid: Visor.
- FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Ed. Siglo XXI. Cáp. 8
- FINKE, R.A., WARD, T.B., & SMITH, S.M. (1992). *Creative Cognition: Theory, researches and applications*. Cambridge: MA, MIT Press.
- FLAVELL, J. H., MILLER, P. H., & MILLER, S. A. (1993). *Cognitive development*. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FLESCHER, J. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, 56, pp. 251-268.
- FOLLETT, M. P. (1924). *Creative Experience*. New York: Longmans Green and Co.
- FOUCHER DE CAREIL, L.A., FOUCHER DE CAREIL, A., OVEJERO, E. & MAURY (1926). *Hegel et Schopenhauer: études sur la philosophie allemande moderne depuis Kant jusqu'à nos jours* (traducido). Madrid: La España Moderna.
- FOX, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ed. Morata.
- FREGA, A.L., y VAUGHAN, M.N. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América, S.A.
- FREGA, A.L. (1986). *Educación Musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.

- FREGA, A. L. (1991). *Senderos. Material para correlación de actividades con enfoque creativo*. Buenos Aires: Marymar.
- FREGA, A.L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Editorial Graó.
- FREGA, A.L. (2005). *Didáctica de la Música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.
- FREGA, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación La Academia.
- FREGA, A.L., y SABANES, I. (2008). *Música en el aula*. Buenos Aires: Bonum.
- FREUD, A. (1976). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIDMAN, R. (1974). *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIDMAN, R. (1980). Proto-rhythms: Non-verbal to language and musical acquisition. In Key, M. R. (ed.): *The Relationship of Verbal and Non-Verbal Communication*. The Hague: Mouton, pp. 77-91.
- FRIDMAN, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIDMAN, R. (1997). *La música para el niño por nacer*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- FUBINI, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Ed. Alianza Música.
- FUENTES, P., y CERVERA, J. (1989). *Pedagogía y Didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- FURTH, H. G. (1974). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FURTH, H. G., y WACHS, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FUSTIER, M. (1975). *Pedagogía de la Creatividad*. Madrid: Index.
- GAINZA, V. (1990). *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- GALEOTE, M.A. (1998). El papel de los adultos en el desarrollo del lenguaje. En *I y II Curso del Aula de Formación Abierta-1998*. Edita la Dirección General de Asuntos Sociales y Alumnos de la Universidad de Málaga y la Delegación Provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía.
- GALINO, M.A. (1998). *Historia de la Educación I. Edades Antigua y Media*. Gredos. Madrid.

- GALLARDO, M.A. (2003). *La inserción laboral de los alumnos y alumnas de Educación Física*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GALLARDO, M.A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los Maestros de Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 9, Vol. 4(3), pp. 469-492.
- GALLEGO, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- GALLEGO, J. L., y GARRIDO GARCÍA, J. A. (1998). Desarrollo general infantil. En *Educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- GALLEGO, J.L. (2003). *Enciclopedia de Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GANS, H. J. (1974/1999). *Popular culture & high culture: An analysis and evaluation of taste*. New York: Basic Books.
- GALTON, F. (1870). *English men of science, their nature and nurture*. Londres: Macmillan.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- GARCÍA, C. (2002). El pensamiento infantil: directrices para nuestra labor docente. En *De Rincón en Rincón* extraído de junio de 2002 de [http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id\\_contenido=31628](http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=31628).
- GARCÍA, B., y HERRANZ, P. (1997). El origen del desarrollo social: el apego. En *Especialización del profesorado de educación infantil*. Madrid: UNED.
- GARCÍA, P., y MARTÍN, J.A. (1998). Desarrollo psicoevolutivo. En Gervilla, A. (coord.). *Educación Infantil: desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Málaga: San Pancracio.
- GARCÍA CALERO, M.P. (2003). *Estrategias de Innovación Didáctica para el Desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA HOZ, V. (1960). *Normas elementales de pedagogía empírica*. Madrid: Escuela Española.
- GARDNER, H. (1973). *The arts and human development*. New Cork: Ed.Wiley.
- GARDNER, H. (1979). Development psychology after Piaget: An approach in terms of symbolization. *Human Development*, n° 22, pp.73-88.



- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- GARDNER, H. (1993a). Inteligencia Musical, cap. 6 de *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 137-166.
- GARDNER, H. (1993b). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 327.
- GARDNER, H. (1995a). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995b). *Mentes creativas. Una anatomía de la de la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARRIDO, J.A. (1994). Desarrollo Social. En J.L. Gallego (coord.). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- GARVEY, & HOGAN, C. (1973). Social speech and social interaction: Egocentrism revisited. *Child Development* 44, pp. 562–568.
- GARVEY, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- GASTÓN, T., y otros (1989). *Tratado de Musicoterapia*. México: Paidós Mexicana.
- GERVILLA, A. (1979). *Creatividad, práctica escolar y política educativa*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- GERVILLA, A. (1986). *La creatividad en el aula: actividades para un curriculum creativo*. Málaga: Innovare.
- GERVILLA, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Universidad de Málaga.
- GERVILLA, A. (1992). *Dinamizar y Educar*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, A. (1995). *Creatividad Básica: Desde la infancia a la vejez*. Documento Inédito: Santiago. Universidad de Santiago-Master Internacional de Creatividad Aplicada Total.

- GERVILLA, A. (1997). *La imaginación infantil: su estudio a través de un test de historias*. Málaga: Innovare.
- GERVILLA, A. (1999). Educación Infantil: autoestima, creatividad y personalidad, en Gervilla, A., y Barreales, M. (coords.). *Un mundo para el niño. II Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga: Centro de educación de la Diputación.
- GERVILLA, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado, ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, A. (2003). Creatividad y aprendizaje, en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Ed. Dykinson.
- GETZELS, J.W., & JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- GHESELIN, B. (1955). *The creative process*. New York: Mentor.
- GHESELLI, E. E. & LODAHL, T. M. (1958). The evaluation of foremen's performance in relation to the internal characteristics of their work groups. *Personnel Psychology*, 11, 179– 187.
- GIANNI, C. (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio. *Educación Musical: Entre melodías, ritmo y emociones. Novedades Educativas*, 64-77.
- GIBSON, J.J. (1991). *And Odyssey in learning and perception*. Massachusetts: Cambridge, The MIT Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Servicio de publicaciones. Madrid: M.E.C.
- GINSBURG, H., & OPPER, S. (1977). *Piaget y la Teoría del Desarrollo intelectual*. Madrid: Prentice Hall.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Grao
- GLOVER, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Ed. Graó.
- GODKIN, D (1999). ¿Nos hace la música más inteligentes? *Orff España. Revista de la Asociación Orff*, n.º 11.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLANN, S.E. (1962a). The creativity motive, *Journal of Personality*, 30, pp. 588-600.

- GOLANN, S.E. (1962b). Psychological study of creativity. En *Rev. Psychological Bulletin*, n° 60.
- GOLDMAN, A. I. (1967). A Causal Theory of Knowledge, *The Journal of Philosophy* 64, 1967, pp. 355-372.
- GÓMEZ SALAS, F. (1997). *La importancia del entorno social en el desarrollo curricular del segundo ciclo de educación infantil*. Tesis doctoral inédita. Universidad complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ, M.E. (1974). *Didáctica de la Música*. Buenos Aires: Kapeluz. .
- GOOD, T.L., y BROPHY, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- GOODENOUGH, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book Company, The House of Applied Knowledge.
- GORDON, W.J. (1946). *Sinéctica. Desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero Hnos.
- GOTTLIEB, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: theory. *Developmental Psychology*, 27, pp. 4-13.
- GOWAN, J.C. (1979). The Development of the Creative Individual. En GOWAN et. als. *Educating the Ablest*. F.E. Peacock. Illinois.
- GRAETZER, G., y YEPES, A. (1961). *Introducción a la práctica de Orff- Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- GREER, R. D., RANDALL, C. A., & TIMBERLAKE, C. (1971). The discriminate use of music listening as a contingency for improvement in vocal pitch acuity and attending behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 26, 10-18.
- GUERRA MARTÍN, M. (2003). *Intervención para la mejora de la habilidad musical en alumnos de educación primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- GUILFORD, J.P. (1950). Creativity. En *Rev. American Psychologist*, n° 5. América.
- GUILFORD, J. P. (1955). The structure of intellect. *Psychology Bulletin* 53, pp. 267-293.
- GUILFORD, J.P. (1956a). Can creativity be developed? *Art Education*, 11, pp. 14-18.
- GUILFORD, J.P. (1956b). Structure of Intellect. En *Psychological Bulletin*, n° 53.
- GUILFORD, J.P. (1959) Three faces of intellect. En *Rev. American Psychologist*, n° 14.

- GUILFORD, J.P. (1960) Basic Conceptual Problems of the Psychology of Thinking. En *Rev. Proceedings of the New York Academy of Sciences*, nº 91.
- GUILFORD, J.P. (1964). Some new looks at the nature of creative processes. En Fredickson, M. & Gilliksen, H. (Eds.). *Contributions to mathematical psychology*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The Nature of the Human Intelligence*. New York: McGraw Hill.
- GUILFORD, J.P., y STRIM, R.B. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1986a). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1986b). *Creative talents: Their natural, uses and development*. Buffalo. New York: Bearly Limited.
- GHISELIN, B. (1955). *The creative process*. New York: Mentor.
- GUTMAN, H. (1967). The biological roots of creativity. En MOONEY, R.L., & T.A. RAZIK (Eds.), *Explorations in creativity*. New York: Harper and Row.
- HADAMARD, J. (1945). *The psychology of invention in the mathematical field*. Princeton University Press.
- HADDON, F.A., & LYTTON, H. (1968). Teaching Approach and the Development of Divergent Thinking Abilities in Primary Schools. *British Journal of Educational Psychology*.
- HALL, D. (1960). *Orff-Schulwerk. Music for children. Teacher's manual*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold Publishers.
- HALLMAN, R. (1967). Techniques for creative teaching. *Journal of Creative Behavior*, 1, pp. 325-330.
- HALLMAN, R. (1976). Condiciones suficientes y necesarias de la creatividad. En Gowan, J.C., et al. (EDS.) *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.
- HAMBERS, D. (1964). Epistemological considerations in teaching introductory Physics. En *Rev Science Education*, 79.
- HARDY, T., y JACKSON, R. (1997). *Aprendizaje y Cognición*. Madrid: Prentice Hall.

- HARGREAVES, D.J. (1998)[1986]. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- HARGREAVES, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARONIAN, F., & SUGERMAN, A.A. (1967). Fixed and mobile field independence: review of studies relevant to Werner's dimension. *Psychology Rep.* Aug; 21(1), pp. 41-57.
- HARTMANN, H., KRIS, E., y LOEWENSTEIN, R. (1946). Comentarios sobre la Formación de la Estructura Psíquica. *Revista de Psicoanálisis*, 8, p. 2.
- HARTMANN, H., KRIS, E., y LOEWENSTEIN, R. (1949). Notas sobre la Teoría de la Agresión. *Revista de Psicoanálisis*, 8, p. 3.
- HARVEY, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 85-100.
- HAYES, J.R. (1989). Cognitive Processes in Creativity. En Glover, J.A. et.al. (EDS) *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- HAYMAN, J.L. (1987). *Investigación y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- HEIGYI, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo*. I y II. Madrid: Pirámide.
- HEINELT, G. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1989). La iniciación musical del niño y el desarrollo del oído, en *Revista Música y Educación*, Vol. II, nº 2. Madrid.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- HEMSY DE GAINZA, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. En *Música y Educación*, n.º 24, pp. 17-24.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002a). *Pedagogía musical*. Buenos Aires: Grupo Ed. Lumen.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002b). *Música: amor y conflicto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- HENLE, M. (1963). The bird and death of ideas. En Gruber, H. et.al. *Contemporary Approaches to creative thinking*. Nueva York: Atherton.
- HERMAN, A. (1998). *La idea de decadencia en la historia occidental*. Traducción de Carlos Gardini. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- HERNÁNDEZ, F. (1997a). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, L., Colás, P., y F. Hernández (eds), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, F. (1997b). La Investigación Experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (eds), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, F. (1997c). Diseños de Investigación Experimental. En Buendía, L., Colás, P., y F. Hernández (eds), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, P. (1991). *Psicología de la Educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, P. y MUÑOZ F. (2001). Motivando hacia la creatividad: los contextos creativos. En Rodríguez, A. (COORD). *Creatividad y sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P.(2003). *Metodologías de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- HIRSCH, E. D. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- HIRSCH, P. (1971). Sociological approaches to the music phenomenon. *American Behavioral Scientist*, nº 14, pp. 371-88.

- HOFFMAN, L., PARIS, S., y HALL, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Traducción de: *Developmental Psychology*. Madrid: McGraw-Hill.
- HOHMANN, M., BANET, B., y WEIKART, D.P. (1984). *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*. México: Trillas.
- HOLZINGER, K.J., & HARMAN, H.H. (1941). *Factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- HOMANS, G.C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology* 63, pp. 597-606.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., & KELLEY, H. H. (1953). *Communication and persuasion; psychological studies of opinion change*. Yale University Press. New Haven.
- HOWARD, J. (2000). *Aprendiendo a Componer*. Akal. Madrid.
- HUBER, G., FERNÁNDEZ SMITH, G., y LORENZO QUILES, O. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD 5 para Windows*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HUMPHREYS, L. G. (1962). The organization of human abilities. *American Psychologist*, 17, pp. 475-483.
- HUSEN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Nancea, pp. 46-59.
- HUTCHINSON, E.D. (1931). Materials for the study of creative thinking. *Psychological Bulletin*, 28, pp. 392-410.
- HUTTENLOCHER, J. (1974). *El desarrollo de la inteligencia en el niño pequeño y en el preescolar*. Buenos Aires: Paidós.
- IMBERNÓN, E. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- INHELDER, B. (1978). Memoria e inteligencia en el niño. En J. Delval (comp), *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Tomo I. Alianza.
- ISENBERG, P. & JALONGO, M. (1993). *Creative Expression and Play in the Early Childhood Curriculum*. New York : Prentice-Hall.

- ISRAEL, M. (2001). *Itinerarios musicales de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza. Aficiones y Actitudes*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- ISRAEL, M. (2003). *Las Aficiones Musicales de los Alumnos de las Diplomaturas de Magisterio*. Leeme. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, mayo, nº 11.
- JIMÉNEZ, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- JIMENO GRACIA, M.M. (2000). La música: del arte a la educación. *Música y educación*, nº 41.
- JOHNSON, J.E. (1979). Mother-child interaction and imaginative behaviour of preschool children. En *Rev. Journal of Psychology*, nº 100.
- JUDITH, L. (1999). Una metáfora para la ética desde la razón estética. *Ética*. Extraído el 20 de Agosto de 1999 desde <http://www.etica.org.ar/guzman.htm>.
- KAIL, R.V. (1990). *The development of memory in children*. (3º Ed.). San Francisco: Freeman.
- KALTER, N. (1991). The divorce experience for pre-school children. En *Growing up with divorce*. USA: Ballantine Books Edition, cap 6, pp. 93-135.
- KAMII, C., y DEVRIES, R. (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Ed. Visor.
- KATZELL, R.A. Y THOMPSON, D.E. (1990). Work Motivation: Theory and Practice. En *Rev. American Psychologist*, nº 45.
- KAUFMANN, A. (1973). *La inventiva: Nuevos métodos para estimular la creatividad*. Bilbao: Deusto.
- KAYE, D. B., & RUSKIN, E. M. (1990). The development of attentional control mechanisms. En J. T. Enns. (Ed.), *The Development of Attention: Research and Theory*, pp. 227-244. Elsevier Science Publishers B. V. North- Holland.
- KELLEY, H. P. (1964). Memory abilities: A factor analysis. *Psychometric Monographs*, no. 11.
- KEMP, A., & LEPHERD, L. (1992). *Research Methods in International and Comparative Music Education* in Richard Collwell, New York: Handbook for Research in Music Teaching and Learning. Schirmer.



- KEMP, A. (1993). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Edición del Collegium Musicum.
- KENNEDY, G., y SMITH, A. (1963). *Cómo Negociar con Éxito*. Bilbao: Deusto.
- KERCHENSTEINER, G. D. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, Gerber: Munich,
- KING, F. (2000). The changing face of accountability: monitoring and assessing institutional performance higher education. *The Journal of Education*, vol. 71, N° 4, pp. 411-4331.
- KNELLER, G.F. (1965). *The art and science of creativity*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KODÁLY, Z. (1971). *Folk Music of Hungary*. New York and Washington: Praeger.
- KOESTLER, A. (1965). *El acto de la Creación*. Barcelona: Losada.
- KOHLER, W. (1947). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.
- KONECNI, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. In Deutsch, D. (Ed.), *The psychology of music*. New York: Academic Press., pp. 497-516.
- KUBIE, L.S. (1958). *El proceso creativo: su distorsión neurótica*. México: Pax.
- KÜHN, C. (1989). *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor.
- KÜNTZEL - HANSEN, M. (1981). *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Editorial médica y técnica S.A.
- LACÁRCEL, J. (1992). *La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- LACÁRCEL, J. (1995). *La Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor.
- LACASA, P., y GARCÍA, J.A. (1997). Psicología del desarrollo y educación infantil. En *Especialización del profesorado de educación infantil*. Madrid: UNED.
- LAFARGA, M., y SANZ, P. (1999). Cerebro, Música y Lenguaje. Algunas consideraciones sobre la función y la estructura. *I Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet*.
- LAFARGA, M. (2000). *Desarrollo musical y desarrollo neurológico*. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia.
- LAFERRIÈRE, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao. EGA.

- LAFERRIÈRE, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Naque.
- LANDAU, E. (1987). *El vivir creativo: Teoría y Práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- LANDAU, E. (1998). *Vivir creativo*. Barcelona: Herder.
- LANGEVELD, J. (2002). *Escuchar y mirar. Teoría de la música*. Madrid: Akal.
- LATORRE, A. y otros (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. GR 92. Barcelona
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- LAVIGNAC, A. (1979). *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana. S.A.E.C.
- LE BOULCH, J. (1979). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LEFRANCOIS, G. (1982). *Psychology for Teaching*. Belmont: Wadsworth Publishing, Co.
- LEHMANN, E. (1998). *Una canción para cada nombre*. Madrid: Narcea.
- LEÓN, O., y MONTERO, I. (1993). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw- Hill.
- LEÓN, O., y MONTERO, I. (1998). *Diseño de Investigaciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- LEÓN, O., y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw- Hill.
- LEÓN RUBIO, J., y Otros. (1996). Conceptos, características metodológicas de la psicología social. Estereotipos, prejuicio y discriminación, en *Psicología Social. Una guía para el estudio*. Editorial Kronos.
- LEÓN RUBIO, J., y MEDINA ANZANO, S. (2002). *Psicología Social de la Salud. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social.
- LEONARD, B. (1987). *El pulso silencioso*. Madrid: Edaf.
- LERA, M. J. (2004). *Las Ideas de los Profesores y su Práctica Educativa: un Estudio en Preescolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- LESLIE, A.M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, pp. 412-426.
- LEWIN, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Jefatura

- de Estado. BOE 307. Madrid.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238. Madrid.
- LIKERT, R. (1932). *A technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, n° 140, pp. 44-53.*
- LINDBERG, E., & GARLING, T. (1983). Acquisition of different types of locational information in cognitive maps: automatic or effortful processing? *Psychological Research, 45, pp.19-38.*
- LLONGUERAS (Instituto) (1974). *Educación rítmica en la escuela.* Barcelona: Pilar Llongueras (ed.).
- LOCKE, J. (1963). *Ensayo sobre el entendimiento humano.* Oxford: Clarendon Press.
- LOGAN, V., y LOGAN, L. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa.* Barcelona: Oikos-Tau.
- LÓPEZ IBOR, S. (1994). El conjunto de instrumentos Orff. En *Aula de Innovación Educativa, n.º 24.* Barcelona: Grao.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- LORENZO, A. I., y RACIONERO. D. E. (1999). Las condiciones de la docencia musical en primaria: el aula de música. Barcelona: Grao. En *Eufonía, n.º 14. La música en educación infantil (marzo-1999), pp. 81- 91.*
- LORENZO DE REIZÁBAL, A. (2005). *Un modelo de intervención para el desarrollo de la creatividad en educación musical basado en la metodología de proyectos.* Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- LOWELL, S., & SHIELDS, JOAN E. (1984). *Powder Surface Area and Porosity.* London: Chapman & Hall. 2nd ed. HC. Ex library. VG.
- LOWENFELD, V. (1939). *The nature of creative activity.* London: Lowe & Brydone (Printers) Ltd.
- LOWENFELD, V., y BEITTEL, K.R. (1959). *Interdisciplinary criteria of creativity in the arts and sciences.* Washington, Res in Art Educ., National Art Education.
- LOWENFELD, V. (1962). *El desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

- LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITTAIN, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MACKINNON, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, vol. 17, 7, p. 484.
- MACKINNON, D.W. (1974). IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. En Getzels, J., y Taylor, J.A. *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- MACKINNON, D.W. (1977). El individuo Creativo: Su Comprensión desde la Investigación. En Rev. *Innovación Creadora*, n° 2 (1)
- MACKINNON, D.W. (1978). Innovación Creadora, n°6. *Journal of Creative Behavior*.
- MAC LEOD, V. (1963). *Media Ownership and Control in the age of convergence*. Great Britain: International Institute of Communications.
- M.A.D. (2003). *Chopin según George Sans en Música. Volumen III. Profesores de Educación Secundaria*. Publicado por MAD-Eduforma.
- MADRID, M.D. (2002). *La mentira infantil: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- MADRID, M.D. (2005). Creatividad en la primera infancia. En *Comprender y evaluar la creatividad* (coord. Violant, V., y De la Torre S.) Vol. 1., pp. 245-252.
- MADRID, M.D. (2002). Metodología vivenciada y creativa en Educación Infantil. En *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (coord. Por Barreales, M., Moreno, M.C., y Gervilla, A.). Vol. 1, pp. 27-36.
- MADSEN, C. K., GREER, R. D., & MADSEN, C. H. (eds.) (1975). *Researching music behavior: Modifying music behavioring the classroom*. New York: Teachers College Press.
- MADSEN, C. K., y MADSEN CH. H. (1978). *Investigación Experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar.
- MADSEN, C. (1999). *Comunicación personal. Seminario en Investigación y Enseñanza de la Música*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- MALAGARRIGA, M. T. (2001). *Análisis y validación de una propuesta de educación musical para niños de 5 años*. Tesis doctoral inédita. Universidad autónoma de Barcelona.

- MALAGARRIGA, M. T., y VALLS, A. (2003). *La audición musical en la educación infantil*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- MALBRÁN, S. (1991). El Aprendizaje Musical de los Niños. Edición corregida y aumentada, Capítulo 1: *La música como vía de enriquecimiento expresivo* Buenos Aires: Actilibro, pp. 13-25.
- MALBRÁN, S. (2000). *The Development of Pulse Synchrony. An exploratory study at the age of three*. Salt Lake City, Utah: XVIII International Research Seminar.
- MALBRÁN, S. (2002). Tapping in time: a longitudinal study at the ages of three to five years. *Bulletin of Research of Music Education*, n° 153(4), pp. 71-77
- MALBRÁN, S. (2003). *La realidad del aula de música como generadora de proyectos del profesorado*. Manuscrito no publicado.
- MALBRÁN, S., y FURNÓ, S. (2004). Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. ISME International Society for Music Education. En Tafuri J. (Ed.), *La Comisión de Investigación de la ISME y sus Seminarios (1968-2004)*, pp. 31-42.
- MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación. Ensayo del análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- MARCHESI, A. (1985). El conocimiento social de los niños. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (1991a). El pensamiento preoperatorio. En Palacios, J.; Marchesi, A y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (1991b). El desarrollo de la memoria. En Palacios, J.; Marchesi, A y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (1991c). El desarrollo moral. En Palacios, J.; Marchesi, A y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCO, T. (1983). *Historia de la Música Española. Siglo XX*. Madrid: Alianza.
- MARÍN, R. (1995). *Diagnóstico, evaluación e investigación de la creatividad*. Madrid: UNED.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980). *La Creatividad*. Barcelona: CEAC.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. y TORRE, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1995a). *Diagnóstico, evaluación e investigación de la creatividad*. Madrid: UNED.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1995b). *La creatividad: Diagnóstico e investigación*. Madrid: UNED.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., LÓPEZ-BARAJAS, E. y MARTÍN, T. (1998). *Creatividad Polivalente*. Comunicaciones y ponencias del Congreso Creatividad 93 celebrado en la UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MARROU, H.I. (1970). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universal.
- MARTENOT, M. (1957). *Método Martenot. Solfeo. Formación y Desarrollo Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- MARTENOT, M. (1992). *Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios Fundamentales de la Formación Musical*. Madrid: Rialp.
- MARTENOT, M. (1995). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Música y Educación*, nº 55, pp.168-195.
- MARTÍN IBÁÑEZ, C. (1987). *Canta, juega y descubre tu cuerpo*. León: Everest.
- MARTÍN IBÁÑEZ, C., y CENTENO, J. (1999). El área de comunicación y representación y la educación musical en la educación infantil. En *La música en la educación infantil. Eufonía*, n.º 14. Barcelona: Grao.
- MARTÍN MORENO, A. (1985a). *Historia de la Música Española: Siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN MORENO, A. (1985b). *Historia de la música andaluza*. Sevilla: E.A.U.
- MARTÍN MORENO, M.C. (2002). *Las propuestas curriculares para el Área de de Educación Musical en la reforma de la LOGSE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1976). *Test de creatividad*. Salamanca: S. Pío X.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1993). *El paradigma emergente*. Barcelona: Gedisa.
- MASLOW, A.H. (1959). Creativity in Self-actualizing People. En Anderson, H.H. (ED.) *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper & Bros.

- MASLOW, A.H. (1966). *The Psychology of Science: a Reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- MASLOW, A.H. (1973). *Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- MASLOW, A.H. (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario, S.A. de Ediciones y Distribuciones.
- MASSARA, C., y MENÉNDEZ, M. (1996). *Disfrutar haciendo música*. Madrid: Narcea.
- MASSOT, L, DORIO, I, y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 329-366. Madrid: La Muralla.
- MATEOS, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de Educación Musical*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- MAYER, R.E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- McCALL, C.H., & GARDNER, S. (1984). *A Statistical Assessment of Order of Presentation in Multiple Item Likert Scale Survey Responses or Who's on First?*. Virginia: Eric Reports.
- McGUIGAN (1996). *Psicología experimental*. Trillas: México.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McPHERSON, G. (1994). *Defining the five aspects of musical performance*. Proceedings of the 17<sup>th</sup> ISME. Florida: Research Seminar Miami, pp. 221-232.
- MEDNICK, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. En *Rev. Psychological Review*, nº 69.
- MEDNICK, S.A., y MEDNICK, M.T. (1964). An associative interpretation of the creative process. En Taylor, C.W. (ED) *The nature of the creative process*. Nueva York: Hastings House.
- MEDNICK, S.A. (1968). The remote associates test. En *Rev. Journal Creative Behaviour*, nº 2.
- MEHLER, J., y DUPOUX, E. (1992). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- MENCHÉN BELLÓN, F., y otros (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

- MEYER, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. [Emoción y significado en la música. (J. L. Turina, trans.). Madrid: Alianza Música, 2001] Chicago: The University of Chicago.
- MICHELS, U. (1982). *Atlas de Música*. 2 vols. Alianza. Madrid.
- MILES, M., y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- MONACO, M.G. (1998). Tonalidad de las canciones y canto infantil. Algunos interrogantes sobre las prácticas docentes. En S. Malbrán (Ed.), // *Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Ponencias presentadas*, pp. 47-50. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- MONACO, M.G. (2000). Un estudio acerca de la reproducción del contorno melódico en niños de tres años. En S. Malbrán y F. Shifres (Eds.), *Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*, pp. 93-96.
- MONCLÚS, A. (2004). *Educación y Sistema Educativo*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- MONREAL, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MONREAL, C. (2002). *Autonomía afectiva y creatividad*. Madrid: Universidad Complutense.
- MONTESSORI, M. (1968). *El niño. El secreto de la infancia*. Buenos Aires: Arraluce.
- MOOG, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schott's.
- MOONEY, C.M. (1958). Recognition of novel visual configurations with and without eye movement. *Journal Exp. Psychology* 56, pp. 133-8.
- MOORHEAD, G. E., & POND, D. (1978). *Music of Young children*. vols. 1-4. Vancouver: Pillsbury Foundation.
- MORENO, J.L. (1946). *Psychodrama. First Volume*. Ambler, PA: Beacon House.
- MORENO, J.M., POBLADOR, A., y DEL RÍO, D. (1986). *Historia de la Educación. Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid: Ed. Parainfo.
- MORGAN, R.P. (1999). *La música del siglo XX*. Ed. Madrid: Akal.
- MORRIS, C.G. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall



- MOSQUERA, A. M. (2004). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-excritura en la edad de cinco años*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- MÜLLER, A., y MORENO, L. (2000). *La canción y los instrumentos: didáctica y metodologías en la Educación Musical*. Sevilla: Ed. MAD.
- MUÑIZ, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ MUÑOZ, J. R. (2003). Contextos de trabajo para la educación musical. En *Eufonía*, nº 27, pp. 54-68.
- MUÑOZ RUBIO, E. (2004). *El desarrollo de la comprensión musical del niño en Primaria: Las estéticas del siglo XX*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Madrid.
- MURDOCK, G., & PHELPS, G. (1973). *Mass Media and the Secondary School*. London: Macmillan.
- MURSELL, J.L. (1976). *The Psychology of Music*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- MUSSEN, P., CONGER, J., y KAGAN, J. (1977). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- NAUS, M. J., & ORNSTEIN, P. A. (1983). Development of memory strategies: Analysis, questions, and issues. In M. T. H. Chi (Ed.), *Trends in memory development research*. Basel, Switzerland: Karger, pp. 1-30.
- NEU, A. (1982). *Créations sonores*. Paris: Hachette, Van de Velde.
- NEWCOMB, T. M. (1964). *Manual de psicología social*. Buenos Aires: Eudeba.
- NICKERSON, R., PERKINS, D., y SMITH, E. (1985). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitude intelectual*. Barcelona: Paidós-MEC.
- NICKERSON, R.S. (1999). Enhancing Creativity. En Sternberg, R.J. (ED) *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- NOGUES PÉREZ, J. (1998). *Arte infantil y creatividad: repercusiones de la educación artística infantil en la actividad artística profesional posterior*. Tesis doctoral inédita. Bellas Artes. Barcelona.
- NOVAES, M.H. (1973). *Creatividad y educación. Psicología de la actividad escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*, cap. 2. Madrid: Alianza Editorial,
- NOVAK, J.D., y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NURCOMBE, B. (1986). The Child as Witness: Competency and Credibility, *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, vol. 25, pp. 473-80.
- OERTER, R. (1971). *Moderna psicología del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- OERTER, R. (1975). *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Herder.
- OREM, R.C. (1974). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Paidós.
- ORFF, H. (1980). *The Orff Music Therapy*. New York: Schott Music Corporation.
- ORFF-SCHULWERK (1950). *Musik für kinder*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- ORNSTEIN, P. (1978). Introduction: The study of children's memory. In P. Ornstein (ed.), *Memory development in children*. New York: Erlbaum.
- ORTEGA, M. (1990). *La orientación de la creatividad en el niño preescolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad nacional de educación a distancia.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). *Historia como sistema*. Madrid: Ideas y creencias.
- OSBORN, A.F. (1948). *Your creative power*. New York: Charles Scribner's Sons.
- OSBORN, A.F. (1960). *Imaginación aplicada*. Madrid: Velflex.
- OSBORN, A.F. (1962). *Applied Imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's.
- OSBORNE, E.L. (1982). *Su hijo de 5 años*. Barcelona: Paidós.
- PAHLEN, K. (1978). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana.
- PALACIOS, F. (1997). Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden. En *Eufonía*, num. 8: Creatividad / Improvisación. Barcelona: Ed.Graó.
- PALACIOS, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Editorial Agruparte.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- PALACIOS, J. L. (1999). Música callada, silencio sonoro. *Dossiers Feministes*, 3: *El silencio en la comunicación humana*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 99-107.

- PALAU VALLS, E. (2003). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años.* - Barcelona: Ceac.
- PALMER, K. (1986). *Música.* Madrid: Ed. Pirámide.
- PANNETON, R. K. (1985). Prenatal auditory experience with melodies: Effects on post-natal auditory preferences in human newborns. Ph.D. Dissertation, University of North Carolina, Greensboro. *Dissertation Abstracts*, Part B, 3984-B.
- PAPALIA, D. y WENDKOS, S. (1994). *Psicología del desarrollo.* México: McGraw-Hill.
- PAPOUSEK, M., & PAPOUSEK, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalisation: Their significance for communication, cognition and creativity. *Advances in infant research*, 1, pp. 63-224.
- PARNES, S.J. (1962). *A Source Book of Creative Thinking.* New York: Scribner's.
- PARNES, S.J. (1977a). Soñar para realizar. Medio siglo de planes y realizaciones en la investigación y desarrollo de la conducta creativa. En Rev. *Innovación creadora*, n° 2.
- PARNES, S.J. y col. (1977b). *Guía del pensamiento creativo.* Buenos Aires: Proteo.
- PARNES, S.J. (1992). *Source book for creative problem solving.* New York: Creative Education Foundation Press.
- PASCUAL, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria.* Madrid: Pearson Education, S.A.
- PASCUAL, P. (2004). *La batuta mágica. Educación Infantil 3, 4 y 5 años.* Madrid: Pearson Educación.
- PATRICK, C. (1937). Creative thought in artists. *Journal of Psychology*, 4, pp. 35-73.
- PATRICK, C. (1955). *What is creative thinking?.* New York: Philosophical Library.
- PAYNTER, J. (1991). *Oír, aquí y ahora.* Buenos Aires: Ricordi.
- PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura.* Madrid: Akal.
- PEARSON, K. (1901). On lines and planes of closets fit to systems of points in the space. *Philosophical Magazine*, 2, pp. 559-572.
- PELEGRIN, A. (1986). *La aventura de oír.* Alcoy: Cincel.
- PEPÍN, L. (1987). *Psicología, vida y problemas del niño.* Madrid: Narcea.

- PERALTA, M. J. (1985). A propósito de la fantasía. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 132, pp. 27-29.
- PEREIRA FILHO, A. (2000). *El profesor como mediador de la enseñanza creativa*. Tesis doctorales. Universidad de Deusto.
- PÉREZ, M. (1985). *Diccionario de la Música y los Músicos* (3V.). Istmo. Madrid.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, J. I. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PERKINS, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press.
- PERKINS, D. (1991). Creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional. En *Actas I Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid: Intervención Psicoeducativa.
- PFLEDERER ZIMMERMAN, M. (1964). The Responses of Children to Musical Tasks Embodying Piaget's Principle of Conservation. *Journal of Researching Music Education*, nº 12: 4, pp. 251-268.
- PFLEDERER ZIMMERMAN, M., & SECHREST, L. (1968a). *Conservatory Musical Experience*. *Psychology in the schools*, nº 5, 2, pp. 99-105.
- PFLEDERER ZIMMERMAN, M. (1968b). Conservation-Type Responses of Children to Musical Stimuli. *Council of Research in Researching Music Education Bulletin*, nº 13, pp. 19-36.
- PIAGET, J. (1933)[1926]. *La representación del mundo en el niño*. (Trad. V. Valls y Inglés.) Espasa-Calpe. Madrid.
- PIAGET, J. (1934). *La causalidad física en el niño*. (Trad. J. Comas.) Espasa-Calpe. Madrid.
- PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia*. Ed. Aguilar. Madrid.
- PIAGET, J., y FRAISSE, P. (1973). *Aprendizaje y Memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J., e INHELDER, B. (1978). *Memoria e Inteligencia*. El Ateneo. Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1981a). *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- PIAGET, J. (1981b). *Psicología de la inteligencia*. Psique. Buenos Aires.

- PIAGET J. (1982). *A Donde va la Educación*. Ed. Teide, S.A. Barcelona, 4ta edición, pp. 40-68.
- PIAGET, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós. Barcelona.
- PIAGET, J., e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- PINILLOS, J.L. (1989). *Principios de Psicología*. Alianza Universidad. Madrid
- PLATÓN (1987). *La República*. Libro VII, Edición y material didáctico: Juan Carlos García Borrón, 1ª edición. Ed. Alambra. Madrid.
- POCH, S. (1999). *Compendio de musicoterapia* (vol. II). Herder. Barcelona, p. 147
- POINCARÉ, H. (1913). *El valor de la ciencia*. Ratés. Madrid.
- POLSTER, E., y POLSTER, M. (1973). *Terapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- POZO, J.I. (1989). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor. Madrid.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Alianza. Madrid.
- PRADO, R. C. (2004). *Creatividad y superdotación: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis doctoral. Inédita. Universidad de Málaga.
- PRIETO, M.D., y LÓPEZ O. (2000). ¿Qué es la creatividad, cómo evaluarla y cómo fomentarla? En GARCÍA, J.N. (ED). *De la Psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PRINCE, G.M. (1970). *The Practique of creativity*. New York: Harper & Row.
- RAINBOW, E. L., y FROEHLICH, H. C. (1987). *El rol de la Investigación en la Educación musical*. Traducción a cargo de Orlando Musumeci. Manuscrito no publicado.
- RAMÍREZ, M. (1992). *Primeros pasos en la investigación Documental*. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 49.
- RAMSON, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.
- RAUSCHER, F.H., SHAW, G.L., & KY, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- RAYNOR, H. (1986). *Una historia social de la música. Desde la Edad Meda hasta Beethoven*. Madrid: Siglo XXI.
- REYES, M. L. (2005). *La Música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- RIBOT, T. (1906). *Essays on the Creative Imagination*. Routledge & Kegan Paul. London.

- ROBERTSON, A., y STEVENS, D. (1985). *Historia general de la música (3)*. Ed. Istmo. Madrid.
- RODRIGO, M.J. (1995). Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (dir.), *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Vol. I. Alianza Psicológica. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1990). *Manual de Creatividad*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, J. A. (2001). *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ-QUILES, y GARCÍA, J.A. (2001). *La educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C., y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2005). *Cuaderno de prácticas con SPSS para la asignatura de bases metodológicas de la investigación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario de Granada.
- ROGERS, C.R. (1959). Toward a Theory of Creativity. En Rogers, C.R. (1972) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C.R. (1972). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROJAS TEJADA, A., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- ROMÁN GARCÍA, M. S. (2003). Beneficios del aprendizaje músico-instrumental: Los paradigmas Suzuki y Yamaha. *Revista de educación Tavira*, 19, pp. 81-96.

- ROMERO CARDALDA, J. J. (2002). *Metodología evolutiva para la construcción de modelos cognitivos complejos. Exploración de la creatividad artificial en composición musical*. Tesis doctoral. Universidad de la Coruña.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- RONDAL, J. A. (1979). *Votre enfant apprend. ci. parler*. Bruxelles: Mardaga
- ROOT, R., y BERNSTEIN, R. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princetown.
- ROWELL, L. (1983). *Terms and Themes*. Thinking about Music.
- ROWELL, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- RUIZ, H. E. (1987). *Elaboración de trabajos escolares y originales de investigación para la edición de libros: Guía práctica*. México: Miguel Angel Porrúa, p. 142.
- RUIZ, R. (1992). *El análisis documental: Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa, con una bibliografía indicada*. Universidad de Granada, p. 216.
- RUUD, E. (1990). *Los Caminos de la Musicoterapia*. Buenos Aires: Bonum.
- RUYRA, J. (1938). *L'educatió de la inventiva*. Barcelona: Ed. Rosa dels vents., p. 5.
- SABARIEGO, M. (2004). El proceso de Investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la Investigación educativa*, pp. 127-163. Madrid: La Muralla.
- SABARIEGO, M., y BISQUERRA, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 19-49. Madrid: La Muralla.
- SACRISTÁN, J. y GÓMEZ, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SAITTA, C. (1978). *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- SANJOSÉ HUGUET, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Editorial de Música S.A.
- SANTIAGO y MIRAS, A. (2002). La función lúdica del lenguaje en las canciones populares infantiles. En *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

- SANTOS GUERRA, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANUY, M., y GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1969). *Orff- Schulwerk. Música para niños*. Madrid. Unión musical española.
- SANUY, M. (1982). *Música, maestro*. Madrid. Cíncel.
- SANUY, M. (1994). *Aula sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- SARTRE, J.P. (1936). *L'imagination*. Paris: PUF.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel., pp.139.
- SCHAFER, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, M. (1981). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, M. (1983a). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, M. (1983b). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHILLER, F. (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- SCHLOEZER, B., y SCRIBABINE, M. (1973). *Problemas de la música moderna*. Ed. Seix Barral. Barcelona.
- SCHMEIDLER, G.R. (1965). Visual imagery correlated to a measure of creativity. *Journal of Consulting Psychology*, 29, pp. 78-80.
- SCHMELKES, C. (1996). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación: Tesis*. México: Harla, p. 214.
- SCHNEIDER, M., FERRER, R., PALAU, J. y col. (1979). *Enciclopedia Labor. Tomo VIII: La literatura- La música*. Barcelona: Ed. Labor.
- SCHOCH, R. (1964). *Educación musical en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SCHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación (traducido)*. Madrid: Trotta.
- SCHRIESHEIM, C.A., & DENISI, A.S. (1980). Item Presentation as an Influence on Questionnaire Validity: a Field Experiment. *Educational and Psychological Measurement*, nº 40, pp. 175-182.
- SCHRÖDINGER, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Trad. de Greta Mayena. Buenos Aires: Espasa Calpe.



- SCHULMAN, L.S., y KEISLAR, E.R. (1966). *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Trillas.
- SCIACCA, G.M. (1965). *El niño y el folklore*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- SEASHORE, C.E. (1960). *Seashore measures of musical talents*. (2.a revisión). New York: The Psychological Corporation.
- SEASHORE, C.E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications. Inc.
- SECADAS, F. (1976). Aportación al concepto de creatividad. *Innovación Creadora*. No, 1, p. 30.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., y COOK, S.W. (1980). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- SELYE, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril.
- SELYE, H. (1962). The gift for basic research. En Bereday, G.F. & Lauwerys, J.A. (EDS). *The gifted child: The yearbook of education*. New York: Marcout.
- SERAFINE, M. (1979). A Measure of Meter Conservation in Music Based of Piaget's. *Genetic Psychology Monographs*, n° 99, pp. 185-229.
- SERAFINE, M. (1980). Piagetian research in music. Council for research in music. *Education Bulletin*, n° 62, pp. 1-21.
- SERAFINE, M. (1981). Musical Timbre Imagery in Young Children. *Journal of Genetic Psychology*, 1.
- SERAFINE, M. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- SHELLY, A., y SIBERT, E. (1986). Using logic programming to facilitate qualitative data analysis. En *Qualitative Sociology*, vol. 9, pp. 145-161.
- SHUTER-DYSON, R., & GABRIEL, C. (1981). *The psychology of musical ability* (2nd edition). London: Methuen.
- SHUTER-DYSON, R. (1982). Musical Ability, en D. Deutsch ed., *The Psychology of Music*. California: Academic Press, pp. 391-412.
- SIEGLER, R. S. (1976). Three aspects of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 8, pp. 481-520.

- SIERRA BRAVO, R. (1987). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA BRAVO, R. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- SIKORA, J. (1979). *Manual de Métodos Creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SILBERMAN, A. (1962). *Estructura social de la música*. Madrid: Taurus.
- SIMONTON, D.K. (1988). *Scientific genius: a psychology of science*. Cambridge: University Press.
- SIMONTON, D.K. (1991). Personality correlates of exceptional personal influence. En *Rev. Creativity Research Journal*, nº4.
- SIMPSON, R. M. (1922). Creative imagination. *American Journal of Psychology*, 33, pp. 234-243.
- SIMPSON, K. (1981). *Some great Music Educators*. A collection of Essays. Novello and Company.
- SLOBODA, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- SMALL, C. (2003). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- SOURIAU, P. (1881). *Théorie de l'invention*. Paris: Hachette.
- SPEARMAN, C. (1930). *Creative mind*. London: Cambridge University Press.
- SPOTTS, J.V., & MACKLER, B. (1967). *Relationship of field-dependent and field-independent cognitive styles to creative test performance*. New York: Perceptual and Motor Skills.
- STANDING, E.M. (1986). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI eds., 5ª ed.
- STARKWEATHER, E.K. (1976). Creativity research instruments designed for use with preschool children. En Biondi, A.M. & Pardens, S.J. (EDS); *Assessing creative growth: the tests*. Book 1. New York: Creative Education Foundation.
- STEIN, M.I. (1953). Creativity and culture. En *Rev. Journal of Psychology*, nº 36, pp. 311-322.
- STEIN, M.I. (1956). A Transactional Approach to Creativity. En Taylor, C.W. (ED) 1955. *The University of Uta Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent*. Salt Lake City: University of Utah Press.

- STEIN, M. (1963). A transactional approach to creativity. In C.W. Taylor and F. Barron (Eds.), *Scientific creativity. Its recognition and development*. New York: John Wiley.
- STEIN, N.L., ORNSTEIN, P.A., TVERSKY, B., & BRAINERD, C. (1997) *Memory for Everyday and Emotional Events*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- STERNBERG, R.J. (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- STERNBERG, R.J., y LUBART, T.I. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R.J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (2006). Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2006, Vol. 5, No. 1, 2-12*
- STEWART, G.W. (1950). Can productive thinking be taught? En Rev. *Journal of Higher Education*, nº 21.
- STOKOE, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- STORR, A. (1972). *The Dynamics of Creation*, Harmondsworth: Penguin.
- STROM, R.D. & ENGELBRECHT, G. (1974). Creative peer teaching. *Journal of Creative Behavior*, 8, pp. 93-100.
- SUBIRATS, M. (1999). La expresión musical en la etapa de educación infantil: propuesta de organización de contenidos. En *La música en la Educación Infantil. Eufonía*, nº14. Barcelona: Graó.
- SWANWICK, K. (1991). Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music*, nº 19, 1, pp. 22-31.

- SWANWICK, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En Hemsy de Gainza (editora) (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- SZÓNTI, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- TABORGA, H. (1982). *Cómo hacer una tesis*. México: Grijalbo, pp. 220
- TAFURI, J. (1993). La educación musical en las escuelas. En Hemsy de Gainza. V. (editora). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- TAFURI, J. (2000). El origen de la experiencia musical. *Eufonía*, 20, pp. 81-92.
- TAFURI, J. (2004). Investigación y Didáctica en Educación Musical, en *Revista de Psicodidáctica*, nº 17, pp. 27-36.
- TAFURI, J. (2004). (Ed.). *La Comisión de Investigación de la ISME y sus Seminarios (1968-2004)*. ISME International Society for Music Education.
- TAFURI, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover aptitudes musicales en los niños*. Barcelona: Graó.
- TAYLOR, D.W. & FAUST, W.I. (1952). Twenty questions efficiency in problem solving as a function of group size. *Journal of Experimental Psychology*, pp. 360-8.
- TAYLOR, I.A. (1959). The nature of the creative process. En Smith, P. (ED) *Creativity*. New York: Hasting House.
- TAYLOR, C.W., SMITH, W.R. & GHISELIN, B. (1963). The creative and other contributions of one sample of research scientists. En Taylor, C.W., & Barron, F. (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley., pp. 53-76, 67-70.
- TAYLOR, I.A. (1964). *Widening Horizons in Creativity*. New York: Wiley.
- TAYLOR, C.W. (1968). Questioning and creating: A model for curriculum reform. En *Rev. Journal of Creative behaviour*.
- TAYLOR, S., y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- TEMPERLEY, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. London: The MIT Press.
- TEPLOV, B.M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- TERMAN, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California: Stanford University Press.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- THIBAUT, J. W., & KELLEY, H. H. (1959) *The social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- THOMSON, G.H. (1948). *The factorial analysis of human ability*. University of London Press (3ª edición).
- THORNDIKE, R. L. (1963). *The Concepts of Over and Underachievement*. Teachers College. New York: Columbia University.
- THORNDIKE, R.L. (1966). *Some methodological issues in the study of creativity. Testing problems in perspective*. Washington: American Council of Education.
- THURSTONE, L.L. (1952). *Creative talent*. University of Chicago Psychometric Laboratory Report, nº 61. University of Chicago.
- TOMATIS, A. (1990). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Hogar del libro.
- TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. New York: Prentice Hall.
- TORRANCE, E.P. (1965). *Rewarding creative behaviour*. Englewood Cliffs- New Jersey: Prentice-Hall.
- TORRANCE, E.P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Madrid: Troquel.
- TORRANCE, E.P. & NASH, W.R. (1974). Creative reading and the questioning abilities of young children. *Journal of Creative. Behavior*, 8 (1), pp. 15-19.
- TORRANCE, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. New Jersey: Personnel Press/Gin. Princeton.
- TORRANCE, E.P. (1976). La enseñanza creativa produce efectos específicos. En Curtis, J.; Demos, G. y Torrance, E. *Implicaciones Educativas de la Creatividad*. Madrid: Anaya.
- TORRANCE, E.P. & FORSTON, L.R. (1960). Creativity among young children and the creative-aesthetic approach. *Education*, 89, 27-30.

- TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morata.
- TORRES, J., GALLEGU, A., y ÁLVAREZ, I. (1984). *Música y Sociedad*. Madrid: Real Musical.
- TOSCO, V. (1985). *La creación musical en el niño*. Cuadernos de Didáctica Musical. Córdoba (Argentina): T.A.P.A.S.
- TRAVERS, R.M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- TRIANES, M.V., y GALLARDO, J.A. (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- TRUBY, H. M. (1975). Prenatal and neonatal speech, pre-speech and an infantile lexicon. In *Child Language, a special issue of Word*. The Journal Internal.
- TUR MAYANS, P. (1992). *Reflexiones sobre Educación Musical. Historia sobre el pensamiento filosófico musical*. Universidad de Barcelona.
- TURNER, R.L., & DENNY, D.A. (1969). Teacher Characteristics, Teacher Behaviour and Changes in Pupil Creativity. *Elementary School Journal*, 62, pp. 265-270.
- ULLMANN, G. (1972). *Creatividad: una visión nueva y más amplia del concepto de inteligencia en la psicología americana*. Madrid: Rialp.
- ULRICH, M. (1982a). *Atlas de música I*. Madrid: Alianza Editorial.
- ULRICH, M. (1982b). *Atlas de música II*. Madrid: Alianza Editorial.
- VALLS, A. (1998). *La didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- VANDERSPAR, E. (1990). *Manual de J. Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Barcelona: Ediciones Pila.
- VASTA, R., MARSHALL, M., y SCOTT, A. M. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- VERNON, P. E. (1961). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- VICIANA, V. (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- VILAR, J. M. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. En *Eufonía*, n.º 6, pp.101-109.
- VILAR, M. (2001). *De la formación inicial de los maestros de educación musical a la práctica profesional*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.
- VINAY, G. (1977). *Historia de la música, vol. II. El siglo XX (2ª parte)*. Madrid: Ed. Turner.
- VULLIAMY, G. (1977). *Music and the mass culture debate, in Whose music? A sociology of musical languages*, eds. J. Shepherd, P.Virden, G. Vulliamy and T. London: Latimer.
- VYGOTSKY, L.S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- VYGOTSKY, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WAGNER, R. (1849). *The Revolution*. Printed in Volksblätter no 14, Dresden, Saturday 8 Abril.
- WALBERG, H. J., & WELCH, W. W. (1967). Personality characteristics of innovative physics teachers. *Journal of Creative Behavior*, 1, pp. 163-171.
- WALKER, O. (1967). Creativity and the rules of rethoric. *Journal of Creative Behavior*, 1, pp. 183-290.
- WALLACH, M.A. & KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A Study of the creativity-intelligence*. New York: Holt.
- WALLACH, M.A., & KOGAN, N. (1972). Creativity and intelligence in children. En Rothenberg, A. & Hausman, C.R. (EDS) *The creativity question*. Durham, NG: Duke University Press.
- WALLAS, G. (1926). The art of thought. En Vernon, P.E. *Creativity*. Harcourt: Brace and Company.
- WARD, J. B. (1964). *Método Ward*. Bélgica: Desclée.
- WARNOCK, M. (1980). *Imagination*. Londres: Michael Joseph.
- WARREN, HC. (1960) *Perros Viejos Con Nuevos Trucos: Creatividad en España*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Arece.
- WARREN, HC., (1998) *Diccionario de Psicología*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

- WEGNER, D.M., & WALLACHER, R.R. (1977). *Implicit Psychology: An Introduction to Social Cognition*. New York: Oxford University Press.
- WEININGER, O. (1988). "What if" and "as if" imagination and pretend play in early childhood. In K. Egan & D. Nadaner (eds.), *Imagination and Education*. New York: Teachers College Press.
- WEISBERG, P.S., & SPRINGER, K.J. (1961). Environmental factors in creative function. En Rev. *Archives of General Psychiatry*, nº 5.
- WEISBERG, R.W. & SPRINGER, K.L. (1980). El medio familiar en la función creativa. En Beaudot, A. *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- WEISBERG, R.W. (1987). *Creatividad, el genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- WELLMAN, H. M., & WOOLLEY, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology, *Cognition*, 35, pp. 245-275.
- WERNER, H. (1961). *Comparative psychology of mental development*. New York: Science Editions.
- WERTHEIMER, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.
- WIENER, N. (1948). *Cybernetics*. Paris: Hermann.
- WILD, C. (1965). Creative and adaptative regression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, pp. 161-169.
- WILLEMS, E. (1956). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Temas 'La escuela en el tiempo'. Universitaria de Buenos Aires.
- WILLEMS, E. (1966). *Educación Musical. Guía didáctica para el Maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- WILLEMS, E. (1967). *Formación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1973). *Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- WILLEMS, E. (1979). *El ritmo musical*. Editorial Universitaria. Buenos Aires: La Escuela en el Tiempo, 2ª ed.
- WILLEMS, E. (1984). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.



- WILLEMS, E., y CHAPUIS, J. (1989). Características del método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Revista Música y Educación*, nº 11, nº 2.
- WILLEMS, E., y CHAPUIS, J. (1990). Panorama pedagógico de la Educación Musical Willems. *Revista Música y Educación*, nº 111, nº 1.
- WILLEMS, E., y CHAPUIS, J. (1992). Naturaleza del oído musical. *Revista de Música y Educación*, nº 11.
- WILLEMS, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMS, E., y CHAPUIS, J. (1994). *Educación Musical Willems*. Fribourg: Pro Música.
- WILLIAMS, L.V. (1973). Stabilizing the Swings – A synergistic Approach Toward More Creativity in Education. En Rev. *The Journal of Creative Behaviour*, nº 3.
- WILLIAMS, L.V. (1983). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- WILSON, K. V. (1956). A distribution-free test of analysis of variance hypothesis. *Psychology Bulletin*, 53, pp. 96-101.
- WUYTACK, J. (1966). *La audición*. Paris: Leduc.
- WUYTACK, J. (1970). *Música viva*. Paris: Ed. Musicales Alphonse Leduc.
- WUYTACK, J. (1982). *Cantar y descansar*. Madrid: Real Musical.
- WUYTACK, J. (1990). El musicograma. En *Música y Educación*, nº1, vol.III, pp. 133-4.
- WUYTACK, J. (1998). *Audición Musical Activa*. Associação Wuytack de Pedagogía Musical. Porto.
- WUYTACK, J., y BOAL PALHEIROS, G. (2000). *Audición musical activa. Libro del profesor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- YAMAMOTO, K. (1963). Relationship between creative thinking of teachers and adjustment of pupils. *Journal of Experimental Education*, 32, pp. 3-25.
- YAMAMOTO, K. (1976). Pensamiento creativo: algunas ideas sobre investigaciones recientes. En Gowal y col.: *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.
- ZABALZA, A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

- ZABALA, A. (1990). Materiales curriculares. En Mauri, T. y otros. *El currículum en el centro educativo*. ICE de la Universidad de Barcelona. (Cuadernos de Educación), pp. 125-167.
- ZABALA, A. (1997). Los contenidos procedimentales, qué son, cómo se aprenden, cómo se enseñan y cómo se evalúan. *Eufonía nº 7: Monográfico Procedimientos en Educación Musical*, pp. 7-15.
- ZENATTI, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. En *Revista de Comunicación, Lenguaje y educación*, pp. 57-70.
- ZIRBES, L. (1959). *Spurs to creative teaching*. New York: Putnam.





---

**PARTE V**  
**ANEXOS**

---



## **ANEXO I.1**

**REAL DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS  
ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL SEGUNDO CICLO DE LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**REAL DECRETO 1630/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (BOE n. 4 de 4/2007)**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación. El objeto de este real decreto es establecer las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación infantil.

La educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia. Por ello este real decreto establece objetivos, fines y principios generales referidos al conjunto de la etapa.

En virtud de las competencias atribuidas a las administraciones educativas, según establece los artículos 14.7 y 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, corresponde a éstas determinar los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil y establecer el currículo del segundo ciclo, del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto.

Los centros docentes juegan también un activo papel en la determinación del currículo, ya que, de acuerdo con lo establecido en el artículo 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido por las administraciones educativas.

El currículo se orienta a lograr cotas cada vez más altas de desarrollo de los distintos planos que integran la personalidad infantil: afectivo, físico, motórico, lingüístico, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo. Los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en tres áreas diferenciadas de las que se describen sus objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación; no obstante, buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación.

Por su parte, la evaluación debiera tener como fin la identificación de los aprendizajes adquiridos así como la valoración del desarrollo alcanzado teniendo por tanto,



un carácter netamente formativo. Desde este planteamiento, los criterios de evaluación se conciben como una referencia para orientar la acción educativa.

La regulación que realicen las administraciones educativas, deberá incluir los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, si bien la agrupación en bloques establecida en este real decreto, tiene como finalidad la presentación de los contenidos de forma coherente.

En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje por ello, sus características personales, sus necesidades, intereses, estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias.

En el proceso de elaboración de este real decreto han sido consultadas las Comunidades autónomas y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de Diciembre de 2006,

DISPONGO:

Artículo 1. *Principios generales*

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años.
2. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
3. La educación infantil tiene carácter voluntario siendo el segundo ciclo de esta etapa gratuito.

## Artículo 2. *Fines*

1. La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.

2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

## Artículo 3. *Objetivos*

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

#### Artículo 4. *Áreas*

1. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

2. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

#### Artículo 5. *Contenidos educativos y currículo*

1. Las administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo dispuesto en los artículos anteriores.

2. Las administraciones educativas establecerán el currículo del segundo ciclo de la educación infantil, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto.

3. Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

4. Los centros docentes desarrollarán y completarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil y el currículo del segundo ciclo establecidos por las administraciones educativas, concreción que formará parte de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación y que deberán incluir en su proyecto educativo aquellos centros cuya oferta sea de, al menos, un año completo.

**Artículo 6. Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil**

1. Las áreas del *segundo ciclo de la educación infantil* son las siguientes:

- El conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- El medio físico, natural, social y cultural
- Los lenguajes: comunicación y representación

Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: actitudinal, procedimental y conceptual, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él.

2. En el Anexo del presente real decreto se fijan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del segundo ciclo de la educación infantil.

**Artículo 7. Evaluación.**

a. En el segundo ciclo de la educación infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

b. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

c. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

**Artículo 8. Autonomía pedagógica.**

d. Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente.

e. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo establecido por las administraciones educativas adaptándolo a las características de los niños y niñas y a su realidad educativa.

f. Con el objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos.

#### Artículo 9. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*

g. Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo.

h. Las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas.

i. Los centros atenderán a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características.

#### **Disposición adicional única. Enseñanzas de religión**

1. El área de religión se incluirá en el segundo ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. Las administraciones educativas garantizarán que los padres o tutores de los alumnos puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban enseñanzas de religión.

3. Los centros docentes velarán para que reciban las enseñanzas de religión aquellos alumnos cuyos padres o tutores optaron por ellas, en función de la posibilidad prevista en el apartado anterior.

4. Las administraciones educativas velarán para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.

5. La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

**Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.***

1. En el momento en que se implante la nueva ordenación de la Educación infantil de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, quedará sin efecto el contenido del Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación infantil y del Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.

2. Queda derogado el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, que regula la enseñanza de la religión en lo que respecta a esta etapa educativa.

3. Quedan derogadas las demás normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este real decreto.

Disposición final primera. *Título competencial.*

El presente Real Decreto, que se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 149.1.1º y 30º de la Constitución española, y en uso de la competencia estatal para la ordenación general del sistema educativo y para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida en la disposición adicional primera, 2, en sus letras a) y c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tiene carácter de norma básica.

Disposición final segunda. *Desarrollo normativo.*

*Corresponde al Ministro de Educación y Ciencia dictar, en el ámbito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo establecido en este real decreto.*

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Dado en Madrid 20 de Diciembre de 2006.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación y Ciencia,  
MERCEDES CABRERA CALVO-SOTELO

## **ANEXO**

### **Áreas del segundo ciclo de educación infantil**

La Educación infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en estrecha cooperación con las familias. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de *competencias* que se consideran básicas para todo el alumnado.

En el currículo del segundo ciclo de la etapa se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento. En este proceso resulta relevante la adquisición de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de espacios y materiales, y en el desempeño de las diversas tareas que se realizan en el aula. Las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros, harán que vayan adquiriendo una progresiva independencia con respecto a las personas adultas. Todo ello contribuye a «aprender a ser yo mismo y aprender a hacer» y sienta las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal.

En este proceso de adquisición de autonomía, el lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe



olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

A la vez, el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a pensar y a aprender (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc) y sientan las bases para el posterior aprendizaje.

En este ciclo el entorno de las niñas y los niños se amplía y se diversifica, lo que les pone en situación de afrontar experiencias nuevas y de interactuar con elementos hasta entonces desconocidos. Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la competencia social.

### **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

Esta área de conocimiento y experiencia hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. Los contenidos que en esta área se agrupan, adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y habrán de interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes.

En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia

emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas.

La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que niños y niñas tienen al interactuar con su medio físico, natural y, sobre todo, social. En dicha interacción, que debe promover la imagen positiva de uno mismo, la autonomía, la conciencia de la propia competencia, la seguridad y la autoestima, se construye la propia identidad. Los sentimientos que desencadenan deben contribuir a la elaboración de un concepto personal ajustado, que les permita percibir y actuar conforme a sus posibilidades y limitaciones, para un desarrollo pleno y armónico.

Debe tenerse en cuenta que la imagen que niños y niñas construyen de sí mismos es en gran parte una interiorización de la que les muestran quienes les rodean y de la confianza que en ellos depositan. Asimismo, la forma en que las personas adultas recogen sus iniciativas facilitará u obstaculizará su desarrollo.

A lo largo de esta etapa las experiencias de los niños y niñas con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. El reconocimiento de sus características individuales, así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias.

La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias.

Se atenderá, asimismo, al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos. Para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social.

En la Educación infantil también tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición. Estos hábitos contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que transcurre la vida cotidiana, y a la progresiva autonomía de niños y niñas.

La escuela, y especialmente a estas edades, es un ámbito particularmente adecuado para enriquecer los procesos de construcción del conocimiento de sí mismo y de la autonomía personal, si ofrece una intervención educativa ajustada a las distintas necesidades individuales en contextos de bienestar, seguridad y afectividad.

### ***Objetivos***

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

2. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.

3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de

autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.

5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

### ***Contenidos***

**Bloque 1.** El cuerpo y la propia imagen El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo.

Identificación y aceptación progresiva de las características propias. El esquema corporal.

Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.

Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones. Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.

Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

## **Bloque 2. Juego y movimiento**

Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.

Control postural: El cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.

Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.

Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.

Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

## **Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana**

Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.

Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.

Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.

Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

## **Bloque 4. El cuidado personal y la salud**

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

Práctica de hábitos saludables: Higiene corporal, alimentación y descanso. Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.

Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.

Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

El dolor corporal y la enfermedad. Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales, actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes.

Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.

### ***Criterios de evaluación***

1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.

Con este criterio se observa el desarrollo del tono, postura y equilibrio, control respiratorio o la coordinación motriz y se evalúa la utilización de las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo. Habrán de manifestar un control progresivo de las mismas en distintas situaciones y actividades, como juegos, rutinas o tareas de la vida cotidiana. Deberán ser capaces de reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás. Asimismo, se valorará si identifican los sentidos, estableciendo diferencias entre ellos en función de su finalidad y si pueden explicar con ejemplos sencillos las principales sensaciones asociadas a cada sentido.

Se evalúa también a través de este criterio, la formación de una imagen personal ajustada y positiva, la capacidad para utilizar los recursos propios, el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, y la confianza para emprender nuevas acciones. Han de

manifestar, igualmente, respeto y aceptación por las características de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo, y mostrar actitudes de ayuda y colaboración.

2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.

Se trata de evaluar con este criterio la participación activa en distintos tipos de juego. Se observará también el desarrollo de los elementos motrices que se manifiestan en desplazamientos, marcha, carrera o saltos; así como la coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino que cada actividad requiere. Se valorará también su participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, y también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.

3. Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar. Se pretende evaluar con este criterio las destrezas adquiridas para realizar las actividades habituales relacionadas con la higiene, la alimentación, el descanso, los desplazamientos y otras tareas de la vida diaria. Se estimará el grado de autonomía y la iniciativa para llevar a cabo dichas actividades, utilizando adecuadamente los espacios y materiales apropiados. Se apreciará el gusto por participar en actividades que favorecen un aspecto personal cuidado, un entorno limpio y estéticamente agradable, y por colaborar en la creación de un ambiente generador de bienestar.

### **Conocimiento del entorno**

Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Los contenidos de esta área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y habrán de interpretarse en las propuestas didácticas desde la

globalidad de la acción y de los aprendizajes. Así por ejemplo, el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes, de la misma manera, la realización de desplazamientos orientados ha de hacerse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial.

Las interacciones que niñas y niños establezcan con los elementos del medio, que con la entrada en la escuela se diversifica y amplía, deben constituir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer, a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe, pues, el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.

Para conocer y comprender cómo funciona la realidad, el niño indaga sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias presentes en su entorno: actúa y establece relaciones con los elementos del medio físico, explora e identifica dichos elementos, reconoce las sensaciones que producen, se anticipa a los efectos de sus acciones sobre ellos, detecta semejanzas y diferencias, compara, ordena, cuantifica, pasando así de la manipulación a la representación, origen de las incipientes habilidades lógico matemáticas.

De esta forma y con la intervención educativa adecuada, niños y niñas se aproximan al conocimiento del mundo que les rodea, estructuran su pensamiento, interiorizan las secuencias temporales, controlan y encauzan acciones futuras, y van adquiriendo mayor autonomía respecto a las personas adultas.

El medio natural y los seres y elementos que lo integran, se convierten bien pronto en objetos preferentes de la curiosidad e interés infantil. Las vivencias que tienen en relación con los elementos de la naturaleza y la reflexión sobre ellas, les llevarán, con el apoyo adecuado de la escuela, a la observación de algunos fenómenos naturales, sus manifestaciones y consecuencias, así como a acercarse gradualmente al conocimiento de los seres vivos, de las relaciones que se establecen entre ellos, de sus características y de algunas de sus funciones.



La apreciación de la diversidad y riqueza del medio natural, el descubrimiento de que las personas formamos parte de ese medio, la vinculación afectiva al mismo, son la base para fomentar desde la escuela actitudes habituales de respeto y cuidado.

A lo largo de esta etapa, los niños y las niñas descubren su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la sólida base de su socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia.

Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.

El entorno infantil debe ser entendido, consecuentemente, como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia, como familia, amigos, escuela o barrio. Así, las niñas y los niños reconocerán en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio en que vivimos.

La importancia de las tecnologías como parte de los elementos del entorno aconsejan que niñas y niños identifiquen el papel que estas tecnologías tienen en sus vidas, interesándose por su conocimiento e iniciándose en su uso.

### ***Objetivos***

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.

5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

### ***Contenidos***

#### **Bloque 1.** Medio físico: Elementos, relaciones y medida

Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.

Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.

Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.

Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.

Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.

Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas.  
Realización de desplazamientos orientados.

Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.  
Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

### **Bloque 2.** Acercamiento a la naturaleza

Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.

Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.

Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.

Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche).  
Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.

Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.

### **Bloque 3.** Cultura y vida en sociedad

La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.

Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.

Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.

Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

### ***Criterios de evaluación***

1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

Se pretende valorar con este criterio la capacidad para identificar los objetos y materias presentes en su entorno, el interés por explorarlos mediante actividades manipulativas y establecer relaciones entre sus características o atributos (forma, color, tamaño, peso...) y su comportamiento físico (caer, rodar, resbalar, botar...).

Se refiere, asimismo, al modo en que niños y niñas van desarrollando determinadas habilidades lógico matemáticas, como consecuencia del establecimiento de relaciones cualitativas y cuantitativas entre elementos y colecciones. También se observará la capacidad desarrollada para resolver sencillos problemas matemáticos de su vida cotidiana.

Se valorará el interés por la exploración de las relaciones numéricas con materiales manipulativos y el reconocimiento de las magnitudes relativas a los números elementales

(p.ej. que el número cinco representa cinco cosas, independientemente del espacio que ocupen, de su tamaño, forma o de otras características) así como el acercamiento a la comprensión de los números en su doble vertiente cardinal y ordinal, el conocimiento de algunos de sus usos y su capacidad para utilizarlos en situaciones propias de la vida cotidiana.

Se tendrá en cuenta, asimismo, el manejo de las nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno).

2. Dar muestras de interesarse por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas de interdependencia, manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla.

Con este criterio se valora el interés, conocimiento y grado de sensibilización por los elementos de la naturaleza, tanto vivos como inertes; la indagación de algunas características y funciones generales, acercándose a la noción de ciclo vital y constatando los cambios que éste conlleva.

Se valorará también si son capaces de establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura...) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas. Semostrarán actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza participando en actividades para conservarla. Se estimará, asimismo, el interés que manifiestan por el conocimiento del medio, las observaciones que hacen, así como las conjeturas que sobre sus causas y consecuencias formulan.

3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia.

Con este criterio se evalúa el conocimiento de los grupos sociales más cercanos (familia, escuela...), de los servicios comunitarios que éstos ofrecen (mercado, atención sanitaria o medios de transporte), y de su papel en la sociedad.

La toma de conciencia sobre la necesidad de lo social, se estimará verbalizando algunas de las consecuencias que, para la vida de las personas, tendría la ausencia de organizaciones sociales, así como la necesidad de dotarse de normas para convivir.

Se observará, asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen.

Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas

y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas.

Se evalúa igualmente la comprensión de algunas señas o elementos que identifican a otras culturas presentes en el medio, así como si establecen relaciones de afecto, respeto y generosidad con todos sus compañeros y compañeras.

### **Lenguajes: Comunicación y representación**

Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

En la etapa de Educación infantil se amplían y diversifican las experiencias y las formas de representación que niñas y niños elaboran desde su nacimiento. Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa.

Como ya se ha reiterado, las tres áreas deben trabajarse de manera conjunta e integrada. Así cuando se aborde, por ejemplo, el conocimiento de objetos y materias que se refleja en el área Conocimiento del entorno, se trabajará al propio tiempo, el lenguaje matemático, que se refiere a la representación de aquellas propiedades y relaciones entre objetos, que un acercamiento a la realidad activo e indagatorio, les permite ir construyendo.

En el uso de los distintos lenguajes, niñas y niños irán descubriendo la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad. De esta manera se facilitará que acomoden los códigos

propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: El Lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas.

En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas.

En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula.

Es preciso también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego.

El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada.

El lenguaje artístico hace referencia tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad.

El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música. Se pretende estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales de distintas características.

El lenguaje corporal tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa. Especialmente interesante resulta la consideración del juego simbólico y de la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo.

Los lenguajes contribuyen también al desarrollo de una competencia artística que va acompañada del despertar de una cierta conciencia crítica que se pone en juego al compartir con los demás las experiencias estéticas.

Estos lenguajes contribuyen, de manera complementaria, al desarrollo integral de niños y niñas y se desarrollan de manera integrada con los contenidos de las dos primeras áreas. A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Son, además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más potente para expresar y gestionar sus emociones y para representarse la realidad. En cuanto que productos culturales, son instrumentos fundamentales para elaborar la propia identidad cultural y apreciar la de otros grupos sociales.



### ***Objetivos***

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

### ***Contenidos***

**Bloque 1.** Lenguaje verbal

**Escuchar, hablar y conversar:**

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

#### **Aproximación a la lengua escrita:**

Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.

Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.

Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.

Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.

**Acercamiento a la literatura:**

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.

Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

**Bloque 2.** Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.

Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

**Bloque 3.** Lenguaje artístico

Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio).

Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.

Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.

Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).

Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

#### **Bloque 4.** Lenguaje corporal

Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.

Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.

Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

#### ***Criterios de evaluación***

1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas, y

comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.

Mediante este criterio se evalúa el desarrollo de la capacidad para expresarse y comunicarse oralmente, con claridad y corrección suficientes, para llevar a cabo diversas intenciones comunicativas (pedir ayuda, informar de algún hecho, dar sencillas instrucciones, participar en conversaciones en grupo). Se valorará el interés y el gusto por la utilización pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás. Igualmente este criterio se refiere a la capacidad para escuchar y comprender mensajes, relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones que les permitan participar en la vida del aula.

El respeto a los demás se ha de manifestar en el interés y la atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales (guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema), así como en la aceptación de las diferencias.

2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.

Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...). Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.

3. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus

posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

Con este criterio se evalúa el desarrollo de las habilidades expresivas por medio de diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, audiovisual, plástico y corporal.

Se observará el gusto por experimentar y explorar las posibilidades expresivas del gesto los movimientos, la voz y también, el color, la textura o los sonidos.

Se valorará el desarrollo de la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas en distintos medios, junto con el interés por compartir las experiencias estéticas.

## **ANEXO I.2.**

**DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y  
LAS ENSEÑANZAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN  
INFANTIL EN ANDALUCÍA.**

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

Boletín número 164 de 19/08/2008

## **1. DISPOSICIONES GENERALES**

Consejería de Educación

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

La Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, sin perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30.<sup>a</sup> de la Constitución, a tenor del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 del texto constitucional, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone en su artículo 6.2 que el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, y el capítulo I del título I establece los principios generales y objetivos de la educación infantil, así como las normas fundamentales relativas a su organización, ordenación de la actividad pedagógica y régimen de evaluación.

Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica.

Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en el Capítulo I del Título II regula el currículo del sistema educativo andaluz, a excepción del universitario, y en el Capítulo II, dedicado a la Educación Infantil, los principios generales de estas enseñanzas, la iniciación de los niños y niñas en determinados aprendizajes y la necesaria coordinación con la educación primaria.

El artículo 42 de la misma dispone que la Administración educativa establecerá el currículo de la etapa de educación infantil, teniendo en cuenta las enseñanzas mínimas que, para el segundo ciclo, establezca la Administración General del Estado.



A tales efectos, el presente Decreto establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la etapa educativa de la educación infantil en Andalucía, sin menoscabo de lo dispuesto para el segundo ciclo de la misma en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil. Se trata de desarrollar la normativa básica estatal sobre la materia, completando, desde una perspectiva sistemática, el régimen jurídico aplicable.

La educación infantil constituye, por consiguiente, una etapa educativa con identidad propia, recogiendo en este Decreto las normas generales de ordenación y organización de la etapa y el currículo referidos al conjunto de la misma.

Esta regulación viene determinada por la necesidad de asegurar desde el primer ciclo de la educación infantil experiencias educativas que estimulen y favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que asistan a los centros. Se trata de unas edades de trascendental importancia para el desarrollo y el establecimiento de un sólido fundamento sobre el que habrán de construirse las adquisiciones posteriores, particularmente en el caso del alumnado cuya cultura familiar está más alejada de la cultura escolar en su lenguaje, su estimulación y sus prácticas de socialización, constituyendo las experiencias educativas en los centros una de las vías más eficaces para erradicar las desigualdades ligadas a las diferencias de origen social. Al primer ciclo de la educación infantil, como al conjunto de la etapa, le corresponde, pues, una importante responsabilidad en la compensación de las desigualdades.

La educación infantil es, por tanto, la etapa educativa que atiende a niños y a niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Este carácter educativo no puede hacer olvidar que la asistencia de niños y niñas a los centros de educación infantil constituye uno de los mecanismos más eficaces para asegurar la conciliación entre la vida familiar y laboral de sus padres y madres. Por ello, a la labor educativa se añade, especialmente en el primer ciclo de la etapa, un papel de apoyo en las tareas de cuidado y crianza de sus hijos e hijas, por lo que la normativa que regule la organización y el funcionamiento de los centros que impartan este ciclo deberá tener en cuenta también esta función asistencial, particularmente en lo que se refiere al calendario, horario y jornada de atención socioeducativa al alumnado para un adecuado cumplimiento de sus fines.

Por lo que se refiere al currículo de educación infantil habrá de tenerse en cuenta que éste expresa el proyecto educativo general y común a todos los centros que impartan educación infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y que cada uno concretará a través de su proyecto educativo. Tal planteamiento permite y exige al profesorado y a los demás profesionales de la educación infantil adecuar su trabajo a las características de los niños y niñas y a la realidad de cada centro. Corresponderá, por tanto, a los centros efectuar una última concreción y adaptación del currículo, reorganizándolo y secuenciándolo en función de las diversas situaciones escolares y de las características específicas del alumnado al que atienden.

En su virtud, a propuesta de la Consejera de Educación en ejercicio de las competencias que le atribuye el artículo 21.3 de la Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de acuerdo con el Consejo Consultivo de Andalucía y previa deliberación del Consejo de Gobierno, en su reunión del día 29 de julio de 2008,

DISPONGO

## **CAPÍTULO I**

Disposiciones de carácter general

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. El presente Decreto tiene por objeto establecer la ordenación general y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
2. Las normas contenidas en el presente Decreto serán de aplicación en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma que impartan estas enseñanzas.

Artículo 2. Normas generales de ordenación de la educación infantil.

Las normas generales de ordenación de la educación infantil son las siguientes:

- a) La educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
- b) La educación infantil tiene carácter voluntario. Comprende dos ciclos de tres años de duración cada uno: el primero comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad. El segundo ciclo será gratuito en los centros sostenidos con fondos públicos.
- c) La educación infantil se organizará de acuerdo con los principios de atención a la diversidad, de modo que contribuya a desarrollar al máximo las capacidades de todos los niños y niñas, establecidas en los objetivos para la etapa. A tales efectos, se pondrá especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier trastorno en su desarrollo o riesgo de padecerlo, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y en la tutoría y relación con las familias para favorecer la integración socioeducativa de los hijos e hijas.
- d) Los centros que impartan educación infantil deberán ser lugares de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro entre niñas y niños, familias y profesionales de la educación.

e) La acción educativa en la educación infantil procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de las niñas y niños y la adaptación a sus características individuales.

f) La Consejería competente en materia de educación y los centros educativos favorecerán los mecanismos necesarios de coordinación entre educación infantil y educación primaria para, de esta forma, facilitar la transición y continuidad en el proceso educativo de los niños y niñas.

### Artículo 3. Fines.

1. La finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar.

2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

### Artículo 4. Objetivos.

Sin perjuicio de lo recogido en el artículo 13 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan conseguir los siguientes objetivos:

a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.

b) Adquirir progresivamente autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y promover su capacidad de iniciativa.

c) Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.

d) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

e) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

f) Aproximarse a la lectura y escritura a través de diversos textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

g) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

## **CAPÍTULO II**

### **Currículo**

Artículo 5. Definición y principios para su determinación.

1. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 6.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el currículo de la educación infantil en Andalucía es la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que los niños y las niñas de esta etapa deben y tienen derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.

2. Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación del currículo de esta etapa educativa, de acuerdo con lo establecido en el presente Decreto y con lo dispuesto en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, serán regulados por Orden de la Consejería competente en materia de educación.

3. El currículo de la educación infantil se orientará a que los niños y niñas desarrollen el máximo de sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes que les permitan interpretar gradualmente el mundo que los rodea y actuar en él.

4. El currículo de la educación infantil facilitará la atención a la diversidad como pauta ordinaria de acción educativa del profesorado y demás profesionales de la educación y atenderá a las necesidades específicas de apoyo educativo para los niños y niñas que lo requieran.

5. El currículo será único para toda la etapa de educación infantil y garantizará la continuidad educativa entre los dos ciclos que la constituyen.

6. Los contenidos propios de la cultura andaluza, con su patrimonio natural y cultural, serán incorporados por los centros de educación infantil, a través de su proyecto educativo y en su propuesta pedagógica.

7. Las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio.

8. En concordancia con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, y de conformidad con lo establecido en el artículo 39.3 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

#### Artículo 6. Orientaciones metodológicas.

1. Las propuestas pedagógicas y actividades educativas en los centros de educación infantil han de respetar las características propias del crecimiento y el aprendizaje de los niños y niñas. Consecuentemente, los maestros y maestras y demás profesionales de la educación infantil deben atender a dichas características, partir de los conocimientos previos, necesidades y motivaciones de cada niño o niña, propiciar la participación activa de éstos, fomentar sus aportaciones, estimular el desarrollo de sus potencialidades y facilitar su interacción con personas adultas, con los iguales y con el medio.

2. Para contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes, el diseño y la organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, así como las distintas posibilidades de agrupamientos, actividades y propuestas pedagógicas, permitirán y potenciarán la acción infantil, estimulando las conductas exploratorias e indagatorias.

3. Las actividades de juego, para las que se reservarán tiempos y se organizarán espacios, tendrán especial importancia, asegurando la continuidad de la vida cotidiana de niñas y niños.

4. Para conseguir que los niños y niñas aprendan de manera compartida, otorguen significados, interpreten códigos y recreen conocimientos culturales el maestro o maestra o el profesional de la educación infantil contextualizará la acción educativa, apreciando los procesos y no sólo los resultados, diversificará las situaciones de aprendizaje y propuestas y evitará el tratamiento homogéneo que supone la realización de tareas estandarizadas para todos.

5. Los centros de educación infantil deben entenderse como un lugar de vida y de relaciones compartidas a los que asisten niñas y niños en cuyas capacidades confían los profesionales de la educación. Por ello, debe crearse un ambiente de confianza, en el que se

sientan capaces y seguros, con la finalidad de generar confianza en sí mismos para afrontar los retos que les plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que les permiten acceder a él.

#### Artículo 7. Autonomía de los centros.

1. Los centros educativos contarán con autonomía pedagógica y de organización para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. A tales efectos, desarrollarán y concretarán el currículo y lo adaptarán a las necesidades de los niños y niñas y a las características específicas del entorno social y cultural en el que se encuentran.

2. Los centros educativos que impartan educación infantil establecerán en el marco de su proyecto educativo, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca la Consejería competente en materia de educación, la concreción del currículo para los niños y niñas del centro, los criterios generales para la planificación didáctica, las orientaciones metodológicas, los criterios para organizar y distribuir el tiempo, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar, los procedimientos y criterios de evaluación, las medidas de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el plan de formación del personal. En todo caso, el carácter educativo de cada uno de los ciclos de la educación infantil estará recogido expresamente en el proyecto educativo de centro.

3. Los proyectos educativos contemplarán la posibilidad y el procedimiento de suscribir los compromisos educativos con las familias a los que se refiere el artículo 31 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.

4. Los equipos de ciclo concretarán las líneas de actuación en una propuesta pedagógica, incluyendo las distintas medidas de atención a la diversidad que deban llevarse a cabo.

5. Los maestros o maestras o los profesionales de la educación infantil concretarán para cada grupo de niños y niñas la propuesta pedagógica mencionada, planificando, de esa forma, su actividad docente.

6. Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos de niños y niñas, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación, de acuerdo con lo que establezca al respecto la Consejería competente en materia de educación.

### **CAPÍTULO III**

#### Organización de las enseñanzas

#### Artículo 8. Áreas.

1. El currículo de la educación infantil, para ambos ciclos, se organizará en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordará por medio de situaciones de aprendizaje que tengan significado para los niños y niñas. Las áreas serán las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Conocimiento del entorno.

- Lenguajes: Comunicación y representación.

2. El tratamiento de las áreas se ajustará a las características personales y sociales de los niños y niñas en cada uno de los ciclos. La necesaria vinculación entre los contenidos y la vida de los niños y las niñas se garantizará dotando de intencionalidad educativa a todo lo que acontece en la vida cotidiana del centro.

3. En el segundo ciclo de educación infantil, se propiciará el acercamiento de los niños y niñas a la lengua escrita como instrumento para expresar, comprender e interpretar la realidad a través de situaciones funcionales de lectura y escritura. Asimismo, la resolución de problemas cotidianos será la fuente para generar habilidades y conocimientos lógicos y matemáticos. Se fomentará, igualmente, la expresión visual y musical. En el último año, especialmente, se contemplará la iniciación de las niñas y los niños en una lengua extranjera y en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

4. La organización en áreas se abordará por medio de un enfoque globalizador, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.

#### Artículo 9. Horario.

1. Sin perjuicio de lo establecido en la disposición adicional primera en relación con el horario general del centro para garantizar la atención socioeducativa del alumnado del primer ciclo, los centros determinarán el horario para el desarrollo del currículo de esta etapa, teniendo en cuenta el carácter integrado del mismo y de conformidad con lo que, a tales efectos, disponga por Orden la Consejería competente en materia de educación.

2. En educación infantil, la distribución del tiempo conjugará estabilidad y flexibilidad. Se destinarán unos tiempos tanto para experiencias conjuntas, como individuales que permitan atender la diversidad, respetando las necesidades y los ritmos de actividad, juego y descanso de los niños y las niñas.

3. Los centros educativos podrán revisar, y en su caso modificar los horarios a lo largo del curso, en función de las necesidades de los niños y niñas y del desarrollo de la propuesta pedagógica. Durante el período de adaptación, especialmente en el primer ciclo, en el

inicio del segundo ciclo y en los casos de niños y niñas que se incorporan por primera vez al centro, podrá modificarse el horario de permanencia en el mismo a fin de procurar una mejor adaptación de los niños y niñas, así como facilitar la transición entre ambos ciclos.

#### Artículo 10. Evaluación.

1. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación la ordenación de la evaluación en la educación infantil, que será global, continua y formativa y que tendrá como referente los objetivos establecidos para la etapa.

2. La evaluación será realizada por el tutor o tutora, preferentemente a través de la observación. En toda la etapa, la evaluación debe servir para detectar, analizar y valorar los procesos de desarrollo de los niños y niñas, así como sus aprendizajes, siempre en función de las características personales de cada uno.

3. Para la evaluación, tanto de los procesos de desarrollo, como de los aprendizajes, se utilizarán distintas estrategias y técnicas. Especial importancia se concederá a la elaboración de documentación sobre la práctica docente y las experiencias de aula. Se avalarán y fundamentarán, de esa forma, las observaciones y valoraciones realizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Asimismo, el profesorado tendrá la obligación de evaluar tanto los aprendizajes del alumnado, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, de acuerdo con lo que establezca por Orden la Consejería competente en materia de educación.

### **CAPÍTULO IV**

#### Atención a la diversidad

#### Artículo 11. Autonomía de los centros.

El principio de educación común y de atención a la diversidad debe servir de guía y de referencia para el desarrollo del currículo en educación infantil. Los centros educativos adoptarán, consecuentemente, medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de la enseñanza, que procure una atención personalizada a cada niño y niña.

#### Artículo 12. Medidas de atención a la diversidad.

1. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros que impartan educación infantil estarán orientadas a responder a las necesidades educativas de cada niño y niña y a la consecución, por parte de todos ellos, de los objetivos de la etapa, sin que supongan, en ningún caso, una discriminación que les impida alcanzar dichas metas.



2. Las propuestas educativas para atender la diversidad tendrán como referencia modelos inclusivos, integradores y no discriminatorios.

3. La Consejería competente en materia de educación garantizará que los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a características personales de orden físico, sensorial, psíquico o cognitivo o a desventaja sociocultural, tengan acceso a los beneficios que la educación proporciona.

4. La Administración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo.

5. La Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos para la detección temprana de cualquier trastorno que incida en el desarrollo de los niños y niñas de esta etapa. Asimismo, se establecerán los mecanismos para la atención temprana de este alumnado con otras Administraciones Públicas, departamentos o entidades que tengan competencias en materia de servicios sociales.

6. Los centros establecerán las medidas que permitan atender la diversidad del alumnado, en lo que se refiere a los diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje, a las necesidades educativas especiales y a sus condiciones sociales y culturales, buscando la respuesta que mejor se adapte al alumnado. Asimismo, facilitarán la coordinación con otras Administraciones Públicas, departamentos o entidades que intervengan en la atención de este alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro educativo formarán parte de su proyecto educativo.

## **CAPÍTULO V**

### Tutoría y participación de las familias

#### Artículo 13. Principios.

1. La tutoría forma parte de la función educativa y, en su caso, asistencial y constituye un elemento fundamental para orientar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Corresponderá a los centros educativos la programación, desarrollo y evaluación del plan de orientación y acción tutorial que será recogido en su proyecto educativo.

2. En el primer ciclo de la educación infantil la tutoría será ejercida por el personal que realice la atención educativa y asistencial directa al alumnado. En el segundo ciclo será ejercida por un maestro o maestra.

3. El plan de orientación y acción tutorial en esta etapa educativa recogerá los mecanismos de colaboración con las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

#### Artículo 14. Acción tutorial.

1. Se procurará la continuidad durante el ciclo del mismo tutor o tutora, sin menoscabo de otras propuestas organizativas y pedagógicas que puedan realizarse de acuerdo con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación.

2. Los tutores y tutoras realizarán la atención educativa del alumnado y, en el caso del primer ciclo, también asistencial, organizarán el aula y coordinarán sus acciones con los otros tutores y tutoras del ciclo, ofreciendo un marco educativo coherente para los niños y niñas.

3. Los equipos de orientación educativa apoyarán y asesorarán al personal que ejerza la tutoría, en el desarrollo de las funciones que le corresponden.

#### Artículo 15. Participación y colaboración con las familias.

1. Los profesionales de la educación y las familias colaborarán en la educación y la crianza de los niños y niñas, por lo que su relación ha de basarse en la corresponsabilidad. Para ello, la educación infantil debe fundarse en el conocimiento del contexto familiar y generar los cauces de una mutua colaboración que contemplen el respeto a la diversidad de familias en la sociedad contemporánea.

2. En esta etapa se contribuirá a que las familias conozcan y valoren las actividades que sus hijos e hijas realizan en el centro, con sus iguales y con otros adultos, ofreciendo ayuda y apoyo a las familias en lo que concierne a la educación de sus hijos e hijas.

3. Los tutores y tutoras mantendrán una relación permanente con las familias de los niños y niñas, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración, y promoverán la presencia y participación en la vida de los centros.

4. Para favorecer una educación integral, los tutores y tutoras aportarán a las familias información relevante sobre la evolución de los hijos e hijas que sirvan para llevar a la práctica, cada uno en su contexto, modelos compartidos de intervención educativa.

5. Desde los centros educativos se promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa, entre las que se podrán llevar a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión, sesiones de intercambios de experiencias a fin de que la familia y el centro se conviertan en comunidades de prácticas compartidas.

## CAPÍTULO VI

### Medidas de apoyo para el desarrollo del currículo

Artículo 16. Formación permanente del profesorado y demás profesionales de la educación infantil.

1. La Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas dirigida al profesorado y demás profesionales de la educación, adecuada a la demanda efectuada por los centros educativos y a las necesidades que se desprendan de los programas educativos desarrollados.

2. Las actividades de formación permanente del personal tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa.

3. Periódicamente, el personal realizará actividades de actualización científica, psicopedagógica, tecnológica y didáctica en los centros educativos, en los centros del profesorado y en aquellas instituciones específicas que se determine.

4. Las modalidades de formación serán variadas y adecuadas a las necesidades detectadas por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. En cualquier caso, la Consejería competente en materia de educación favorecerá la formación en centros, la autoformación, el intercambio del profesorado en sus puestos de trabajo y el trabajo en equipo.

Artículo 17. Investigación, experimentación e innovación educativas.

La Consejería competente en materia de educación incentivará la creación de equipos de profesores y profesoras, así como la colaboración con las Universidades andaluzas, para impulsar la investigación, la experimentación y la innovación educativas.

Artículo 18. Materiales de apoyo.

La Consejería competente en materia de educación favorecerá la elaboración de materiales de apoyo que desarrollen el currículo y orientará el trabajo en este sentido del profesorado y demás profesionales de la educación infantil, prestando especial atención a lo relacionado con la evaluación del aprendizaje del alumnado, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, la mejora de la acción tutorial, la atención a

la diversidad, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la igualdad de género, el fomento de la convivencia, la utilización de diversos lenguajes expresivos, la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas y la apertura de los centros educativos a su entorno social y cultural.

Disposición adicional primera. Oferta de plazas y horario de atención socioeducativa.

1. La Consejería de Educación promoverá un incremento progresivo de la oferta de plazas en centros financiados por la Administración de la Junta de Andalucía que impartan exclusivamente el primer ciclo de la educación infantil. A tales efectos, se determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.
2. Las familias colaborarán en la financiación de estas plazas en función de sus ingresos económicos, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente.
3. El horario de los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil financiados por la Administración de la Junta de Andalucía será de 7,30 a 20 horas, ininterrumpidamente, de lunes a viernes todos los días no festivos, durante once meses al año, con arreglo a lo que se determine reglamentariamente.

Disposición adicional segunda. Enseñanzas de religión.

1. Las enseñanzas de religión se incluirán en el segundo ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
2. La Consejería competente en materia de educación garantizará que, al inicio del curso, los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban o no reciban enseñanzas de religión.
3. La Consejería competente en materia de educación velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos del alumnado y de sus familias y para que, el hecho de que los niños y niñas reciban o no esas enseñanzas, no suponga discriminación alguna.
4. El ejercicio de la docencia por parte del profesorado que imparta las enseñanzas de religión respetará los principios recogidos en la Constitución Española, en el Estatuto de Autonomía para Andalucía y en las normas que los desarrollen.
5. La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Queda derogado el Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía, así como cuantas otras disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en el presente Decreto.

Disposición final primera. Reproducción de normativa estatal.

Los artículos 2.a), 2.b), 3, 7.1, 8.1, 8.3, 10.1, 10.4 y la disposición adicional segunda reproducen normas dictadas por el Estado al amparo del artículo 149.1.1.<sup>a</sup> y 30.<sup>a</sup> de la Constitución Española y recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.

Disposición final segunda. Reproducción de normativa autonómica.

Los artículos 2.f), 5.8, 7.2 y 12.4 reproducen normas dictadas por la Comunidad Autónoma de Andalucía y recogidas en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Disposición final tercera. Desarrollo.

Se habilita a la Consejera de Educación para dictar cuantas disposiciones resulten necesarias para el desarrollo de lo dispuesto en el presente Decreto.

Disposición final cuarta. Entrada en vigor.

El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Sevilla, 29 de julio de 2008

MANUEL CHAVES GONZÁLEZ

Presidente de la Junta de Andalucía

MARÍA TERESA JIMÉNEZ VÍLCHEZ

Consejera de Educación



## **ANEXO II**

### **PLAN DE ESTUDIO ACTUAL DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## Maestro Especialidad de Educación Infantil

### Materias Troncales Primer Ciclo

<b>Materias troncales</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Créditos teóricos</b>	<b>Créditos prácticos</b>	<b>Situación</b>
Bases psicopedagógicas de la educación especial	Bases psicopedagógicas de la educación especial	6	3	–
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Conocimiento del medio natural, social y cultural	4	2	–
Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica	Desarrollo habilidades lingüísticas y su didáctica	8	4	–
Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	5	1	–
Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica	Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica	2	4	–
Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica	Desarrollo del pensamiento matemát. y su didáctica	3	3	–
Desarrollo psicomotor	Desarrollo psicomotor	3	3	–
Didáctica general	Didáctica general	6	3	–
Literatura infantil	Literatura infantil	3.5	1	–
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	2.5	2	–
Organización del centro escolar	Organización del centro escolar	3.5	1	–



Prácticum	Prácticum I	0	12	–
	Prácticum II	2	18	–
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	Psicología de la educ.y del desarrollo en edad escolar	6	3	–
Sociología de la educación	Sociología de la educación	4.5	0	–
Teoría e instituciones contemporáneas de educación	Teoría e instituciones contemporáneas de educación	3.5	1	–

### **Materias Obligatorias Primer Ciclo**

<b>Asignatura</b>	<b>Cred. teóricos</b>	<b>Cred. prácticos</b>	<b>Situación</b>
Educación matemática infantil	2	2.5	–
Educación musical infantil	2.5	2	–
Filosofía de la educación	3	1.5	–
Fundamentos didáctica y organizativos educación infantil.	3	1.5	–
Fundamentos psicológicos de la educación infantil	3	1.5	–
Técnicas de educación motriz en edades tempranas	1.5	3	–

## Materias Optativas Primer Ciclo

Asignatura	Cred. teóricos	Cred. prácticos	Situación
Bases metodológicas de la investigación educativa	4	2	–
Desarrollo de la creatividad plástica y visual infantil	2	4	–
Didáctica de la religión	4	2	H
Educación nutricional	4	2	–
Educación para la paz	4	2	–
Educación para la salud y el consumo	3	3	–
El hecho religioso y cristiano	4	2	H
Historia de la infancia y su escolarización	6	0	–
Procesos psicológicos básicos	4	2	–
Psicopatología infantil	3.5	1	–
Sociología y escuela democrática	4	2	–
Teatro infantil	3	3	–

## Datos Generales de la Titulación

Enseñanza de	Estructura global	Carga lectiva
1º ciclo	3+0 cursos	190.0

### Distribución de Créditos por Ciclo

Ciclo	Troncales	Obligatorias	Optativas	LC	Trabajo fin de carrera
Primer ciclo	123.5	27.0	20.5	19.0	0.0

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)						
CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1° CICLO	1°	30	9	14	8	61
	2°	37,5	18	3,5	6	65
	3°	56	--	3,5	5	64
<b>Total</b>		123,5	27	20,5	19	190



## **ANEXO III**

### **CUESTIONARIO PILOTO DE LA INVESTIGACIÓN PARA MAESTROS**

# **CUESTIONARIO SOBRE EXPRESIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## **(Maestros)**

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el *Desarrollo de la Expresión Musical en la especialidad de Educación Infantil*, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa, de la Universidad de Málaga (Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga). Pretendemos conocer cómo se están llevando a cabo los *contenidos musicales del currículum en infantil y su relación con la creatividad*. Su opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; su colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, sus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

### **SIGA ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO**

A lo largo del cuestionario podrá encontrarse con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

**CUESTIONARIO-EXPRESIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD  
MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL  
(Cuestionario piloto)**

Marque con una X lo que proceda en los diferentes apartados.

En el caso de pedirle información u opinión, escriba a continuación en el espacio asignado.

**1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

1. Edad:

- Menos de 25 años                       Entre 25 y 30  
 Entre 31 y 40                               Entre 41 y 50  
 Entre 51 y 60                               Más de 60 años

2. Sexo:

Mujer  Varón

3. Localidad y centro en la que ejerce su labor docente.....

4. Situación administrativa como docente:

- Interino/a                                                    En comisión de servicio                        
Titular sin plaza definitiva                                            Titular con plaza definitiva

5. ¿Cómo has accedido a la enseñanza en Educación Infantil?

Oposición                       Adquisición habilitación                       Otros

6. ¿Qué titulación posee?.....

7. Nivel en el que Vd. se encuentra:

3 años                       4 años                       5 años

8. ¿Preferiría trabajar en otro nivel?                      Sí                       No

9. ¿Cuántos años de docencia lleva en Educación Infantil?.....

**2. FORMACIÓN ACADÉMICA- PROFESORADO:**

10. ¿Recibió en las Facultades de Ciencias de la Educación una formación musical específica en Educación Infantil? Si  No                       ¿Y de Creatividad? Si  No

11. ¿Qué grado de preparación le proporcionó?

Nula                       Escasa                       Suficiente                       Muy completa

12. ¿Sabe tocar algún instrumento? Si  No  Especifique cual.....

13. ¿Ha realizado otros estudios musicales? Especifique cuales.....

Conservatorio                       Cursos de perfeccionamiento musical

14. ¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la creatividad para incorporarla a su acción educativa? Si No
15. ¿Considera que la creatividad se basa en el juego? Si No
16. ¿Conoce el currículum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil? Si No
17. ¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"? Si No /  
Algo Suficiente Bastante Mucho
18. Recibió en la Facultad de Ciencias de la Educación formación sobre contenidos de creatividad. Si No
19. ¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa? Si No
20. ¿Considera que la Expresión Musical es un medio excelente para desarrollar la Creatividad de los niños? Si  No

### **3. AULA Y RECURSOS SONOROS PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE**

21. Número de alumnos.....
22. Pose en su aula un rincón y mobiliario adecuado para trabajar la Expresión Musical. Si  No
23. ¿Dispones de aula con material específico destinada para trabajar la Expresión Musical? SI  No
24. ¿Qué recursos musicales posees en el aula para trabajar la musicalidad en los niños?
- |                           |                             |                             |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Equipo de música          | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Instrumentos de Percusión | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Material discográfico     | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Otros (especificar).....  |                             |                             |
25. ¿Utiliza algún soporte, recursos musicales o materiales para trabajar la Expresión Musical y la Creatividad con sus alumnos? si  No  En caso afirmativo ¿Cuáles?.....
26. ¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros? Si  No
27. ¿Cómo considera importante ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Con:  
Instrumentos  Espacios adecuados  Tiempo  Estimulación adecuada
28. ¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir materiales de desecho? Si  No

### **4. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA.**

29. ¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales? Si  No
30. ¿Trabaja el desarrollo de la escucha creativa a partir de audiciones musicales? Si  No



31. ¿Considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno? Si  No   
 ¿Por qué?.....
32. ¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado en torno a ritmos básicos? Si  No
33. ¿Trabaja la invención colectiva de canciones? Si  No
34. Cantan canciones infantiles. Si  No  Explique cuales.....
35. ¿Valora y escucha las ideas musicales de sus alumnos? Si  No
36. ¿Trabaja aspectos creativos de la música? Si  No
37. ¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos u objetos sonoros? Si  No
38. Cuenta cuentos con fondo musical. Si  No
39. Realizan dramatizaciones con música. Si  No
40. Dibujan o escriben mientras oyen música. Si  No
41. ¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones,...? Si  No
42. ¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas? Si  No
43. Bailan o se mueven al son de la música. Si  No
44. Realizan otras actividades musicales. Si  No  Especifique cuales.....
45. ¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos? Si  No
46. Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas con sus alumnos. Si  No
47. ¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil? Si  No
48. Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil.  
 Nada de acuerdo  Poco de acuerdo  Bastante de acuerdo  Muy de acuerdo
49. Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas. Si  No
50. Realiza en clase actividades de Expresión Musical motivadoras que despierten la curiosidad en sus alumnos. Si  No
51. ¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en:
- La percepción y expresión de ideas musicales Si  No  No sabe
  - El desarrollo de la musicalidad Si  No  No sabe
  - La coordinación motora Si  No  No sabe
  - La improvisación Si  No  No sabe
52. La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil:  
 Nada  Poco  Bastante  Mucho
53. ¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil?  
 Si  No

54. ¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo?

Si  No

55. ¿Cree que se puede estimular la creativa musical a partir de las?:

Cosas que oímos  Cosas que vemos  Cosas que leemos  Otras

¿Cómo?.....

56. Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,... Si  No

## **5. RESPUESTA OBSERVADA EN LOS NIÑOS EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES MUSICALES**

57. Le gusta a los niños/as cantar. Si  No  No sabe

58. Le gusta a los niños/as oír música. Si  No  No sabe

59. ¿Disfrutan sus alumnos realizando variadas actividades de Expresión Musical? Si  No

60. ¿Diferencian estos conceptos?

Rápido – lento Si  No  Grave – Agudo Si  No

Fuerte – Suave Si  No  Corto – Largo Si  No

61. Descubren y viven el PULSO a través de cuentos, canciones, etc: Si  No

62. Saben llevar el RITMO de una canción. Si  No

63. Saben marcar el ACENTO de una canción. Si  No

64. ¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música? (desfilan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.). Si  No  No sabe

65. ¿Potencia la Expresión Musical para llevar a cabo actos creativos a través de la improvisación?

Si  No

66. ¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen música o les canta? Si

No  En caso afirmativo ¿Cuáles?.....

¿Y con los instrumentos de percusión? Si  No

67. ¿Ofrece al niño la oportunidad de expresarse musicalmente como quiera?

Si  No  ¿Cómo?.....

68. ¿Colabora la música en el desarrollo de la Creatividad? Si  No

## 6. CREATIVIDAD MUSICAL

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
<b>A) FLUIDEZ Y FLEXIBILIDAD</b>				
69. Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Trabaja la flexibilidad rítmico –melódica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B) ORIGINALIDAD</b>				
73. Descubre diferentes posibilidades de la voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C) ELABORACIÓN Y APERTURA A LA EXPERIENCIA</b>				
76. Desea saber más de todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D) INDEPENDENCIA Y LIBERTAD</b>				
78. Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. A la hora de pensar muestra independencia de juicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>E) TOLERANCIA</b>				
81. Respeta las actividades rítmicas o auditivas de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F) CURIOSIDAD**

82. Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G) SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS**

84. Busca nuevas vías para solucionar cosas que ya existen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**H) IMAGINACIÓN**

85. Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**I) TENACIDAD, GUSTO POR LO COMPLEJO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

87. Percibe las tareas complejas como un desafío	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**J) CUALIDADES DEL PROFESOR CREATIVO**

89. Muestra alegría al crear y goza en la ejecución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Posee imaginación frente a las distintas actividades musicales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **7. METODOLOGÍA MUSICAL CREATIVA.**

98. ¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes? Si  No  ¿Cómo?.....

99. ¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria? Si  No

100. ¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Instrumentos  Estimulación necesaria  Espacio adecuado  Tiempo

101. ¿Qué tipo de metodología potencia la musicalidad de los niños?.....

Una metodología activa ¿desarrolla los aspectos creativos de la música? Si  No

102. ¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?

103. ¿Qué técnica de evaluación emplea?

Observación sistemática  Entrevista a los alumnos  Otras

Entrevista a los padres  Cuestionario a los padres

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## **ANEXO IV**

### **DOCUMENTO PARA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

**CUESTIONARIOS SOBRE EXPRESIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

*Validación del contenido del cuestionario por el método: Opinión  
de expertos*

*Estimado profesor/a:*

Estamos realizando una investigación sobre la Expresión Musical y la Creatividad en la especialidad de Educación Infantil, que pretende analizar la relación existente entre expresión musical y la creatividad y conocer como se están llevando a cabo los contenidos musicales de currículum y su relación con la creatividad.

A continuación le presentamos los posibles instrumentos para medir lo anteriormente comentado: un instrumento para los maestros especialistas en Educación Infantil.

Le rogamos que, cómo especialista en la materia, nos conteste si la formulación de los distintos ítems es adecuada o no para el objeto de este estudio. La escala de valoración de cada uno de los ítems es la siguiente: Totalmente inadecuado, Algo adecuado, Moderadamente adecuado, Totalmente adecuado.



Finalmente le ofrecemos un apartado en el que le rogamos realice todas las sugerencias que estime oportunas para la validación de estos instrumentos

Muchas Gracias por su colaboración.

Fdo. *M<sup>a</sup> Carmen Cruces Martín*

Psicopedagoga y maestra especialista en Educación Musical e Infantil.  
Personal Investigador de la Universidad de Málaga, Facultad Ciencias de la Educación.

E-mail: [carmencruces@andaluciajunta.es](mailto:carmencruces@andaluciajunta.es)

Le agradecemos la atención prestada. Muchas Gracias

**GUÍA PARA LA VALIDEZ DEL CUESTIONARIO POR EL SISTEMA DE JUECES O MÉTODO DE OPINIÓN DE EXPERTOS EN LA MATERIA**

**CUESTIONARIO DE MAESTROS SOBRE EXPRESIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

**2. FORMACIÓN ACADÉMICA-PROFESORADO**

ÍTEMS	TOTALMENTE INADECUADO	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
10. ¿Recibió en las Facultades de Ciencias de la Educación una formación musical específica en Educación Infantil? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Y de Creatividad? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
11. ¿Qué grado de preparación le proporcionó? Escasa <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Muy completa <input type="checkbox"/>				
12. ¿Sabe tocar algún instrumento? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Especifique cual				
13. ¿Ha realizado otros estudios musicales? Especifique cuales .. Conservatorio <input type="checkbox"/> Cursos de perfeccionamiento musical <input type="checkbox"/>				
14. ¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la creatividad para incorporarla a su acción educativa? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
15. ¿Considera que la creatividad se basa en el juego? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
16. ¿Conoce el curriculum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
17. ¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> / Algo <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/>				
18. ¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
19. ¿Considera que la Expresión Musical es un medio excelente para desarrollar la Creatividad de los niños? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				

### 3. AULA Y RECURSOS SONOROS PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE

ÍTEMS	TOTALMENTE INADECUADO	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
20. Número de alumnos.				
21. Posee en su aula un rincón y mobiliario adecuado para trabajar la Expresión Musical. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
22. ¿Dispones de aula con material específico destinada para trabajar la expresión Musical? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
23. ¿Qué recursos musicales posee en el aula para trabajar la musicalidad en los niños? Equipo de música Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Instrumentos de Percusión Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Material discográfico Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Otros (especificar) .....				
24. ¿Utiliza algún soporte, recursos musicales o materiales para trabajar la Expresión Musical y la Creatividad con sus alumnos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En caso afirmativo ¿Cuáles?				
25. ¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
26. ¿Cómo considera importante ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Con: Instrumentos <input type="checkbox"/> Espacios adecuados <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Estimulación adecuada <input type="checkbox"/>				
27. ¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir materiales de desecho? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				

### 4. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA.

ÍTEMS	TOTALMENTE INADECUADO	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
28. ¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				

29. ¿Trabaja el desarrollo de la escucha creativa a partir de audiciones musicales? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
30. ¿Considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Porqué? .....				
31. ¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado en torno a ritmos básicos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
32. ¿Trabaja la invención colectiva de canciones? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
33. Cantan canciones infantiles Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____ Explique cuales _____				
34. ¿Valora y escucha las ideas musicales de sus alumnos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
35. ¿Trabaja aspectos creativos de la música? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
36. ¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos sonoros? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
37. Cuenta cuentos con fondo musical. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
38. Realizan dramatizaciones con música. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
39. Dibujan o escriben mientras oyen música. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
40. ¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías, canciones, retahilas, juegos rítmicos, audiciones, ...? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
41. ¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
42. Bailan o se mueven al son de la música. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
43. Realizan otras actividades musicales. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Especifique cuales				
44. ¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
45. Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas con sus alumnos. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
46. ¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
47. Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>				

48. Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
49. ¿Realiza en clase actividades de Expresión Musical motivadoras que despierten la curiosidad en sus alumnos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
50. ¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: La percepción y expresión de ideas musicales Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/> El desarrollo de la musicalidad Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/> La coordinación motora Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/> La improvisación Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>				
51. La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil: Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/>				
52. ¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
53. ¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo? Si No				
54. ¿Cree que se puede estimular la creativa musical a partir de las...?: Cosas que oímos Cosas que vemos Cosas que leemos Otras ¿Cómo?.....				
55. Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,... Si No				

**5. RESPUESTA OBSERVADA EN LOS NIÑOS EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES MUSICALES**

ÍTEMS	TOTALMENTE INADECUADO	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
56. Le gusta a los niños/as cantar. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>				
57. Le gusta a los niños/as oír música. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>				
58. ¿Disfrutan sus alumnos realizando variadas actividades de Expresión Musical? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				

59. ¿Diferencian estos conceptos? Rápido - lento Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Grave - Agudo Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Fuerte -Suave Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Corto -Largo Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
60. Descubren y viven el PULSO a través de cuentos, canciones, etc: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
61. Saben llevar el RITMO de una canción. Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
62. Saben marcar el ACENTO de una canción Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
63. ¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música? (desfilan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.). Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe <input type="checkbox"/>				
64. ¿Potencia la Expresión Musical para llevar a cabo actos creativos a través de la improvisación? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
65. ¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen música o les canta? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En caso afirmativo ¿Cuáles? ..... ¿Y con los instrumentos de percusión? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
66. ¿Ofrece al niño la oportunidad de expresarse musicalmente como quiera? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cómo?.....				
67. ¿Colabora la música en el desarrollo de la Creatividad? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				

<b>6. CREATIVIDAD MUSICAL</b>			TOTALMENTE INADECUADA	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
		NADA POCO BASTANTE MUCHO				
68.	<b>FLUIDEZ Y FLEXIBILIDAD</b>	Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros diferentes.				
69.		Trabaja la flexibilidad rítmico - melódica				
70.		Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.				
71.		Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.				
72.	<b>ORIGINALIDAD</b>	Descubre diferentes posibilidades de la voz				
73.		Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud				
74.		No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música				
75.	<b>ELABORACIÓN Y APERTURA A LA EXPERIENCIA</b>	Desea saber más de todo				
76.		Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...				

77.	<b>INDEPENDENCIA Y LIBERTAD</b>	Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos				
78.		A la hora de pensar muestra independencia de juicio				
79.		Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos				
80.	<b>TOLERANCIA CURIOSIDAD</b>	Respeto las actividades rítmicas o auditivas de los demás.				
81.		Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros				
82.		Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental. . .				
83.		Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).				
84.	<b>SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS</b>	Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen				

<b>CUESTIONARIO DE CREATIVIDAD GUÍA- VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO POR EL MÉTODO: OPINIÓN DE EXPERTOS</b>			<b>TOTALMENTE INADECUADA</b>	<b>ALGO ADECUADO</b>	<b>MODERADAMENTE ADECUADO</b>	<b>TOTALMENTE ADECUADO</b>
85.	<b>IMAGINACIÓN</b>	Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical				
86.		Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.				
87.	<b>TENACIDAD GUSTO POR LO COMPLEJO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b>	Percibe las tareas complejas como un desafío				
88.		Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.				
89.	<b>CUALIDADES DEL PROFESOR CREATIVO</b>	Muestra alegría al crear y goza en la ejecución				
90.		Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.				
91.		Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.				
92.		Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.				
93.		Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.				
94.		Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.				
95.		Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.				
96.		Posee imaginación frente a las distintas actividades musicales.				
97.	Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.					

## 7. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN.

ÍTEMS	TOTALMENTE INADECUADO	ALGO ADECUADO	MODERADAMENTE ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO
98. ¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cómo? .....				
99. ¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
100. ¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Instrumentos <input type="checkbox"/> Estimulación necesaria <input type="checkbox"/> Espacio adecuado <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/>				
101. ¿Qué tipo de metodología potencia la musicalidad de los niños?..... Una metodología activa ¿desarrolla los aspectos creativos de la música? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
102. ¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?				
103. ¿Qué técnica de evaluación emplea? Observación sistemática <input type="checkbox"/> Entrevista a los alumnos <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> Entrevista a los padres <input type="checkbox"/> Cuestionario a los padres <input type="checkbox"/>				

### SUGERENCIAS



# **ANEXO V**

## **RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS.**

### **TABLAS**

## Descriptivos

### Estadísticos

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Recibió en la Facultad de Ciencias de la Educación o Escala Universitaria una formación musical específica en Educación Infantil?	14	4	4	,000	4,00
¿Qué grado de preparación le proporcionó?	14	3	4	,426	3,79
¿Sabe tocar algún instrumento?	14	2	4	,855	3,50
¿Ha realizado otros estudios musicales?	14	2	4	,756	3,57
¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la Creatividad para incorporarla a su acción educativa?	14	4	4	,000	4,00
¿Considera que la Creatividad se basa en el juego?	14	4	4	,000	4,00
¿Conoce el currículum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil?	14	3	4	,267	3,93
¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"?	14	3	4	,363	3,86

**Estadísticos**

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa?	14	4	4	,000	4,00
¿Considera que la Expresión Musical es un medio excelente para desarrollar la Creatividad en los niños?	14	3	4	,514	3,57
Número de alumnos	14	1	4	1,267	3,29
Posee un aula o un rincón y mobiliario adecuado con material específico para trabajar la Expresión Musical	14	3	4	,426	3,79
¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Equipo de música	14	4	4	,000	4,00
¿Utiliza algún soporte, recursos musicales o materiales para trabajar la Expresión Musical y la Creatividad con sus alumnos? En caso afirmativo cuáles..	14	3	4	,469	3,71
¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros?	14	3	4	,267	3,93
¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Instrumentos	14	3	4	,469	3,71
¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir de materiales de desecho?	14	4	4	,000	4,00
¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales y considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno?	14	4	4	,000	4,00
¿Trabaja el desarrollo de la escucha creativa a partir de audiciones musicales?	14	3	4	,426	3,79
¿Considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno?	14	3	4	,363	3,86
¿Por qué?					
¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado?	14	4	4	,000	4,00

### Estadísticos

	N		Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos					
¿Inventan canciones sus alumnos?	14		4	4	,000	4,00
Cantan canciones infantiles	14		4	4	,000	4,00
¿Valora y escucha ideas musicales sus alumnos?	14		3	4	,267	3,93
¿Trabaja aspectos creativos de la música?	14		4	4	,000	4,00
¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos u objetos sonoros?	14		4	4	,000	4,00
Cuenta cuentos y realizan dramatizaciones con fondo musical	14		4	4	,000	4,00
Realizan dramatizaciones con música	14		3	4	,426	3,79
Dibujan o escriben mientras oyen música	14		4	4	,000	4,00
¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías, canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones,...?	14		4	4	,000	4,00
¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas?	14		4	4	,000	4,00
Bailan o se mueven al son de la música	14		4	4	,000	4,00
Realizan otras actividades musicales	14		3	4	,363	3,86

**Estadísticos**

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos?	14	4	4	,000	4,00
Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas...con sus alumnos	14	3	4	,426	3,79
¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil?	14	4	4	,000	4,00
Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil	14	2	4	,726	3,71
Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas	14	3	4	,267	3,93
¿Realiza en clase actividades de Expresión Musical motivadoras que despierten la curiosidad en sus alumnos?	14	3	4	,363	3,86
¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la percepción y expresión de ideas musicales?	14	4	4	,000	4,00
La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil	14	2	4	,726	3,71
¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil?	14	4	4	,000	4,00
¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo?	14	4	4	,000	4,00

### Estadísticos

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las... :?	14	1	4	1,158	3,43
Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,...	14	1	4	1,082	3,36
Le gusta a los niños cantar	14	4	4	,000	4,00
Le gusta a los niños oír música	14	4	4	,000	4,00
¿Disfrutan sus alumnos realizando actividades de Expresión Musical?	14	4	4	,000	4,00
¿Diferencian conceptos? Rápido-lento	14	3	4	,426	3,79
Descubren y viven el PULSO	14	3	4	,267	3,93
Reconocen el RITMO de una canción	14	1	4	,842	3,64
Saben marcar el ACENTO de una canción	14	4	4	,000	4,00
¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música?(bailan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.)	14	4	4	,000	4,00

### Estadísticos

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Potencia la Expresión Musical para llevar acabo actos creativos a través de la improvisación?	14	3	4	,267	3,93
¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen musica o les canta?	14	1	4	,802	3,79
¿Ofrece al niño la oprotunidad de expresarse musicalmente como quiera?	14	4	4	,000	4,00
¿Colabora la música en el desarrollo de la Creatividad?	14	1	4	1,008	3,36
Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros	14	3	4	,267	3,93
Trabaja la flexibilidad rítmico -melódica	14	1	4	,802	3,79
Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.	14	1	4	,802	3,79
Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.	14	1	4	,842	3,64
Descubre diferentes posibilidades de la voz	14	4	4	,000	4,00
Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta	14	4	4	,000	4,00

**Estadísticos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Válidos				
No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música	14	4	4	4,00	,000
Desea saber más de todo	14	4	4	4,00	,000
Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...	14	4	4	4,00	,000
Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos	14	3	4	3,93	,267
A la hora de pensar muestra independencia de juicio	14	4	4	4,00	,000
Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.	14	3	4	3,86	,363
Respeto las actividades rítmicas o auditivas de los demás.	14	3	4	3,79	,426
Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros	14	3	4	3,86	,363
Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...	14	4	4	4,00	,000
Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).	14	2	4	3,71	,726
Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.	14	3	4	3,79	,426
Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical	14	4	4	4,00	,000



**Estadísticos**

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.	14	4	4	,000	4,00
Percibe las tareas complejas como un desafío	14	4	4	,000	4,00
Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.	14	4	4	,000	4,00
Muestra alegría al crear y goza en la ejecución	14	4	4	,000	4,00
Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.	14	3	4	,267	3,93
Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.	14	2	4	,535	3,86
Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.	14	4	4	,000	4,00
Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.	14	2	4	,579	3,79
Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.	14	4	4	,000	4,00
Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.	14	4	4	,000	4,00
Posee imaginación frente a las distintas actividades musicales	14	3	4	,469	3,71
Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.	14	4	4	,000	4,00
¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes?	14	4	4	,000	4,00

### Estadísticos

	N	Mínimo	Máximo	Desv. típ.	Media
	Válidos				
¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria?	14	2	4	,852	3,57
¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Instrumentos	14	2	4	,852	3,57
¿Cree que un tipo de metodología activa desarrolla y potencia la musicalidad creativa de los niños?	14	3	4	,469	3,71
¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?	14	3	4	,469	3,71
¿Qué técnica de evaluación emplea?	14	3	4	,363	3,86

## **ANEXO VI**

### **CUESTIONARIO DEFINITIVO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

**CUESTIONARIO-EXPRESIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD  
MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL  
(Cuestionario)**

Marque con una X lo que proceda en los diferentes apartados.

En el caso de pedirle información u opinión, escriba a continuación en el espacio asignado.

**1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

1. Edad:	
<input type="checkbox"/> Menos de 25 años	<input type="checkbox"/> Entre 25 y 30
<input type="checkbox"/> Entre 31 y 40	<input type="checkbox"/> Entre 41 y 50
<input type="checkbox"/> Entre 51 y 60	<input type="checkbox"/> Más de 60 años
2. Sexo:	
Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/>	
3. Localidad y centro en la que ejerce su labor docente.....	
4. Situación administrativa como docente:	
Interino/a <input type="checkbox"/> En comisión de servicio <input type="checkbox"/>	
Titular sin plaza definitiva <input type="checkbox"/> Titular con plaza definitiva <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cómo has accedido a la enseñanza en Educación Infantil?	
Oposición <input type="checkbox"/> Adquisición habilitación <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>	
6. ¿Qué titulación posee?.....	
7. Nivel en el que Vd. se encuentra:	
3 años <input type="checkbox"/> 4 años <input type="checkbox"/> 5 años <input type="checkbox"/>	
8. ¿Preferiría trabajar en otro nivel? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
9. ¿Cuántos años de docencia lleva en Educación Infantil?.....	

**2. FORMACIÓN ACADÉMICA- PROFESORADO:**

10. ¿Recibió en la Facultad de Ciencias de la Educación o Escuela Universitaria una formación musical específica en Educación Infantil? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Y de Creatividad? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
11. ¿Qué grado de preparación le proporcionó?
Nula <input type="checkbox"/> Escasa <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Muy completa <input type="checkbox"/>
12. ¿Sabe tocar algún instrumento? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Especifique cual.....
13. ¿Ha realizado otros estudios musicales? Especifique cuales.....
Conservatorio <input type="checkbox"/> Cursos de perfeccionamiento musical <input type="checkbox"/>
14. ¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la creatividad para incorporarla a su acción educativa? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

15. ¿Considera que la creatividad se basa en el juego? Si  No
16. ¿Conoce el currículum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil? Si  No
17. ¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"?
- Algo  Suficiente  Bastante  Mucho
18. ¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa? Si  No

### **3. AULA Y RECURSOS SONOROS PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE**

19. Posee un aula o un rincón y mobiliario adecuado con material específico para trabajar la Expresión Musical. Si  No
20. ¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos?
- |                           |                             |                             |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Equipo de música          | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Instrumentos de Percusión | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Material discográfico     | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Otros (especificar).....  |                             |                             |
21. ¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros? Si  No
22. ¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? (Respuesta múltiple)
- Instrumentos  Espacios adecuados  Tiempo  Estimulación adecuada
23. ¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir materiales de desecho? Si  No

### **4. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA.**

24. ¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales y considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno? Si  No  ¿Por qué?.....
25. ¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado? Si  No
26. ¿Inventan canciones sus alumnos? Si  No
27. Cantan canciones infantiles. Si  No  Especifique cuales.....
28. ¿Valora y escucha las ideas musicales de sus alumnos? Si  No
29. ¿Trabaja aspectos creativos de la música? Si  No  ¿Cómo?.....
30. ¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos u objetos sonoros? Si  No
31. Cuenta cuentos y realizan dramatizaciones con fondo musical. Si  No
32. Dibujan o escriben mientras oyen música. Si  No  ¿Cómo?.....

33. ¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones,...? Si  No

34. ¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas? Si  No

35. Bailan o se mueven al son de la música. Si  No

36. Realizan otras actividades musicales. Si  No  Especifique  
cuales.....

37. ¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos? Si  No

38. Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas... con sus alumnos. Si  No

39. ¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil? Si  No

40. Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil.

Nada de acuerdo  Poco de acuerdo  Bastante de acuerdo  Muy de acuerdo

41. Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas. Si  No

42. ¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en:

- La percepción y expresión de ideas musicales Si  No  No sabe
- El desarrollo de la musicalidad Si  No  No sabe
- La coordinación motora Si  No  No sabe
- La improvisación Si  No  No sabe

43. La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil:

Nada  Poco  Bastante  Mucho

44. ¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil? Si  No

45. ¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo? Si  No

46. ¿Cree que se puede estimular la creativa musical a partir de las?:

Cosas que oímos  Cosas que vemos  Cosas que leemos  Otras

Especifique.....

47. Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,... Si  No

**5. RESPUESTA OBSERVADA EN LOS NIÑOS EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES MUSICALES**

48. Le gusta a los niños/as cantar. Si  No  No sabe

49. Le gusta a los niños/as oír música. Si  No  No sabe

50. ¿Disfrutan sus alumnos realizando actividades de Expresión Musical? Si  No

51. ¿Diferencian estos conceptos?

Rápido – lento Si  No  Grave – Agudo Si  No

Fuerte – Suave Si  No  Corto – Largo Si  No

52. Descubren y viven el PULSO: Si  No

53. Reconocen el RITMO de una canción. Si  No

54. Saben marcar el ACENTO de una canción. Si  No

55. ¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música? (desfilan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.). Si  No  No sabe

56. ¿Potencia la Expresión Musical para llevar a cabo actos creativos a través de la improvisación?  
Si  No

57. ¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen música o les canta?  
Si  No  En caso afirmativo ¿Cuáles?.....

¿Y con los instrumentos de percusión? Si  No

58. ¿Ofrece al niño la oportunidad de expresarse musicalmente como quiera?  
Si  No  ¿Cómo?.....

**6. CREATIVIDAD MUSICAL**

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
<b>A) FLUIDEZ Y FLEXIBILIDAD</b>				
59. Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Trabaja la flexibilidad rítmico –melódica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B) ORIGINALIDAD**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
------	------	----------	-------

63. Descubre diferentes posibilidades de la voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C) ELABORACIÓN Y APERTURA A LA EXPERIENCIA**

66. Desea saber más de todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D) INDEPENDENCIA Y LIBERTAD**

68. Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. A la hora de pensar muestra independencia de juicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E) TOLERANCIA**

71. Respeta las actividades rítmicas o auditivas de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**F) CURIOSIDAD**

72. Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G) SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS**

75. Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**H) IMAGINACIÓN**

76. Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**DTENACIDAD, GUSTO POR LO COMPLEJO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
------	------	----------	-------

78. Percibe las tareas complejas como un desafío

79. Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.

   
**J) CUALIDADES DEL PROFESOR CREATIVO**

80. Muestra alegría al crear y goza en la ejecución

81. Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.

82. Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.

83. Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.

84. Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.

85. Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.

86. Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.

87. Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.

   
   
**7. METODOLOGÍA MUSICAL CREATIVA.**88. ¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes? Si  No  ¿Cómo?.....89. ¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria? Si  No 90. ¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? (opción múltiple de respuesta). Instrumentos  Estimulación necesaria  Espacio adecuado  Tiempo 91. ¿Cree que un tipo de metodología activa desarrolla y potencia la musicalidad creativa de los niños? Si  No 

92. ¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?.....

93. ¿Qué técnica de evaluación emplea? (opción múltiple de respuesta)

Observación sistemática  Entrevista a los alumnos  Otras .....Entrevista a los padres  Cuestionario a los padres **GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## **ANEXO VII**

### **TABLAS DE FRECUENCIA DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO-MAESTROS**

## Frecuencias

### Estadísticos

		edad	sexo	Localidad y provincia en el que ejerce su labor docente	Situación Administrativa como docente	¿Cómo has accedido a la enseñanza de Educación Infantil?	¿Qué titulación posee?
N	Válidos	998	998	998	998	998	935
	Perdidos	0	0	0	0	0	63

### Estadísticos

		Nivel en el que se encuentra	¿Preferiría trabajar en otro nivel?	¿Cuántos años de docencia lleva en Educación Infantil?	¿Recibió en la Facultad de Ciencias de la Educación o Escala Universitaria una formación musical específica en Educación Infantil?	¿y de Creatividad?
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		¿Qué grado de preparación le proporcionó?	¿Sabe tocar algún instrumento?	Especifique cuál	¿Ha realizado otros estudios musicales?	¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la Creatividad para incorporarla a su acción educativa?
N	Válidos	998	998	301	998	996
	Perdidos	0	0	697	0	2

### Estadísticos

		¿Considera que la Creatividad se basa en el juego?	¿Conoce el currículum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil?	¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"?	¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa?	Posee un aula o un rincón y mobiliario adecuado con material específico para trabajar la Expresión Musical
N	Válidos	998	998	972	998	998
	Perdidos	0	0	26	0	0

### Estadísticos

		¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Equipo de música	¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Instrumentos de percusión	¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Material discográfico	¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros?	¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Instrumentos
N	Válidos	998	998	998	965	625
	Perdidos	0	0	0	33	373

### Estadísticos

		¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Espacios adecuados	¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Tiempo	¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Estimulación adecuada	¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir de materiales de desecho?	¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales y considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno?
N	Válidos	411	536	919	998	998
	Perdidos	587	462	79	0	0

### Estadísticos

		¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado?	¿Inventan canciones sus alumnos?	Cantan canciones infantiles	¿Valora y escucha ideas musicales sus alumnos?	¿Trabaja aspectos creativos de la música?
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos u objetos sonoros?	Cuenta cuentos y realizan dramatizaciones con fondo musical	Dibujan o escriben mientras oyen música	¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías, canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones,...	¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas?
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Bailan o se mueven al son de la música	Realizan otras actividades musicales	¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos?	Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas... con sus alumnos	¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil?
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil	Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas	¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la percepción y expresión de ideas musicales?	¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: el desarrollo de la musicalidad?	¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la coordinación motora?
N	Válidos	998	998	979	998	998
	Perdidos	0	0	19	0	0

### Estadísticos

		¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la improvisación?	La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil	¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil?	¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo?	¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las.. :? ..?
N	Válidos	979	998	998	998	998
	Perdidos	19	0	0	0	0

### Estadísticos

		¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las.. :? ..?	¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las.. :? ..?	¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las.. :? ..?	Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,...	Le gusta a los niños cantar
N	Válidos	619	631	102	998	998
	Perdidos	379	367	896	0	0

### Estadísticos

		Le gusta a los niños oír música	¿Disfrutan sus alumnos realizando actividades de Expresión Musical?	¿Diferencian conceptos? Rápido-lento	¿Diferencian conceptos? Grave-agudo	¿Diferencian conceptos? Fuerte-suave
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		¿Diferencian conceptos? Corto-largo	Descubren y viven el PULSO	Reconocen el RITMO de una canción	Saben marcar el ACENTO de una canción	¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música?(bailan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.)
N	Válidos	980	998	998	998	998
	Perdidos	18	0	0	0	0

### Estadísticos

		¿Potencia la Expresión Musical para llevar a cabo actos creativos a través de la improvisación?	¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen música o les canta?	¿Y con los instrumentos de percusión?	¿Ofrece al niño la oportunidad de expresarse musicalmente como quiera?	Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros
N	Válidos	998	998	998	965	998
	Perdidos	0	0	0	33	0

### Estadísticos

		Trabaja la flexibilidad rítmico-melódica	Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.	Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.	Descubre diferentes posibilidades de la voz	Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0



### Estadísticos

		No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música	Desea saber más de todo	Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...	Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos	A la hora de pensar muestra independencia de juicio
N	Válidos	998	998	998	980	998
	Perdidos	0	0	0	18	0

### Estadísticos

		Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.	Respeto las actividades rítmicas o auditivas de los demás.	Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros	Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental ...	Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).
N	Válidos	980	998	998	998	998
	Perdidos	18	0	0	0	0

### Estadísticos

		Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.	Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical	Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.	Percibe las tareas complejas como un desafío	Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Muestra alegría al crear y goza en la ejecución	Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.	Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.	Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.	Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.
N	Válidos	998	998	998	998	998
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.	Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.	Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.	¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes?	¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria?
N	Válidos	998	998	998	947	998
	Perdidos	0	0	0	51	0

### Estadísticos

		¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Instrumentos	¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Estimulación necesaria	¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Espacio adecuado	¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Tiempo	¿Cree que un tipo de metodología activa desarrolla y potencia la musicalidad creativa de los niños?
N	Válidos	846	946	705	660	998
	Perdidos	152	52	293	338	0

### Estadísticos

		¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?	¿Qué técnica de evaluación emplea?	¿Qué técnica de evaluación emplea?	¿Qué técnica de evaluación emplea?	¿Qué técnica de evaluación emplea?
N	Válidos	979	998	996	996	996
	Perdidos	19	0	2	2	2

**edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 25	74	7,4	7,4	7,4
	entre 25 y 30	273	27,4	27,4	34,8
	entre 31 y 40	231	23,1	23,1	57,9
	entre 41 y 50	394	39,5	39,5	97,4
	entre 51 y 60	26	2,6	2,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**sexo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mujer	955	95,7	95,7	95,7
	varón	43	4,3	4,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Localidad y provincia en el que ejerce su labor docente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Almería	84	8,4	8,4	8,4
	Cádiz	92	9,2	9,2	17,6
	Córdoba	110	11,0	11,0	28,7
	Granada	152	15,2	15,2	43,9
	Huelva	100	10,0	10,0	53,9
	Jaén	78	7,8	7,8	61,7
	Málaga	216	21,6	21,6	83,4
	Sevilla	166	16,6	16,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Situación Administrativa como docente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interino	110	11,0	11,0	11,0
	Comisión de servicio	71	7,1	7,1	18,1
	Titular sin plaza definitiva	226	22,6	22,6	40,8
	Titular con plaza definitiva	591	59,2	59,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Cómo has accedido a la enseñanza de Educación Infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oposición	906	90,8	90,8	90,8
	Adquisición Habilitación	45	4,5	4,5	95,3
	Otros	47	4,7	4,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Qué titulación posee?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	336	33,7	35,9	35,9
	Primaria	418	41,9	44,7	80,6
	Licenciado	181	18,1	19,4	100,0
	Total	935	93,7	100,0	
Perdidos	Valor perdido	63	6,3		
Total		998	100,0		

**Nivel en el que se encuentra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 años	318	31,9	31,9	31,9
	4 años	262	26,3	26,3	58,1
	5 años	418	41,9	41,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Preferiría trabajar en otro nivel?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	47	4,7	4,7	4,7
	No	951	95,3	95,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Cuántos años de docencia lleva en Educación Infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 5 años	530	53,1	53,1	53,1
	De 5 a 10 años	56	5,6	5,6	58,7
	De 10 a 15 años	162	16,2	16,2	74,9
	Más de 15 años	250	25,1	25,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Recibió en la Facultad de Ciencias de la Educación o Escala Universitaria una formación musical específica en Educación Infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	637	63,8	63,8	63,8
	No	361	36,2	36,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿y de Creatividad?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	266	26,7	26,7	26,7
	No	732	73,3	73,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Qué grado de preparación le proporcionó?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	177	17,7	17,7	17,7
	Escasa	542	54,3	54,3	72,0
	Suficiente	240	24,0	24,0	96,1
	Muy completa	39	3,9	3,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Sabe tocar algún instrumento?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	329	33,0	33,0	33,0
	No	669	67,0	67,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Especifique cuál**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Flauta	301	30,2	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	697	69,8		
Total		998	100,0		

**¿Ha realizado otros estudios musicales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	102	10,2	10,2	10,2
	No	896	89,8	89,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Considera importante la expresión musical para el desarrollo de la Creatividad para incorporarla a su acción educativa?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	996	99,8	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	2	,2		
Total		998	100,0		

**¿Considera que la Creatividad se basa en el juego?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	832	83,4	83,4	83,4
	No	166	16,6	16,6	100,0
Total		998	100,0	100,0	

**¿Conoce el currículum de Educación Musical que se ha de trabajar en Educación Infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	712	71,3	71,3	71,3
	No	286	28,7	28,7	100,0
Total		998	100,0	100,0	

**¿Considera que los conocimientos musicales del maestro de Educación Infantil adquiridos durante su formación en la facultad han contribuido a su formación "Creativa Musical"?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	389	39,0	40,0	40,0
	No	583	58,4	60,0	100,0
	Total	972	97,4	100,0	
Perdidos	Valor perdido	26	2,6		
Total		998	100,0		

**¿Conoce algunos "sistemas o metodologías" específicas para la enseñanza de la expresión musical de forma creativa?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	473	47,4	47,4	47,4
	No	525	52,6	52,6	100,0
Total		998	100,0	100,0	

**Posee un aula o un rincón y mobiliario adecuado con material específico para trabajar la Expresión Musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	259	26,0	26,0	26,0
	No	739	74,0	74,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Equipo de música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	966	96,8	96,8	96,8
	No	32	3,2	3,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Instrumentos de percusión**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	760	76,2	76,2	76,2
	No	238	23,8	23,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Qué recursos o materiales musicales posees y utilizas en el aula para trabajar la musicalidad y creatividad con los alumnos? Material discográfico**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	925	92,7	92,7	92,7
	No	73	7,3	7,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Se puede crear a partir de diferentes materiales sonoros?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	892	89,4	92,4	92,4
	No	73	7,3	7,6	100,0
	Total	965	96,7	100,0	
Perdidos	Valor perdido	33	3,3		
Total		998	100,0		

**¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música?**

**Intrumentos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instrumentos	625	62,6	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	373	37,4		
Total		998	100,0		

**¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Espacios adecuados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Espacios adecuados	411	41,2	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	587	58,8		
Total		998	100,0		

**¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Tiempo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tiempo	536	53,7	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	462	46,3		
Total		998	100,0		

**¿Qué utilizaría para ayudar a los niños a que elaboren su propia música? Estimulación adecuada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instrumentos	64	6,4	7,0	7,0
	Estimulación adecuada	855	85,7	93,0	100,0
	Total	919	92,1	100,0	
Perdidos	Valor perdido	79	7,9		
Total		998	100,0		

**¿Elaboran sus alumnos objetos sonoros a partir de materiales de desecho?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	711	71,2	71,2	71,2
	No	287	28,8	28,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	



**¿Escuchan sus alumnos fragmentos musicales y considera que la audición colabora en el desarrollo de la imaginación del alumno?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	919	92,1	92,1	92,1
	No	79	7,9	7,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Inventan pequeñas historias según lo escuchado?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	379	38,0	38,0	38,0
	No	619	62,0	62,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Inventan canciones sus alumnos?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	379	38,0	38,0	38,0
	No	619	62,0	62,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Cantan canciones infantiles**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	955	95,7	95,7	95,7
	No	43	4,3	4,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Valora y escucha ideas musicales sus alumnos?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	888	89,0	89,0	89,0
	No	110	11,0	11,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Trabaja aspectos creativos de la música?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	818	82,0	82,0	82,0
	No	180	18,0	18,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Inventa, construye, experimenta o manipula a través de instrumentos u objetos sonoros?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	677	67,8	67,8	67,8
	No	321	32,2	32,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Cuenta cuentos y realizan dramatizaciones con fondo musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	681	68,2	68,2	68,2
	No	317	31,8	31,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Dibujan o escriben mientras oyen música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	919	92,1	92,1	92,1
	No	79	7,9	7,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Desarrolla en sus alumnos la percepción auditiva a través de melodías, canciones, retahílas, juegos rítmicos, audiciones,...?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Inventan e improvisan pequeñas melodías cortas?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	570	57,1	57,1	57,1
	No	428	42,9	42,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Bailan o se mueven al son de la música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	947	94,9	94,9	94,9
	No	51	5,1	5,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Realizan otras actividades musicales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	573	57,4	57,4	57,4
	No	425	42,6	42,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Realizan sus alumnos producción y reproducción de sonidos?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	917	91,9	91,9	91,9
	No	81	8,1	8,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Se acompaña con instrumentos musicales, ritmos, danzas...con sus alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	715	71,6	71,6	71,6
	No	283	28,4	28,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Crees que este acompañamiento de canciones, instrumentaciones, lanzas, etc., por su parte favorece el desarrollo auditivo y creativo infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	954	95,6	95,6	95,6
	No	44	4,4	4,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Las actividades musicales han de generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueda ser transferido a otros campos de aprendizaje infantil**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	65	6,5	6,5	6,5
	Bastante de acuerdo	350	35,1	35,1	41,6
	Muy de acuerdo	583	58,4	58,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Se considera en la actualidad preparado/a para realizar actividades musicales creativas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	388	38,9	38,9	38,9
	No	610	61,1	61,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la percepción y expresión de ideas musicales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	865	86,7	88,4	88,4
	No	65	6,5	6,6	95,0
	No sabe	49	4,9	5,0	100,0
	Total	979	98,1	100,0	
Perdidos	Valor perdido	19	1,9		
Total		998	100,0		

**¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: el desarrollo de la musicalidad?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	855	85,7	85,7	85,7
	No	106	10,6	10,6	96,3
	No sabe	37	3,7	3,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la coordinación motora?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	965	96,7	96,7	96,7
	No	33	3,3	3,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Considera que el acompañamiento de actividades musicales con instrumentos de percusión en la escuela influye en: la improvisación?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	823	82,5	84,1	84,1
	No	65	6,5	6,6	90,7
	No sabe	91	9,1	9,3	100,0
	Total	979	98,1	100,0	
Perdidos	Valor perdido	19	1,9		
Total		998	100,0		

**La actividad musical fomenta la creatividad y la capacidad de expresión infantil**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	28	2,8	2,8	2,8
	Bastante	531	53,2	53,2	56,0
	Mucho	439	44,0	44,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Crees conveniente trabajar la creatividad a través de la música en los centros de Educación Infantil?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	970	97,2	97,2	97,2
	No	28	2,8	2,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Las actividades musicales que desarrolla en su labor docente han sido programadas por Vd. mismo?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	781	78,3	78,3	78,3
	No	217	21,7	21,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las...?:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cosas que oímos	998	100,0	100,0	100,0

**¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las...?:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cosas que vemos	619	62,0	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	379	38,0		
Total		998	100,0		

**¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las...?:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cosas que leemos	631	63,2	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	367	36,8		
Total		998	100,0		

**¿Cree que se puede estimular la creatividad musical a partir de las...?:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Otras	102	10,2	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	896	89,8		
Total		998	100,0		

**Reconocen los niños/as los sonidos habituales del entorno: voces de sus compañeros, lluvia, viento, sirena,...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**Le gusta a los niños cantar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**Le gusta a los niños oír música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Disfrutan sus alumnos realizando actividades de Expresión Musical?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Diferencian conceptos? Rápido-lento**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Diferencian conceptos? Grave-agudo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	465	46,6	46,6	46,6
	No	533	53,4	53,4	100,0
Total		998	100,0	100,0	

**¿Diferencian conceptos? Fuerte-suave**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	956	95,8	95,8	95,8
	No	42	4,2	4,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Diferencian conceptos? Corto-largo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	938	94,0	95,7	95,7
	No	42	4,2	4,3	100,0
	Total	980	98,2	100,0	
Perdidos	Valor perdido	18	1,8		
Total		998	100,0		

**Descubren y viven el PULSO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	340	34,1	34,1	34,1
	No	658	65,9	65,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Reconocen el RITMO de una canción**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	937	93,9	93,9	93,9
	No	61	6,1	6,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Saben marcar el ACENTO de una canción**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	311	31,2	31,2	31,2
	No	687	68,8	68,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Reaccionan los niños/as con diferentes movimientos al ritmo de la música?(bailan si oyen una marcha, bailan si oyen un vals, etc.)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	929	93,1	93,1	93,1
	No	18	1,8	1,8	94,9
	No sabe	51	5,1	5,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Potencia la Expresión Musical para llevar acabo actos creativos a través de la improvisación?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	780	78,2	78,2	78,2
	No	218	21,8	21,8	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Realizan e improvisan acompañamientos con percusiones corporales mientras oyen musica o les canta?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	669	67,0	67,0	67,0
	No	329	33,0	33,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Y con los instrumentos de percusión?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	526	52,7	52,7	52,7
	No	472	47,3	47,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Ofrece al niño la oprotunidad de expresarse musicalmente como quiera?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	867	86,9	89,8	89,8
	No	98	9,8	10,2	100,0
	Total	965	96,7	100,0	
Perdidos	Valor perdido	33	3,3		
Total		998	100,0		

**Muestra facilidad para utilizar materiales sonoros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	64	6,4	6,4	6,4
	Poco	564	56,5	56,5	62,9
	Bastante	310	31,1	31,1	94,0
	Mucho	60	6,0	6,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	



**Trabaja la flexibilidad rítmico -melódica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	176	17,6	17,6	17,6
	Poco	412	41,3	41,3	58,9
	Bastante	410	41,1	41,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Utiliza actividades musicales diferentes en clase con los alumnos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	204	20,4	20,4	20,4
	Bastante	639	64,0	64,0	84,5
	Mucho	155	15,5	15,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Aporta variadas y diferentes soluciones a los problemas que se plantean en clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	92	9,2	9,2	9,2
	Poco	209	20,9	20,9	30,2
	Bastante	595	59,6	59,6	89,8
	Mucho	102	10,2	10,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Descubre diferentes posibilidades de la voz**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	65	6,5	6,5	6,5
	Poco	514	51,5	51,5	58,0
	Bastante	284	28,5	28,5	86,5
	Mucho	135	13,5	13,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Favorece el descubrimiento del mundo sonoro con una actitud abierta**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	84	8,4	8,4	8,4
	Poco	98	9,8	9,8	18,2
	Bastante	675	67,6	67,6	85,9
	Mucho	141	14,1	14,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**No tiene miedo a expresarse y hacer algo nuevo mientras escucha música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	185	18,5	18,5	18,5
	Poco	106	10,6	10,6	29,2
	Bastante	530	53,1	53,1	82,3
	Mucho	177	17,7	17,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Desea saber más de todo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante	528	52,9	52,9	52,9
	Mucho	470	47,1	47,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Indaga y se interesa por las canciones, los instrumentos, el baile...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	103	10,3	10,3	10,3
	Bastante	622	62,3	62,3	72,6
	Mucho	273	27,4	27,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Demuestra capacidad para apartarse del camino que siguen todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	117	11,7	11,9	11,9
	Poco	300	30,1	30,6	42,6
	Bastante	461	46,2	47,0	89,6
	Mucho	102	10,2	10,4	100,0
	Total	980	98,2	100,0	
Perdidos	Valor perdido	18	1,8		
Total		998	100,0		

**A la hora de pensar muestra independencia de juicio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	207	20,7	20,7	20,7
	Bastante	570	57,1	57,1	77,9
	Mucho	221	22,1	22,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Muestra autonomía personal e independencia al realizar ejercicios rítmicos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,8	3,8
	Poco	229	22,9	23,4	27,1
	Bastante	493	49,4	50,3	77,4
	Mucho	221	22,1	22,6	100,0
	Total	980	98,2	100,0	
Perdidos	Valor perdido	18	1,8		
Total		998	100,0		

**Respetar las actividades rítmicas o auditivas de los demás.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	73	7,3	7,3	7,3
	Bastante	364	36,5	36,5	43,8
	Mucho	561	56,2	56,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Muestra curiosidad por las actividades auditivas y objetos sonoros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	162	16,2	16,2	16,2
	Bastante	410	41,1	41,1	57,3
	Mucho	426	42,7	42,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Explora ritmos sencillos con percusión corporal, instrumental...**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	323	32,4	32,4	36,1
	Bastante	457	45,8	45,8	81,9
	Mucho	181	18,1	18,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Muestra curiosidad e investiga por discriminar los parámetros del sonido (intensidad, timbre, altura y duración).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	65	6,5	6,5	6,5
	Poco	670	67,1	67,1	73,6
	Bastante	263	26,4	26,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Busca nuevas vías para solucionar problemas o situaciones que ya existen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	247	24,7	24,7	24,7
	Bastante	485	48,6	48,6	73,3
	Mucho	266	26,7	26,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Fomenta la imaginación y la creatividad con la expresión musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	216	21,6	21,6	25,4
	Bastante	609	61,0	61,0	86,4
	Mucho	136	13,6	13,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Es capaz de asociar la música con historias de forma imaginativa.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	178	17,8	17,8	21,5
	Bastante	537	53,8	53,8	75,4
	Mucho	246	24,6	24,6	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Percibe las tareas complejas como un desafío**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	111	11,1	11,1	11,1
	Bastante	723	72,4	72,4	83,6
	Mucho	164	16,4	16,4	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Se motiva a sí mismo para terminar lo que hace.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	116	11,6	11,6	11,6
	Bastante	598	59,9	59,9	71,5
	Mucho	284	28,5	28,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Muestra alegría al crear y goza en la ejecución**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	36	3,6	3,6	3,6
	Bastante	580	58,1	58,1	61,7
	Mucho	382	38,3	38,3	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Cree que los niños son sensibles al ritmo, belleza, arte, y situaciones emocionales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	36	3,6	3,6	3,6
	Mucho	526	52,7	52,7	56,3
	Bastante	436	43,7	43,7	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Ofrece a sus alumnos la posibilidad de expresar y comunicar a los demás a través de la percepción sonora, el medio para el desarrollo de la creatividad y el juego.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	83	8,3	8,3	12,0
	Bastante	594	59,5	59,5	71,5
	Mucho	284	28,5	28,5	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Enseña a sus alumnos a escuchar, descubrir, crear sonidos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	88	8,8	8,8	12,5
	Bastante	632	63,3	63,3	75,9
	Mucho	241	24,1	24,1	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Está abierto a las nuevas ideas de forma exploratoria, pero evaluadora.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	68	6,8	6,8	10,5
	Bastante	535	53,6	53,6	64,1
	Mucho	358	35,9	35,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Despierta la sensibilidad de los alumnos hacia la música.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	3,7	3,7	3,7
	Poco	92	9,2	9,2	12,9
	Bastante	598	59,9	59,9	72,8
	Mucho	271	27,2	27,2	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Está capacitado para transmitir experiencias musicales de una manera clara, profunda y sobretodo amena para que el niño disfrute con la práctica de la música.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	70	7,0	7,0	7,0
	Poco	509	51,0	51,0	58,0
	Bastante	260	26,1	26,1	84,1
	Mucho	159	15,9	15,9	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**Se considera preparado en educación lúdica para convertir el esfuerzo del aprendizaje musical en un juego.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	70	7,0	7,0	7,0
	Poco	453	45,4	45,4	52,4
	Bastante	295	29,6	29,6	82,0
	Mucho	180	18,0	18,0	100,0
	Total	998	100,0	100,0	

**¿Cree que la música desempeña un papel fundamental y sirve como eje motivador y globalizador de otros aprendizajes?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	947	94,9	100,0	100,0
Perdidos	Valor perdido	51	5,1		
Total		998	100,0		

**¿Considera importante utilizar la creatividad en su práctica docente diaria?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Instrumentos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instrumentos	846	84,8	100,0	100,0
Perdidos	No considera	152	15,2		
Total		998	100,0		

**¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Estimulación necesaria**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estimulación necesaria	946	94,8	100,0	100,0
Perdidos	No considera	52	5,2		
Total		998	100,0		

**¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Espacio adecuado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Espacio adecuado	705	70,6	100,0	100,0
Perdidos	No considera	293	29,4		
Total		998	100,0		

**¿Consideras alguno de estos aspectos, importantes para potenciar la Expresión Musical Creativa en los alumnos? Tiempo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tiempo	660	66,1	100,0	100,0
Perdidos	No considera	338	33,9		
Total		998	100,0		

**¿Cree que un tipo de metodología activa desarrolla y potencia la musicalidad creativa de los niños?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	998	100,0	100,0	100,0

**¿Qué tiempo semanal dedica a realizar actividades musicales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 hora	109	10,9	11,1	11,1
	1,5 horas	251	25,2	25,6	36,8
	2 horas	170	17,0	17,4	54,1
	2,5 horas	285	28,6	29,1	83,2
	3 horas	51	5,1	5,2	88,5
	5 horas	113	11,3	11,5	100,0
	Total	979	98,1	100,0	
Perdidos	Valor perdido	19	1,9		
Total		998	100,0		

**¿Qué técnica de evaluación emplea?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Observación sistemática	998	100,0	100,0	100,0

**¿Qué técnica de evaluación emplea?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No emplea	658	65,9	66,1	66,1
	Entrevista a los alumnos	338	33,9	33,9	100,0
	Total	996	99,8	100,0	
Perdidos	9	2	,2		
Total		998	100,0		

**¿Qué técnica de evaluación emplea?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No emplea	658	65,9	66,1	66,1
	Observación sistemática	23	2,3	2,3	68,4
	Entrevista a los alumnos	1	,1	,1	68,5
	Entrevista a los padres	314	31,5	31,5	100,0
	Total	996	99,8	100,0	
Perdidos	Valor perdido	2	,2		
Total		998	100,0		

**¿Qué técnica de evaluación emplea?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No emplea	933	93,5	93,7	93,7
	Cuestionario a los padres	63	6,3	6,3	100,0
	Total	996	99,8	100,0	
Perdidos	Valor perdido	2	,2		
Total		998	100,0		



## **ANEXO VIII**

### **ENTREVISTA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

## ENTREVISTA- MAESTROS

(Por favor, conteste brevemente a las siguientes cuestiones)

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
2. Sexo:
3. Formación académica y titulaciones:

### ASPECTOS DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

4. ¿Te parece importante que el maestro de Educación Infantil sea creativo y trabaje la creatividad con sus alumnos? ¿Por qué?

5. Enumere las principales ventajas e inconvenientes que detecta en esta metodología creativa de enseñanza.

6. ¿Qué característica más importante consideras debe tener un maestro de Infantil?

Capacidad de innovar	Dominio del lenguaje y la técnica
Conocimiento musical y pedagógico	Buscar capacitación
Disciplinado y organizado	Paciente
Comprensivo pero también exigente	Liderazgo
Creativo	Que motive al alumno

7. ¿Le parece importante que en la Titulación de maestro de Educación Infantil existan asignaturas de música? ¿Y de creatividad? ¿Por qué? ¿Para qué?

8. ¿Considera suficientes las clases de música desarrolladas con sus alumnos? ¿Cree que sería útil utilizar más la creatividad en sus clases de música? En caso afirmativo indíquese cuáles o qué contenidos.

9. ¿Se debería utilizar el procedimiento creativo en el resto de áreas de Infantil? Razone la respuesta.

10. ¿Cuáles son las variables relacionadas con la creatividad que pueden tener relación con la música?

11. De estos conceptos: a) creatividad b) Juego y c) ritmo, indique que porcentajes habría que dedicar a cada parte en un desarrollo ideal de la Educación Artística Musical en Educación Infantil.

12. Los profesores de Educación Infantil, ¿carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música?

13. ¿Es importante utilizar la música como fuente de disfrute y de desarrollo de la sensibilidad estética, teniendo en cuenta el valor cultural de la misma?

*Observaciones que desee añadir sobre lo tratado en este apartado:*



## **ANEXO IX**

**TEST DE CREATIVIDAD UTILIZADO PARA SU  
ADAPTACIÓN Y POSTERIOR APLICACIÓN A LOS  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE NUESTRA  
INVESTIGACIÓN**

# Q.G.T.

Inteligencia Creativa  
Una medida cognitiva de la creatividad

## MANUAL

“Lo importante es no dejar de hacerse preguntas”

*Albert Einstein*

\*\*\*

F. Javier Corbalán Berna Fermín Martínez Zaragoza  
Danilo S. Donólo  
Carlos Alonso Monreal  
María Tejerina Arreal  
Rosa M<sup>3</sup> Limifiana Gras

Universidad de Murcia (España)

Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba-Argentina)

Madrid 2002

# **Q.G.T. INTELIGENCIA CREATIVA. UNA MEDIDA COGNITIVA DE LA CREATIVIDAD**

## **1.- PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL QGT**

### **1.1.- Normas Generales**

El Test de Generación de Preguntas está diseñado para su aplicación tanto individual como colectiva en adolescentes y adultos y exclusivamente para la aplicación individual en niños desde los 6 hasta los 14 años.

El QGT incorpora dos láminas destinadas a adolescentes y adultos (A y B) y una a niños (C). Esta última puede ser también empleada en adolescentes hasta los 16 años.

El sujeto habrá de encontrarse en un ambiente preferentemente distendido y sereno, aunque pueda tener matices competitivos, pero sería recomendable evitar situaciones de ansiedad manifiesta durante la administración de la prueba.

Hay que garantizar una correcta comprensión de las instrucciones, fundamentalmente en lo referido a que son preguntas y no otro tipo de elaboraciones (nombres, designaciones, historias, detalles, etc.) lo que se demanda de su participación.

La lectura de la instrucción produce una cierta reacción de sorpresa y usualmente elicitaba la realización de preguntas de tipo confirmatorio por parte de los sujetos, sobre todo en aplicaciones colectivas. Se hace necesario pues contar con un tiempo (entre 1 y 3 minutos, según el tamaño del grupo) para que puedan darse estas reacciones y puedan ser respondidas las cuestiones suscitadas.

Nuestra práctica incluye una segunda lectura de la instrucción previa a la realización de la prueba.

Cuando se trate de niños, conviene supervisar las primeras ejecuciones para garantizar que la instrucción está siendo seguida correctamente.

El sujeto habrá de contar con una Hoja de respuestas y un instrumento de escritura (lápiz, bolígrafo...). La Lámina le habrá sido presentada con la figura hacia abajo, para que sea el propio sujeto quien le dé la vuelta cuando el examinador lo indique.

El tiempo comienza a ser contabilizado una vez que los sujetos han dado la vuelta a la lámina y establecen un primer contacto visual con la figura.

Al concluir el tiempo de aplicación (4 minutos) se indicará el final de la prueba, permitiéndose a los sujetos completar una pregunta que estuvieran ya redactando, pero en ningún caso iniciar una nueva.

## **1.2.- Instrucciones de aplicación**

Las instrucciones para la aplicación del QGT son las que se exponen a continuación. Puede haber alguna pequeña variación en la aplicación individual, a juicio del examinador, pero la instrucción es específica, y ha de mantenerse exacta en cualquier caso.

Una vez anunciada la realización de la prueba se dice lo siguiente:

- *"Le van a ser entregadas una Lámina y una Hoja de Respuestas. No dé vuelta a la Lámina, pues la figura que contiene no debe ser vista por usted hasta que así se le indique. Mientras tanto, cumplimente los datos personales que se le piden en dicha Hoja de Respuestas."*

Se distribuyen las Láminas, siempre con la figura oculta a la vista del sujeto, y las Hojas de Respuestas. Cuando todos los participantes hayan completado sus datos personales se dice, enfatizando la negrita:

- *"Se le va a presentar una lámina. Su tarea consiste en escribir brevemente cuantas preguntas le sea posible hacerse sobre lo que representa. Trate de hacer las más posibles".*

Usualmente los sujetos muestran sorpresa, hacen comentarios y realizan preguntas al examinador. Se trata de atender a las mismas, en cualquier caso insistiendo en que se trata de redactar preguntas, cuantas más, mejor. Si no se produjera esta reacción, no obstante se dice:

- *"Se trata de elaborar preguntas, cuantas más mejor".*



Una vez que el examinador observa que todos los sujetos han comprendido el tipo de tarea requerida, dice:

*"Traten de ajustarse a los espacios de la Hoja de Respuestas, pero si por las características de su escritura no les resulta cómodo, no se preocupen, no es lo importante. "*

Finalmente, el examinador dice de nuevo:

*"Se le va a presentar una lámina. Su tarea consiste en escribir brevemente cuantas preguntas le sea posible hacerse sobre lo que representa. Trate de hacer las más posibles ".*

A continuación se dice:

*"Den la vuelta a la lámina. Ahora. "*

Se dejan pasar unos 2-3 segundos para que den la vuelta a la lámina y realicen una primera mirada. Entonces se pone en marcha el cronómetro.

Al pasar 4 minutos se dice:

*-"Basta. Dejen los lápices sobre la mesa. Sólo pueden continuar si es para completar una pregunta ya redactada en parle ".*

Se controla entonces que aquellos que siguen escribiendo lo hacen sobre una pregunta ya concebida y que ha sido comenzada a redactar antes del fin de la prueba. Se recogen las Láminas y Hojas de Respuestas.

## HOJA DE RESPUESTAS

Q.G.T.

Nombre:

Edad:

Sexo: V M

Curso:

Fecha:

①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

⑧

⑨

⑩

⑪

②⑥
②⑦
②⑧
②⑨
③⑩
③①
③②
③③
③④
③⑤
③⑥
③⑦
③⑧
③⑨

④⑩
④①
④②
④③
④④
④⑤
④⑥
④⑦
④⑧
④⑨
⑤⑩

N	V	A	E	P.D.				
<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>



FIGURA REPRODUCCION DE G. FUENTES. "EL LIBRO LOCO. DE TODO UN POCO". Ed. ESCUELA ESPAÑOLA. S.A.. 1990.

Imagen 1. Anexo. Lámina original del Test Q.G. T.





**Imagen 2. Anexo. Lámina utilizada para la aplicación del Test creativo musical en nuestra investigación.**





---

**PARTE VI**  
**RECURSOS Y FUENTES**

---

## **Recursos y fuentes documentales consultadas**

### **Bases de datos generales**

En este apartado incluimos algunas bases de datos bibliográficas y de investigación que cubren distintas temáticas (incluida la educación, la música y la educación musical):

- *Agencia española del ISBN*. Incluye referencias de todas las obras susceptibles de tener ISBN (libros, partituras, diapositivas, discos y cintas, vídeos, edición electrónica, mapas y planos) editados en España desde 1972. (<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBX.html>).
- *ISSN*. Base de datos que recoge un catálogo de numerosas publicaciones periódicas sobre distintas disciplinas publicadas en 193 países diferentes (<http://www.issn.org:8080/pub>).
- *Base de datos de sumarios del Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Cataluña*. Contiene los sumarios de más de 12.000 revistas de distintas disciplinas (<http://sumaris.cbuc.es>).
- *TESEO*. La Base de Datos de Tesis Doctorales del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia recoge y permite recuperar información de las tesis doctorales leídas y consideradas aptas en las Universidades españolas desde 1976 (<http://www.mcu.es/TESEO>).
- *CYBERTESIS*. Portal de la Universidad de Chile con una base de datos que da acceso a más de 27.000 tesis doctorales en formato electrónico publicadas a texto completo en diferentes universidades del mundo (<http://www.cybertesis.net>).
- *UMI. ProQuest Information and Learning. Dissertations and Theses*. Servicio de información para investigadores que incluye una de las bases de datos de tesis y tesinas más importantes en su género ([http://www.umi.com/products\\_umi/dissertations](http://www.umi.com/products_umi/dissertations)).
- *IN-RECS*. Es un índice bibliométrico que ofrece información estadística a partir del recuento de las citas bibliográficas con el fin de determinar la relevancia, influencia e impacto científico de las revistas españolas de ciencias sociales, de los autores que

publican en las mismas y de las instituciones a las que éstos se adscriben (<http://ec3.ugr.es/in-recs>).

- *CORDIS*. Es un espacio informativo dedicado a las actividades europeas de investigación y desarrollo (I+D) e innovación (<http://www.cordis.lu/es/home.html>).

### **Bases de datos de educación**

En este apartado se agrupan aquellas bases de datos que contienen referencias a documentos de educación relacionados con diferentes temáticas, entre ellas la educación musical.

- *ERIC (Educational Resources Information Center)*. El sistema ERIC en línea proporciona al público un sitio Web centralizado para consultar una base de datos bibliográfica de más de 1.100.000 referencias de documentos, informes de investigación, comunicaciones, libros, artículos, etcétera (<http://www.eric.ed.gov>).
- *REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa)*. Es una red de bases de datos que recoge información educativa sobre: investigaciones, innovaciones, recursos y revistas iberoamericanas, con enlaces al documento a texto completo si está disponible (<http://www.redined.mec.es>).
- *EURYBASE (Eurydice Datábase on Education Systems in Europe)*. Base de datos de información sobre los sistemas educativos europeos. La información está disponible en inglés y en la/s lengua/s de cada país ([http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)).
- *EUDISED (European Documentation and Information System for Education)*. Sistema de documentación e información europeo para la educación creado por el Consejo de Europa y la Biblioteca di Documentazione Pedagogica (Firenze-Italia). Contiene referencias de proyectos europeos de investigación en educación, tanto finalizados como vigentes (<http://www.bdp.it/europa/eudisedindex.htm>).
- *CIDE*. Incluye los resúmenes de casi un millar de investigaciones realizadas en los últimos 30 años. *Catálogo de Investigaciones Educativas* (<http://www.mec.es/cide>).
- *IRESIE (índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)*. Ofrece acceso a las referencias y resúmenes de artículos generados en el campo de la

educación y publicados en revistas especializadas en educación, que proceden fundamentalmente de México y los países Iberoamericanos (<http://www.unam.mx/cesu/iresie>).

- *REDUC*. Acceso a diferentes bases de datos, entre ellas RAEs (contiene 20.000 resúmenes analíticos de investigaciones y estudios sobre educación en América Latina) y Textos *completos* (1.116 documentos en texto completo seleccionados de la base de datos de RAEs). (*Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación*). (<http://www.reduc.cl>).
- *British Education Index*. Base de datos que contiene referencias de más de 300 revistas de educación y formación publicadas en el Reino Unido, informes, actas de congresos y textos de la colección Education-line (<http://www.leeds.ac.uk/bei/beiinfo.htm>).
- *CERUK*. (*Current Education Research in the UK*). Base de datos de libre acceso que tiene como objetivo recoger toda la investigación realizada en el Reino Unido sobre temas de educación (<http://www.ceruk.ac.uk/ceruk>).
- *DOCE*. (*Documentos de Educación*). Recoge información de revistas de educación, prensa, legislación educativa, vídeos y CD-ROMs didácticos, etcétera (<http://www.eurosur.org/DOCE>).
- *LEDA*. Base de datos de disposiciones normativas de carácter general mantenida por el Ministerio de Educación y Ciencia (<http://leda.mcu.es>).
- *MANES*. Base de datos del Proyecto MANES (Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED). Ofrece las fichas bibliográficas de manuales escolares publicados en España, Portugal y América Latina (<http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html>).

### **Bases de datos de música**

- *Agencia española del ISMN*. International Standard Music Number es el número normalizado de identificación para música impresa, creado con el fin de que cada documento musical tenga un número único, igual que se viene haciendo con el ISBN

de los libros o el ISSN de las publicaciones periódicas (<http://cdmyd.mcu.es/ismn.htm>).

- *Doctoral Dissertations in Musicology Online*. La DDM-Online es una base de datos internacional de registros bibliográficos para investigaciones completadas y nuevos temas de investigación en los campos de la musicología, la teoría musical y la etnomusicología, así como en disciplinas musicales, científicas y humanísticas relacionadas (<http://www.music.indiana.edu/ddm>).
- *CMPI. (Canadian Music Periodical Index)*. CMPI es un índice de artículos de publicaciones periódicas canadienses mantenido por la Biblioteca Nacional de Canadá (<http://www.collectionscanada.ca/cmipi-ipmc/index-e.html>).
- *Recursos de la música y la danza en España*. Base de datos del Centro de Documentación de Música y Danza del Ministerio de Cultura con información sobre: profesionales, entidades, actividades y publicaciones periódicas (<http://cdmyd.mcu.es/BasesDeDatos.htm>).
- *CDDB*. Base de datos discográfica que recopila todo tipo de música (<http://www.gracenote.com/music>).

### **Bases de datos de educación musical**

- *MERB. (Music Education Resource Base)*. Base de datos bibliográfica con referencias de más de 31.000 artículos sobre música y educación musical de publicaciones periódicas internacionales y de Canadá editados desde 1956 a la actualidad (<http://www.fmpweb.hsd.uvic.ca/merb>).
- *Music Education Search System*. Índice de más de 17.000 artículos de publicaciones periódicas sobre educación musical (<http://www.music.miami.edu:59i/mess>).
- *CAIRSS*. Es una base de datos bibliográfica de literatura de investigación en educación musical, psicología de la música, musicoterapia y música y medicina (<http://imr.utsa.edu/CAIRSS.html>).

### **Bibliotecas de música**

- Music Libraries. Listado de bibliotecas musicales en Estados Unidos, mantenido por la Biblioteca de Música William and Gayle Cook; de la Escuela de Música de la Universidad de Indiana  
([http://library.music.indiana.edu/music\\_resources/musiclib2.html](http://library.music.indiana.edu/music_resources/musiclib2.html)).
- *Cité de la Musique Documentación* (<http://www.cite-musique.fr>).
- *Music Libraries*. Listado de bibliotecas musicales de distintos lugares del mundo mantenido por el BUBL Information Service de Escocia  
(<http://bubl.ac.uk/link/m/musiclibraries.htm>).

### **Bibliotecas de educación**

- *Bibliotecas de Educación y Archivo de Educación* (<http://www.mec.es/cide>).
- *Centre de Documentado Artur Martoreli* (<http://www.bcn.es/IMEB/CDAM>).
- *Biblioteca Nacional de Maestros*. Proyecto del Ministerio de Educación de Argentina. A través de sus catálogos podemos localizar libros, publicaciones, vídeos, CD-ROMs y legislación educativa. También abarca una red de bibliotecas escolares y pedagógicas del país (<http://www.bnm.me.gov.ar>).
- *Indir.e (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa)* (<http://www.bdp.it>).
- *Biblioteca del Insitut National de Recherche Pédagogique*  
(<http://www.inrp.fr/bibliotheque>).
- *Biblioteca del Institute of Education de Londres* (<http://libserv.ioe.ac.uk>).
- *National Library of Education (EE.UU.)*. (<http://www.ed.gov/NLE/index.html>).
- *Education Libraries* (<http://www.education.mcgill.ca/edlibrary/edlibs.htm>).

Selección de bibliotecas de educación de EE.UU. y Canadá.

- *Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)*. Permite consultar los fondos de 61 bibliotecas universitarias y de investigación española (<http://rebiun.crue.org>).
- *Catálogos Colectivos Informatizados de la Red de Bibliotecas del CSIC*. Este catálogo incluye todos los documentos (libros, revistas, mapas, etcétera) de la

Red de Bibliotecas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (<http://aleph.csic.es>).

- *Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña (CCUC)*. Catálogo de más de 2.500.000 registros bibliográficos que proporciona acceso a más de 4.707.000 documentos físicos conservados en más de 145 bibliotecas (<http://www.cbuc.es/ccuc>).
- *Catálogo Colectivo Español de Publicaciones Periódicas*. El Catálogo Colectivo Español de Publicaciones Periódicas (C.C.P.P.) incluye las publicaciones periódicas que se conservan en unas 1.100 bibliotecas españolas. El mantenimiento y actualización de este Catálogo lo realiza la Biblioteca Nacional de España (<http://www.bne.es>).
- *COPAC*. Contiene los fondos de las bibliotecas universitarias más importantes del Reino Unido e Irlanda, la Biblioteca Británica, la Biblioteca Nacional de Escocia y la Biblioteca Nacional de Gales (<http://copac.ac.uk/wzgw>).
- *Catalogue Collectif de France*. Contiene los fondos de bibliotecas municipales, bibliotecas universitarias y la Biblioteca Nacional Francesa (<http://www.ccf.fr/bnf.fr/accdis/accdis.htm>).

### **Bibliotecas digitales**

- *Biblioteca Digital de la Organización de los Estados Americanos* (<http://www.campus-oei.org/oeivirt>).
- *Quaderns Digitals*. Cuenta con una biblioteca y una hemeroteca con diversos documentos de diferentes temáticas educativas (<http://www.quadernsdigitals.net>).
- *Bibliotecas del Instituto de Estudios Avanzados para las Américas* (<http://www.educoas.org/Portal>).

### **Revistas electrónicas especializadas**

Investigación educativa

- *@gora digit@l* (<http://www.uhu.es/agora/digital>).
- *Cuaderno de investigación educativa* (<http://cie.uprrp.edu/cuaderno.htm>).
- *Estudios pedagógicos* (<http://www.scielo.cl/estped.htm>).
- *HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa* (<http://www2.uca.es/HEURESIS>).

- *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*  
(<http://www.redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-contenido.html>).
- *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*  
(<http://www.redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-contenido.html>).
- *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*  
(<http://www.aufop.org>).
- *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*  
([http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus\\_volo\\_1-2.html](http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus_volo_1-2.html)).
- *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*  
(RECIEM) (<http://www.ucm.es/info/reciem/index.htm>).
- *Action, Criticism and Theory for Music Education*  
(<http://mas.siue.edu/ACT/index.html>).
- *International Journal of Community Music*  
(<http://education.nyu.edu/music/meducation/ijcm>).
- *Music Theory Online* (<http://www.societymusictheory.org/mto>).
- *Música Research Notes (1994-2001)* (<http://www.music-research.org/Publications/researchnotes>).
- *Research and Issues in Music Education (RIME)*  
(<http://www.stthomas.edu/rimeonline>).
- *Technological Directions in Music Learning (TDML eJournal)*  
(<http://music.utsa.edu/tdml>).

**Fuentes documentales:**

DISEÑOS CURRICULARES DE LA REFORMA (ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA) DIRECCIÓN GRAL. DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA, (1990).

REVISTA EDUCA, (1991): DISEÑOS CURRICULARES. DELEG. DE ED. Y CÁDIZ.

REVISTA MÚSICA Y EDUCACIÓN N° 13, 1993: LA MÚSICA SEGÚN LAS ORIENTACIONES,