

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016 N°

81

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSN-e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Impacto de la educación musical para la competencia social en Educación Infantil

M^a Ángeles Bermell Corral

angeles.bermell@uv.es

Vicente Alonso Brull

vicente.alonso@uv.es

M^a del Mar Bernabé Villodre

maria.mar.bernabe@uv.es

Universidad de Valencia, España

Resumen

En Educación Infantil, la música ocupa un importante lugar como herramienta que favorece el proceso de aprendizaje del educando. Pero, desde la aparición de la LOE se ha insistido en que todo el proceso de enseñanza/aprendizaje se adaptase a la adquisición de diferentes competencias denominadas básicas. Desde esta intencionalidad, el uso de la música desde todas sus características metodológicas, conceptuales y actitudinales, puede considerarse la única que realmente contribuye al desarrollo del educando como ciudadano socialmente competente, ante todo, además de desarrollar igualmente las restantes competencias clasificadas como básicas por la legislación vigente.

Palabras clave: Educación Infantil, competencia social, educación musical, proceso de aprendizaje, competencias básicas.

The Impact of music education for social competence in early childhood education

Abstract

In kindergarten, the music has an important place as a tool that

promotes student learning process. But, since the *LOE* has insisted that the whole process of teaching/learning to adapt acquiring different competitions called basic. From this intent, the use of all its features music from methodological, conceptual and attitudinal, can be considered the only one that really contributes to the development of the learner as socially responsible citizen first and foremost, as well as to develop the remaining classified as basic skills for legislation.

Key words: Childhood Education, social competence, musical education, learning process, basic skills.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza/aprendizaje musical tiene o debería tener un importante impacto en la educación del niño de Infantil, sobre todo, en lo referente a las contribuciones de éste a la competencia social del educando.

Desde la legislación vigente hasta la teoría de la psicología musical, se trasluce la importancia de la música para el proceso socialización del alumnado. El centro educativo durante esta etapa inicial debe insistir en el uso de la música como una herramienta más que favorecerá la adquisición de una competencia socioafectiva, el establecimiento de vínculos entre el alumnado, y facilitará el diálogo entre ellos. Si las actividades musicales se orientan hacia el lado más práctico y desde una perspectiva cooperativa y de colaboración entre el alumnado, se desarrollarán vínculos entre ellos y una interdependencia que facilitará sus relaciones sociales y mucho más, puesto que se crearán vínculos afectivos entre ellos y sus contactos sociales fuera del aula tenderán a imitar dichos comportamientos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se ha intentado ofrecer un breve análisis sobre las referencias legislativas más decisivas en este siglo, que tanto han determinado y orientado el desarrollo de los objetivos de la educación

obligatoria hacia la consecución de una ciudadanía competente socialmente.

2.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* esta etapa debía garantizar, entre otras, la comprensión de los lenguajes artísticos. Esto garantizaría la importante presencia de la música como un conocimiento más que el alumnado debía trabajar. En ese mismo año, el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, estableció las áreas que debían trabajarse en esta etapa y que eran la base de las denominadas Competencias Básicas que el alumnado debía haber conseguido tras finalizar su estudio obligatorio: todas ellas claramente orientadas a garantizar la principal, que el alumnado fuese un ciudadano de provecho, es decir, social y personalmente competente.

Poco después, la *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil*, continuó insistiendo en el uso de la música, pero para un segundo ciclo. Realmente, las experiencias musicales deberían incluirse desde la etapa más temprana porque favorecen el contacto con el otro, gracias a la simple creación de agrupamientos musicales que se caracterizan por la interdependencia del grupo.

La interpretación del lenguaje musical se echa en falta como posibilitadora de la capacidad de comunicación social e interacción social. Sólo se menciona su importancia para el desarrollo de la percepción, del movimiento, de la audición, pero no desde su carácter social. Desde éste último es el que

se podrá explotar en mayor medida las posibilidades de la música como herramienta de educación social.

2.2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN Y DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

El comportamiento social y emocional implica un examen intrínseco de la acción e interacción de los participantes, sus metas, intenciones, normas, creencias, etc. El término competencia aparece como explicativo de individuos con mejores destrezas y habilidades sociales que otros, por lo que, la competencia adquiere dos afinidades: de eficacia de la acción para conseguir resultados y tener competencias. Es una propiedad del individuo, aunque el comportamiento social y emocional es producto de una comunidad.

2.2.1. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL

El término competencia explica el lenguaje y hace referencia al conocimiento del uso de las reglas de su sistema lingüístico. Los individuos tienen facultades más desarrolladas en ciertos dominios que en otros, por tanto, su desempeño en ciertas áreas de conocimiento es mejor que en otras (Gardner, 1983). Lo fundamental de la competencia es la de ser una estructura interna del individuo, heredada genéticamente y situada al inicio del desarrollo, dependiendo de las estructuras internas, con escasa relevancia de la experiencia en la adquisición del conocimiento. Resulta paradójico, el auge de la promoción de las competencias sociales y emocionales en los ámbitos educativos.

En el desarrollo de la cognición social, desde la Teoría de la Mente, así como desde el desarrollo emocional, el modo en que uno se relaciona con los demás depende de ciertos procesos cognitivos y emocionales. Pero estas capacidades emergen a lo largo del desarrollo y en su construcción, las interacciones con los demás son esenciales para comprender el mundo social y configurar el sistema cognitivo y emocional (Astington y Baird, 2005; Carpendale y Lewis, 2004; Fernyhough, 2008).

Lemerise y Arsenio (2000) añaden elementos claves de las teorías funcionalistas de la emoción para la competencia social, el desarrollo emocional y la regulación emocional. El sujeto debe poseer cualidades temperamentales, la capacidad de regulación emocional y haber vivido experiencias emocionales.

El manejo de la información depende del conocimiento social y emocional, aunque no se determina si está prefijado o es adquirido. Por otra parte, el conocimiento social es progresivo, depende del individuo, se enriquece y modifica a través de la experiencia. Este conocimiento creciente contribuirá a un procesamiento de la información social con reducidos costes de memoria y recursos atencionales. Por lo que, la eficacia en los procesos de control y en el manejo de la información serán los responsables de la competencia.

Aunque, se consideran las normas culturales y el contexto específico de la situación social, la noción de competencia sigue vinculada a lo intra-psicológico. Un sujeto competente debe desarrollar, aprender o adquirir estas habilidades para navegar en el mundo social. Una aportación importante desde esta perspectiva es que la competencia es un punto de llegada. Saarni y sus colaboradores (Buckley, Storino y Saarni, 2003) consideran necesario la promoción de las habilidades en el sistema educativo para la competencia social y señalan como problema metodológico la evaluación de dichas competencias.

Halberstadt, Denham y Dunsmore (2001) también proponen un modelo que incluye ambas competencias, las sociales y las afectivas. Inciden en los factores inter-psíquicos y no sólo los intra-psíquicos. Así, lo fundamental de la competencia socio-afectiva es la comunicación afectiva que se caracteriza por tres componentes: envío de mensajes afectivos, recepción de mensajes afectivos y experiencia afectiva. Su puesta en práctica depende del desarrollo de habilidades progresivas y esenciales que dinamizan la comunicación afectiva.

Estos modelos, son complementarios en tanto en cuanto parten de supuestos básicos como la relación de dependencia entre habilidades sociales eficaces y emoción. La principal diferencia se

encuentra en la importancia que atribuyen a la competencia comunicativa, habilidad básica para la interacción social. Halberstadt *et al.* (2001) consideran que este modelo puede servir de base para la intervención en la mejora de competencias sociales y afectivas y aconsejan la necesidad de promover la comunicación afectiva como base de los programas de intervención.

Ambas propuestas han derivado hacia una noción de competencia, como un conjunto de habilidades que no se encuentran en el organismo, se adquieren y su mejora depende de la adquisición progresiva del conocimiento según las normas culturales y sociales. El individuo mediante la mejora de sus habilidades, es quien logra esta comunicación a pesar de que se incide en el proceso de comunicación afectiva.

El individuo adquiere en la interacción las capacidades cognitivas para desenvolverse en la situación, así como la conciencia para evaluar sus metas, buscar estrategias y las formas de auto-regulación emocional que le permiten mantener relaciones positivas.

2.2.2. PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

Es necesario demandar la atención hacia las actuaciones de prevención primaria dado que son más eficaces, menos costosas y menos complejas (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández de Haro y Justicia-Arráez, 2011). La atención temprana permite actuar antes de que se desarrollen las conductas desadaptadas dando una respuesta global a los problemas de comportamiento (Armas, 2007; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008).

En cuanto a la intervención temprana en Educación Infantil, muchas de las intervenciones realizadas ponen su atención en el desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia social como factor de protección frente al comportamiento antisocial (Benedict, Horner y Squires, 2007; Berdan, Keane y Calkins, 2008; Giménez y Quintanilla, 2009; Powell y Dunlap, 2009).

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos y específicos que se emplean en la relación con los demás (Monjas, 2002; Camacho y Camacho, 2005) mientras que la competencia social hace referencia al mantenimiento de la conducta adecuada en un contexto social (Oliva *et al.*, 2010). La competencia social se entiende como un concepto multidimensional (López, Iriarte y González-Torres, 2008) que incluye el dominio de habilidades conductuales, cognitivas y afectivas (Bisquerra y Pérez, 2007; Cummings, Kaminski y Merrell, 2008).

La promoción de la competencia social favorece una conducta prosocial que se caracteriza por una cooperación social positiva (Chen y French, 2008), una correcta interacción social (Seban, 2003; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007), el uso de estrategias adecuadas en la resolución de conflictos (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla, 2005), el desarrollo de la empatía (Monjas, 2002), el autocontrol (Barr, Kahn y Schneider, 2008) y la prevención de futuros comportamientos delictivos y conductas agresivas (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000; Corapci, 2008).

Las investigaciones realizadas en los últimos años en psicopatología infantil han marcado dos dimensiones relativamente estables del comportamiento antisocial, la interiorización y la exteriorización de los problemas de conducta (Weiss, Harris, Catron y Han, 2003).

Los niños que interiorizan problemas de conducta suelen ser más tímidos, experimentan más sentimientos de miedo e inseguridad (Mathiesen *et al.*, 2009) y tienen trastornos de ansiedad que pueden afectar a las relaciones entre el niño y los que le rodean (Rapee *et al.*, 2009). La ansiedad está relacionada con el desajuste social, debido a que afecta tanto al área cognitiva, como a la emocional, social o académica (Neil y Christensen, 2009). También, la interiorización de problemas puede dar lugar al trastorno por depresión que se relaciona con el desarrollo del comportamiento antisocial (Vieno *et al.*, 2008).

Si los problemas se exteriorizan pueden dar lugar a conductas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad (Bauermeister,

2002). Las consecuencias negativas que podemos destacar son, el bajo rendimiento académico, el retraso en el habla y el lenguaje, la aparición de problemas emocionales y la baja autoestima (Pratt, Cullen, Blevins, Daigle y Unnever, 2002).

2.3. LA MÚSICA EN ESTA ETAPA EDUCATIVA: MIRADAS DESDE LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Las diferentes referencias legales consultadas en anteriores epígrafes, no hacen sino mostrar cómo la música es tratada como una materia que únicamente contribuiría a la adquisición de cierta competencia cultural. Sin embargo, sus características la podrían convertir en la principal herramienta de educación social.

La inclusión de la música se limita a su mención como un lenguaje artístico que puede favorecer la comprensión y la adquisición de un movimiento corporal fluido, de una mejor percepción del entorno gracias al trabajo de los sentidos... Y no mucho más. No se hacen referencias a su importancia como herramienta social o como favorecedora del diálogo intercultural que tanto influirá en el devenir sano de una sociedad pluricultural.

La música es ignorada como actividad grupal, cooperativa y colaborativa. No se la menciona como favorecedora del contacto social, pese a los múltiples recursos que ofrece para favorecer la convivencia en una clase. Únicamente parece utilizarse como herramienta que contribuye a crear un agradable ambiente de coexistencia. Sin embargo, sí debe señalarse que la utilización de canciones contribuye a adquirir más rápidamente (y de forma más entretenida) conocimientos de la vida cotidiana que mejorarán a la larga las relaciones sociales del niño.

2.4. EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PSICOLOGÍA MUSICAL

La psicología musical estudia la conducta del ser humano. En la actualidad y partiendo de la neurología experimental, se ha comprobado el impacto de la experiencia musical en las áreas cerebrales. El resultado es que podemos estimular e intervenir desde el aula de Educación Infantil para incrementar mejor

porcentaje de tareas mediante la música, que sin duda van a favorecer un mejor desarrollo de capacidades.

Con la escuela, el niño se desarrolla de forma global mediante un proceso secuenciado de conductas, producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad con experiencias prácticas. La música permite crear y adaptar tareas diferenciadas, de menor a mayor grado y de lo global a lo específico.

El apoyo de los padres, educadores y más tarde los profesores, deben de ser conscientes de este proceso de construcción para que el desarrollo del niño pueda ir madurando y se consiga activar capacidades, habilidades e impulsar competencias, para lograr un excelente proceso y reforzar los aspectos más débiles.

Sabemos que el ser humano posee una dimensión biológica, psicológica – emocional y su interacción en la sociedad, donde de una forma continua absorbe los estímulos musicales junto con los verbales. La música es la eterna compañera. De estos hechos se produce la observación constante del comportamiento musical (Lacarcel, 2003). Pero también sabemos, que la consideración de la música como una función biológica más que una invención cultural es relativamente reciente (Wallin, Merker y Brown, 2000) y por ello está lejos de estar establecida.

El cerebro humano es un sistema muy flexible que puede aprender e inventar códigos y habilidades que se pueden transmitir a otros por mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la influencia de la música en la vida del hombre, representa un impacto en su cerebro y como consecuencia en la mente, en la emoción y en el cuerpo ya que se relaciona con la naturaleza y en un medio social.

2.4.1. INCLINACIÓN BÁSICA HACIA LA MÚSICA

Los seres humanos son musicales desde su nacimiento. Antes del primer año de vida, los niños prelingüísticos muestran habilidades musicales remarcables que son similares en muchos aspectos a las de los adultos (Trehub, 2001). Como los oyentes maduros, los niños muestran sensibilidad a las escalas musicales y a

la regularidad temporal. Niños de 6-9 meses procesan intervalos consonantes mejor que los disonantes (Schellenberg y Trehub, 1996) y muestran sensibilidad por las escalas musicales con intervalos desiguales (Trehub, Schellenger y Kamenetsky, 1999). Esto último no parece surgir de la exposición al ambiente musical porque esta tendencia se observa también con escalas musicales inventadas que tienen intervalos desiguales. Así, los niños están perceptualmente equipados para asimilar la estructura tonal de cualquier cultura musical. En la dimensión temporal, los niños prefieren música que esté sujeta a un pulso temporal isocrono (Demany, Mckenzie y Vurpillot, 1977). Ellos perciben la regularidad y la metricalidad y muestran sensibilidad a ligeras interrupciones de estos parámetros. El hecho de que todas estas habilidades perceptuales aparezcan preconscientemente, con una función en el lenguaje no obvia, indica la existencia de predisposición musical (Trehub, 2001).

Sin embargo, las habilidades preconscientes podrían ser el resultado de la formidable plasticidad del cerebro infantil. El cerebro humano está diseñado para nacer prematuramente en el sentido de que es extremadamente plástico. Hay un prolongado período postnatal durante el cual la interacción con el ambiente puede “construir” los circuitos cerebrales (Johnson, 2001). Una muestra de esta plasticidad es la observación de individuos con ceguera congénita que usan el córtex visual para funciones auditivas (Röder *et al.*, 1999) sin que haya ningún problema asociado a este redireccionamiento de las vías hacia las áreas visuales. Las personas invidentes de nacimiento tienen también capacidades auditivas mayores que las que ven de forma normal (Gougoux *et al.*, 2004). De la misma manera la simple exposición a la música o a incentivos musicales puede crear conexiones y redes que se ajusten a las necesidades sin relación con mecanismos innatos.

Estas respuestas plásticas del cerebro son plausibles en el caso de la música ya que los niños están expuestos a estímulos musicales desde que nacen. Las madres y cuidadoras de todo el mundo cantan a sus niños instintivamente usando la música para darle confort, atraer su atención y compartir emociones. Las madres reflejan y

asumen las preferencias de los niños y sus habilidades cantando más lentamente, con un registro tonal más elevado, con un ritmo exagerado y de una manera más emotiva y amorosa que cuando cantan solas (Trainor, Clark, Huntley y Adams, 1997). Esta manera de cantar dirigiéndose a los niños es innata. Los niños de 2 días de edad con capacidades auditivas normales, hijos de padres con sordera congénita (que no cantan ni hablan sino que se comunican por signos), prefieren el canto de los niños al de los adultos (Masataka, 1999). Las madres y cuidadoras también hablan a los niños con cierta cantinela o “lenguaje de bebé” lo cual responde a que los niños parecen preferir el canto al habla. Nakata y Trehub (2004) expusieron niños de 6 meses a vídeos de sus propias madres. Los niños mostraron más atención a los episodios en los que sus madres cantaban que a los que hablaban. La comunicación emocional mediante el canto es muy poderosa en los niños, incluso para recién nacidos oyentes con padres sordos lo cual indica una predisposición biológica hacia la música.

Trehub y Hannon (2006) propusieron que el interés a escuchar música debía ser una cualidad innata. Este sistema músico-detector innato es el que debe dirigir la atención de los niños hacia la música. Este sistema podría estar acoplado con un sistema general que adquiere reglas musicales a través del aprendizaje o la experiencia (Morton y Johnson, 1991 proponen un sistema dual similar para el reconocimiento de caras). Desde este punto de vista, las habilidades musicales pueden surgir de esa predisposición general del cerebro para extraer regularidades del ambiente. De hecho, los niños tienen una potente capacidad de aprendizaje: 7 minutos de exposición a tonos con una secuencia variable es suficiente para que bebés de 8 meses descubran la estructura de la secuencia (Saffran, Johnson, Aslin y Newport, 1999). Así pues, los niños pueden captar las regularidades de su entorno auditivo con relativamente poco esfuerzo. La adquisición de la música puede estar guiada por los mecanismos generales. La modularización o la especialización funcional de los circuitos neurales que subyacen al procesamiento musical podrían emerger más tarde como resultado de la especialización de estos mecanismos generales mediante la experiencia con el ambiente musical.

Como indicaron Trehub y Hannon (2006) estos mecanismos de aprendizaje generales no pueden ser fácilmente identificados para las tendencias de procesamiento ubicuas de los intervalos consonantes. Octavas y quintas perfectas y las escalas de altura logarítmicas han jugado un importante papel estructuralmente en los sistemas musicales a lo largo de los períodos de la historia y las culturas. Una estrategia orientada al aprendizaje no puede explicar fácilmente estas invariaciones transculturales (Saffran, 2003). Los intervalos consonantes no son más fáciles de cantar que los disonantes.

Podemos decir que existe gran evidencia de que el cerebro de los niños está bien equipado para captar y aprender las regularidades musicales de su entorno. Lo que aún no está claro es si la extensión de este aprendizaje está determinada por factores innatos o tendencias hacia características como los intervalos desiguales de la escala o la isócrona. Lo que es evidente es que hay una propensión innata a disfrutar de la música.

La experiencia musical puede y debe intervenir en todos los programas y acoger propuestas para estimular las competencias de dichas áreas. En el ámbito familiar, se debe organizar un plan de estimulación integral desde el hogar, sumando los esfuerzos junto con la escuela en un programa cooperativo para desarrollar el máximo potencial orgánico y psicológico dentro del ambiente social.

2.5. LOS RINCONES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL RINCÓN DE MÚSICA

En la etapa de Educación Infantil, se trabaja con prácticas organizativas para conseguir sus objetivos mediante la aplicación de rincones, talleres, proyectos, temas, etc. Los rincones se entienden como zonas de trabajo, juego y descanso donde los alumnos encuentran diferentes tareas de carácter libre y al que van a acudir voluntariamente.

Los rincones son un instrumento clave para favorecer la participación activa de los niños en la construcción de su

conocimiento. Los rincones de aprendizaje estimulan la autonomía y el nivel de desarrollo intelectual, toda aquella información que le sirva de asimilación personal.

2.5.1. CÓMO SE DESARROLLAN

En nuestras aulas, existen rincones donde se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o grandes. Todos ellos equipados de un material específico, de forma que cada alumno sabe perfectamente dónde acude y qué puede hacer. En cuanto a sus reglas de funcionamiento, en primer lugar, es fundamental que los alumnos conozcan las condiciones para acudir al rincón. Si bien existen orientaciones generales sobre el funcionamiento de éstos, es necesario que cada grupo se implique con las normas para el desarrollo de las tareas.

El trabajo por rincones permite al alumnado incrementar hábitos elementales para el desarrollo de su autonomía. El trabajo escolar en el aula convencional ha dado paso a otras soluciones alternativas, en el que el espacio y su organización, la distribución del tiempo, el uso del material y el mobiliario adquieren un significado, siendo los rincones una de las soluciones más aceptadas. Les permiten realizar pequeñas investigaciones, donde desarrollar sus proyectos y su creatividad a partir de las técnicas aprendidas, relacionándose con los compañeros. Esta organización es una estrategia pedagógica que intenta mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos. Suele ir asociada a fórmulas de educación personalizada e individualizada. Las aulas acogen niños de diferentes edades (3 a 5 años), donde el juego por rincones permite realizar actividades adaptadas a las características de todos ellos.

Entre los objetivos del rincón estarían: desarrollar globalmente al niño, facilitar la actividad mental, posibilitar aprendizajes significativos, desarrollar su creatividad, facilitar la comunicación, y potenciar el lenguaje oral, el lógico y el expresivo. Algunos beneficios de naturaleza social que aportan los rincones son: permite que los niños escojan las actividades que quieren realizar,

dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás. Se incorporan utensilios y materiales no específicamente escolares, que forman parte de la vida del niño. Se considera al niño como un ser activo que realiza sus aprendizajes a través de los sentidos, de la manipulación y, en grandes rasgos, de forma social.

2.5.2. EL RINCÓN DE MÚSICA

Se establece esta propuesta en el marco de “La Pedagogía de Creación Musical”, nacida en Francia en los setenta. Esta pedagogía basa su trabajo en la invención sonora a partir del concepto de cuerpo sonoro que desarrolló el compositor Pierre Schaeffer en los años cincuenta en París. El rincón de música será de esta forma el lugar donde el niño puede dirigirse para jugar con los cuerpos sonoros y explorarlos, aprehendiendo el mundo de la música desde la creación.

Podemos decir que la música no es sólo expresión artística, es un elemento esencial para lograr el equilibrio afectivo, intelectual, sensorial y motriz. En este rincón, el niño podrá desarrollar su sensibilidad, atención, concentración, memoria, coordinación, expresión corporal, motricidad gruesa y fina al manipular y tocar los instrumentos de percusión, tanto determinados (láminas) como indeterminados (triángulo, claves, pandero, etc.), además de un espacio de tranquilidad y relajación.

El rincón de música estará definido, en primer lugar, por la edad de los niños. Siempre habrá en la clase un espacio de música donde los más pequeños podrán acercarse libremente en el horario dedicado a esta actividad, además de las actividades de expresión musical que realizarán todos juntos. Según Delalande (1995), el rincón de música servirá a los niños para escuchar y producir sonidos, relacionar el sonido con las vivencias y buscar el sentido de la creación sonora. Pero, dentro de cada uno de estos objetivos encontramos otros igualmente interesantes: en el primer apartado tendríamos: aprender a apreciar los ruidos, desarrollar el gusto por la emisión de sonidos y descubrir el control gestual. En el segundo:

sentir el movimiento del sonido, relacionar el material sonoro con el mundo sensorial y dar el paso de la sensibilidad dramática a la sensibilidad musical.

Con cada uno de estos objetivos podemos organizar muchas actividades dirigidas por el profesor para potenciar el rincón de música. El niño podrá dirigirse al rincón de música sólo o con sus compañeros, para jugar con el material sonoro que allí se encuentra. Puede haber dos tipos de materiales: cuerpos sonoros que se podrán utilizar siempre que el niño quiera, y cuerpos sonoros con características específicas (instrumentos musicales, objetos, etc.), que se utilizarán cuando el maestro proponga una actividad. Es importante que el maestro/a esté alerta a sonidos o situaciones interesantes musicalmente hablando, y que los grabe para oírlos posteriormente.

2.5.3. MATERIALES DEL RINCÓN DE MÚSICA

Tanto los niños como los padres pueden traer objetos para el rincón de música. Estos materiales deben ser elegidos por sus sonidos o ruidos y pueden ser botellas, cajas de plástico, cartones rígidos, tubos, etc. También se pueden utilizar objetos de cocina, ya que la mayoría suenan bien para hacer música con ellos: tapaderas, cacerolas, etc.

El maestro puede aprovechar para recoger o pedir en algunas tiendas que le guarden ciertos objetos que se tiran, como los tubos de cartón en las tiendas de tejidos, así como amplificadores y emisores de sonidos y ruidos. También, tubos de plástico de electricista, de fontanero, corcho, etc.

Los juguetes tienen un atractivo complementario para la música por los sonidos y ruidos que emiten. El juego con desplazamientos: arrastrar un cochecito, no sería atractivo sin los ruidos que lo acompañan. Llamar la atención sobre la riqueza sonora de muchas de estas exploraciones es generar en los niños y maestros una nueva escucha que enriquecerá su audición y su imaginación incluyendo reglas en su ejecución. Estas reglas nos hablan de la capacidad del

niño para organizar, ordenar y elegir la manera de disponer su material sonoro.

También, los instrumentos musicales escolares son habituales en cualquier rincón de música y su uso dependerá de las actividades programadas por el profesor. Cuando se utilicen de forma creativa es bueno dejar al niño que invente su propia manera de tocar, seguramente nos sorprenderá en muchas ocasiones. Si el objetivo es la invención sonora, no será conveniente imitar la forma tradicional de tocar los instrumentos.

En el mercado, hay muchas imitaciones de instrumentos musicales: xilófonos, guitarras, pianos, trompetas, acordeones, etc. que son muy interesantes para llevar al rincón de la música. Los juegos sonoros, las improvisaciones, crearán mundos mágicos para todos los niños, sobre todo para los niños que exploran.

Por último, los materiales como micros y aparatos de grabación y reproducción son de gran utilidad, ya que permite profundizar el aprendizaje musical. Las cintas grabadas por el maestro pueden escucharlas de forma individual o en grupo. Estas cintas recogerán sonidos y ruidos que les ayudarán a aprender a escuchar los armónicos del sonido. Se acompañaría de otras máquinas para potenciar el efecto sonoro y así mejorar la audición en clase, como grabar los sonidos de los niños en el recreo, las secuencias rítmicas de pelotas de ping-pong, de una lavadora, etc. Es una buena actitud el corresponsabilizar a los niños con el material de los rincones, debido a que sus frutos les enseñarán a desarrollar la percepción auditiva, a mejorar su dicción, a saber escuchar y cómo no, a cuidar los objetos con los que disfrutan.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS MUSICALES ORIENTADAS A LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

El rincón musical debe considerarse el punto de trabajo de la creatividad y de la socialización del alumnado, gracias a actividades grupales de carácter cooperativo.

Tras las características comentadas para el rincón musical, las diferentes actividades que pretendan desarrollarse en él deben

contar con la dirección del docente, como mero guía que controle y corrija posibles desviaciones del objetivo principal de las mismas.

Una primera actividad orientada a favorecer la socialización del educando, sería la creación libre de pequeños grupos de tres personas que deben elegir un instrumento diferente cada uno. La tendencia natural del niño será elegir el mismo instrumento que su amigo, pero no podrá ser así, porque además de ser instrumentos diferentes para cada uno de ellos, después deberán formar grupo con aquel compañero que haya elegido el mismo instrumento que él.

Para esta actividad, se dispondrá de maracas, cajas chinas, claves, crócalos y triángulos. Una vez agrupados por instrumentos, lo que implicará una nueva reorganización grupal, deberán crear una melodía entre todos que tendrán que interpretar delante del resto de compañeros (se grabarán). El último paso de la actividad es la vuelta al grupo inicial del que partieron, con el que deberán crear una nueva melodía para interpretarla ante el resto (nuevamente, se grabarán).

Lo que se pretende conseguir es el aprecio de la alteridad, a través del respeto a la aportación del compañero, como paso fundamental para el establecimiento de lazos socioafectivos. Al mismo tiempo, se incorpora el uso de las nuevas tecnologías y se trabaja el aspecto más creativo del proceso de educación musical.

Como actividad puramente cooperativa, la interpretación musical va a suponer que se trabaje el respeto al otro, que será fundamental para que el alumnado sea socialmente competente. Entonces, en el rincón musical también deben proponerse interpretaciones de diferentes melodías fáciles para este nivel educativo. Pero, para trabajar una interpretación que aproveche al máximo las cualidades sociales de ésta, debe darse el mayor margen de libertad posible al alumnado como única forma de mejorar la comunicación entre ellos y el intercambio más libre de opiniones. Esto es, organizar una actividad en la que ellos creen sus propios grupos instrumentales, que decidan la canción que quieren acompañar y el modo. En el momento en que se organizan interpretaciones con los niños de diferentes acompañamientos

rítmicos y movimientos para una canción, si todo lo organiza y decide el docente, realmente, no podrán relacionarse socialmente ni interactuar ni intercambiar opiniones, y este diálogo es la base para el respeto social; además, la creatividad del alumnado brillará por su ausencia.

La composición musical en Infantil es otra forma de trabajar el elemento social, al tiempo que la creatividad y el diálogo cultural. Una actividad muy básica consistiría en organizar una gran composición entre toda la clase: una mitad se dedica a decidir el ritmo (negras, corcheas y silencios de negra) y otra las notas (do, re, etc.). Deben votar las combinaciones que más les gusten de las propuestas por cada uno de ellos, con la intención no sólo de llegar a acuerdos democráticos, sino de aprender a combinar sus propias ideas con las del compañero. De esta manera, no sólo trabajarán su capacidad de comprensión del otro, sino su capacidad de dialogar con el otro para conseguir un entendimiento mutuo.

4. CONCLUSIONES

La educación musical comprende actividades que facilitan la comprensión del otro, la autonomía personal y el autoconocimiento. Ante esto, el educando podrá empezar a interesarse por “el otro” gracias a que conoce sus límites y posibilidades y, de esta manera, podrá apreciar aquello que el compañero le aporta. Estas cuestiones son decisivas para que los educandos de esta etapa educativa puedan desarrollarse socialmente.

Si la música es comprendida como medio de comunicación humana, en la etapa inicial será realmente imprescindible su utilización. Las actividades musicales, bien de interpretación, de improvisación o de composición, contribuirán al desarrollo socioafectivo del alumnado, si éstas se enfocan desde una perspectiva cooperativa, por supuesto. Lo importante es otorgar ese carácter a las diferentes actividades desarrolladas en el aula, puesto que, una simple interpretación de una melodía para favorecer el aprendizaje de las partes del día, por ejemplo, no contribuiría a la adquisición de la competencia social en el alumnado de Infantil.

Será decisivo, por tanto, que el rincón musical se convierta en un momento de trabajo cooperativo en el que las actividades pasen de una vigilancia estricta a una libertad controlada, caracterizada por la decisión conjunta de los educandos sobre el mejor resultado para su música colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMAS, Manuel. 2007. **Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias.** Wolters Kluwer España. Madrid (España).
- ASTINGTON, Janet Wilde y BAIRD, Jodie Allison 2005. **Why language matters for Theory of Mind.** Oxford University Press. Oxford (England).
- BARR, Leah; KAHN, Jeffery y SCHNEIDER, Joel. 2008. Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. **Journal of Social and Clinical Psychology.** Nº 27: 1045-1077.
- BAUERMEISTER, José. 2002. **Hiperactivo, Impulsivo, Distráido. ¿Me conoces? Guía sobre el déficit atencional para padres, maestros y profesores.** Grupo ALBOR-COHS. Bilbao (España).
- BENEDICT, Elizabeth; HORNER, Robert y SQUIRES, Jane. 2007. Assessment and implementation of positive behaviour support in preschools. **Topics in early childhood special education.** VOL. 27. Nº 3: 174-192.
- BENÍTEZ, Juan Luis; FERNÁNDEZ, María; PICHARDO, María Concepción; JUSTICIA, Fernando; FERNÁNDEZ DE HARO, Eduardo y JUSTICIA-ARRÁEZ, Ana. 2011. Results of the *Aprender a Convivir* Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. **School Psychology International.** Vol 32. Nº 1: 3-19.

- BERDAN, Louise; KEANE, Susan y CALKINS, Susan. 2008. Temperament and Externalizing Behavior: Social Preference and Perceived Acceptance as Protective Factors. **Developmental Psychology**. Vol. 44. Nº 4: 957-968.
- BISQUERRA, Rafael y PÉREZ, Nuria. 2007. Las competencias emocionales. **Educación XXI**. Nº 10: 61-82.
- BUCKLEY, Maureen; STORINO, Meri y SAARNI, Carolyn. 2003. Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. **School Psychology Quarterly**. Vol. 18. Nº 2: 177-191.
- CAMACHO, Cristina y CAMACHO, Marta. 2005. Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. **Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual**. Nº 3: 1-27.
- CARPENDALE, Jeremy y LEWIS, Charlie. 2004. Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. **Behavioral and Brain Sciences**. Nº 27: 79-150.
- CHEN, Xinyin y FRENCH, Doran. 2008. Children's social competence in cultural context. **Annual Review of Psychology**. Nº 59: 591-616.
- CORAPCI, Feyza. 2008. The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. **Journal of Applied Developmental Psychology**. Nº 29: 1-16.
- CRICK, Nicki y DODGE, Kenneth. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. **Psychological Bulletin**. Nº 115: 74-101.
- CUMMINGS, Kelli; KAMINSKI, Ruth y MERRELL, Kenneth. 2008. Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. **Psychology in the Schools**. Nº 45: 930-946.

- DELALANDE, François. 1995. **La música es un juego de niños**. Ricordi. Buenos Aires (Argentina).
- FABES, Richard y EISENBERG, Nancy. 1992. Young children's coping with interpersonal anger. **Child Development**. Nº 63: 116-128.
- DEMANY, Laurent; MCKENZIE, Beryl y VURPILLOT, Eliane. 1977. Rhythm perception in early infancy. **Nature**. Vol. 266. Nº 5604: 718-719.
- FERNYHOUGH, Charles. 2008. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. **Developmental Review**. Nº 28: 225-262.
- FREY, Karin; HIRSCHSTEIN, Miriam y GUZZO, Barbara. 2000. Second Step: preventing aggression by promoting social competence. **Journal of Emotional and Behavioural Disorders**. Nº 8: 102-112.
- GARDNER, Howard. 1987. **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**. Fondo de Cultura Económica. México D.F. (México).
- GIMÉNEZ, Marta y QUINTANILLA, Laura. 2009. Competencia Social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 32. Nº 3: 359-373.
- GOUGOUX, Frédéric; LEPORE, Franco; LASSONDE, Maryse; VOSS, Patrice; ZATORRE, Robert y BELIN, Pascal. 2004. Pitch Discrimination in the Early Blind. **Nature**. Nº 430: 309-310.
- HALBERSTADT, Amy; DENHAM, Susanne y DUNSMORE, Julie. 2001. Affective Social Competence. **Social Development**. Nº 10: 79-119.
- JEFATURA DEL ESTADO. 2006. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (4/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp. 17158-17207.

- JEFATURA DEL ESTADO. 2006. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE (4/01/2007), nº 4, referencia 185, pp. 474-482.
- JOHNSON, Mark. 2001. Functional Brain Development in Humans. **Nature Review of Neuroscience**. Nº 2: 475-483.
- KRASNOR, Linda. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. **Social Development**. Nº 6: 111-135.
- LACÁRCEL, Josefa 2003. Psicología de la música y emoción musical. **Educatio siglo XXI**. Nº 20-21: 213-226.
- LEMERISE, Elizabeth y ARSENIO, William. 2000. An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. **Child Development**. Nº 71: 107-118.
- LÓPEZ, Noelia; IRIARTE, Concha y GONZÁLEZ-TORRES, María Carmen. 2008. **Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención**. Editorial Síntesis. Madrid (España).
- MASATAKA, Nobuo. 1999. Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents. **Developmental Psychology**. Vol. 35. Nº 4: 1001-1005.
- MATHIESEN, Kristin; SANSON, Ann; STOOLMILLER, Mike y KAREVOLD, Evalill. 2009. The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. **Journal of Abnormal Child Psychology**. Nº 37: 209-222.
- MILLER, James. 1994. Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. **Cross Cultural Research**. Nº 28: 3-39.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 2008. *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil*. BOE (5/01/2008), nº 5, referencia 222, pp. 1016-1036.

- MONJAS, María Inés. 2002. **Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)**. CEPE. Madrid (España).
- MONJAS, María Inés; SUREDA, Immaculada y GARCÍA-BACETE, Francisco Juan. 2008. ¿Por qué los niños se aceptan y rechazan? **Cultura y Educación**. Vol. 20. Nº 4: 479-492.
- MORTON, John y JOHNSON, Mark. 1991. CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition. **Psychological Review**. Vol. 98. Nº 2: 164-181.
- NAKATA, Takayuki, y TREHUB, Sandra. 2004. Infants' responsiveness to maternal speech and singing. **Infant Behavior and Development**. Nº 27: 455-464.
- NEIL, Alison y CHRISTENSEN, Helen. 2009. Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. **Clinical Psychology Review**. Nº 29: 208-215.
- OLIVA, Alfredo; RÍOS, Moisés; ANTOLÍN, Lucía; PARRA, Águeda; HERNANDO, Ángel y PERTEGAL, Miguel Ángel. 2010. Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 33. Nº 2: 223-234.
- POWELL, Diane y DUNLAP, Glen. 2009. **Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families (Roadmap to effective intervention practices)**. University of south Florida. Tampa (EE.UU.).
- PRATT, Travis; CULLEN, Francis; BLEVINS, Kristie; DAIGLE, Leah y UNNEVER, James. 2002. The relationship of attention deficit hyperactivity disorder to crime and delinquency: A meta-analysis. **International Journal of Police Science and Management**. Nº 4: 344-360.
- RAPEE, Ronald; SCHNIERING, Carolyn y HUDSON, Jennifer. 2009. Anxiety disorders during childhood and adolescence:

Origins and treatment. **Annual Review of Clinic Psychology**. Nº 5: 311-341.

RIBES, Ramona; BISQUERRA, Rafael; AGULLÓ, María Jesús; FILELLA, Gemma y SOLDEVILLA, Anna. 2005. Una propuesta de currículum emocional en Educación Infantil (3-6 años). **Cultura y Educación**. Vol. 17. Nº 1: 5-17.

RÖDER, Brigitte; TEDER-EDER-SÄLEJÄRVI, Wolfgang; STERR, Anette; RÖSLER, Frank; HILLYARD, Steven, y NEVILLE, Helen. 1999. Improved auditory spatial tuning in blind humans. **Nature**. Nº 400: 162- 166.

SAARNI, Carolyn. 1999. **The development of emotional competence**. Guilford. Nueva York (EE.UU.).

SAARNI, Carolyn y WEBER, Hannelore. 1999. “Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation” en Philippot, P., Feldman, R. y Coats, E. (eds.), **The social context of nonverbal behavior**. pp. 71-107. Cambridge University Press. Cambridge (England).

SAFFRAN, Jenny; JOHNSON, Elizabeth; ASLIN, Richard y NEWPORT, Elissa. 1999. Statistical learning of tone sequences by human infants and adults. **Cognition**. Nº 70: 27-52.

SAFFRAN, Jenny. 2003. Statistical language learnings: Mechanisms and constraints. **Current Directions in Psychological Science**. Vol. 12. Nº 4: 110-114.

SHELLENBERG, Glenn y TREHUB, Sandra. 1996. Natural musical intervals: Evidence from infant listeners. **Psychological Science**. Vol. 7. Nº 5: 272-277.

SEBANC, Anne. 2003. The friendship features of preschool children: links with prosocial behaviour and aggression. **Social Development**. Nº 12: 249-268.

TRAINOR, Laurel; CLARK, Elissa; HUNTLEY, Anita y ADAMS, Beth. 1997. The acoustic basis of preferences for infant-directed singing. **Infant Behavior and Development**. Nº 20: 383-396.

- TREHUB, Sandra; SCHELLENBERG, Glenn y KAMENETSKY, Stuart. 1999. Infants' and adults' perception of scale structure. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**. Vol. 25. N° 4: 965-975.
- TREHUB, Sandra. 2001. Musical predispositions in infancy. **Annals of the New York Academy of Sciences**. N° 930: 1-16.
- TRIANES, María Victoria; MUÑOZ, Ángela María y JIMÉNEZ, Manuel. 2007. **Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas**. Ediciones Pirámide. Madrid (España).
- VIENO, Alessio; KIESNER, Jeff; PASTORE, Massimiliano y SANTINELLO, Massimo. 2008. Antisocial behavior and depressive symptoms: longitudinal and concurrent. **Adolescence**. N° 43: 171-183.
- WALLIN, Nils; MERKER, Björn y BROWN, Steven. 2000. **The origins of music**. MIT press. Cambridge (England).
- WEISS, Bahr; HARRIS, Vicki; CATRON, Thomas y HAN, Susan. 2003. Efficacy of the RECAP intervention program for children with concurrent internalizing and externalizing problems. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. Vol. 71. N° 2: 364-374.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, N° 81, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve