



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO

LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL CON ESPECIAL ATENCIÓN EN DISLALIAS FUNCIONALES

Autor:

RUT VINUESA GÓMEZ

Director:

ICÍAR NADAL GARCÍA

GRUADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, ZARAGOZA

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

JUNIO 2015

“La música puede dar nombre a lo innombrable y comunicar lo desconocido”.

Leonard Bernstein

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los beneficios de la música, y concretamente de la canción, en el desarrollo del lenguaje de los alumnos de Educación Primaria. Al iniciar esta etapa educativa los alumnos continúan en pleno desarrollo del lenguaje adquiriendo mayor dominio fonológico e incorporándose a su vocabulario fonemas de difícil articulación. Por tanto, un contexto inapropiado puede ocasionar la aparición de dificultades en el lenguaje o incrementar posibles trastornos del habla, como las dislalias funcionales, que se adquieren en la etapa de Educación Infantil. A través de diferentes argumentos teóricos, mostramos cómo la música aporta al desarrollo del lenguaje elementos importantes que se deben tener en cuenta al tratar con dificultades del lenguaje oral. En las sesiones de logopedia apenas se utiliza la canción como herramienta para la intervención, por ello, proponemos un modo de aunar las bases fundamentales del desarrollo de la voz y del habla estableciendo la canción como punto de encuentro entre música y lenguaje. Así, hemos elaborado una propuesta educativa en la que, escogiendo canciones con los fonemas a trabajar, el lenguaje de los alumnos con dislalias es estimulado al mismo tiempo que se potencia el lenguaje oral en el resto del alumnado.

Palabras clave: educación musical, canción, desarrollo del lenguaje, dislalia, educación primaria.

ABSTRACT

The aim of this work is to expose the benefits of music, and specifically the song, in the language development of students in primary school. At the beginning of this educative stage, children are improving their language, acquiring higher phonological skills, incorporating phonemes of difficult articulation into their language. In consequence, an inappropriate context can provoke language disorders, such as dyslalias, which are acquired in nursery school. Through different theoretical arguments we present how music brings to the language development important elements that we have to keep in mind when we are dealing with oral language difficulties. In speech therapy the song is barely used as an intervention tool, as a result we propose a way to

join the fundamental bases of the development of voice and speech setting the song as a meeting point between music and language. Thus, we have elaborated an educational proposal, choosing songs based on phonemes which children need to work on, in which students with dyslalias' language is stimulated, and the oral language of the rest of the students is enhanced.

Key words: musical education, song, language development, dyslalia, primary school.

ACLARACIONES INICIALES

Con el objetivo de facilitar la comprensión en la lectura del Trabajo de Fin de Grado, consideramos necesario aclarar los siguientes aspectos:

- Se utilizará el género masculino entendiendo que se está haciendo alusión al género masculino y al femenino. Por ejemplo, alumnos, para referirse a alumnos y alumnas.
- Se redactará utilizando preferentemente los verbos en primera persona del plural.
- A lo largo del documento se utilizarán diferentes abreviaturas, la primera vez que aparezcan se escribirá el término completo junto con su abreviación entre paréntesis, a partir de ese momento, el concepto podrá aparecer abreviado. Procedemos a especificar los términos abreviados:
 - ≈ LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - ≈ LOMCE: Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa.
 - ≈ MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
 - ≈ TFG: Trabajo de Fin de Grado

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	9
OBJETIVOS	12
METODOLOGÍA	13
PARTE I: REFERENTES TEÓRICOS	15
1. Contexto legislativo	15
2. Importancia de la música en la Educación Primaria	16
2.1. Métodos activos de Educación Musical	20
2.1.1. <i>Método Jacques-Dalcroze.</i>	21
2.1.2. <i>Método Kodály.</i>	22
2.1.3. <i>Método Willems.</i>	23
2.1.4. <i>Método Martenot.</i>	24
2.1.5. <i>Método Orff.</i>	25
2.2. Métodos creativos de Educación Musical	26
2.2.1. <i>Edwin Gordon.</i>	26
2.2.2. <i>Murray Schafer.</i>	26
2.2.3. <i>John Paynter.</i>	26
2.2.4. <i>George Self.</i>	27
2.2.5. <i>Brian Dennis.</i>	27
2.3. Otras aportaciones metodológicas	27
3. Adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje	27
3.1. Desarrollo del lenguaje en el niño de primer curso de Educación Primaria	28
3.2. Trastornos del lenguaje oral	29
3.3. Dislalias funcionales: tipos, características e intervención	34
4. Relación entre música y lenguaje	35
4.1. Bases fundamentales del desarrollo de la voz y del habla	40
4.1.1. <i>Relajación activa y respiración.</i>	40
4.1.2. <i>Percepción y discriminación auditiva.</i>	42

4.1.3. <i>Articulación y ejercicios bucofaciales.</i>	42
4.1.4. <i>Ritmo-lenguaje-movimiento.</i>	43
4.1.5. <i>Vocalización y entonación (emisión).</i>	44
4.1.6. <i>Las canciones.</i>	45
PARTE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	48
1. Introducción y justificación	48
2. Objetivos	49
3. Contexto	49
4. Estrategias metodológicas	50
5. Diseño de actividades	52
5.1. Relajación activa y respiración	52
5.2. Percepción y discriminación auditiva	53
5.3. Articulación y ejercicios bucofaciales	58
5.4. Ritmo-lenguaje-movimiento	59
5.5. Vocalización y entonación (emisión)	61
5.6. Las canciones	65
6. Temporalización y estructura de las sesiones	66
7. Evaluación	67
CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	79
ANEXO 1	79
ANEXO 2	81
ANEXO 3	87
ANEXO 4	90
ANEXO 5	91
ANEXO 6	92

ANEXO 7	93
ANEXO 8	94
ANEXO 9	95
ANEXO 10	96
ANEXO 11	97
ANEXO 12	98
ANEXO 13	99
ANEXO 14	100
ANEXO 15	101
ANEXO 16	104
ANEXO 17	105
ANEXO 18	106
ANEXO 19	107
ANEXO 20	108
ANEXO 21	109
ANEXO 22	114
ANEXO 23	116

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La finalidad principal del Trabajo de Fin de Grado (TFG) que presentamos es realizar una revisión teórica de la importancia de la música en los procesos de adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje en los niños de seis y siete años de edad. Así mismo, planificaremos una propuesta de intervención educativa para el primer curso de Educación Primaria que utilice la canción como herramienta para desarrollar el lenguaje en los alumnos con dislalias funcionales, potenciando al mismo tiempo el lenguaje de todos los alumnos.

Las razones que nos llevaron a la elección de esta línea temática son varias. En primer lugar, la realización de la mención de Música, en el presente curso escolar, en la Universidad de Zaragoza, así como los estudios previos de Enseñanzas Profesionales realizados en el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza. Los conocimientos adquiridos en los diferentes centros de estudios citados nos han permitido conocer dos perspectivas de la enseñanza de la música, por un lado, la enseñanza profesional, y por otro, la enseñanza de la música en las escuelas de Educación Primaria; todo ello aumentó nuestro interés acerca de las metodologías empleadas en este último ámbito. En segundo lugar, en el presente curso escolar, también comenzamos a estudiar la mención de Pedagogía Terapéutica, con la intención de finalizarla en el próximo curso, junto con la mención de Audición y Lenguaje. Por tanto, los conocimientos adquiridos en cuanto a la atención a la diversidad, junto con los aprendizajes realizados sobre los beneficios de la música en el desarrollo infantil, son también razones que justifican la elección de dicha línea temática.

El título del TFG, “La canción como herramienta de estimulación del lenguaje oral con especial atención en dislalias funcionales”, trata de recoger la intención principal de nuestra indagación, señalando los aspectos principales que lo componen. Con el objetivo de presentar la información de forma ordenada, nuestro TFG está estructurado en dos partes principales, *Parte I: Referentes Teóricos*, y *Parte II: Propuesta de Intervención Educativa*. Respecto a la primera parte, encontramos tanto el contexto legislativo como una revisión teórica de la relevancia que tiene la música en la etapa de Educación Primaria, en la que exponemos la importancia que se le da a las canciones en los diferentes métodos de Educación Musical. Según Hemsy de Gainza (1986: 229), “el canto constituye, sin ninguna duda, la actividad musical más importante

en la escuela. Las canciones interesan siempre a todos los niños, si son convenientemente elegidas.” También añadimos una indagación realizada acerca de los principales procesos de adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje, profundizando en las dislalias funcionales, ya que se trata de una “dificultad articulatoria muy frecuente entre la población escolar que ocasiona diversas alteraciones en la producción de los fonemas o de las palabras” (Peñañiel y Fernández, 2000:160).

Finalizamos dichos referentes teóricos, dedicando un apartado a establecer las relaciones entre la música y el lenguaje, a través de las aportaciones de diferentes autores, es decir, cómo a través de la canción se puede reforzar, potenciar y estimular el desarrollo del lenguaje infantil. Según afirma Ramírez (2006: 111), “si en un punto de coincidencia entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal es sólida, está ampliamente estudiado y referenciada y se da en todos los niveles, es en la canción”.

En cuanto a la segunda parte, presentamos la planificación de una propuesta educativa en la que se utiliza la canción como herramienta unificadora de todo el diseño de actividades que proponemos. La finalidad de la misma es que a través de su puesta en práctica se potencie el lenguaje de los alumnos de primer curso de Educación Primaria y se refuerce el de aquellos que presentan dislalias funcionales. Según Jordana (2008: 49), “la música aporta al terreno del desarrollo del lenguaje muchos elementos importantes que debemos recoger cuando nos encontramos con dificultades, retrasos o problemas a la hora de adquirir el lenguaje verbal”. En este sentido, según la casuística de las dislalias que se encuentren en el aula, se escogerá una canción concreta, que englobará al conjunto de actividades elaborado para trabajar las bases funcionales de la voz y del habla.

CUADRO 1. Relación de contenidos:



OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden lograr mediante la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Realizar una revisión teórica de la importancia de la música, y en concreto de la canción, en la etapa de Educación Primaria, y de los procesos de adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje en los niños de seis y siete años de edad, estableciendo puntos de relación entre música y lenguaje.
- Planificar una propuesta de intervención educativa para el primer curso de Educación Primaria que utilice la canción como herramienta para desarrollar el lenguaje en los alumnos con dislalias funcionales, potenciando, al mismo tiempo, el lenguaje de todos los alumnos.

METODOLOGÍA

Una vez especificados los objetivos concretos de este trabajo, consideramos necesario hacer una breve mención de la metodología que hemos seguido durante la elaboración del mismo.

Este Trabajo de Fin de Grado presenta un carácter descriptivo y analítico, por ello, hemos procurado seguir un proceso de elaboración que responda a estas características. En primer lugar, tras escoger el tema del trabajo y estructurar los apartados que debía contener, hemos comenzado recopilando información que nos permita establecer unos referentes teóricos que fundamenten la propuesta de intervención educativa que nos proponemos elaborar.

En la primera parte del trabajo, se exponen los referentes teóricos que hemos llevado a cabo mediante una labor de revisión, análisis y descripción, señalando las diferentes aportaciones y argumentos realizados por autores relevantes en cuanto al tema en el que se centra nuestro trabajo. Para ello, hemos consultado documentos procedentes de diferentes bases de datos (Dialnet, Base de datos del CSIC, Scopus, ScienceDirect, entre otras). También hemos consultado algunas revistas sobre el tema, como *Eufonía* o *Música y Educación*, así como distintos libros obtenidos a través de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza (BUZ), Google Scholar y Google Books. Por último, para elaborar el contexto legislativo, hemos consultado la legislación educativa vigente, en este caso son dos leyes: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa.

En todo este proceso hemos tratado de planificar y buscar la información de forma ordenada a través de un gestor de referencias bibliográficas, evaluando la información recabada. Así mismo, hemos procurado exponer las aportaciones más actuales realizadas sobre la línea temática que sigue nuestro trabajo.

Por otro lado, en la segunda parte del TFG, dedicada a exponer la propuesta de intervención educativa innovadora, hemos tratado de emplear una metodología basada en la participación activa de todos los alumnos. En base a la revisión teórica realizada sobre los métodos de Educación Musical, planteamos una propuesta en la que todo el alumnado construye su propio aprendizaje mediante la práctica y la experiencia a través del cuerpo, como por ejemplo expone Willems (1979: 23), “importa mucho que el niño

viva los hechos musicales antes de adquirir conciencia de ellos”. En este sentido, proponemos una metodología activa, creativa y participativa que dota a los alumnos de vivencias musicales que favorecen su desarrollo, y en concreto, que estimulan su desarrollo del lenguaje oral.

PARTE I: REFERENTES TEÓRICOS

1. Contexto legislativo

En el presente apartado exponemos el marco legislativo en el que se encuentra el sistema educativo con la finalidad de elaborar una propuesta educativa coherente al currículo oficial y que sea viable para su puesta en práctica en los centros de Educación Primaria. Así mismo, nos centraremos en aquello que las leyes dictan sobre tres áreas: *Educación Artística (Educación Musical)*, *Lengua castellana y literatura*, y *Atención a la diversidad*. Estas son las áreas principales en las que se centrará nuestra propuesta de intervención educativa.

Actualmente, en España, la ley educativa en vigor es la *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013). En especial, queremos destacar la posición que ocupa el área de *Educación Artística* dentro del currículo nacional. Según el Artículo 18, los alumnos tienen que cursar unas asignaturas troncales y unas asignaturas específicas, dentro de estas últimas encontramos algunas asignaturas optativas: *Educación Artística* y *Segunda Lengua Extranjera*. Según esta organización curricular, un centro puede dar a los alumnos la opción de no cursar la asignatura de *Educación Artística*, y por tanto la *Educación Musical* (BOE, 2013: 97870).

Continuamos exponiendo la legislación autonómica, la cual se regula por la *Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. En ella encontramos algunas diferencias respecto a la organización curricular que establece la legislación nacional, ya que propone la *Educación Artística* como un área de carácter obligatorio y no como una asignatura optativa (BOA, 2014).

Procedemos a mostrar brevemente algunos aspectos que la legislación autonómica establece sobre las áreas que consideramos en nuestro trabajo. En primer lugar, respecto a la *Educación Artística*, la legislación establece una metodología que orienta al alumnado a la participación e implicación en la producción de sus propias obras como garantía para el éxito y el desarrollo de las competencias (BOA, 2014).

En segundo lugar, tendremos en cuenta el enfoque que se le da al área de *Lengua castellana y literatura*, ya que en nuestro trabajo, trataremos de ahondar en el desarrollo del lenguaje de los alumnos. En la introducción que el currículo hace de dicho área, establece como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, dotándoles de las herramientas y los conocimientos necesarios. Estos aprendizajes influyen directamente en la comprensión y expresión oral y escrita, y contribuyen en la estructuración del pensamiento de los alumnos (BOA, 2014).

En tercer lugar, dado que nuestro TFG pretende potenciar y estimular el lenguaje de los alumnos que presentan trastornos en el mismo (en concreto dislalias), tendremos en cuenta el enfoque que la ley establece sobre la *Atención a la diversidad*. En el Artículo 15 expone lo siguiente: “La atención a la diversidad estará presente en toda decisión y se abordará desde la lógica de la heterogeneidad, desarrollando estrategias pedagógicas adaptadas a las diferencias desde un enfoque inclusivo (...)” (BOA, 2014).

Finalmente, tendremos en cuenta que, a pesar de que la ley vigente es la LOMCE (2013), actualmente, coexiste con la *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación* (LOE, 2006). Esta última, en el Artículo 18, establece la organización de la etapa de Educación Primaria por ciclos. Debido a esta coexistencia, en el presente curso escolar (2014/2015), los niveles educativos de segundo, cuarto y sexto, se rigen por la LOE (2006), y los niveles educativos de primero, tercero y quinto, se rigen por la LOMCE (2013).

En relación a esto, ya que nuestra propuesta educativa se plantea para los alumnos de primer curso de la etapa de Educación Primaria, nos centraremos en los objetivos, contenidos y otros aspectos didácticos que la LOMCE (2013) establece para dicho nivel educativo, los cuales serán mostrados con más detalle en el apartado correspondiente a dicha propuesta educativa.

2. Importancia de la música en la Educación Primaria

En este apartado del trabajo, nos proponemos realizar una introducción en la que se muestren los beneficios que aporta la música al alumnado de Educación Primaria. Concretamente, tiene la finalidad de exponer a través de distintos autores cómo la música puede contribuir positivamente a las diferentes áreas de desarrollo (cognitivo,

psicológico, emocional, etc.) de los niños que se encuentran en esta etapa educativa, sin ignorar la importancia de una iniciación musical en la etapa de Educación Infantil. Como afirman Díaz y Giráldez (2007), las clases de música, impartidas desde la Educación Infantil, son excelentes para el desarrollo de las capacidades cognitivas, perceptivas y expresivas de los escolares.

Según Giráldez (2014: 16), la educación escolar que contempla prácticas musicales tanto individuales como de grupo, va más allá del aprendizaje meramente musical, ya que contribuye a otros logros:

- Implica al alumno en la participación activa y favorece el interés y la motivación hacia el aprendizaje;
- Propicia la tolerancia, el pluralismo y la igualdad como forma de relación humana;
- Promueve la identidad cultural propia, posibilita el conocimiento de la diversidad cultural e impulsa valores interculturales;
- Esclarece el enriquecimiento que producen las aportaciones de los diferentes miembros del grupo;
- Despierta, estimula y promueve a la vivencia efectiva;
- Contribuye al bienestar personal, al conocimiento de uno mismo y a la mejora de la calidad de vida.

De igual modo, la autora considera que las prácticas musicales positivas en la escuela favorecen, entre otras, las siguientes capacidades: audición interior, concentración, memoria comprensiva, imaginación creadora, observación y juicio crítico, ordenamiento psicomotriz, responsabilidad, autoestima y socialización.

Considerando las habilidades que son desarrolladas a través de la música, encontramos que hay una estrecha relación con los hitos que los niños de estas edades deben alcanzar según exponen las teorías del desarrollo evolutivo de autores como Piaget, Vigotvsky o Bruner (que, aunque presentan sus teorías desde distintos puntos de vista, coinciden en la existencia de unos hitos evolutivos para cada etapa del desarrollo). Dado que nuestro trabajo se centra en los alumnos que inician la etapa de Educación Primaria (6 y 7 años), creemos conveniente destacar algunos aspectos del desarrollo de los mismos, atendiendo a las aportaciones de diferentes autores, teniendo en cuenta que

se trata de una etapa evolutiva que recibe un enfoque diferente desde las distintas escuelas psicológicas¹ (Pascual Mejía, 2002: 39).

En cuanto al desarrollo de la personalidad, los niños presentan una progresiva afectividad hacia zonas de comunicación fuera del hogar, lo cual favorece el inicio de relaciones para la cooperación grupal y disminuye la dependencia del adulto. Así mismo, aparece la conciencia e interiorización de las normas, las actitudes críticas personales y el sentido del trabajo, aunque mantienen cierto egocentrismo. Por otro lado, el éxito en las tareas supone un eje motivacional para el aprendizaje, e imita e interioriza los modelos de conducta.

Otros aspectos a considerar, respecto al desarrollo cognitivo, es que los niños se encuentran en el periodo de las operaciones concretas², ya que desaparece la representación estática y el pensamiento se hace más reversible; puede considerar una parte con otra y la parte con el todo, puede considerar dos dimensiones a la vez, ver relaciones entre objetos y manejar conceptos numéricos; sin embargo, no se mueve con soltura en abstracciones.

Es imprescindible señalar algunas de las últimas aportaciones realizadas en relación a las teorías del desarrollo. Comenzaremos considerando las aportaciones de Hargreaves, quien centra su estudio en la psicología del desarrollo y en la Educación Artística, particularmente en la Educación Musical. En sus diferentes investigaciones, según Díaz y Giráldez (2007: 205), el autor trata con amplitud el marco social y las influencias culturales en el comportamiento musical del ser humano. Constata también que las tradiciones culturales, los sistemas educativos y los planes de estudio de los diferentes países influyen de modo importante en el desarrollo musical y en el aprendizaje de los niños. En definitiva, partiendo de la psicología social evolutiva de la música y la educación, este autor destaca la importancia de estudiar el entorno musical como parte integrante del desarrollo musical.

Otras aportaciones relevantes para nuestra indagación son las realizadas por Swanwick, quien en sus numerosas investigaciones propone el establecimiento de objetivos educacionales de forma jerárquica en términos de adquisición de habilidades,

¹ Por ejemplo: psicoanalistas (como por ejemplo, Freud), cognitivistas (como Piaget o Erikson), o conductistas (como Skinner o Pavlov).

² Término acuñado por J.Piaget, quien consideró que el desarrollo cognitivo de los niños se dividía en cuatro etapas: sensiomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales (Moreno, 2009).

reconocimiento y producción de gestos expresivos, identificación y proyección de normas, desvíos y respuesta estética. Sin ánimo de simplificar su obra, prestaremos una especial atención, debido al tema en el que se centra nuestro trabajo, a su propuesta de un Modelo de Desarrollo Musical (1986).

Este Modelo de Desarrollo Musical describe el modo en que un individuo desarrolla su conocimiento dentro de una estructura en cuatro dimensiones: material, expresión, forma y valor. Según Díaz y Giráldez (2007: 259), este planteamiento revela una postura estructuralista en relación con la experiencia y el desarrollo musical que pretende ofrecer criterios explícitos para que el profesor y el alumno se puedan comunicar y, posteriormente, reflexionar sobre su actuación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. De este modo, el planteamiento de Swanwick tiene como guía la naturaleza de la experiencia musical y el modo en que esta se desdobra en las opciones pedagógicas y curriculares en la práctica de la Educación Musical.

Continuamos exponiendo las investigaciones realizadas por Gardner, quien destaca por su teoría sobre las inteligencias múltiples, la cual ha transformado en gran medida el modo de pensar respecto al liderazgo, la educación y el desarrollo humano. Gardner (1987), define la “inteligencia como la capacidad de resolver problemas cotidianos, elaborar productos u ofrecer servicios que sean valiosos en una o más culturas” (citado en Díaz y Giráldez, 2007: 162). En este sentido, el autor rechaza la idea tradicional de que existe una sola inteligencia y que esta puede ser medida con un test, de hecho, considera que todas las inteligencias pueden ser estimuladas y desarrolladas hasta un adecuado nivel de competencia y que, a pesar de ser independientes unas de otras, funcionan habitualmente juntas interactuando. En un primer momento propuso siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, corporal-cinética, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente añadió la inteligencia natural y en la actualidad ha llegado a admitir la posibilidad de una inteligencia existencial.

Con todo ello, las contribuciones de Gardner han supuesto un importante cambio de mentalidad en el sistema educativo, ya que se deja de prestar únicamente atención a las áreas “tradicionales”, como son la lingüística y las matemáticas, potenciándose así el resto de inteligencias, ya que, de lo contrario, según Gardner (1995), “puede suponer un fraude a aquellos individuos que tienen capacidad en otras inteligencias” (citado en Díaz y Giráldez, 2007: 166). En definitiva, Gardner apuesta por seleccionar aquellos aspectos

del currículo que sean verdaderamente significativos y abordarlos desde diferentes puntos de vista, favoreciendo así el desarrollo de las inteligencias múltiples.

De acuerdo con las ideas desarrolladas por Hargreaves, Swanwick y Gardner, en los apartados posteriores expondremos una propuesta de intervención educativa que trate de reunir todas sus aportaciones, es decir, que considere, como defiende Hargreaves, la importancia del contexto musical en el que se desarrolla la enseñanza, que tenga en cuenta el desarrollo de las capacidades musicales de los niños, atendiendo al Modelo de Desarrollo Musical de Swanwick (1986), así como el desarrollo de las diferentes inteligencias propuestas por Gardner, haciendo un especial hincapié en la inteligencia lingüística y musical, dado que es el tema que ocupa nuestro trabajo.

Una vez expuestas las ideas principales acerca de la importancia de la música en la Educación Primaria, continuamos exponiendo los aspectos principales de las pedagogías activas que surgieron en la primera mitad del siglo XX, así como otros métodos de Educación Musical más recientes, analizando las consideraciones que realizan acerca de la canción infantil.

De este modo hemos seleccionado una serie de autores por su relevancia para nuestro TFG, debido al especial hincapié que ponen en la canción y la educación vocal. Hemos dividido estos autores, basándonos en las clasificaciones realizadas por Hemsy de Gainza en su libro *Pedagogía musical* (2002), en los siguientes tres bloques: los métodos activos, en los que se recogen aportaciones realizadas por autores como Jaques-Dalcroze o Willems; los métodos creativos, en los que se muestran las aportaciones realizadas por autores como Schafer o Paynter; y, finalmente, otras aportaciones metodológicas realizadas por autores como Wytack o Honorato.

2.1. Métodos activos de Educación Musical

En el presente apartado exponemos una serie de autores cuyas aportaciones a la pedagogía musical han sido determinantes para su desarrollo y evolución hasta la actualidad. Se trata de autores que crearon una serie de métodos que coinciden en la necesidad de terminar con el tradicionalismo y el carácter elitista que tenía la enseñanza de la música en el siglo XIX. De este modo, proponen una enseñanza de la música en la que la vivencia y la expresión corporal del alumno es previa a cualquier conceptualización y teorización musical.

2.1.1. Método Jacques-Dalcroze.

Los aportes de Jacques-Dalcroze revelan la importancia de la metodología de la educación auditiva en lo que se refiere a lo rítmico, melódico, armónico y estructural. Además, sus aportes son considerados, por algunos autores de la época, entre los más importantes de la primera mitad del siglo XX. Como afirma Willems, “gracias, en parte, a Jacques-Dalcroze, se da importancia en la actualidad a la educación rítmica” (citado en Hemsy de Gainza, 1986: 77).

El Método Dalcroze es para la enseñanza de la música un método esencialmente rítmico. Parte de la base de que el ritmo es el elemento de la música que afecta en primer término y con más fuerza a la sensibilidad infantil. Además, el ritmo debe ser percibido y comprendido por el niño a través del cuerpo. (Hemsy de Gainza, 1986: 77)

El Método Dalcroze propone como sus elementos principales el ritmo, el movimiento y la danza, cohesionándolos en lo que denominó Rítmica o Gimnasia Rítmica. “Pero no solo el ritmo encuentra un equivalente o traducción corporal. En el Método Dalcroze, cualquier fenómeno musical, (...) es objeto de una representación mediante movimientos corporales” (Hemsy de Gainza, 1986: 78).

Además, Dalcroze considera que “la educación musical, no puede ser patrimonio exclusivo de unos pocos, por lo que (...), la Rítmica, debe ser obligatoria en la escuela” (Pascual Mejía, 2002: 102). También atiende o se enfoca en la individualidad de cada persona, por lo que es “apta para ser empleada en terapia y rehabilitación, (...) cada uno tiene la oportunidad de expresarse, crecer y transformarse, al mismo tiempo que recibe la estimulación grupal que tanto efecto produce a través de la imitación e incitación visual” (Ortiz de Stopello, 1997: 58).

De este modo, las aportaciones realizadas por Jacques-Dalcroze, resultan claves para el desarrollo de nuestro trabajo y propuesta educativa, ya que trabaja aspectos esenciales como la función auditiva (en la que más adelante profundizará Willems) y la vivencia corporal de todos los elementos musicales como paso previo a cualquier teorización musical. Así mismo, apela a los beneficios que una correcta iniciación musical produce en el niño, no solo en el desarrollo de la Educación Musical, sino también en el desarrollo general y, por consiguiente, en el desarrollo del lenguaje, en el cual profundizaremos en apartados posteriores.

2.1.2. Método Kodály.

Para Kodály la música es tan importante que debe existir como parte imprescindible del currículum en la enseñanza general. Según Pascual Mejía (2002: 122), “a Kodály le debemos la inclusión de la música popular en la escuela y el descubrimiento de la importancia del folklore. Todo ello supuso, a partir de él, una gran innovación y renovación en la pedagogía musical”.

El Método Kodály comparte con otros métodos³ la idea de que la música no es posesión de unas pocas personas, sino que es posible y accesible para todas las personas y edades; de hecho Kodály (citado en Díaz y Giráldez, 2007) sostiene que la música pertenece a todos y que su enseñanza debe empezar lo antes posible.

El elemento principal del Método es el canto, se trata de desarrollar el oído través del mismo. Por ello, Kodály (citado en Pascual Mejía, 2002: 124) afirma que “la voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas”. Además, la base de su propuesta es la música tradicional, en su caso el folklore húngaro, “todos los niños deben aprender primero la lengua materna musical y por esta vía acceder al lenguaje universal de la música” (citado en Pascual Mejía, 2002: 122).

En definitiva, el Método Kodály se basa en la educación del oído y de la voz, para ello desarrolla diferentes ejercicios, muchos de ellos en semejanza con la propuesta del Método Dalcroze, aunque siempre relacionándolos con la canción. Además, realiza importantes aportaciones a la didáctica de la música, como es el solfeo silábico⁴, el solfeo relativo⁵ y la fononimia⁶ (Pascual Mejía, 2002). Queremos poner especial hincapié en el lenguaje rítmico, es decir, en el uso de las sílabas métricas para la interiorización de patrones rítmicos de canciones u otros ejercicios, ya que serán un elemento fundamental en la propuesta de intervención educativa que proponemos.

³ Métodos como el de Jacques-Dalcroze o Carl Orff.

⁴ En Hungría, Kodály lo llamó “Do movile”. El maestro asigna varias posiciones del do sobre el pentagrama para indicar la primera nota de una melodía o ejercicio.

⁵ Consiste en mantener el orden de tonos y semitonos en las escalas mayores y menores, llamando a la tónica de cualquier escala “do”.

⁶ Signos manuales, o de todo el cuerpo, que atienden a la altura y nombre de los sonidos.

2.1.3. Método Willems.

Para Willems cobra importancia la audición musical y considera que la pedagogía y la psicología (general y evolutiva) son inseparables. En su Método, advierte de la importancia de establecer unas bases psicológicas en la enseñanza de la música. Según Willems “el verdadero pedagogo es al mismo tiempo un psicólogo” (citado en Hemsy de Gainza, 1984: 15). Como expresa Hemsy de Gainza (1984: 15) “ya no se trata solamente de enseñar una materia sino de transmitirla en tal forma que pueda asegurarse su absorción por parte de los alumnos: en ello consiste la verdadera educación musical”.

El Método otorga gran importancia a la educación auditiva y considera que la audición tiene tres facetas vitales (sensorial o fisiológica, afectiva y mental) y las relaciona con los tres elementos musicales fundamentales (respectivamente: ritmo, melodía y armonía). Además, según Willems, para desarrollar la audición el profesor se preocupará por un doble aspecto, “por un lado, ofrecerá al alumno la posibilidad de enfrentarse con experiencias sonoras numerosas y suficientemente completas. Por otro, le guiará en la toma de conciencia de sus experiencias auditivas (...)” (Willems, 2000: 62). Profundizando más en el Método, Willems llama la atención sobre la importancia de la educación sensorial y el despertar del instinto rítmico, afirmando que “importa mucho que el niño viva los hechos musicales antes de adquirir conciencia de ellos. (...)” (Willems, 1979: 23).

De esta forma, Willems propone, entre otros, el trabajo mediante canciones (Pascual Mejía, 2002:154). Para Willems “el canto desempeña el papel más importante en la educación musical de los principiantes; (...) es el mejor medio para desarrollar la audición interior, base de toda verdadera musicalidad” (Willems, 1979: 24). De igual manera, para Willems el canto es un elemento fundamental para el desarrollo del niño, y, guardando coherencia con el enfoque psicológico de su Método, no solo lo es respecto a la Educación Musical, sino también respecto a la evolución en las diferentes áreas del desarrollo, incluyendo el lenguaje, de hecho afirma que “el canto es accesible para el niño antes que la palabra” (Willems, 1976: 26).

Por último, cabe destacar que el Método da principal importancia a la formación de los más pequeños desde el nacimiento, ya que, desde el comienzo de la primera infancia el niño está rodeado de música (nanas, canciones tradicionales, canciones

infantiles, canciones para jugar, etc.). Tampoco se trata de un Método reservado a un grupo concreto de alumnos “talentosos”. Además, se atiende al desarrollo de cada individuo de la clase, en lugar de considerar al conjunto de la misma como una masa indiferenciada. (Hemsey de Gainza, 1986: 39)

2.1.4. Método Martenot.

La propuesta de Maurice Martenot, consiste en “un método cuyo principal objetivo es aunar todos los elementos didácticos para poner la formación musical al servicio de la educación general” (Pascual Mejía, 2002: 178). Su Método otorga mucha importancia a la formación del maestro y al papel que desempeña, ya que debe estudiar las posibilidades que tiene el niño para proporcionarle dificultades que este pueda dominar y, así, desarrollar al máximo sus potencialidades. (Díaz y Giráldez, 2007: 57).

Un aporte importante del Método Martenot es la presencia del elemento lúdico en la enseñanza de los distintos elementos que componen la música. Así mismo, al igual que otras pedagogías activas (como, por ejemplo, la de Jacques-Dalcroze), su propuesta considera que “la riqueza de experiencias motrices y sensoriales favorece la expresión y la evolución personal, afinan las percepciones y fomentan los aprendizajes” (Díaz y Giráldez, 2007: 59).

Además, se destacan algunos elementos del Método, los cuales son claves para fundamentar la propuesta de intervención educativa que se expondrá en apartados posteriores. En primer lugar, el ritmo⁷ como forma de iniciación musical y clave para el correcto aprendizaje de la música y, en segundo lugar, la audición. Para desarrollar correctamente la audición, el Método Martenot señala la importancia de la relajación, como requisito previo a cualquier actividad que requiera de la atención auditiva; aportación que tendremos en cuenta al formular la sección de actividades de relajación en nuestra propuesta de intervención (Pascual Mejía, 2002: 185-186).

Finalmente, señalar la entonación como forma en que el alumno puede expresar sus estados de ánimo. El Método Martenot da mucha importancia a la “entonación justa”, la cual depende de la “audición justa”. De ahí, que incluso en las actividades de canto deba fomentarse primero la correcta audición antes que la emisión del sonido. Así

⁷ “Fuerza en movimiento que impulsa la acción, es la clave de una enseñanza viva. Comprende la pulsación, el mantenimiento del tempo natural y la precisión” (Díaz y Giráldez, 2007: 58).

mismo, da mucha importancia al canto por imitación, “aspecto fundamental para la educación del oído y de la voz (...)” (Pascual Mejía, 2002:189).

2.1.5. Método Orff.

Según Pascual Mejía (2002: 204), “el planteamiento educativo de Orff 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”. Al igual que otros autores⁸, considera que durante la iniciación musical del alumno la vivencia tiene que preceder a la teorización o conceptualización.

Según Pascual Mejía (2002: 205), la base del Método Orff se expresa con los términos “palabra, música y movimiento”. Así como Dalcroze considera la Rítmica –el ritmo en el cuerpo– como la base y punto de partida de los estudios musicales, para Orff los ritmos del lenguaje son la base de su Método. Así mismo, Hemsy de Gainza (1986: 81) afirma que “la palabra representa para Orff la célula generadora del ritmo e incluso de la música”. En su Método, propone el lenguaje y las palabras como medio de acceder al ritmo (pulso, compás, acentuación, etc.), para ello emplea rimas infantiles, series de palabras, rimas, estrofas, adivinanzas, etc. Además, Orff considera que las melodías deben basarse en canciones populares e infantiles que el niño conoce; en todo ello, da mucha importancia a la lengua materna y a la palabra para introducir los ritmos (Pascual Mejía, 2002). La forma en la que relaciona la música y el lenguaje será fundamental para el desarrollo de nuestra propuesta de intervención educativa.

Al comienzo, el cuerpo funciona, para Orff, como un instrumento de percusión, capaz de producir una gran variedad de timbres. Se trabaja en cuatro planos o niveles corporales: pies, rodillas, manos y dedos. Esta percusión corporal, constituye una de las principales aportaciones del Método Orff para la pedagogía musical. Así mismo, la creación de instrumentos de percusión, tanto de afinación determinada como indeterminada, a los cuales se les ha denominado “instrumental Orff”, han tenido una repercusión muy importante en la enseñanza de la música, especialmente en las escuelas de Educación Primaria (Pascual Mejía, 2002).

Otros elementos pedagógicos de su Método son: la consideración de la voz como el instrumento más importante, el protagonismo del alumno, “a quien se le invita

⁸ Autores como Jacques-Dalcroze y Willems, entre otros.

a hacer música, no a conocer música”, la variedad de elementos (recitados, movimiento, canción instrumentos, etc.), y la utilización de canciones pentatónicas. En definitiva, realiza un trabajo conjunto de ritmo, palabra, melodía, armonía y su interpretación instrumental y vocal (Pascual Mejía, 2002: 206).

2.2. Métodos creativos de Educación Musical

Los Métodos creados por los autores que exponemos a continuación se caracterizan por ser propuestas creativas y experimentales que han influido en gran medida en la pedagogía musical. Son métodos en los que cobra protagonismo el alumno, quien crea y compone música, sin verse limitado por un correcto quehacer teórico-musical. Además, estos autores otorgan una importancia especial al entorno sonoro que rodea al alumno, quien ha de descubrirlo y trabajar con él.

2.2.1. Edwin Gordon.

Gordon destaca por desarrollar la “audiation”, concepto acuñado por el propio autor para designar la habilidad de pensar comprensivamente la música; también otorga mucha importancia a la iniciación musical desde el nacimiento.

2.2.2. Murray Schafer.

La metodología de Schafer sigue el *modelo ecológico*, el cual muestra en sus diferentes libros⁹. No le importa tanto el “concepto clave” como el proceso de reflexión para llegar a él. Además, se interesa por la investigación auditiva de los sonidos (incluyendo el silencio), palabras, ritmos, melodías, etc.

2.2.3. John Paynter.

Según Paynter (1999: 12), “la música es un arte creativo y recreativo”. En sus obras¹⁰, destaca su insistencia por introducir la música en otras áreas de la enseñanza. Además, al igual que Schafer, compara los elementos de la música con la naturaleza.

⁹ Por ejemplo: Schafer, M. (1970). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.

¹⁰ Por ejemplo: Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

2.2.4. *George Self.*

Self defiende como objetivo principal de la Educación Musical la libertad del niño para explorar y descubrir formas propias de expresión, materiales y hasta técnicas y estilos, para ello, propone la composición y la experimentación sonora en el aula.

2.2.5. *Brian Dennis.*

Dennis se caracteriza por la importancia que otorga a la creatividad que el profesor transmite a sus alumnos. En concreto, destaca por el desarrollo y la inserción de los proyectos en la educación.

2.3. Otras aportaciones metodológicas

Una vez expuestos los anteriores Métodos, creemos conveniente dedicar este apartado a exponer otras de las aportaciones con las que diferentes músicos y pedagogos han contribuido a la mejora de la Educación Musical, seleccionándolos por su relevancia para nuestro estudio.

En primer lugar, señalamos la Escuela De Música Yamaha que destaca por la importancia que da al canto infantil practicado por los alumnos a través de la imitación. En segundo lugar, Luis Elizalde destaca por el especial hincapié que hace en el uso de la canción popular española como herramienta para la entonación y la educación vocal.

Finalmente, creemos necesario mencionar las aportaciones realizadas por los autores Wuytack y Honorato, quienes destacan por la creación de los musicogramas y musicomovigramas, respectivamente.

3. Adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje

En este apartado del trabajo nos proponemos estudiar el desarrollo evolutivo en la primera infancia, profundizando especialmente en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Posteriormente, expondremos los diferentes trastornos del lenguaje que existen, profundizando más en las dislalias ya que es el trastorno en el que nos centraremos en nuestra propuesta de intervención educativa.

3.1. Desarrollo del lenguaje en el niño de primer curso de Educación Primaria

Según Narbona y Chevie-Muller (2003: 31), de la misma manera que el problema del nacimiento del lenguaje todavía no está resuelto, en lo que concierne a las etapas de la adquisición del lenguaje en el niño también se han formulado numerosas hipótesis. Aunque se pueden diferenciar varios estadios en la adquisición del mismo, es más difícil precisar el momento en el que estos estadios acaban.

De este modo, dado que la propuesta educativa que pretendemos diseñar va dirigida a los alumnos de primer curso de Educación Primaria, procedemos a exponer el desarrollo evolutivo que los alumnos deben haber alcanzado al finalizar la etapa de Educación Infantil¹¹ (cuatro o cinco años), así como aquello que deben lograr durante el primer curso de Educación Primaria. Así mismo, se hará especial hincapié en el desarrollo del lenguaje en dichas etapas, dado que nuestra propuesta consiste en un diseño de intervención ante trastornos del habla y, en concreto, ante las dislalias.

Antes de comenzar, será necesario tener en cuenta que el lenguaje del adulto es distinto al del niño, por ello, no se puede hacer una transposición de los modelos de comunicación adulta a la población infantil para comprender la génesis, la evolución y las alteraciones lingüísticas. En el niño el proceso de adquisición del lenguaje pasa por diferentes fases progresivas porque su desarrollo depende de su maduración neurológica, de su estimulación externa y de sus experiencias (Peñañiel y Fernández, 2000: 152). Dado que no pretendemos realizar un estudio exhaustivo sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, consideraremos dos etapas: el desarrollo del lenguaje en el niño de Educación Infantil y el desarrollo del lenguaje en el niño de Educación Primaria, con especial hincapié en lo que se refiere al lenguaje oral.

Desde el nacimiento, el niño atraviesa diferentes etapas: la etapa prelingüística (desde el primer mes hasta el año), la etapa de las primeras palabras (entre los 12 y 18 meses), la etapa de combinaciones de dos palabras (entre los 18 y 24 meses), la etapa de la frase simple (entre los 24 y 36 meses), etapa del desarrollo gramatical (entre los 36 y 55 meses) y la etapa de desarrollo posterior (a partir de los cuatro años) (Caballo y Simón, 2002: 185).

¹¹ Se refiere al desarrollo evolutivo que todos los niños deberían alcanzar, al margen de trastornos, deficiencias o dificultades específicas, debido a otras causas, tanto exógenas como endógenas.

Para nuestro trabajo nos centramos en la última etapa, se trata de la etapa denominada “desarrollo posterior” por autores como Cantwell y Baker (1987). Según dichos autores, a partir de los cuatro años, el desarrollo se ralentiza pero el sistema lingüístico se va perfeccionando, después de los cinco años, el niño adquiere la capacidad de utilizar el lenguaje con más concreción cometiendo menos errores gramaticales. Así mismo, respecto al uso, el niño es capaz de comprender sentidos figurados y adecuarse al interlocutor y al contexto de la conversación.

Al finalizar la etapa de Educación Infantil, las estructuras básicas del lenguaje adulto se han alcanzado en las dimensiones de la fonología, la morfosintaxis, la semántica y la pragmática, si bien, quedan por desarrollar otros aspectos del lenguaje como el discurso complejo (coordinación y subordinación), las posibilidades estilísticas y las capacidades metalingüísticas (Peñañiel y Fernández, 2000: 155).

Por consiguiente, al iniciar la Educación Primaria, como afirma Peñañiel y Fernández (2000: 156), el niño está preparado para progresar en el dominio fonológico, incorporándose en el uso del lenguaje la producción de fonemas de difícil articulación, y aumentando el nivel léxico y la complejidad sintáctica (paso de la coordinación a la subordinación y comprensión de la voz pasiva). Además, los niños alcanzan la categoría del uso comunicativo del lenguaje (lenguaje socializado), por ello, el lenguaje se convierte en vehículo de análisis, planificación y reflexión sobre el mundo, sobre sí mismo y el mundo (adaptación al contexto), y sobre el propio lenguaje (capacidad metalingüística).

Por último, desde el punto de vista de la intervención logopédica, es importante tener un buen conocimiento de los estadios del desarrollo normal de la comunicación y el lenguaje. A lo largo de las diferentes etapas, ningún componente del lenguaje debe interpretarse aisladamente sino en función del carácter global del lenguaje. Además, será necesario tener en cuenta que se establece la edad de diez a doce años como fin del periodo de aprendizaje normal del lenguaje (Peña-Casanova, 2013: 80).

3.2. Trastornos del lenguaje oral

Según Caballo y Simón (2002: 186) la mayoría de los niños “aprenden a hablar sin dificultades y la adquisición del lenguaje representa un aspecto esencial para su desarrollo cognitivo y social. Por ello, cuando se produce alguna anomalía en su

desarrollo es necesario conocer precozmente el origen del problema”. La patología del lenguaje del niño es muy diversa, por tanto, no resulta sencillo realizar una clasificación, sin embargo, resulta indispensable para facilitar el desarrollo clínico y definir los programas de investigación (Narbona y Chevrie-Muller, 2003: 189).

También es preciso señalar que nos hemos centrado especialmente en la manifestación de estos trastornos en la primera infancia y en el alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Primaria. Así mismo, es necesario realizar una primera clasificación de los trastornos que permita una correcta comprensión de la clasificación posterior. De este modo, diferenciamos entre trastornos primarios y trastornos secundarios. El primer grupo responde a aquellos trastornos que se presentan durante este periodo de desarrollo del niño, cuando el lenguaje no está alcanzando el desarrollo correspondiente a la etapa evolutiva y, además, no se pueden asociar a otros déficits. Respecto a los trastornos secundarios, diremos que son aquellos asociados a otros déficits y, generalmente, tienen base orgánica.

Continuando con esta idea, procedemos a exponer una clasificación de los trastornos del lenguaje correspondiente a los estudios realizados por diferentes autores¹², la cual puede resumirse en la siguiente agrupación: trastornos del lenguaje, trastornos del habla, trastornos de la voz y trastornos de la audición.

En las escuelas, según Peñafiel y Fernández (2000: 163), podemos encontrar alumnos con deficiencia auditiva, debido a otitis medias, resfriados continuos o malas condiciones higiénicas, que pueden provocar problemas de articulación, cierta deformidad en la emisión de la voz y en el ritmo de la palabra, y pobreza en habilidades lingüísticas. Son alumnos con retraso escolar debido a su dificultad de audición, que les provoca una falta de atención e interés a las explicaciones del maestro.

Por otro lado, encontramos los trastornos del lenguaje, los cuales incluirán “a todos aquellos sujetos que, sin una etiología cierta, carecen de un desarrollo lingüístico inicial adecuado, (...)” (Gallego y Rodríguez, 2005: 13). En definitiva, según Peñafiel y Fernández (2000), se trata de alteraciones que afectan a la conducta lingüística en los procesos comprensivos, receptivos y organizativos del discurso comunicativo. Los trastornos del lenguaje son los siguientes: Retraso Simple del Lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje y afasia.

¹² Gallego y Rodríguez (2005); Arango, et al. (2014); Caballo y Simón. (2002); y Juárez y Monfort (2001).

En primer lugar, encontramos el Retraso Simple del Lenguaje (RSL) que consiste en leves retardos en la aparición del lenguaje oral, sin que existan deficiencias intrínsecas de cualquier naturaleza que sean causantes o incidan en dicho retraso (Gallego y Rodríguez, 2005: 15). Según Juárez y Monfort (2001: 38), el RSL puede definirse como un retraso en la aparición de los niveles de lenguaje que afecta sobre todo a la expresión (en todos sus aspectos: fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos), aunque también se observan ciertas dificultades en la comprensión, sobre todo si el enunciado es largo o ambiguo, o si la comunicación se realiza en condiciones no óptimas. Algunos autores como Peñafiel y Fernández (2000), defienden que la capacidad de comprensión siempre es superior a la de la expresión, dado que el niño se apoya en elementos paraverbales. Finalmente, el pronóstico para estos niños suele ser de mejoría con el desarrollo evolutivo y la intervención logopédica, aunque queda afectado el desarrollo del lenguaje escrito y el aprendizaje escolar en general; se trata de niños con riesgo de sufrir fracaso escolar.

Por otro lado, encontramos el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), también denominado disfasia, que hace referencia a una alteración lingüística que afecta, a diferencia del anterior, tanto a la emisión del mensaje oral como a la comprensión del mismo, sin que exista una causa etiológica aparente. Se trata, por tanto, de un “trastorno específico en la adquisición del lenguaje que no evoluciona espontáneamente hacia la normalización y que se muestra resistente a la intervención logopédica” (Gallego y Rodríguez, 2005: 18). Además de la diferencia en las áreas de afectación y de la dificultad que presenta en las mismas, para Narboa y Chevrie-Muller (2003), la disfasia (o TEL) se diferencia del RSL en la permanencia o persistencia, pues este desaparece con relativa prontitud y facilidad, mientras que aquella se prolonga en el tiempo y su pronóstico no es tan favorable. A pesar de una reeducación temprana, la evolución es lenta y las secuelas en la lectoescritura pueden estar presentes durante toda la Educación Primaria (Peñafiel y Fernández, 2000: 158).

Finalmente, como parte de los trastornos del lenguaje, hablaremos de la afasia infantil congénita y adquirida. En general, según Van Hout (1997), Papathanasiou y De Blesser (2003), la afasia:

Hace referencia a un retraso significativo del lenguaje, caracterizado por la ausencia de emisiones orales, la alta incidencia de disfunciones y la pobre madurez lingüística sin que exista ninguna malformación o déficits

en los órganos encargados de la articulación, aunque algunos autores, sí aceptan como causa originaria de la afasia una lesión cerebral adquirida.

(Citado en Gallego y Rodríguez, 2005: 20)

Teniendo en cuenta el momento en el que se produce la lesión, se suele distinguir entre afasia infantil congénita y afasia infantil adquirida. La afasia infantil congénita se refiere, según Juárez y Monfort (2001: 39), a la ausencia o casi ausencia del desarrollo del lenguaje oral en un niño que presenta las siguientes características: capacidad intelectual suficiente para adquirir un primer lenguaje, audición normal, motricidad suficiente para producir el habla, y manifestación de conductas comunicativas espontáneas. Para Peñafiel y Fernández (2000: 158) “su evolución pasa y suele quedarse por una etapa que presenta las mismas características que la disfasia”.

Respecto a la afasia infantil adquirida, consiste en la “no manifestación o ausencia del lenguaje, después que este haya sido adquirido y desarrollado, incluso sin dificultades. En este caso, habrá que tener en consideración el momento evolutivo en el que se produce, así como la naturaleza de su manifestación: súbita o evolutiva” (Gallego y Rodríguez, 2005: 21). Otros autores como Peñafiel y Fernández (2000: 158) la definen como un trastorno grave “originado por una lesión cerebral posterior a la adquisición de los elementos básicos del lenguaje (2-3 años). Puede afectar tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje, dependiendo de la naturaleza de la lesión cerebral”. En cuanto a la intervención logopédica, según Peñafiel y Fernández (2000: 159) será necesario enfocarla a partir de “una evaluación de cuál es la zona cerebral dañada y sus efectos sobre la conducta comunicativa: predominio motor o sensorial. La rehabilitación ha de ser lo más amplia posible, incidiendo en todos los trastornos observados (...)”.

A continuación, procedemos a exponer los trastornos del habla y de la voz, atendiendo a sus características más significativas. Entre los trastornos del habla se encuentran disglosias, disartrias, dislalias y disfemias. Comenzamos exponiendo aquellos con etiología orgánica (disglosias y disartrias). Según Gallego y Rodríguez (2005: 57), las disglosias son “alteraciones del lenguaje oral provocadas por determinadas anomalías o malformaciones de alguno/s de los órganos encargados de la articulación de los fonemas”.

Las disartrias son perturbaciones en la articulación que ocasionan diversos problemas en la pronunciación de uno o varios fonemas. Son producidas por trastornos neurobiológicos de carácter central, así como por enfermedades del sistema nervioso o de los músculos de la lengua, faringe y laringe. Como resultado de la alteración neurobiológica se producen deformaciones orgánicas o motrices graves que afectan a la expresión hablada: rigideces, hipertonías o hipotonías (Peñañiel y Fernández, 2000: 161).

En lo que se refiere a las dislalias, consisten en una “dificultad o defecto en la correcta producción de ciertos sonidos o grupo de sonidos. (...)” (Peña-Casanova, 2013: 139). Según Peñañiel y Fernández (2000), se trata de una dificultad articulatoria muy frecuente entre la población. Profundizaremos más en este trastorno del habla en apartados posteriores (véase el apartado 3.3. *Dislalias funcionales: tipo, características e intervención*).

Además, forman parte de los trastornos del habla y la voz, aquellos que afectan a la fluidez verbal, entre los que encontramos la disfemia o tartamudez. Según Juárez y Monfort (2001: 45), “la tartamudez es un trastorno en la fluidez del habla que se caracteriza por interrupciones bruscas en relación con bloqueos y espasmos musculares que afectan, con distinta intensidad, la coordinación fonorrespiratoria y los movimientos respiratorios”. Continuando con esta idea, Gallego y Rodríguez (2005: 79) añaden que “(...) afecta colateralmente a las relaciones sociales y a la comunicación (más que al lenguaje), con las consiguientes repercusiones psicológicas negativas”.

Finalmente, concluiremos con los trastornos que afectan específicamente a la voz. Destacamos las disfonías que son alteraciones en la intensidad y/o cualidades básicas de la voz: volumen, tono o timbre inapropiados. Son muy frecuentes en la edad escolar debido a continuos gritos, llantos excesivos, juegos ruidosos, resfriados que pueden desencadenar una alteración temporal de la voz que se puede convertir en crónica. La etiología, puede ser múltiple (orgánica, fisiológica, psicológica y ambiental) y la intervención logopédica se realiza en tres ámbitos: la educación de la respiración, la eliminación de los esfuerzos laríngeos y la adaptación de las cavidades de resonancia al sonido emitido por la laringe (Peñañiel y Fernández, 2000: 160).

3.3. Dislalias funcionales: tipos, características e intervención

Una vez expuestos los diferentes trastornos del lenguaje oral, profundizaremos más acerca de uno de ellos, la dislalia funcional, dado que se trata del trastorno del habla en el que se va a centrar nuestra propuesta de intervención. Según Juárez y Monfort (2001: 42), se trata de una “perturbación permanente (en el sentido que se mantiene incluso en la repetición aislada y sea cual sea el contexto silábico) de la pronunciación de un fonema en un niño mayor de 4 años aproximadamente que no presenta alteraciones centrales ni periférica”.

En concreto, hemos seleccionado las dislalias funcionales, dado que son aquellas que podemos tratar desde la escuela de Educación Primaria¹³. Así mismo, consideramos adecuado hacer una pequeña mención del resto de tipos de dislalias que existen (Peña-Casanova, 2013: 142):

- Dislalia orgánica: es aquella causada por defectos anatómicos y/o neuromusculares de los órganos fonoarticulatorios.
- Dislalia evolutiva: tiene lugar en el desarrollo normal del lenguaje infantil. El niño aún no es capaz de repetir por imitación ciertas palabras, pronunciándolas de forma incorrecta desde el punto de vista fonético (desaparece alrededor de los cuatro años de edad).
- Dislalia audiógena: su causa radica en una deficiencia auditiva. Al no lograr una correcta discriminación auditiva, el niño confunde sonidos que presentan similitud acústica, por tanto, se ve afectada la pronunciación oral.

En cuanto a los síntomas que produce en el habla, el defecto en la articulación de los sonidos es el primordial. Cuando un niño no logra la correcta pronunciación de un determinado sonido, el trastorno fonético puede expresarse de diferentes maneras (Peña-Casanova, 2013: 141):

- Omisión: en ocasiones se produce un silencio o un alargamiento de la vocal anterior que señala la presencia del sonido omitido.
- Sustitución: por lo general, el niño sustituye el sonido correcto por uno cercano en cuanto al punto de articulación (“cato” por “gato”) o por uno

¹³ “La dislalia funcional es un motivo importante de referencia para muchos logopedas, sobre todo en pacientes con edades comprendidas entre los 4 y los 10 años, con mayor frecuencia en los niños” (Peña-Casanova, 2013: 139).

parecido auditivamente (“gato” por “rato”). El patrón de sustitución en la dislalias es sistemático, es decir, si un niño sustituye la [g] por la [k] en la palabra “gato”, lo normal es que realice esta sustitución cada vez que aparezca el sonido [g].

- Distorsión: consiste en producir un sonido aproximado al que se quiere emitir, debido a una posición imperfecta de los órganos fonoarticulatorios o a una falta de coordinación del soplo espiratorio con la articulación y la fonación, se da un sonido aproximado al que se quiere emitir.
- Inserción: en este caso, se agrega otro sonido que puede servir como apoyo a la pronunciación de un fonema de difícil articulación (“drosa” por “rosa”), es muy común observar esto en los sinfonos¹⁴.

Finalmente, según Peñafiel y Fernández (2000: 160), el modelo de intervención logopédica se basa en las características propias del fonema a implantar o corregir. Generalmente se utilizan dos estrategias para la intervención: intervención directa con actividades articulatorias, e intervención sobre las bases funcionales de la articulación para pasar posteriormente a la intervención directa.

4. Relación entre música y lenguaje

En el presente apartado, nos proponemos exponer una serie de argumentos y razones, avalados por diferentes autores, acerca de la evidente relación que se establece entre la música y el lenguaje, y por consiguiente entre el desarrollo del lenguaje verbal y el desarrollo del lenguaje musical. Así mismo, ahondaremos en los beneficios que tiene la música en los procesos de adquisición del lenguaje oral, e incluso, en sus posibilidades para tratar las dificultades en el lenguaje que presenten los alumnos. Posteriormente, gracias a la relación entre música y lenguaje, quedarán establecidas las bases teóricas que sustentan nuestra propuesta de intervención educativa dirigida a los alumnos de primer curso de Educación Primaria. Esta intervención, pretende potenciar el lenguaje de los mismos y reforzar el lenguaje de aquellos que presentan trastornos del habla, en concreto las dislalias, todo ello utilizando la canción como herramienta clave para su elaboración.

¹⁴ Un sinfón es un grupo consonántico que aparece dentro de la misma sílaba, con las dos consonantes seguidas. Por ejemplo br- en “brazo”, gl- en “globo” o tr- en “triste”.

En primer lugar, destacaremos brevemente la influencia positiva que tiene la música, de modo general, en el desarrollo del ser humano (véase el apartado *2.Importancia de la música en Educación Primaria*). Para Willems (citado en Ruiz, 2011: 10), la influencia de la música en el ser humano ha sido reconocida desde los tiempos más remotos. La relación que establece entre los tres elementos fundamentales de la música y la vida humana la presentan como una herramienta con gran poder integrador que permite globalizar el mundo físico, emocional y mental de la persona.

Por tanto, si la música beneficia el desarrollo del ser humano, también beneficia el desarrollo de habilidades básicas que los alumnos deben adquirir y desarrollar. Según Bernal y Calvo (2004: 26):

La educación musical desarrolla capacidades de observación, análisis y apreciación del hecho sonoro, lo que conduce a formular criterios de valoración, desarrollar preferencias y procedimientos. Utilizar la imaginación, incrementar la capacidad de concentración significa estimularla y potenciarla y la música ofrece posibilidades de organización de la inteligencia.

Según Jordana (2008), el potencial del lenguaje musical es amplio, y se puede transferir a distintas capacidades humanas, ella destaca cuatro grupos (Jordana, 2008: 50):

- Capacidades cognitivas e intelectuales: educación de la discriminación y de la escucha, razonamiento matemático, capacidad de abstracción, etc.
- Capacidades motrices: ritmo y movimiento.
- Equilibrio personal y afectivo: la música como expresión del mundo interior.
- Socialización: canto en grupo, audición conjunta, grupos instrumentales, etc., requieren un aprendizaje social (cada uno cumple su papel y la misión de cada uno es relevante para el grupo).

De este modo, si la música contribuye en beneficio del desarrollo general de las personas, entonces, también contribuirá en beneficio del desarrollo del lenguaje de las mismas. Según Jordana (2008: 49), “la música aporta al terreno del desarrollo del lenguaje muchos elementos importantes que debemos recoger cuando nos encontramos con dificultades, retrasos o problemas a la hora de adquirir el lenguaje verbal”. Además, desde el aprendizaje del lenguaje musical también se establecen numerosas

correlaciones con el aprendizaje del lenguaje verbal (Ramírez, 2006). Continuando con la relación entre música y lenguaje, Lafarga (2008: 7), considera que:

El código musical y el lingüístico comparten procesos y características básicos, y se imbrican en múltiples formas como en el caso del habla, el canto, la canción, el recitativo, el recitado, la poesía, la prosa, o en las formas y géneros literarios y musicales.

A su vez, las similitudes entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical se acrecientan en la medida que observamos las numerosas semejanzas entre las fases que componen una sesión logopédica, para tratar trastornos del habla o de la voz, y una sesión de educación vocal. En ambas situaciones, encontramos una tipología de actividades similar, organizadas según una misma secuencia, aunque haciendo especial hincapié en aquellas que contribuyen de un modo más directo a los objetivos propuestos para dicha sesión.

En general, en las distintas fuentes consultadas¹⁵, las actividades respondían a grandes grupos organizados según el elemento corporal o vocal que se quería trabajar, entre ellas encontramos: actividades de relajación corporal y facial; actividades de respiración, gimnasia respiratoria y soplo; actividades de articulación y ejercicios bucofaciales; actividades de percepción y discriminación auditiva; actividades de ritmo-movimiento, ritmo-lenguaje y ritmo-percusión; y actividades de vocalización, entonación y emisión. Por último, según se trataba de una sesión de canto o una sesión logopédica, las actividades finales respondían a canciones (seleccionadas según los objetivos a trabajar) o ejercicios gramaticales concretos (centrados en el trastorno del lenguaje a tratar), respectivamente.

En nuestra indagación, nos hemos centrado en recopilar los beneficios que tiene la canción y profundizar en cómo la canción puede contribuir favorablemente al desarrollo del lenguaje de los alumnos de Educación Primaria. De este modo, llegamos a un punto en el que música y lenguaje se unen a través de la canción. Según Ramírez (2006: 111-112):

Si en un punto de coincidencia entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal es sólida, está ampliamente estudiado y referenciada y se da en

¹⁵ Bernal y Calvo (2004); Bustos (2001b); Carrió, et al. (1991) y Ruiz (2011).

todos los niveles, es en la canción (...). Por tanto, queremos señalar que la fuerza de la voz cantada es tal, y tiene tanta influencia en la edad escolar, que potencialmente cualquier cosa se podría enseñar cantando.

Para autores como Ruiz (2011: 23), el canto es el mejor camino para enseñar y aprender música ya que forma parte de nuestra función fisiológica y, a partir de él, se pueden desarrollar habilidades como la memoria, la audición, la coordinación, etc. (habilidades esenciales para el lenguaje oral). Por tanto, dado que la canción es una vía para enseñar, según Giménez (1997: 95), las canciones en la escuela no deberían de estar presentes sólo en la clase de música, ya que sería empobrecer muchos sus posibilidades.

En el proceso de aprendizaje de una canción intervienen factores fundamentales para el desarrollo del ser humano (Ruiz, 2011: 24):

- Factor psicológico: al ser una forma de expresión, la canción contribuye al desarrollo de la creatividad.
- Factor afectivo-social: permite que los niños vean la música desde un punto de vista lúdico y de relación.
- Factor físico y motor: el canto implica la emisión de sonidos, el control respiratorio, el dominio de la técnica vocal, el desarrollo auditivo y la correcta realización, control y coordinación motora (nótese la similitud con las habilidades que intervienen en la expresión del lenguaje oral).
- Factor cognitivo: la interpretación de una canción permite un mayor conocimiento de la misma y un contacto vivencial con los elementos que la componen.
- Factor lingüístico: la canción es un medio apropiado para potenciar el empleo del lenguaje oral.

Compartiendo la idea de la canción como una herramienta de aprendizaje con múltiples posibilidades, Giménez (1997: 91) afirma que “la canción es la intersección entre dos mundos muy distintos: el musical (las notas musicales) y el del lenguaje (las letras del alfabeto)”, así mismo, considera que:

La canción como unión de texto y música realiza una tarea doblemente ventajosa y cuando la observamos desde una perspectiva educativa y/o pedagógico-musical se realiza su contenido para facilitarnos nuestra labor

de educadores y educadoras. (...) Una canción consigue calmar al más hiperactivo y a su vez alienta al más introvertido a decir lo que siente: las canciones equilibran. (Giménez, 1997: 91)

Según lo previamente expuesto, si la música, y en concreto la canción, tiene consecuencias positivas en el desarrollo del lenguaje de los niños, entonces, queda demostrada su utilidad como herramienta para prevenir los trastornos del habla en los mismos. Como venimos exponiendo, a través de la enseñanza de una canción se trabajan las bases funcionales del habla (respiración, articulación, vocalización, ritmo, entonación, discriminación auditiva, etc.). Por tanto, un trabajo musical (a través de la canción) con los alumnos desde los primeros cursos de Educación Primaria permitirá, por un lado, reforzar el lenguaje en aquellos aspectos en los que los alumnos encuentran mayor dificultad, y por otro lado, realizar un trabajo paralelo a la intervención logopédica en aquellos alumnos que presenten trastornos del habla.

Sin embargo, a pesar de las consecuencias positivas que aporta la canción al desarrollo del lenguaje, la mayoría de la acción logopédica prescinde de ella, en la mayoría de ocasiones no tanto por ignorar su potencialidad, sino por una falta de preparación musical, la cual crea inseguridad en la práctica profesional.

Queremos también hacer hincapié en la canción para tratar dificultades del lenguaje. (...), el hacer una canción compuesta para un niño y trabajarla adecuadamente, hizo posible que aprendiera a decir su nombre. Y, como también veremos, pocas veces se utiliza la melodía cantada, la canción, en las consultas de logopedas, foniatras o simplemente en el aula de apoyo de pedagogía terapéutica. A lo más que se llega es al habla rítmica, pero no porque los niños no puedan aprender canciones, sino porque quienes les atienden ni siquiera saben cantar. No podemos imaginar la eficiencia que tiene y el tiempo que ahorra a educandos y educadores. (Ramírez, 2006: 213)

En este sentido, teniendo en cuenta lo indagado en los apartados anteriores, encontramos una estrecha relación entre todo aquello que aporta la canción al desarrollo infantil y las necesidades que presenta un niño con dificultades en el lenguaje oral (concretamente en los alumnos con dislalias), pudiendo ser estas suplidas a través de la canción. Por tanto, en nuestro trabajo queremos realizar una propuesta educativa en la

que, de forma consciente, la canción sea utilizada como herramienta para potenciar el lenguaje de los alumnos en general, así como para reforzar el lenguaje en aquellos que presenten deficiencias en el mismo, en concreto dislalias, y que están siendo tratados por el logopeda o el maestro especialista en audición y lenguaje.

Finalmente, tras exponer la relación tan estrecha que se establece entre la música y el lenguaje, consideramos importante señalar las posibilidades que ofrece la canción como herramienta interdisciplinar en la enseñanza, no solo de la música y el lenguaje, sino también de los diferentes objetivos didácticos que los alumnos tengan que alcanzar en la escuela.

Continuando con esta idea, por ejemplo, una canción, a través de su letra, puede enseñar un nuevo concepto del área de ciencias, a su vez, la letra puede ser un canal para aprender estructuras gramaticales del área de lengua, permite trabajar habilidades matemáticas como observar las relaciones de duración entre figuras rítmicas, etc. Al mismo tiempo, supone un elemento motivador que despierta el interés en los alumnos por realizar nuevos conocimientos. Como afirma Ramírez (2006: 213), “todas estas «aplicaciones» de la canción, no quitan que el hecho de cantar tiene en sí mismo ya un valor incalculable: solo o en compañía, para disfrutar o para compartir”.

4.1. Bases fundamentales del desarrollo de la voz y del habla

Como mencionábamos previamente, una sesión de educación vocal tiene números aspectos en común con una sesión de logopedia, ya que en ambas se trabajan las bases fundamentales del desarrollo de la voz y del habla. A continuación, exponemos una tipología de actividades que responden a dichas bases funcionales, las cuales se tendrán en cuenta en la propuesta de intervención educativa.

4.1.1. Relajación activa y respiración.

La relajación tiene un papel fundamental en la prevención contra las dislalias, ya que posibilita el descubrimiento del cuerpo y sus funciones. Según Carrió, Martí y Martí (1991:33):

- Contribuye a discriminar los estados de tensión muscular que pueden entorpecer la relajación de posteriores ejercicios.

- Facilita una situación básica para que el niño pueda controlar mejor su actitud fonatoria, obteniéndose, por ello, mejores resultados en el habla.
- Favorece la interiorización del esquema corporal, la coordinación dinámica, la prensión y la presión.

Dado que la relajación es una preparación para la realización de ejercicios concretos en los que se trabaja la producción de determinados fonemas, la relajación de los órganos bucofonatorios tendrá un papel muy importante en el desarrollo de la misma. Además, teniendo en cuenta las edades a las que se dirige nuestra propuesta de intervención, será conveniente usar recursos motivadores, como por ejemplo, un cuento en el que los personajes realizan acciones que coinciden con los ejercicios respiratorios que los alumnos deben ejecutar, de este modo, estarán “interpretando” el cuento a través de la realización de dichos ejercicios respiratorios propuestos.

Por otro lado, las actividades de relajación que se proponen, están basadas en el contraste tensión-distensión, se trata de que los alumnos comprueben dicho contraste mediante los ejercicios que se proponen, de forma que sepan detectar por ellos mismos cuándo están manteniendo una posición relajada o, por el contrario, tensa, y tener los recursos necesarios para modificar esta última. Según Barrena (2006), “la tensión muscular afecta a la articulación del lenguaje sobre todo cuando está localizada en la zona bucofacial, pero generalmente, cuando un sujeto es tenso, la contracción muscular suele estar generalizada a todo el cuerpo” (citado en Ruiz, 2011: 22).

Además de la relajación activa, “una respiración correcta es fundamental para el equilibrio físico y mental” (Carrió, et al., 1991: 36). La respiración, además de proporcionar el oxígeno necesario a la sangre, proporciona la cantidad de aire suficiente para poder realizar el acto de fonación y movilizar los órganos articuladores.

La respiración, según Barrena (2006), proporciona la materia prima para la emisión de la voz y la producción del habla; por tanto, los malos hábitos o la falta de control en el proceso respiratorio pueden influir, y de hecho influyen, negativamente en la expresión oral (citado en Ruiz, 2011: 21).

Finalmente, según Bernal y Calvo (2004: 54), cuando los niños van a cantar es necesario que estén relajados y respiren con naturalidad, y tanto la relajación como una adecuada respiración son imprescindibles para conseguir el desarrollo normal de sus facultades vocales. Por tanto, en nuestra propuesta de intervención educativa hemos

agrupado los ejercicios de respiración junto con los ejercicios de relajación, dada la estrecha relación que se establece entre ellos y las múltiples posibilidades de trabajarlos de forma conjunta.

4.1.2. Percepción y discriminación auditiva.

Para Tomatis (citado en Jordana, 2008: 50) es a través del oído que el niño empieza su contacto con el mundo sonoro que le rodea y del cual forma parte el lenguaje. Autores como Carrió, et al., (1991), consideran que la capacidad de discriminar auditivamente es un factor importante cuyo déficit puede ocasionar trastornos en el habla del niño. En muchos casos el niño dislábico que no tiene ningún problema en su audición presenta trastornos en la percepción auditiva, lo que repercute en una dificultad para reconocer y discriminar sonidos, dando como resultado una articulación defectuosa, al no ser capaz de diferenciar los sonidos, ni de identificar los que son semejantes. De este modo, se propone la educación auditiva como un medio para percibir mejor lo oído y para hablar mejor.

Además, la buena discriminación auditiva no solo favorecerá que el procesamiento lingüístico formal sea el adecuado, sino que devendrá en otros aspectos del desarrollo más generales: atención, hábitos de escucha y de espera, contención y regulación de la conducta, percepción del silencio y capacidad estética de disfrutar de sonidos agradables (Bustos, 2001a).

Las actividades que se proponen en nuestra intervención, tratan de que los alumnos interioricen y apliquen la siguiente secuencia (Bustos, 2001a: 94):

- Discriminación e identificación (percepción).
- Mantenimiento de la imagen acústica inmediata y mediata.
- Reproducción de la imagen acústica memorizada.

4.1.3. Articulación y ejercicios bucofaciales.

Además de las actividades de relajación planteadas, es necesario incidir en los músculos buco-faciales, ya que su entrenamiento repercutirá en una correcta articulación. Para facilitar dicha articulación es preciso ejercitar y agilizar los órganos que intervienen en la misma, ya que, aunque no existe un defecto orgánico en los alumnos (en la mayoría de los casos), una articulación incorrecta es debida a una falta

de desarrollo y habilidad motriz general que afecta también a los órganos buco-faciales (Carrió, et al., 1991: 34).

Según Ruiz (2011: 20), una mala articulación es el síntoma más evidente de las dislalias funcionales y dificulta la correcta colocación de la voz, por lo que trabajarla es muy importante en su reeducación. Así mismo, la articulación es la que da claridad y nitidez al habla. Otros autores como Tulón (2005: 106), afirman que:

El buen uso de los órganos de la articulación es básico para una correcta comprensión del mensaje. Gracias a una articulación escrupulosa, una voz pequeña puede resultar más sonora (...). En resumen, una buena articulación de los fonemas da claridad al lenguaje y categoría a la voz.

Del mismo modo que para adquirir una buena técnica respiratoria se precisa de unos ejercicios adecuados; una buena articulación precisará de ejercicios encaminados a desarrollar y dar soltura al paladar blando, ejercitar la lengua, dar movilidad a la mandíbula, etc. Con el trabajo a partir de la música los ejercicios no se centrarán directamente en la pronunciación aislada de un fonema, sino en una estimulación indirecta de los factores asociados a la práctica articulatoria. Un buen trabajo, tanto de articulación, como de relajación y respiración, se verá reflejado en la vocalización, ya que dotará a la voz de mayor firmeza y homogeneidad, la desarrollará y fortalecerá y permitirá aumentar su extensión (Ruiz, 2011: 21).

4.1.4. Ritmo-lenguaje-movimiento.

Según Bustos (2001a: 39), el ritmo no constituye un fenómeno exclusivo del campo musical, ya que está siempre presente en cualquier actividad humana y de la naturaleza. Para Willems (1979) “el ritmo está estrechamente asociado al tiempo que transcurre y sus raíces no pertenecen al dominio de lo cerebral, sino que son de naturaleza motora, intuitiva y está ligado hondamente al movimiento corporal”.

En este bloque de actividades, se exponen una serie de ejercicios que tratan de relacionar el ritmo con el lenguaje, si bien, para ello será necesario que el niño interiorice, a través de la vivencia y del movimiento de su propio cuerpo, algunos de los elementos de la música (pulso, ritmo y acento) que podemos emplear para comprender mejor el lenguaje. De este modo, se proponen una serie de actividades que comienzan dando la posibilidad al alumno de que conozca su cuerpo a través del movimiento, en

un primer momento, de forma más libre y, posteriormente, siguiendo unas indicaciones orientadas a la interiorización de los elementos de la música, mencionados previamente. También Willems afirma que:

Importa mucho que el niño viva los hechos musicales antes de adquirir conciencia de ellos. Nosotros diríamos, de buen grado, que el “drama” de educación musical, y en todo caso, su mayor dificultad, reside en el paso del la vida natural, instintiva, a la vida consciente, controlada. (Willems, 1979: 23).

Según Carrió, et al., (1991: 38), el niño desarrolla la imagen de su cuerpo por medio del movimiento, pero cuando su motricidad no se ha desarrollado convenientemente, su imagen se difumina, dificultando la estructuración de un esquema corporal normal. De aquí la necesidad de introducir ejercicios que permitan automatizar los movimientos hasta llegar a interiorizarlos. A la vez que estos ejercicios son eficaces para desarrollar actitudes rítmicas, según Bustos (2001a: 49), ponen en juego y activan la mayor o menor capacidad del niño para coordinar y organizar movimientos realizados con los miembros superiores e inferiores.

De este modo, comenzaremos con actividades que relacionen el ritmo con el movimiento para, posteriormente, relacionar el ritmo con el lenguaje. Según Barrena (2006), “por la estrecha relación que existe entre el movimiento y el habla, se detecta en muchos casos cómo un retraso motor puede ser un factor etiológico que desencadena o favorece la aparición de una dislalia funcional” (citado en Ruiz, 2011: 19).

4.1.5. Vocalización y entonación (emisión).

En este apartado se ofrece a los alumnos una secuencia de actividades que les permita acercarse a una correcta entonación con unos ejercicios de vocalización como paso previo. Estas actividades requieren que los alumnos hayan completado satisfactoriamente las actividades de los bloques anteriores, ya que se encuentran íntimamente relacionados, es decir, un niño que no discrimina auditivamente diferentes sonidos no podrá emitirlos adecuadamente, del mismo modo, un alumno que no es capaz de realizar una correcta relajación y respiración tendrá dificultades en la emisión y entonación de las canciones.

La fluidez del habla está relacionada con la entonación de los enunciados (musicalidad del habla), determina la inteligibilidad, el uso propio o impropio de los rasgos prosódicos (acento, duración, entonación, etc.) y la disgregación de las producciones orales. A través de la entonación, los niños amplían su extensión vocal y toman conciencia del movimiento ascendente y descendente de la misma descubriendo sus propias posibilidades vocales, todo lo cual redundará en beneficio de la fluidez y la musicalidad del habla, previamente mencionadas (Ruiz, 2011: 23).

De este modo, proponemos una serie de actividades que permitan a los alumnos ser más conscientes de las posibilidades de la voz al mismo tiempo que introducimos aspectos del lenguaje, los cuales están íntimamente ligados a la entonación. Como afirma Bustos (2001b: 54):

Es perfectamente conocido el hecho de que el lenguaje tiene un ritmo propio, pero también es cierto que hablamos “melódicamente”, imprimiendo a la voz una serie de cambios dinámicos en la altura tonal y en la intensidad; la voz hablada oscila normalmente dentro de variaciones de 4 o 5 tonos (en frases afirmativas y negativas) y excepcionalmente de hasta ocho tonos (intervalo de octava) en frases exclamativas e interrogativas.

Por tanto, según si se trata de una palabra o de una frase, la entonación es distinta. Respecto a las palabras, generalmente, en la sílaba en la que recae el acento hay una elevación de la altura de la voz. En el caso de las frases, dependerá del tipo de enunciado que nos encontremos (afirmativos, negativos, exclamativos o interrogativos), así como de si son frases terminadas con un punto final, o si terminan en coma.

4.1.6. Las canciones.

En esta sección de actividades proponemos una serie de canciones, destinadas a trabajar unos fonemas en particular, las cuales han sido planeadas no solo como un fin didáctico, sino también como un medio para lograr otros aprendizajes en el alumnado. En palabras de Willems (1976: 53), “nunca se insistirá bastante en la importancia de los cantos en la educación musical de los niños”.

La canción infantil es el alimento musical más importante que recibe el niño. A través de la canción, establece contacto con los elementos

básicos de la música: melodía y ritmo. Por ese motivo, nunca será excesivo el cuidado que se ponga al seleccionar el material de enseñanza fundamental: el cancionero. (Hemsey de Gainza, 1986: 113)

Según Hemsey de Gainza (1986: 229), el canto constituye, sin ninguna duda, la actividad musical más importante en la escuela. Las canciones interesan siempre a todos los niños si son convenientemente elegidas. Al mismo tiempo que despiertan y nutren su sensibilidad les dan oportunidad de adiestrar el oído y la voz. Además, es de destacar que la mayor parte de la expresión corporal y percusión en la escuela se realiza sobre la base de las canciones. El canto no solo permite trabajar de forma conjunta diferentes elementos musicales (ritmo, melodía, forma, articulación, etc.), sino que también desarrolla otras habilidades. Según Pascual (2002: 242), el aprendizaje y la interpretación de canciones:

- Desarrolla habilidades relacionadas con la lateralidad, el esquema corporal, la percepción espacio-temporal, las experiencias auditivas, etc.
- Fomenta la motivación, la satisfacción y el desarrollo del autoestima de los alumnos.
- Contribuye al desarrollo del gusto artístico y la sensibilidad estética.
- Trabaja la técnica de la respiración, la articulación, la emisión y la colocación de la voz.
- Favorece el desarrollo del lenguaje en su faceta comprensiva y expresiva (diagnostica y terapéutica).
- Es un importante medio de socialización e integración grupal.

En concreto, haremos especial incidencia en las posibilidades que ofrece la canción como herramienta para favorecer el desarrollo del lenguaje oral, pudiéndose utilizar la canción para tratar posibles trastornos del habla (por ejemplo, las dislalias), aspecto considerado como uno de los objetivos de nuestro trabajo. Según Bernal y Calvo (2003):

El canto, como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación. (...) Lo que verdaderamente interesa es que el niño aprenda a usar su propia voz como instrumento, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, en definitiva que “disfrute,

explora, elabora, se expresa” y utilice para ello las posibilidades que le ofrece su cuerpo, en este caso su voz, el instrumento más importante.

PARTE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. Introducción y justificación

En este apartado de nuestro trabajo presentamos la propuesta de intervención educativa que hemos diseñado, estableciendo como fundamentación de la misma los referentes teóricos que previamente hemos elaborado.

Esta propuesta de intervención educativa se compone de un diseño de actividades que, organizadas en torno a una canción (escogida según los objetivos concretos de la sesión), tratan de potenciar y estimular el lenguaje de los alumnos de primer curso de Educación Primaria al mismo tiempo que refuerzan el lenguaje de aquellos que presentan dificultades en el lenguaje y, en concreto, dislalias.

De este modo, el interés por desarrollar una propuesta educativa dirigida a cubrir las dificultades del lenguaje surge debido a diferentes motivos. En primer lugar, al finalizar la etapa de Educación Infantil, los alumnos poseen las estructuras básicas del lenguaje, aunque quedan aspectos por desarrollar, como es el discurso complejo (subordinación y coordinación), las posibilidades estilísticas y las capacidades metalingüísticas (Peñañiel y Fernández, 2000). En consecuencia, al iniciar la Educación Primaria, los alumnos están en pleno desarrollo del lenguaje, momento clave para adquirir un buen uso del mismo. Por ello, a través de las actividades que proponemos, los alumnos continuarán afianzando el lenguaje al mismo tiempo que dejarán las estructuras propias de la etapa de Educación Infantil.

En segundo lugar, dado que el centro escolar en el que situamos nuestra propuesta, CEIP Hermanos Marx, dispone tan solo de una especialista en el lenguaje (que se encarga de atender todas las necesidades susceptibles de atención logopédica), las posibilidades de intervención se reducen, siendo las sesiones de tan solo treinta minutos. Por tanto, a través de nuestra propuesta de intervención educativa, trabajaremos paralelamente a las sesiones de logopedia el lenguaje de los alumnos, y en especial, el de aquellos que presentan dislalias.

2. Objetivos

A continuación, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la puesta en práctica de la propuesta de intervención educativa:

- Intervenir en alumnos de primer curso de Educación Primaria con trastornos del habla (dislalias) a través de un programa de música.
- Utilizar la canción infantil como herramienta unificadora de las actividades planteadas.
- Dotar a los alumnos de vivencias musicales que estimulen su actividad psíquica, física y emocional, adquiriendo destrezas y formas de expresión.
- Explorar la voz y sus posibilidades sonoras y expresivas mediante actividades de articulación y vocalización, identificando los movimientos de los músculos que intervienen.
- Identificar y valorar los tiempos de relajación y respiración en la práctica del canto, mejorando la respiración general y el control respiratorio.
- Desarrollar habilidades de percepción y discriminación auditiva, encontrando su funcionalidad para el lenguaje y la música.
- Ampliar la extensión vocal mediante la entonación y buscar la justeza en la afinación y la emisión.
- Aprender acerca de las relaciones básicas que se establecen entre la música y el lenguaje, a través de la vivencia y la expresión corporal.
- Aprender diferentes canciones realizando una correcta pronunciación de los fonemas que componen su letra.

3. Contexto

En el presente apartado, exponemos los principales aspectos relacionados con el contexto escolar en el que se desarrolla la propuesta de intervención educativa que proponemos. Si bien, a pesar de que hemos elaborado el trabajo teniendo en cuenta las características específicas de dicho contexto, se podría realizar en otros centros escolares que se encontraran en circunstancias similares.

Como hemos mencionado, el centro escolar en el que nos situamos es el CEIP Hermanos Marx (Zaragoza), centro de referencia de integración motórica. Al tratarse de un centro en el que la atención a la diversidad va dirigida principalmente a los alumnos con discapacidad motora, la atención prestada a otro tipo de necesidades educativas puede disminuir, como es el caso de las dificultades en el lenguaje. Además, como venimos diciendo, el centro solo dispone de una logopeda para todos los alumnos del mismo.

Nuestra propuesta se sitúa en el primer curso de Educación Primaria, más concretamente, en las sesiones del área de música, que ocupan una hora semanal (ver *Anexo 1*). Se seguirán los objetivos que el currículo oficial dicta para este nivel educativo. Aunque los alumnos realizan esta asignatura en inglés debido al programa de bilingüismo que presenta el centro, nuestras sesiones se desarrollarán en castellano ya que pretendemos trabajar el lenguaje (castellano) en los alumnos. Además, la maestra de música acostumbra a quedarse en el aula ordinaria para evitar los desplazamientos, sin embargo, nosotros desarrollaremos las actividades en el aula de música, ya que hay más espacio y allí disponemos de los diferentes instrumentos musicales.

4. Estrategias metodológicas

Una vez situada la propuesta educativa en un contexto específico, procedemos a exponer las estrategias metodológicas a seguir durante la puesta en práctica de la misma.

En primer lugar, tomamos los elementos principales de los métodos expuestos previamente (véase el apartado 2. *Importancia de la música en la Educación Primaria*), como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se van a llevar a cabo. Así mismo, la legislación educativa apoya esta perspectiva metodológica ya que, en la introducción del área de Educación Artística en el currículo oficial, afirma lo siguiente:

El propio cuerpo en acción, la manipulación de materiales, instrumentos y objetos sonoros, así como las experiencias artísticas previas y las propias vivencias deben ser la base de la construcción de los aprendizajes significativos, adquiridos a través de la exploración, la investigación y la

anticipación de soluciones, que estimulen la comprensión y la activación de los procesos mentales. (BOA, 2014)

Las sesiones se llevarán a cabo por el maestro de música, que será quien guíe los procesos de enseñanza-aprendizaje que proponemos, no obstante consideramos que nuestra propuesta también podría desarrollarse por otro maestro que, aunque no fuera especialista del área, tuviera unos conocimientos básicos sobre música. Y, como consecuencia, la propuesta se podría desarrollar en otro área del conocimiento que no fuera la Educación Musical.

Además, dado que la propuesta de innovación educativa va dirigida a alumnos de primer curso de Educación Primaria, las actividades que requieran una respuesta escrita, se realizarán en fichas elaboradas previamente para la actividad correspondiente. En dichas fichas aparecerán imágenes y esquemas que faciliten la comprensión y, por tanto, la ejecución de las actividades, ya que los alumnos solo tendrán que escribir la respuesta o señalarla de entre un grupo de imágenes.

Así mismo, entre los recursos didácticos a emplear encontramos el trabajo en gran grupo, ya que, como afirma Galán (2001), permite “estimular la desinhibición, favorecer la imitación en distintos ejercicios, estimular el lenguaje, desarrollar habilidades para la comunicación, fomentar el diálogo, etc.” (citado en Ruiz, 2011:17). Según la actividad, en nuestra propuesta utilizaremos el gran grupo o grupos reducidos. Si bien, las fichas serán elaboradas por todos los miembros del grupo para verificar la comprensión de los contenidos tratados por parte de cada uno de ellos.

En este sentido, como venimos diciendo, las actividades se desarrollarán por parte de todos los alumnos, de forma que las fichas que realicen los alumnos con dislalias serán las mismas que el resto de compañeros. Consideramos que así promovemos el desarrollo de la inclusividad en el aula, aunque si bien es cierto, estos alumnos con dificultades en el habla serán tratados paralelamente mediante las sesiones de logopedia que ofrece el centro escolar.

Además de potenciar la inclusividad, nuestra propuesta de intervención educativa se encuentra dentro de un enfoque globalizador de la enseñanza, ya que, a través de la canción, las diferentes actividades quedan estructuradas y organizadas, presentando una coherencia lógica. Así mismo, tratamos de que se produzca un aprendizaje significativo, es decir, que los alumnos sean capaces de añadir o modificar

los conocimientos que ya poseen gracias a lo aprendido en las diferentes sesiones. En definitiva, pretendemos lograr que el alumno, a través de la experiencia, construya sus propios aprendizajes de la forma más práctica y vivencial posible.

5. Diseño de actividades

A continuación, presentamos las actividades diseñadas para nuestra propuesta de intervención educativa, las cuales aparecen organizadas en seis bloques, de acuerdo a los aspectos que se trabajan en cada una de ellas.

5.1. Relajación activa y respiración

Presentamos una serie de ejercicios de relajación activa y respiración basados en diversas fuentes¹⁶, las cuales centran sus propuestas en el objetivo de que los niños logren experimentar, identificar y memorizar las sensaciones que se producen en su cuerpo al tensar y relajar los músculos, para que sean capaces de mantener una posición relajada que les permita una correcta emisión de la voz. Además, procuramos la educación o reeducación de la postura corporal, tan importante para la producción de la voz, ya que, como afirma Tulón (2005) “las posturas erróneas afectan a la correcta emisión vocal al disminuir la movilidad de la laringe y limitar la respiración y la fonación”.

Dado que nuestra intervención educativa va dirigida a los alumnos de primer curso de Educación Primaria, plantearemos los ejercicios de relajación y respiración a través de un cuento. Este cuento, que puede variar según los objetivos de la sesión, será contado por el maestro, y los alumnos lo acompañarán realizando los gestos que él haga (que se corresponderán con los ejercicios de respiración y relajación). En nuestro ejemplo presentamos el cuento “El Ratón Roedor” en el que predomina el fonema /r/, el cual será trabajado a través de la secuencia didáctica planeada para dicho fonema (Ver *Anexo 2*).

¹⁶ Ruiz (2011); Tulon (2000); Bernal y Calvo (2004); y Carrió, et al. (1991).

5.2. Percepción y discriminación auditiva

Para trabajar la audición, hemos dividido las actividades por grupos, atendiendo al tipo de audición que queremos que los alumnos desarrollen. Además, se trata de actividades planteadas con una progresión en cuanto a la dificultad, por ello, se propone su desarrollo a lo largo de diferentes sesiones, ya que requiere el entrenamiento del oído de los alumnos.

Según la madurez de los alumnos, las fichas propuestas se realizarán de forma escrita u oral. En caso de ser principio de curso, los alumnos no tendrán autonomía para escribir sus propias ideas, ya que solo estarán habituados a repasar palabras y frases. En este caso, los alumnos expondrán oralmente las palabras pertinentes, el maestro las escribirá en la pizarra, y los alumnos las copiarán en la ficha. En caso de ser mediados o final de curso, los alumnos ya habrán adquirido mayor autonomía y podrán elaborar sus propias fichas, aunque siempre con la ayuda del maestro.

5.2.1. Actividades de exploración sonora.

1. “Los sonidos del aula”. Sentados en círculo, los alumnos deben guardar silencio y esforzarse por escuchar todos los ruidos del aula (la ventilación del ordenador, los niños jugando en el recreo, la respiración de los compañeros, etc.). El maestro preguntará a los alumnos qué ruidos o sonidos han escuchado y los escribirá en la pizarra para que tengan un refuerzo visual. Además, proyectará una serie de imágenes que muestren dichos ruidos o sonidos (ver *Anexo 3*), las cuales el maestro tendrá preparadas de antemano¹⁷. Posteriormente, el maestro les entregará una ficha (ver *Anexo 4*) en la que escriban la lista de sonidos escuchados. Ejemplo de lista de sonidos:

¹⁷ En el caso de no poseer la imagen de alguno de los ruidos se buscará en Internet o se intentará realizar un dibujo que lo represente.

- ✓ Viento
- ✓ Lluvia
- ✓ Reloj
- ✓ Puerta
- ✓ Sirena de clase
- ✓ Voz del maestro o los compañeros
- ✓ Pasos
- ✓ Cañón
- ✓ Etc.

2. “Los sonidos de nuestro entorno”. Los alumnos buscarán formas de reproducir los sonidos y ruidos de las listas creadas en la *Actividad 1 “Los sonidos del aula”*, por ejemplo, frotar las manos para reproducir el sonido del viento. Posteriormente, una vez que los alumnos hayan reproducido los sonidos de forma separada, por grupos, elaborarán una ficha en la que anoten la secuencia de sonidos que escuchan desde que se levantan por la mañana hasta que llegan al colegio (paisaje sonoro¹⁸), además de escribir la lista, deben saber reproducir los sonidos (ver *Anexo 5*). Posteriormente, el maestro indicará a cada grupo que desarrolle la secuencia de sonidos planificada. Por ejemplo:

Secuencia de sonidos que se escuchan desde que un niño se levanta por la mañana hasta que sale de casa:	
✓ Despertador	✓ La puerta del armario
✓ Bostezo	✓ Las llaves
✓ Pisadas	✓ Las ruedas de la mochila
✓ Grifo	✓ El golpe de la puerta cerrarse
✓ Microondas	✓ Etc.
✓ Cucharilla revolviéndose dentro de un vaso de leche	

¹⁸ Concepto acuñado por Murray Schafer quien afirma que “paisaje sonoro es cualquier campo acústico de estudio...podemos hablar de la composición musical como paisaje sonoro, de un programa de radio como paisaje sonoro, o de un medio ambiente acústico como paisaje sonoro” (Schafer, 1997:7).

3. “Los objetos del aula”. Exploración de los sonidos que producen los objetos que se encuentran en el aula. Los alumnos se pasearán por el aula haciendo sonar los diferentes objetos (una mesa, las persianas, el radiador, etc.) de diferentes formas (golpeando, frotando, acariciando, golpeándolo con otro objeto, etc.). Cada alumno expondrá a sus compañeros uno de los sonidos que ha descubierto y realizará un dibujo del objeto y con qué se golpea, se guardarán todos en una carpeta común titulada “Los objetos del aula”.
4. “Los sonidos de mi cuerpo”. Exploración de los sonidos que podemos realizar con el propio cuerpo, tanto percusión corporal como vocalizaciones (palmadas, chasquidos, llorar, reír, bostezo, gritar, silbar, etc.). Cada alumno expondrá a sus compañeros uno de los sonidos que ha descubierto y realizará un dibujo de la parte del cuerpo correspondiente y con qué se produce el sonido, se guardarán todos en una carpeta común titulada “Los sonidos de nuestro cuerpo”.
5. “El paisaje sonoro”. El maestro contará a los alumnos un breve cuento (ver *Anexo 6*), por grupos deberán crear el paisaje sonoro del cuento escuchado, deben escoger los objetos o partes del cuerpo que van a utilizar y los sonidos que van a representar, para una mejor organización en el trabajo, cada grupo elaborará una ficha (Ver *Anexo 7*). Posteriormente, cada grupo realizará su interpretación. Para una mayor concentración, los alumnos permanecerán con los ojos cerrados. En un primer momento, se puede escoger representar solo algunos de los personajes y sucesos del cuento, ya que cada detalle puede ser complicado para los alumnos de estas edades.

5.2.2. Actividades de atención, concentración y memoria auditiva.

1. “El ladrón de instrumentos”. Se pide una persona voluntaria, la cual se sentará dentro de un círculo formado por sus compañeros. Además, alrededor del voluntario se colocarán una serie de instrumentos. El resto de compañeros, estarán divididos en dos equipos. Se le tapan los ojos al voluntario y una persona de cada grupo intentará coger un instrumento con mucho cuidado, para que no lo oiga el compañero del centro. Gana el grupo que más instrumentos consiga sin que el alumno voluntario se dé cuenta.

2. “¿De qué objeto se trata?”. Los alumnos se sentarán en círculo con los ojos cerrados, la maestra emitirá un ruido o sonido (se tomarán de las listas elaboradas en las *Actividades de exploración sonora*). Cuando los alumnos lo escuchen y sepan de qué objeto se trata levantarán la mano, el maestro indicará quien da la respuesta, si falla, le indicará a otro alumno.
3. “Memoria auditiva”. Los alumnos se sentarán en círculo con los ojos cerrados, la maestra hará diferentes ruidos y sonidos sucesivamente (se tomarán de las listas elaboradas en las *Actividades de exploración sonora*), empezando por dos y aumentando la dificultad progresivamente. Cuando los alumnos lo escuchen y sepan de qué objetos se trata levantarán la mano, el maestro indicará quien da la respuesta, el alumno debe decir de qué sonidos se trata y en qué orden han sonado.

En un momento posterior, cuando los alumnos dominen la actividad, se procederá a realizar la emisión de los sonidos simultáneamente, para que ejerciten la discriminación auditiva.

4. “Mensaje al oído”. Los alumnos se sitúan formando un círculo, el maestro emite al oído de uno de ellos un mensaje. Este debe transmitirlo al oído del siguiente jugador y, este a su vez, al siguiente, así hasta el último jugador, el cual debe decir en voz alta el mensaje recibido.

Los mensajes no deben ser muy largos dada la edad de los alumnos. Pueden ser frases coherentes (tomadas de los textos de las canciones a trabajar posteriormente) o invenciones sin sentido lógico, para que los alumnos se esfuercen más por memorizar.

5. “¿De dónde viene el sonido?”. Los alumnos se situarán en el centro del aula, mirando todos en la misma dirección, el maestro les presentará una serie de sonidos (ya escuchados en las *Actividades de exploración sonora*). Posteriormente, los alumnos cerrarán los ojos y deberán averiguar de qué ruido o sonido se trata y desde dónde está siendo producido (en términos de delante, detrás, derecha izquierda, cerca, lejos, etc.).

5.2.3. Actividades de las cualidades del sonido.

1. “La intensidad I”. Los alumnos se sentarán en el suelo con los ojos cerrados y deberán encogerse cuando escuchen que la música sea suave o estirarse cuando suene fuerte. Posteriormente, los alumnos se desplazarán tumbados en el suelo cuando la música que escuchen sea suave y de pie cuando la música sea fuerte. Se trata de que los alumnos vivencien con su propio cuerpo los contrastes de intensidad (ver *Anexo 8*).
2. “La intensidad II”. El maestro tocará con un instrumento de percusión un esquema rítmico concreto, lo realizará modificando la intensidad. Los alumnos deberán escribir en una ficha los golpes que escuchan mediante círculos, si son golpes fuertes, rellenarán el círculo, y si son suaves, lo dejarán vacío (ver *Anexo 9*).
3. “La duración I”. Los alumnos se distribuirán por el aula, escucharán una obra musical, cuando las figuras rítmicas que escuchen sean cortas, andarán de puntillas y cuando sean sonidos largos, darán zancadas (ver *Anexo 10*).
4. “La duración II”. Se les entregará a los alumnos una ficha, en ella deberán dibujar la duración de los sonidos que escuchen, cuando sean largos, dibujarán una línea larga y cuando sean cortos dibujarán una línea corta (ver *Anexo 11*).
5. “El timbre I”.
 - a) “Instrumentos de percusión”. Se presentará a los alumnos el timbre de los distintos instrumentos de pequeña percusión. El maestro seleccionará una serie de instrumentos (cuatro o cinco) y asignará un gesto a cada uno de ellos. Los alumnos deberán cerrar los ojos y representar mediante gestos los instrumentos que escuchen.
 - b) “La voz humana”. Se presentará a los alumnos los diferentes tipos de voces, mediante una selección de audiciones. Se procederá a realizar la misma actividad anterior, sustituyendo los instrumentos por la voz humana (ver *Anexo 12*).
6. “El timbre II”. Los alumnos se sentarán en círculo con los ojos cerrados, el maestro tocará en el hombro a un alumno, el cual deberá decir una frase, el

resto de alumnos deberán adivinar de qué compañero se trata, discriminándolo por el timbre de su voz.

7. “La altura I”. El maestro presentará a los alumnos el contraste agudo-grave, ayudándose de un piano, una flauta, una audición u otro elemento. Los alumnos deberán distribuirse por el aula, se moverán con las extremidades superiores cuando oigan sonidos agudos y con las inferiores cuando escuchen sonidos graves, y se moverán con todo el cuerpo cuando escuchen sonidos agudos y graves a la vez.
8. “La altura II”. Se reparte a los alumnos unas fichas en las que deben dibujar una flecha hacia arriba o hacia abajo, según la altura de la melodía que escuchen. El maestro puede utilizar audiciones concretas o la melodía que se vaya a trabajar en actividades posteriores (ver *Anexo 13*).

5.3. Articulación y ejercicios bucofaciales

En este bloque de actividades se presentan, tanto ejercicios para trabajar los músculos bucofaciales, como actividades destinadas a que los alumnos trabajen la articulación. Para evitar que se convierta en una sucesión de ejercicios sin conexión entre sí y, teniendo en cuenta las edades a las que se dirige nuestra propuesta, emplearemos recursos didácticos como los juegos, trabalenguas, rimas, poesías, etc.

5.3.1. Ejercicios bucofaciales.

Estos ejercicios se realizarán a través de un cuento que el maestro narre a sus alumnos, en el cual el maestro realizará unos gestos que serán los ejercicios propuestos para el desarrollo de los músculos bucofaciales. El cuento, puede ser el mismo utilizado en actividades anteriores, “El Ratón Roedor II” (véase el apartado *5.1. Relajación activa y respiración*), es decir, siguiendo su temática y añadiendo los nuevos ejercicios (ver *Anexo 2*).

5.3.2. Actividades de articulación.

Para la articulación también se trabajará con cuentos en los que los alumnos deban imitar sonidos, los cuales pueden reforzarse mediante imágenes y grafemas que faciliten una correcta ejecución (ver *Anexo 14*). Proponemos la utilización de un cuento,

este puede seguir la línea temática utilizada en cuentos anteriores (véase el apartado 5.1. *Relajación activa y respiración*, y el apartado 5.3.1. *Ejercicios bucofaciales*), pero añadiendo los nuevos ejercicios, se propone el cuento de “La Rana Risueña” (ver *Anexo 2*). En este caso, el maestro modificará la altura de los sonidos producidos así como la intensidad.

También se trabajará con trabalenguas, rimas y poesías (ver *Anexo 15*), los cuales se escogerán según el fonema a trabajar durante la sesión. Estos materiales se aprenderán por imitación, el maestro recitará una frase y los alumnos lo repetirán, siguiendo la velocidad marcada por el maestro. Al trabajar con estos materiales se emplearán diferentes recursos:

- La dramatización: los trabalenguas, rimas y poesías se recitarán expresando diferentes emociones (llorando, riendo, etc.).
- Variación de la velocidad: el maestro indicará cambios de velocidad, exigiendo precisión en la articulación.
- Interiorización del texto: los alumnos recitarán el ejercicios sin emitir sonidos, y cuando el maestro les indique, continuarán el recitado, esta vez produciendo sonidos.

5.4. Ritmo-lenguaje-movimiento

En este bloque planteamos actividades dirigidas a trabajar con los alumnos la relación entre algunos elementos de la música y el lenguaje (ritmo, acento, pulso), a través del movimiento del propio cuerpo y de actividades de percusión corporal.

5.4.1. Actividades de Ritmo-movimiento-percusión.

1. El maestro pondrá una música y los alumnos caminarán libremente por el espacio.
2. El maestro utilizará una audición o su propia interpretación vocal, los alumnos caminarán marcando el pulso de la canción con cada paso (después, con otras partes del cuerpo). Se utilizarán las canciones que posteriormente se trabajarán.

3. El maestro tocará con el pandero unos esquemas rítmicos, los alumnos los imitarán con pasos, palmas, chasquidos, etc., según indique el maestro. Se utilizará el ritmo de las canciones que posteriormente se trabajarán.
4. El maestro tocará con el pandero un esquema rítmico repetidas veces, los alumnos deberán dar un salto cada vez que el pandero marque un acento. Los esquemas rítmicos utilizados, procederán de los ritmos de las canciones que posteriormente se trabajarán.
5. Con la canción utilizada en los ejercicios anteriores, un grupo de la clase interpretará el pulso, y otro grupo el ritmo. Posteriormente, se añadirá un tercer grupo marcando el acento de la canción.
6. Danzas para trabajar la coordinación. En este apartado tienen lugar los movimientos o coreografías de las canciones que se trabajarán posteriormente.

En un primer momento, no se hablará a los alumnos utilizando los términos musicales (pulso, acento y ritmo), sino que se invertirá un tiempo para que los alumnos los interioricen mediante la experiencia a través del movimiento del cuerpo. Una vez interiorizados, comenzaremos a enseñar el nombre de estos elementos musicales, los cuales serán usados en las actividades de *Ritmo-lenguaje*. Además, en todos estos ejercicios, se utilizarán las canciones planteadas en nuestra propuesta educativa, las cuales servirán de hilo conductor a todas las actividades que planteamos.

5.4.2. Actividades de Ritmo-lenguaje.

1. Dada una lista de palabras, el alumno las recitará siguiendo el pulso marcado por el maestro. En este caso, entendemos que cada sílaba corresponde a un pulso. Cuando el alumno adquiera autonomía, será el mismo quien marque el pulso mediante percusión corporal. Las palabras que escojamos estarán relacionadas con el fonema o los fonemas a trabajar. Por ejemplo, para el fonema /r/, escogeremos palabras que, a su vez, aparezcan en las letras de las canciones escogidas para dicho fonema (véase el apartado 5.6. *Las canciones*):

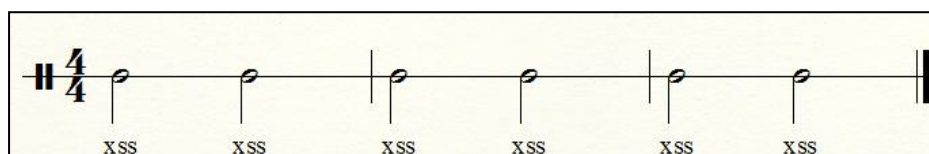
FONEMA /r/		
Ratón	Ronda	Trueno
Roedor	Primavera	Trompa
Carro	Zapatero	Triste
Rábanos	Rueda	Cartero
Turrón	Reina	Fruta
Correr	Correa	Grillo
Rojo	Rana	Tigre
Marrón	Sur	Trillar
Mar	Aserrín	Cruz

2. Dada una lista de palabras (se utilizarán las listas de palabras de la *Actividad 1*), se pedirá al alumno que marque con palmas los acentos de las mismas. A continuación, marcará en una ficha, las sílabas que ha acentuado (ver *Anexo 16*). El maestro podrá marcar un pulso, como en el ejercicio anterior, con el objetivo de facilitar el ejercicio a los alumnos.
3. Dada una lista de palabras (se utilizarán las listas de palabras de los ejercicios anteriores), el alumno deberá marcar con palmas el ritmo de las mismas. El maestro marcará un pulso constante y cada palabra deberá interpretarse en un pulso, por tanto, según el número de sílabas, interpretaremos un ritmo u otro (ver *Anexo 17*). Para realizar este ejercicio, las palabras bisílabas serán llanas, y las palabras trisílabas y polisílabas serán esdrújulas.
4. El maestro mostrará al alumno distintas frases (extraídas de las letras de las canciones propuestas), el alumno marcará con percusión corporal primero el ritmo, luego el pulso y finalmente el acento de dichas frases.

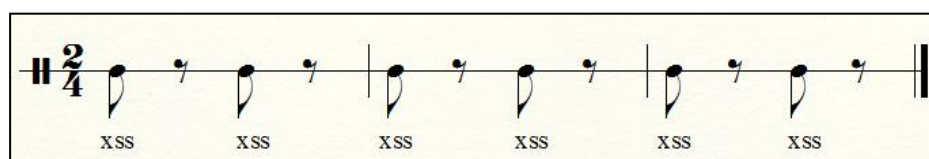
5.5. Vocalización y entonación (emisión)

En este apartado trabajaremos actividades de vocalización y entonación. Si en el apartado anterior los alumnos experimentan la relación entre el ritmo y el lenguaje, en este apartado experimentarán cómo el lenguaje también posee una entonación que varía según la frase o el enunciado con el que nos encontramos. De este modo, proponemos las siguientes actividades:

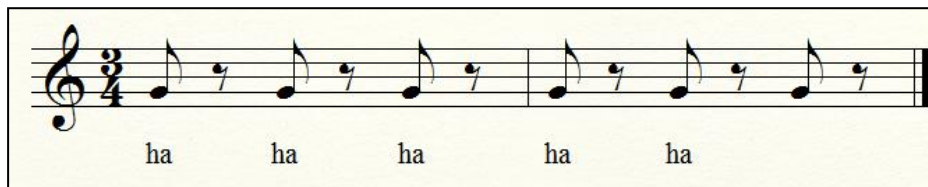
1. “Las vocales”. El maestro dará las siguientes explicaciones al mismo tiempo que las ejecuta: boca cerrada, inspirar por la nariz, abrir la boca y producir la vocal a; inspirar, sonreír y producir la vocal i; poner cara de susto y producir la vocal u; llamamos la atención de un compañero, e; nos sorprendemos, o. Los alumnos imitarán al maestro produciendo los sonidos de las vocales.
2. “La vocalización”. A través de una ficha en la que aparecen diferentes líneas dibujadas (ver *Anexo 18*), el maestro indicará qué sonidos deben emitir en cada momento según el fonema o los fonemas que se quieran trabajar.
 - a. Boca cerrada, inspirar por la nariz, espirar por la boca y emitir sonidos vocálicos simulando una línea que dibuja una espiral.
 - b. Boca cerrada, inspirar por la nariz, espirar por la boca y emitir sonidos vocálicos que simulen el movimiento de ondas.
 - c. Boca cerrada, inspirar por la nariz, espirar por la boca y emitir sonidos vocálicos aumentando y disminuyendo su intensidad.
 - d. Boca cerrada, inspirar por la nariz, espirar por la boca y emitir sonidos vocálicos modificando su altura.
3. “Emisión de sonidos”. Los alumnos imitarán los ejercicios realizados por el maestro, el cual escogerá los sonidos de los fonemas que se vayan a trabajar en la sesión correspondiente.
 - a. Emisión prolongada de sonidos. El maestro realizará un ejemplo y los alumnos lo imitarán. Por ejemplo:



- b. Emisión alternada de sonidos. El maestro realizará un ejemplo y los alumnos lo imitarán. Por ejemplo:



- c. Emisión de fonemas, esta vez sobre un sonido determinado. El maestro realizará un ejemplo y los alumnos lo imitarán. La voz deberá ser impulsada desde el diafragma hacia el exterior. Por ejemplo, “risa de bruja”:



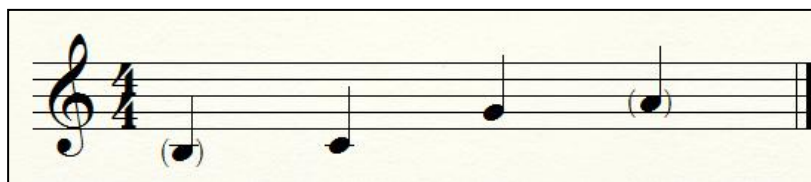
- d. Mismo ejercicio, esta vez sobre varios sonidos. Se comenzará por esquemas melódicos de dos o tres sonidos. Por ejemplo, “risa de bruja”:



4. “La entonación”. El maestro expondrá una serie de ejercicios destinados a trabajar la entonación de los alumnos de forma progresiva.

- a. El maestro pedirá a varios alumnos que dibujen en la pizarra diferentes tipos de líneas (rectas, curvas, ascendentes, descendentes, escalonadas, etc.). Después pedirá a los alumnos que traten de realizar el recorrido de cada línea con las diferentes vocales, modificando su entonación. Se podrá tomar como referencia la ficha realizada en la *Actividad 2 “La vocalización”* (ver Anexo 18).
- b. Entonación espontánea del nombre de cada niño. El maestro realizará un ejemplo y los alumnos repetirán. Cada niño tendrá que entonar su nombre. Por ejemplo:

A través de este ejercicio también se puede trabajar la extensión vocal de los alumnos, modificando progresivamente la altura de los sonidos, teniendo en cuenta que su tesitura es de una quinta o sexta (Sanjosé, 2003).



- c. Mismo ejercicios, en vez de nombres los alumnos entonarán palabras. Se utilizarán las listas de palabras que contengan los fonemas que queremos trabajar.
 - d. Mismo ejercicios, en vez de palabras los alumnos entonarán frases cortas (aumentando progresivamente su duración). Las frases se obtendrán de los textos de las canciones.
 - e. Tomando como referencia la experiencia de los ejercicios anteriores, los alumnos realizarán una ficha en la que dibujen la línea melódica de palabras y frases (ver *Anexo 19*).
5. “Aprendemos a catar”. El maestro dirigirá las actividades a la entonación de las canciones que se quieran trabajar en la sesión correspondiente.
- a. El maestro expondrá una serie de gráficos (ver *Anexo 20*) que el niño debe interpretar cantando. En un primer momento, el alumno lo realizará libremente, posteriormente, el maestro guiará la altura de los sonidos, siendo consciente de los intervalos que se están trabajando¹⁹.
 - b. Ejercicio inverso. El maestro entonará una frase extraída de la canción a trabajar y el alumno intentará representar la curva melódica de la misma. Se utilizarán gráficos de líneas como en los ejercicios anteriores.

¹⁹ Se tendrá en cuenta que los alumnos de seis y siete años tienen una extensión de una quinta o una sexta: do-sol, do-la (Sanjosé, 2003).

5.6. Las canciones

En este apartado proponemos una serie de canciones seleccionadas específicamente para trabajar fonemas concretos. Se trata de algunos ejemplos de canciones en los que indicamos los fonemas que predominan en su letra. Si bien, solo se trata de algunos ejemplos, el maestro deberá seleccionar el material que más le interese para cumplir los objetivos que se propone (ver *Anexo 21*).

CANCIÓN	FONEMA/S
“A, a, a, enfadada está mamá”	/a/, /e/, /i/, /o/, /u/
“El zapatero remendón”	/θ/, /t/, /r̄/
“Ronda del zapatero”	/θ/, /t/
“Tic, tac, mi reloj”	/k/, /t/
“Din-don”:	/k/, /d/
“Aserrín, aserrán”:	/r̄/
“Debajo de un carro”	/r̄/
“Dos ranitas tengo”	/r/, /r̄/
“Zis, zas, la pelota salta”	/θ/
“Ratoncito Roedor”	/r/, /r̄/

Las canciones se trabajarán de forma transversal a lo largo de las diferentes actividades planteadas en la sesión. Como venimos exponiendo, consideramos que la canción puede utilizarse como herramienta para realizar gran cantidad de aprendizajes, por ello, la canción que se escoja para la sesión se utilizará como hilo conductor de todas las actividades.

En primer lugar, la canción se escogerá según el fonema a trabajar en la sesión, por ejemplo el fonema /r/ ya que es el que hemos tomando como referencia en los ejemplos de las diferentes actividades. En este caso, las actividades de relajación y

respiración, así como las de articulación, se realizarán a través de un cuento con una temática en relación al texto de la canción (cuentos: “El Ratón Roedor”, “El Ratón Roedor II” y “La Rana Risueña”). Así mismo, las listas de palabras utilizadas en las actividades de percepción y discriminación auditiva, de ritmo y lenguaje, y de vocalización y entonación, también serán seleccionadas según el fonema a trabajar y, por tanto, se tomará como referencia la letra de la canción correspondiente (en nuestro ejemplo será la canción “Ratoncito Roedor”).

El texto y el ritmo de las canciones se trabajarán a través de las actividades mencionadas anteriormente y la melodía será introducida a través de las actividades de vocalización y entonación. De este modo, al finalizar la sesión o sesiones, los alumnos habrán aprendido una canción, sin apenas ser conscientes de ello. No obstante, una vez hecho el recorrido por las diferentes actividades, el maestro tomará un tiempo para que los alumnos recuerden, en primer lugar, la letra de la canción junto con el ritmo, y después, la melodía (todo ello a través de la imitación). En este momento, el maestro podrá añadir los gestos de las canciones, si hasta el momento no había creído conveniente introducirlos.

6. Temporalización y estructura de las sesiones

Una vez expuesto el diseño de actividades organizados por secciones, procedemos a exponer los aspectos esenciales, en cuanto a la temporalización, para llevar a la práctica esta propuesta de intervención educativa.

En primer lugar, consideramos que la característica principal de la temporalización es la flexibilidad, es decir, no proponemos una estructura rígida de sesiones organizadas según unos objetivos cerrados con unos tiempos limitados. Por el contrario, las sesiones deben organizarse según las necesidades concretas del contexto del aula en el que nos encontremos, las dislalias pueden presentarse de diferentes maneras, por ello, estructuraremos las sesiones atendiendo a los fonemas en los que alumnos con dislalias presentan trastornos.

Además, aunque las actividades aparecen divididas por bloques, en cada sesión se trabajarán actividades pertenecientes a todos ellos, ya que la estimulación del

lenguaje que tratamos de provocar en los alumnos se logra gracias a la ejecución conjunta de toda esta tipología de actividades, pues como mencionábamos en apartados anteriores, son las bases fundamentales para el desarrollo de la voz y del habla.

Por otro lado, los objetivos que pretendemos alcanzar requieren un trabajo a largo plazo, por tanto, las sesiones se alargarán en el tiempo según el progreso de los alumnos. Si bien, nosotros proponemos que se comience este trabajo desde principio de curso, dedicando unos treinta o cuarenta minutos de cada sesión del área de música al desarrollo de estos ejercicios. El ocupar la mitad de una sesión en esta propuesta educativa no supone ningún perjuicio para el desarrollo curricular del área, ya que a través de ella se trabajan la mayoría de los aspectos musicales que los alumnos deben adquirir a lo largo del primer curso de Educación Primaria.

Así mismo, consideramos que este trabajo no debería durar mucho más de cuarenta minutos para evitar el cansancio y la pérdida de atención en los alumnos, disminuyendo, por tanto, la calidad en la ejecución de los ejercicios. Además, los alumnos con dislalias recibirán una intervención logopédica al margen de estas sesiones, en las que trabajarán con mayor insistencia los fonemas pertinentes.

Con la finalidad de mostrar un posible ejemplo, exponemos una sesión para trabajar el fonema /r/ a través de la canción “Ratoncito Roedor” (ver *Anexo 22*).

7. Evaluación

Para esta propuesta de intervención educativa se llevará a cabo una evaluación inicial que dé a conocer las principales dificultades del lenguaje que se encuentren en el aula. Para ello, el maestro recabará información del maestro-tutor y del resto de especialistas que trabajan con los niños en las diferentes áreas. En especial, se considerarán las aportaciones realizadas por el logopeda porque es quien trata a los alumnos con dislalias mediante la intervención directa. Además, será quien nos proporcione los fonemas principales que tendremos que trabajar con los alumnos.

Así mismo, consideramos que la evaluación durante el proceso debe tener un carácter continuo, es decir, debe considerar el trabajo realizado por cada alumno de forma individual a lo largo de todo el curso. A pesar de que se trabajan diferentes

fonemas, según la necesidad, las actividades seguirán una secuencia didáctica muy similar, por ello, se procurará que el alumno mejore la ejecución de las diferentes actividades a lo largo de las sesiones. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, será necesario que el maestro tome notas de los progresos y dificultades que cada alumno presenta a lo largo de cada sesión, por tanto, con el objetivo de facilitar esta acción, hemos creado una tabla con los criterios de evaluación básicos que el maestro debería tener en cuenta (ver *Anexo 23*).

Por último, toda esta información recabada durante el proceso permitirá realizar una evaluación final en la que se compruebe, por un lado, la eficacia de la propuesta de intervención educativa y, por otro lado, los aprendizajes adquiridos por los alumnos a lo largo del proceso.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Una vez elaboradas las dos partes fundamentales en las que se organiza nuestro Trabajo de Fin de Grado, dedicamos este último apartado a desarrollar unas conclusiones estructuradas de acuerdo con los objetivos inicialmente formulados.

El primer objetivo consistía en lo siguiente: **Realizar una revisión teórica de la importancia de la música, y en concreto de la canción, en la etapa de Educación Primaria, y de los procesos de adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje en los niños de seis y siete años de edad, estableciendo puntos de relación entre música y lenguaje.**

A través de la revisión bibliográfica realizada sobre los temas que se mencionan en este objetivo, hemos indagado en las numerosas habilidades y capacidades que son beneficiadas y estimuladas a través de las prácticas musicales. Dichas prácticas musicales van más allá del aprendizaje meramente musical, ya que contribuyen al desarrollo de la observación, percepción auditiva, concentración, atención, memoria, creatividad, imaginación. A través de los diferentes autores estudiados, hemos podido comprobar cómo la música contribuye al desarrollo motriz, cognitivo, emocional, afectivo y social.

En este sentido, en los diferentes métodos de Educación Musical estudiados, hemos aprendido acerca de la importancia que se le da al canto como elemento esencial en el desarrollo del niño. El canto implica emisión de sonidos, control respiratorio, percepción auditiva, coordinación motora, es un medio de expresión, potencia las relaciones interpersonales y permite al niño acercarse a la música de una forma más motivadora. Profundizando más, como diferentes autores mencionan, prácticamente cualquier aprendizaje se podría realizar cantando. Por todo esto, se puede concluir que la música, y especialmente el canto, deberían formar parte de la vida de cada niño, aunque fuera mínimamente y desde cualquier contexto.

Paralelamente, a través de la revisión bibliográfica realizada, hemos podido conocer los principales procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Así mismo, hemos indagado acerca de los trastornos del lenguaje oral más comunes en la etapa de Educación Primaria y cómo estos implican la necesidad de trabajar las bases fundamentales del desarrollo del habla y la voz, aspectos implicados en el canto.

Enlazando esto con lo expuesto anteriormente, si la música y en especial el canto son beneficiosos para el desarrollo general del niño, podemos afirmar que también lo serán, en consecuencia, para el desarrollo del lenguaje.

Por tanto, gracias a la elaboración de los referentes teóricos de nuestro trabajo, hemos podido reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre música y lenguaje, comprobando las numerosas similitudes que hay entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal, y concluyendo en que un sólido punto de coincidencia entre ellos es la canción. Profundizando más en todo aquello que aporta la canción al desarrollo infantil, hemos encontrado una estrecha relación con aquellas necesidades que presentan los niños con trastornos del habla y, en consecuencia, proponemos que sean suplidas a través de dichos beneficios de la canción.

De este modo, a través de las aportaciones realizadas por los diferentes autores estudiados, concluimos que la canción, utilizada como herramienta para el aprendizaje puede potenciar y estimular el lenguaje oral de los alumnos.

Nuestro segundo objetivo era el siguiente: **Planificar una propuesta de intervención educativa para el primer curso de Educación Primaria que utilice la canción como herramienta para desarrollar el lenguaje en los alumnos con dislalias funcionales, potenciando, al mismo tiempo, el lenguaje de todos los alumnos.**

Al analizar el desarrollo del lenguaje en los alumnos que inician la etapa de Educación Primaria, hemos podido comprobar las principales necesidades que se presentan en cuanto al aprendizaje del mismo, así como los trastornos del habla más comunes, entre los que hemos destacado las dislalias. Y es por ello que la propuesta diseñada se dirige al primer curso de Educación Primaria.

A través de las diferentes fuentes consultadas, hemos observado cómo la intervención en dislalias apenas utiliza la canción como recurso, a pesar de los diferentes estudios que existen sobre las posibilidades que ofrece (la canción) para tratar dificultades del lenguaje, tratando dichos estudios de concienciar al ámbito de la logopedia de que un niño es capaz de aprender a cantar antes de hablar. Siguiendo este argumento, hemos creado una propuesta de intervención educativa en la que una

secuencia de actividades estructurada alrededor de una canción puede estimular el lenguaje de los alumnos con dislalias.

Para cumplir este segundo objetivo, tomamos como referencia las bases fundamentales del desarrollo del habla y la voz, y planificamos una serie de actividades de acuerdo a las mismas, tratando de seguir una metodología activa y participativa, en la que los alumnos vivencian con su propio cuerpo no solo los hechos musicales, sino también los elementos del lenguaje a través del uso de las canciones.

Mediante la enseñanza de canciones los alumnos aprenden el control respiratorio, la relajación, la postura corporal, la discriminación auditiva y la emisión, todos ellos bases fundamentales del habla. Por esto, podemos concluir que la música debería estar presente en el desarrollo de los alumnos y en especial, en el lenguaje, ya que contribuye al desarrollo de sus bases fundamentales. Además, proponemos aprendizajes totalmente prácticos que permitan al niño encontrar su funcionalidad en otras áreas de concomitamiento y en su propia vida cotidiana, ya que utilizamos el lenguaje para comunicarnos con el mundo que nos rodea.

De este modo, tras la elaboración de la propuesta de intervención educativa, se puede concluir que utilizar la canción únicamente en el área de música supone empobrecer sus posibilidades, por ello, consideramos que desde las escuelas ha de tenerse en cuenta la importancia de la música como herramienta interdisciplinar, y en especial, en el tratamiento de dificultades del lenguaje. Consideramos que al margen de una intervención logopédica directa, el resto de alumnos que comienzan la etapa de Educación Primaria necesitan una estimulación y refuerzo del lenguaje que, a su vez, les prevenga de posibles dificultades respecto al mismo. Además, se trata de una planificación flexible que puede ser aplicada a otras áreas de conocimiento que no sean la Educación Musical, así como ser tomada de referencia para otros centros aunque no tengan las mismas características.

Finalmente, a pesar de todos los referentes teóricos que avalan la eficacia de la canción como herramienta para potenciar y favorecer el desarrollo del lenguaje, consideramos que al tratarse de una propuesta de intervención educativa, debería llevarse a la práctica, ya que en nuestro caso no disponíamos de los recursos suficientes para desarrollarla. Por tanto, el siguiente paso a dar con el TFG sería su puesta en práctica en un centro educativo, comprobando de este modo, la eficacia del mismo. Otra

vía a desarrollar podría ser la profundización en el estudio de las relaciones entre la música y el lenguaje, así como la creación de nuevas propuestas para llevar a la práctica estas relaciones.

El fenómeno educativo es complejo, por ello el maestro debe estar siempre dispuesto a indagar sobre nuevas herramientas de aprendizaje, así como crear él mismo herramientas y recursos propios, según el contexto concreto en el que se encuentre. Así mismo, llegamos a la conclusión de que las necesidades específicas de apoyo educativo pueden ser tratadas de forma inclusiva y motivadora para todos los alumnos del aula, si bien, requiere un gran esfuerzo por parte del maestro por crear materiales que suplan la gran diversidad de necesidades, que es un realidad en las escuelas actuales.

En conclusión, consideramos que a través de esta propuesta hemos aparatado una posible herramienta de aprendizaje innovadora que cubre las necesidades respecto al desarrollo del lenguaje que se encuentran en el aula, utilizando las múltiples posibilidades que ofrece la canción para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, C., Ayuso, J. L., Vieta, E., Bagney, A., American Psychiatric Association, y Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Buenos Aires; Madrid etc.: Editorial Médica Panamericana.
- Bernal, J., y Calvo, M. L. (2004). *Didáctica de la música: La voz y sus recursos, Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bustos, I. (2001a). *La percepción auditiva. Manual práctico de discriminación auditiva*. Madrid: Icece.
- Bustos, I. (2001b). *La percepción auditiva. Un enfoque transversal*. Madrid: Icece.
- Caballo, V. E., y Simón, M. Á. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- Cantwell, D. y Baker, L. (1987). *Developmental speech and language disorders*. Nueva York: Guildford Press.
- Carrió, M. T., Martí, R., y Martí, M. T. (1991). *Prevención de las dislalias: Enseñanza infantil y primaria (1er. ciclo)*. Alcoy: Marfil.
- Dennis, B., y Schultis, J. (1991). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Díaz, M., Giráldez, A., y Alsina, P. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (1ª ed.). Barcelona: Grao.
- Durán, A. (2000). Esquema de una clase de música según el método de Luis Elizalde. *Escuela Abierta*, 4, 55-60.
- Fernández, M.L. y Sagredo, J.L. (2006). Artes. Música. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. *Secretaría de Educación Pública*, 71-83.
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral* (1ª ed.). Málaga: Aljibe.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona etc.: Paidós.
- Giménez, T. (1997). El uso pedagógico de las canciones. *Eufonía*, 6, 91-99.
- Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía*, 7, 91-100.
- Gordon, E. (2000). *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*. Chicago: GIA
- Habermeyer, S. (2001). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. Selector: México.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D.J., Marshall, N., North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI. Una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de solfeo*. Madrid: Pirámide
- Hemsey de Gainza, V (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie “documentos de trabajo” Escuela de educación, Universidad de San Andrés.
- Hemsey de Gainza, V. (1984). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: Ensayos y conferencias, 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (1986). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires; México D.F.: Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: Conferencias, escritos, entrevistas, (2000-2012) (1ª ed.)*. Buenos Aires: Lumen.
- Imirizaldu, U. (2011). Las metodologías musicales del siglo XX. *Revista Arista Digital*, 4, 474-491.

- Jordana (2008). La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. *Eufonía*, 43, 49-62.
- Juárez, A., y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales* (Nueva revisión y ampliación ed.). Madrid: Entha.
- Lafarga, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía*, 43, 7-18.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. (Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MEC (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Secretaría General técnica.
- Montoro, M. P. (2004). *44 juegos auditivos: Educación musical en infantil y primaria* (1ª ed.). Madrid: Ccs.
- Montoya, J.C., Montoya, V.M. y Francés, J.M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113.
- Moreno, S. (2009). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje* (2ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Narbona, J., y Chevie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (2ª, 1ª reimp ed.). Barcelona: Masson.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Boletín Oficial de Aragón, núm.65, 1 de junio de 2007).

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Boletín Oficial de Aragón, núm. 119, 20 de junio de 2014).

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. (Boletín Oficial de Aragón, núm.152, 5 de agosto de 2014).

Ortiz de Stopello, M. L. (1997). *Música, educación, desarrollo: La rítmica Dalcroze, un método inapreciable de autoexpresión, equilibrio psicomotor y desarrollo de habilidades musicales* (1a ed.). Caracas Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil* (1ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Paynter (1979): *Sound and Silence*. London. Cambridge University.

Paynter, J. (1972): *Hear and Now*. London. Universal Edition.

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

Peña-Casanova, J. (2013). *Manual de logopedia* (4ª ed.). Barcelona etc.: Elsevier Masson.

Peñafiel, F., y Fernández, J. (2000). *Cómo intervenir en logopedia escolar: Resolución de casos prácticos*. Madrid: Ccs.

Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Román, M.S. (2003). Beneficios del aprendizaje músico-instrumental: los paradigmas Suzuki y Yamaha. *Revista del departamento de didáctica de la educación física, plástica y musical de la universidad de Cádiz*, 7, 133-150.

- Ruiz, E. (2011). *Música y logopedia: Intervención en dislalias y disfonías aplicando un programa de música* (1ª ed.). Madrid: Ccs.
- Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación*, 21, 23-139.
- Sanjosé, V. (2003). *Didáctica de la expresión musical para maestros* (1ª, 2ª reimp ed.). Valencia: Piles.
- Schafer, M. (1970). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1977). *The tuning of the World*. Canadá: Destiny Books.
- Schafer, M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- Schafer, M. (1997). Aprender a escuchar para construir nuestro entorno sonoro. *Revista música, arte y proceso*, 6, 83-90.
- Storms, G., Berdullas, J., y Olmos, D. (2005). *101 juegos musicales: Divertirse Y aprender con ritmos y canciones* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Suárez, Á. (2004). *Trastornos de la voz: Estudio de casos* (1ª ed.). Madrid: Eos.
- Tulon i Arfelis, C. (2000). *La voz: Técnica vocal para la rehabilitación de la voz en las disfonías funcionales* (1a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Tulon i Arfelis, C. (2005). *Cantar y hablar: Conocimientos generales de la voz. Técnica vocal. Ejercicios. Consejos básicos* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Vaillancourt, G., y Arrate, P. (2009). *Música y musicoterapia: Su importancia en el desarrollo infantil* (1ª ed.). Madrid: Narcea.
- Villegas, F. (2010). *Materiales de logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños* (4a ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical* (4a ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

Willems, E. (2000). *El oído musical: La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

A continuación se presentan las características principales del desarrollo evolutivo-musical de los niños de primer y segundo curso de Educación Primaria. Resulta imprescindible tener en cuenta estas características ya que van a condicionar la práctica docente, dando una orientación a las actividades acorde con las necesidades y posibilidades que presentan los alumnos de estas edades. Según Pascual Mejía (2002: 40) los aspectos psicoevolutivos en relación a la Educación Musical son:

EXPRESIÓN

- La expresión vocal es más rica, ya que aumenta la amplitud de los tonos vocales y la tesitura, si seleccionamos adecuadamente los cantos.
- Le gustan las canciones con sencillos argumentos líricos, especialmente si son de humor o paradojas.
- En cuanto al desarrollo rítmico, gracias a una maduración considerable, los avances le permiten a partir de ahora sincronizar de forma perfecta los movimientos de las manos y de los pies con la música y coordinar sonidos simultáneos.
- Le gusta mucho interpretar los instrumentos de percusión escolar.
- Puede interpretar y reconocer las duraciones de las figuras y sus silencios, aunque muestra gran tendencia a acelerar los tiempos rítmicos.
- Aumenta el grado de amplitud de los tonos vocales, si se pone cierto cuidado en la selección de los cantos y se procura su adecuación al registro tonal.

PERCEPCIÓN

- Manifiesta una actitud receptiva ante lo musical, porque ya es capaz de fijar temas, intelectualizar estructuras de conjunto, fijar la atención y la concentración.

- Acepta el lenguaje musical si lo entiende y lo pone en práctica con la voz o con instrumentos. En la percepción polifónica discrimina mejor los agudos que los graves.
- Reconoce un esquema de tonalidad simple y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica.
- Gran actitud de imaginación musical.

ANEXO 2

A continuación presentamos algunos ejemplos de cuentos para trabajar el fonema /r/, acompañados de imágenes que permitan al maestro ofrecer un refuerzo visual a los alumnos.

Cuento "El Ratón Roedor"

El Ratón Roedor duerme tranquilamente en su casita, podemos escuchar su respiración (tumbados, los alumnos inspirarán por la nariz y espirarán por la boca, siguiendo las indicaciones del maestro).

Podemos observar como sus patitas, apoyadas en su tripa, suben y bajan (los alumnos colocarán las manos sobre el diafragma y observarán como suben y bajan con la respiración).

Poco a poco, el Ratón Roedor se despierta, bosteza, se estira y sonrío porque un nuevo día ha comenzado (los alumnos se estirarán y bostezarán al mismo tiempo que el maestro narra el cuento). ***Al Ratón Roedor le encanta estirarse, primero estira las piernas, luego los brazos, así se siente mucho más relajado*** (se incidirá en la sensación de tensión-relajación al estirar las distintas partes el cuerpo).

El Ratón Roedor respira profundamente y se dispone a salir de su casita. Se asoma, mira hacia un lado, hacia el otro y poco a poco va saliendo despacito. (Los alumnos respirarán profundamente, girarán el cuello hacia los lados y hacia arriba y hacia abajo, imitando los gestos del maestro).

El Ratón Roedor pasea felizmente hacia el rancho de su primo el Ratoncito Segismundo y, ¡de pronto oye un fuerte ruido!, sube los hombros del asombro, como no sabe lo que es baja los hombros y continúa alegremente su camino (los alumnos repetirán el ejercicio de subir y bajar los hombros tantas veces como indique el maestro).

Para llegar al rancho de su primo el Ratoncito Segismundo le espera un largo viaje y necesita ejercitar sus patitas para no cansarse (se realizarán rotaciones de las articulaciones -hombros, cadera, rodillas, tobillos-, lentamente, sin olvidarnos de que estamos relajando nuestro cuerpo). ***Cuando se siente preparado continua su largo viaje*** (los alumnos caminarán lentamente por el aula hasta que les indique el maestro).

Tras un largo viaje, el Ratón Roedor ha llegado al rancho de su primo el Ratoncito Segismundo, alegremente le da un fuerte abrazo y le enseña cómo va el rancho (los alumnos dejarán de caminar, estirará todo su cuerpo hacia los lados, y lo encogerán como si dieran un abrazo, después se mantendrán en una posición cómoda y relajada para continuar con la siguiente actividad).

Cuento "El Ratón Roedor II"

El Ratón Roedor se ha quedado dormido en el rancho de su primo el Ratoncito Segismundo, de pronto se despierta por un ruido y sale corriendo, no ve nada y vuelve a entrar. Un fuerte ruido vuelve a sonar y el Ratón Roedor sale a mirar, no ve nada y vuelve a entrar (en este cuento el Ratón Roedor es la lengua, los alumnos sacarán y meterán tantas veces como indique el maestro).

El ruido vuelve a sonar y el Ratón Roedor vuelve a mirar, esta vez mira hacia un lado y hacia el otro, hacia arriba y hacia abajo, pero no ve nada que le pueda haber asustado (los alumnos moverán la lengua de una comisura a otra y hacia arriba y hacia abajo, siguiendo las indicaciones del maestro).

Al mirar hacia todos los lados, el Ratón Roedor observa lo sucio que está el rancho, así que comienza a limpiar, por arriba y por abajo, hasta que todo quede limpio (el maestro limpiará con su lengua los dientes superiores e inferiores, los alumnos repetirán; también se hará cosquillas en el paladar, fingiendo que el Ratón Roedor limpia el tejado de su casita, los alumnos repetirán).

El Ratón Roedor está muy contento de visitar a su primo Ratoncito Segismundo (los alumnos sonríen imitando al maestro) *pero tiene que volver a su casita. Le da muchos besos a su primito y vuelve a su casita* (el ejercicio de sonreír y dar besos se repetirá varias veces hasta que el maestro indique).

Por el camino el Ratón Roedor se encontró a un viejo Ratón, el cual andaba tambaleándose haciendo muecas de distintas clases (los alumnos harán muecas imitando al maestro). *El Ratón Roedor pasó de largo y feliz y cantando continuó su viaje.*

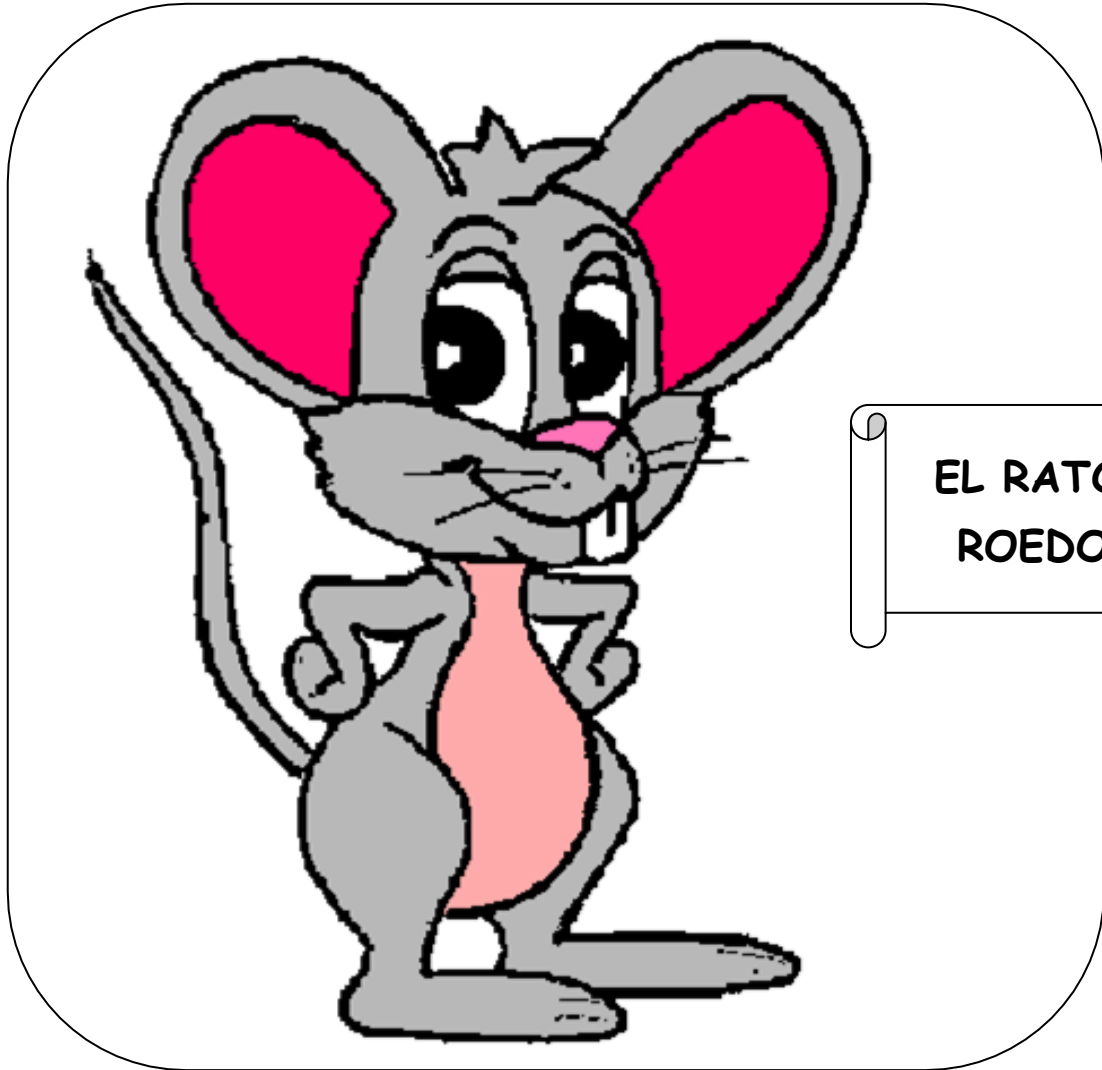
Al llegar a su casita el Ratón Roedor está muy cansado (el maestro bostezará y los alumnos lo imitarán). *Después de cenar rabanitos y turrón, corrió a acostarse en su colchón.*

Cuento "La Rana Risueña"

El Ratón Roedor tiene una vieja amiga, la Rana Risueña, a la cual le encanta nadar en su charca (sonido "glu, glu"), *y cuando sale a tomar el sol, canta una bella canción* (sonido "croac, croac, flog, flog", el maestro podrá entonar una melodía inventada).

Cuando sale a pasear, se encuentra con buenos amigos, como la Tortuga Veloz, a la cual toca en el caparazón (sonido "toc, toc, toc"), *la Vaca Paca* (sonido "mmmm"), *el Caballo Cornado* (sonido "tkt, tkt, tkt") *y la Mosca Trozca* (sonido "sssss").

Todos juntos salen a jugar (se mezclarán los sonidos aprendidos), *cuando un fuerte viento sopla* (sonido "ffffff"), *y una tormenta se acerca* (sonido "cl, cl, cl"). *Todos juntos corren a esconderse. Cuando la tormenta ya se ha ido, la Rana Risueña vuelve contenta a su charca* (sonido "glu, glu"), *y sigue cantando una bella canción* (sonido "croac, croac, flog, flog", el maestro podrá entonar una melodía inventada).



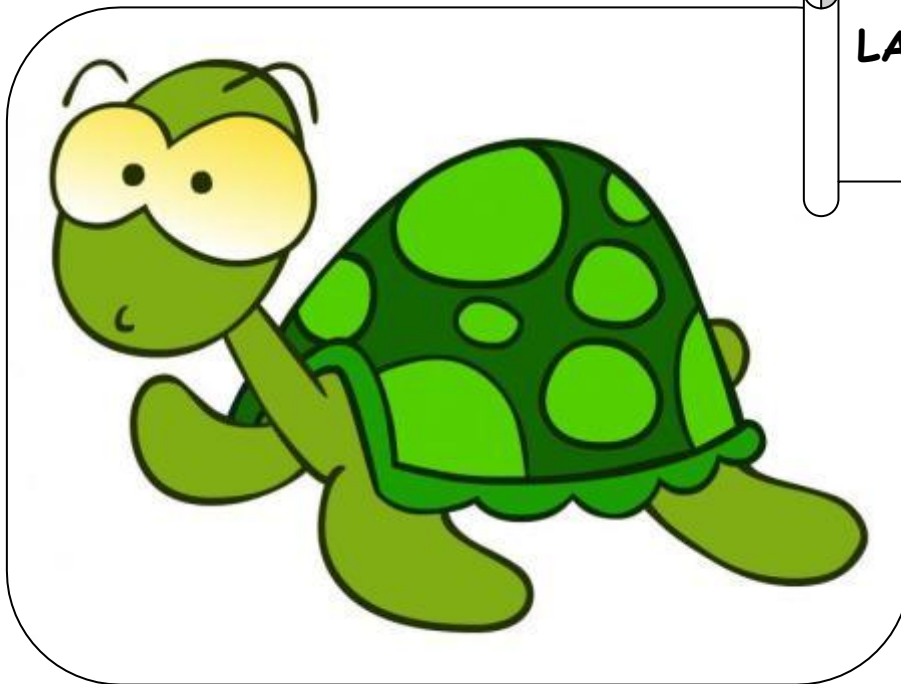
EL RATÓN
ROEDOR

EL
RATONCITO
SEGISMUNDO

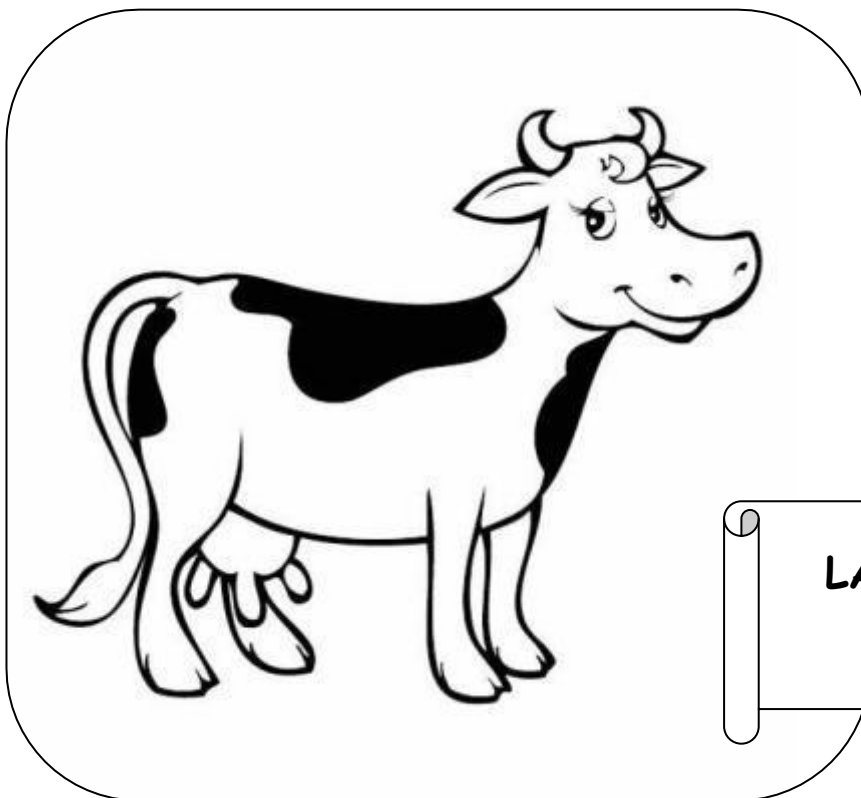


LA RANA
RISUEÑA





**LA TORTUGA
VELOZ**



**LA VACA
PACA**



ANEXO 3

Actividades de exploración sonora. Actividad 1 “Los sonidos del aula”.

Colección de imágenes:

VIENTO



LLUVIA



RELOJ



PUERTA



SIRENA



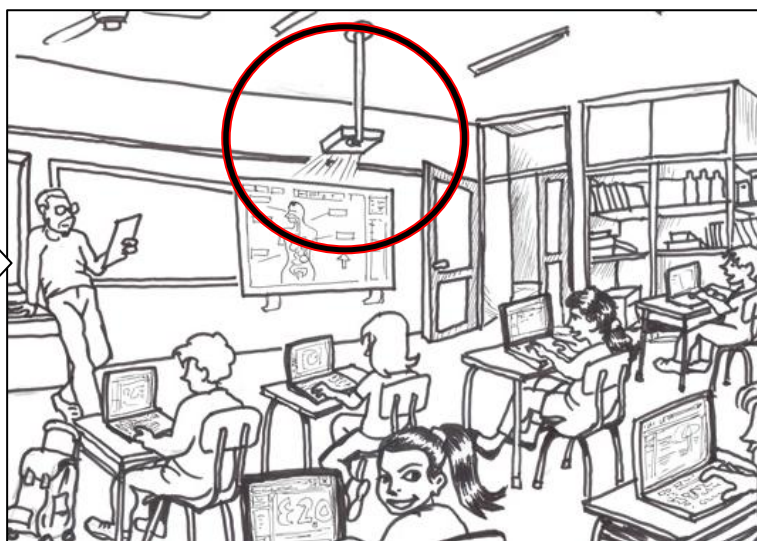
NIÑOS
HABLANDO



PASOS



CAÑÓN



ANEXO 4

Actividades de exploración sonora. Actividad 1. Ficha: "Los sonidos del aula".

"LOS SONIDOS DEL AULA"

Escribe una lista de los ruidos y sonidos que escuchas en el aula.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

ANEXO 5

Actividades de exploración sonora. Actividad 2. Ficha: “Los sonidos de nuestro entorno”.

“LOS SONIDOS DE NUESTRO ENTORNO”

Escribe una lista de los ruidos y sonidos que escuchas desde que te levantas por la mañana hasta que llegas al colegio.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

ANEXO 6

Actividades de exploración sonora. Actividad 5: “El paisaje sonoro”.

Ejemplo de cuento para trabajar el fonema /r/:

“El león y el ratón”

Estaba un ratoncillo aprisionado
 en las garras de un león; el desdichado
 en la tal ratonera no fue preso
 por ladrón de tocino ni de queso,
 sino porque con otros molestaba al león,
 que en su retiro descansaba.

Quiere salir, mas queda prisionero;
 atronando la selva ruge fiero.
 El libre ratoncillo, que lo siente,
 corriendo llega: roe diligente
 los nudos de la red de tal manera,
 que al fin rompió los grillos de la fiera.

Pide perdón, llorando su insolencia;
 al oír implorar la real clemencia,
 responde el rey en majestuoso tono
 no dijera más Tito—: «Te perdono».
 Poco después cazando el león tropieza
 en una red oculta en la maleza:

Conviene al poderoso
 para los infelices ser piadoso;
 tal vez se puede ver necesitado
 del auxilio de aquel más desdichado.

(Félix María de Samaniego)

**La elección del cuento se realizará en función del fonema o los fonemas a trabajar durante la sesión, de forma que el alumno escuche palabras que contengan dichos fonemas.

ANEXO 7

Actividades de exploración sonora. Actividad 5. Ficha: "El paisaje sonoro"

"EL PAISAJE SONORO"

Escucha atentamente el cuento "El león y el ratón". Busca con tus compañeros formas de representar los sonidos que aparecen en el cuento.

Personajes:

¿Qué vamos a utilizar?

_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____

Lugares:

¿Qué vamos a utilizar?

_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____

Acciones:

¿Qué vamos a utilizar?

_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____

Señala el orden en el que van a sonar:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



ANEXO 8

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 1: “La intensidad I”

A continuación se exponen algunos ejemplos de audiciones para desarrollar la actividad propuesta:

- Concierto n. ° 2 en sol menor, Op. 8, «L'estate» (*El verano*), de A. Vivaldi.
- El Danubio Azul, de J. Strauss.
- En la Gruta del Rey de la montaña, E. Grieg.

ANEXO 9

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 2. Ficha: “La intensidad II”

“LA INTENSIDAD II”

Escucha con atención los siguientes ritmos y dibuja con círculos la intensidad. Sigue el ejemplo:

- Dibuja ○ cuando el sonido sea suave.
- Dibuja ● cuando el sonido sea fuerte.

1.

2.

3.

4.

Ahora, representa con palmas los ritmos que has dibujado, ¡no te olvides de la intensidad de los sonidos!



ANEXO 10

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 3: “La duración I”

A continuación se exponen algunos ejemplos de audiciones para desarrollar la actividad propuesta:

- El carnaval de los animales (*Le carnaval des animaux*), Los canguros (*Le kangourou*), de C. Saint-Saëns.
- El carnaval de los animales (*Le carnaval des animaux*), El cisne (*Le Cygne*), de C. Saint-Saëns.
- Sonata para piano nº 16 en do mayor, W.A.Mozart.

ANEXO 11

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 4. Ficha: “La duración II”

“LA DURACIÓN II”

Escucha con atención los siguientes ritmos y expresa mediante líneas la duración, siguiendo el ejemplo.

- Dibuja  cuando el sonido sea corto.

- Dibuja  cuando el sonido sea largo.

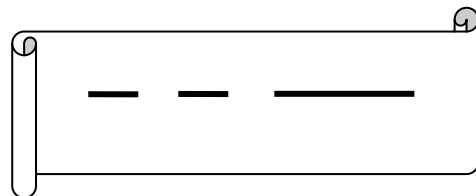
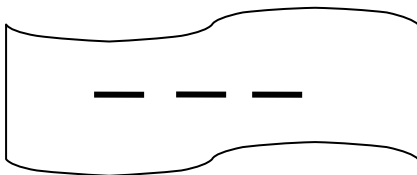
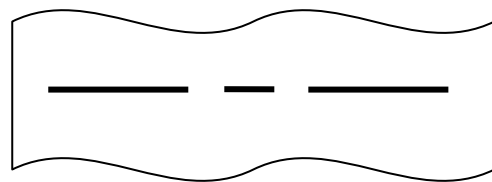
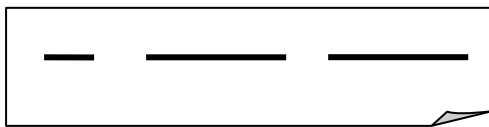
1.

2.

3.

4.

Ahora, señala el orden en el que escuchas los siguientes ritmos.



ANEXO 12

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 5: “El timbre I, La voz humana”

A continuación se exponen algunos ejemplos de audiciones para desarrollar la actividad propuesta:

- Voces femeninas:

≈ Soprano: La flauta mágica (*Die Zauberflöte*), Aria *Der Hölle Rache*, de W.A.Mozart.

≈ Mezzosoprano: El Barbero de Sevilla, Aria *Una voce poco fa*, de G. Rossini.

≈ Contralto: La Gioconda, Aria *Voce di donna*, A. Ponchielli.

- Voces masculinas:

≈ Tenor: Fidelio, Aria *Gott, welch Dunkel hier?*, L.V.Beethoven.

≈ Barítono: La Traviata, *Pura siccome un angelo*, G. Verdi.

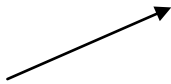
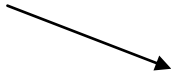
≈ Bajo: L’elisir d’amore, Aria *Udite, udite o rustici*, G. Donizetti

ANEXO 13

Actividades de las cualidades del sonido. Actividad 8. Ficha: "La altura II"

"LA ALTURA II"

Escucha con atención las siguientes melodías y dibuja con una línea los cambios en la altura. Sigue el ejemplo:

- Dibuja  cuando el sonido sea agudo.
- Dibuja  cuando el sonido sea fuerte.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Ahora representa con tu voz las líneas melódicas que has dibujado, ¡presta atención a la altura de los sonidos!



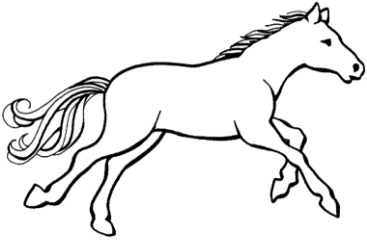
ANEXO 14

Actividades de articulación. Ficha: "Imitando sonidos"


Ejemplo de imágenes para mostrar a los alumnos:

"IMITANDO SONIDOS"


Reproduce los sonidos siguiendo las indicaciones de tu maestro.



Tkt

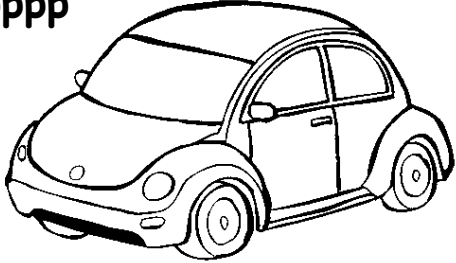


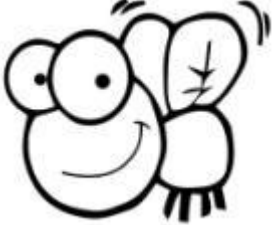
ch



rrrr

pppp





Ssss

ANEXO 15

Actividades de articulación. Actividad: “Trabalenguas, rimas y poesías”

LA PERDIZ

Esta es la perdiz
Y este el campo de maíz:
Corre, corre la perdiz
Por el campo de maíz.
Vino un cazador y la cogió.
No, no, gritó y se escapó.
Entonces le dije yo:
¡Corre, corre por favor,
no te pille el cazador!

LOS CABALLITOS

Cabalgo en mi caballo bayo.
Corre, corre caballito
Corre, corre carro.
Cabalgo en mi caballo blanco.
Corre, corre caballito
Corre corre carro.

EL CHAPARRÓN

Llueve en la montaña,
Lleve en el portón,
Niña no te mojes
Con el chaparrón.
Ponte un paraguítas,
Ponte un paraguón,
Niña no te mojes
Con el chaparrón.

FRU FRU FRI

Fru fru fri, qué frío hace aquí,
¡froto froto fre y el frío ya se fue!

DOS PALIMITAS

Dos palomitas en un palomar,
Una va a volar y regresa al hogar,
Otra va a volar y regresa al hogar.
Ya están dormiditas en su casita:
Rucucu, rucucu, duermo yo, duermes tú.
Rucucu, rucucu,
Duermo yo, duermes tún.

RINGURRÍN Y RINGURRÁN

Ringurrín y Ringurrán son dos
pececitos,
Que nada en el mar.
Tienen dos aletas
Para subir y bajar.
Son tan parecidos
¡que no sé cuál es cuál!
¿Cuál es Ringurrín, cuál es Ringurrán?

LA CARROZA

Rueda, rueda
La carroza.
Ronca el rey
Y ríe la reina Rosa.

EL CANTO RODADO

Rueda por el aire
Un canto rodado,
Rebota en la pared
Y cae quebrado.

LA PARRA Y LA ZORRA

La zorra cogió una porra
Y aporreó a la pobre parra
La Parra cogió una rama
Y aporreo a la pobre zorra.
¡pobre zorra, pobre parra,
pobre porra y pobre rama!

LA GOLONDRINA

Trina, trina, golondrina
En la ventana de Marina
Trilí trelé trilí trelé,

EL RUISEÑO

Que coqueto, que coqueto,
Ríe el ruiseñor
Trilí, trelé, trilí, trelé.

ERRE CON ERRE

Erre con erre guitarra
Erre con erre barril
Mira que rápido rueda
La rueda del ferrocarril.

TRES TRISTES TIGRES

Tres tristes tigres
Tragan trigo en un trigal.

CABALLITO DE MOTRIL

Caballito de Moril
Trota acá trota allí
Trota un trecho
Bien derecho
Que ya llegas
Al hehecho.

AL ARREBOL

Al arrebol, arrebol, arrebol,
Al arrebol le falta una flor.
Al girasol, girasol, girasol,
Al girasol, le falta color.
Al picaflor, picaflor, picaflor,
Al picaflor, le falta un pichón.

LA TRILLA

Es el tiempo de la trilla y esta pronto
El trigal,
Y el trabajo de la trilla nos promete
El nuevo pan.

LA TRILLA

Es el tiempo de la trilla y esta pronto
El trigal,
Y el trabajo de la trilla nos promete
El nuevo pan.

LAVA LAVANDERA

Lava, lava lavandera,
La falda de mi abuela.
Escurre, escurre, escurre
Y tiende la ropa sin mugre.

LAS MANOS

Las manos dan y reciben
Al compás de este ritmo,
Fluyen como aguas del gran río,
Van uniendo el aire con gran
armonía,
Las manos dan y reciben con gran
alegría.

EL RATONCITO

Ratoncito roedor
En el rancho se metió.
Roe, ro,e roe, ró
Rabanitos y turrón
Roe, ro,e roe, ró
Ratoncito roedor.

LA MARIQUITA

Una mariquita
Trepas por la hierbecita.
Corre, corre sin parar
Hasta la punta quiere llegar.
Ya está en lo alto de su torre,
Cuando un fuerte viento corre.
A la mariquita le da trabajo no
Caerse para abajo.
La hierba se tambalea.
El viento sopla fuerte,
La mariquita, no tiene suerte.
Y cataplaf, al suelo se cayó.
¿pero no creáis que allí quedó todo?
¡no, no! Riendo otra vez se subió.

**Material extraído de:

- Rimas y juegos de dedos. Para una infancia sana I. Para niños de 0 a 9 años. Tamara Chubarovsky
- Rimas y juegos sonoros. Para una infancia sana II. Para niños de 4 a 14 años. Tamara Chubarovsky
- Rimas y juegos de movimiento. Para una infancia sana III. Para niños de 0 a 14 años. Tamara Chubarovsky

ANEXO 16

Actividades de Ritmo-lenguaje. Actividad 2.

"RITMO Y LENGUAJE"

Presta atención a las siguientes palabras. Marca con palmas los acentos al mismo tiempo que recitas las palabras.

Ahora colorea los acentos en cada una de ellas, sigue el ejemplo.

ANEXO 17

A continuación presentamos posibles ritmos a desarrollar en la *Actividad 3* del apartado *Ritmo-lenguaje*. Aunque el alumno no sabe qué ritmos está haciendo, el maestro sí es consciente de aquellos que están trabajando. Por ejemplo:

4/4
 Sur, Cruz, Mar, Tres.

4/4
 Ca - rro, Ro - jo, Ra - na, Ron - da.

4/4
 Rá - ba - nos, Trí - o - la, Rá - pi - do, Rús - ti - co.


4/4
 Ca-rro-ma - to, Pri-ma-ve - ra, Za-pa - te - ro, Ra-ton - ci - to.


ANEXO 18


Actividades de *Vocalización y entonación*. Actividad 2. Ficha: "La vocalización"

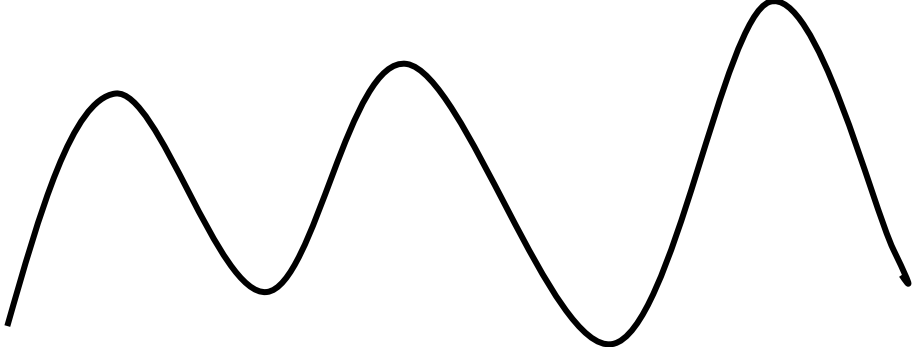
"LA VOCALIZACIÓN"

Sigue las indicaciones del maestro ayudándote de los siguientes dibujos:

a 

b 

c 

d 

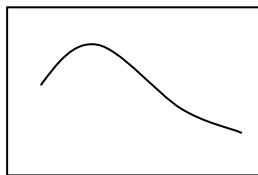
ANEXO 19

Actividades de *Vocalización y entonación*. Actividad 4, e. Ficha: “La entonación”.

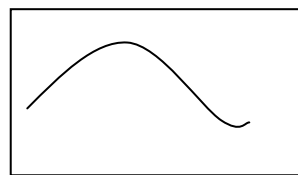
“LA ENTONACIÓN”

Lee las siguientes palabras y frases, después dibuja la línea melódica de cada una de ellas en el cuadro correspondiente. Sigue el ejemplo:

Pedro



pelota



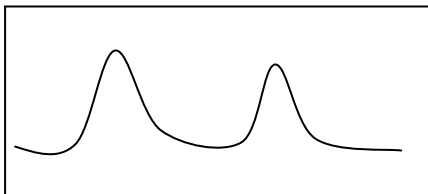
zapatero



caballo



En la calle hay coches.



Las flores son blancas y amarillas.


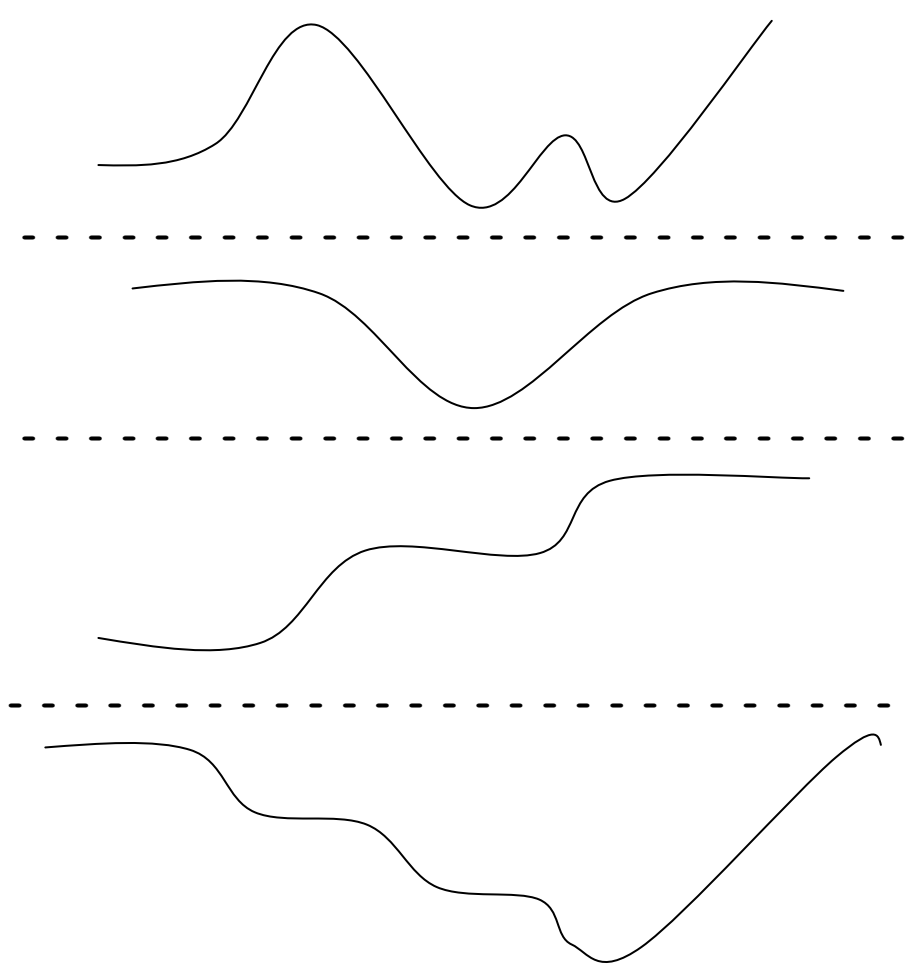


ANEXO 20

Actividades de *Vocalización y entonación*. Actividad 5, a. Ficha: “Aprendemos a cantar”.

“APRENDEMOS A CANTAR”

Observa las siguientes líneas y entónalas con la ayuda de tu maestro.



ANEXO 21

Las canciones. Partituras de los ejemplos de canciones expuestos:

A, A, A, ENFADADA ESTÁ MAMÁ

Música: popular infnatil
Letra: E. Ruiz



A, a, a en - fa - da - daes - tá ma - má.
E, e, e por que no quie - ro co - mer.
I, i, i, a la ca - lle quie - ro ir.
O, o, o, a ju - gar con el ba - lón.
U, u, u, y con - mi - go jue - gas tú.

EL ZAPATERO REMENDÓN

Tradicional de Dinamarca



En - ros - car muy bien de - sen - ros - car tam-bién,
3 ti - ra. ti - ray toc, toc, toc. 1. 2. toc, toc, toc.
6 Za - pa - te - ro re - men - dón, haz za - pa - tos,
9 haz za - pa - tos, 1. 2. con te - són.

RONDA DEL ZAPATERO

Mercedes Iglesias



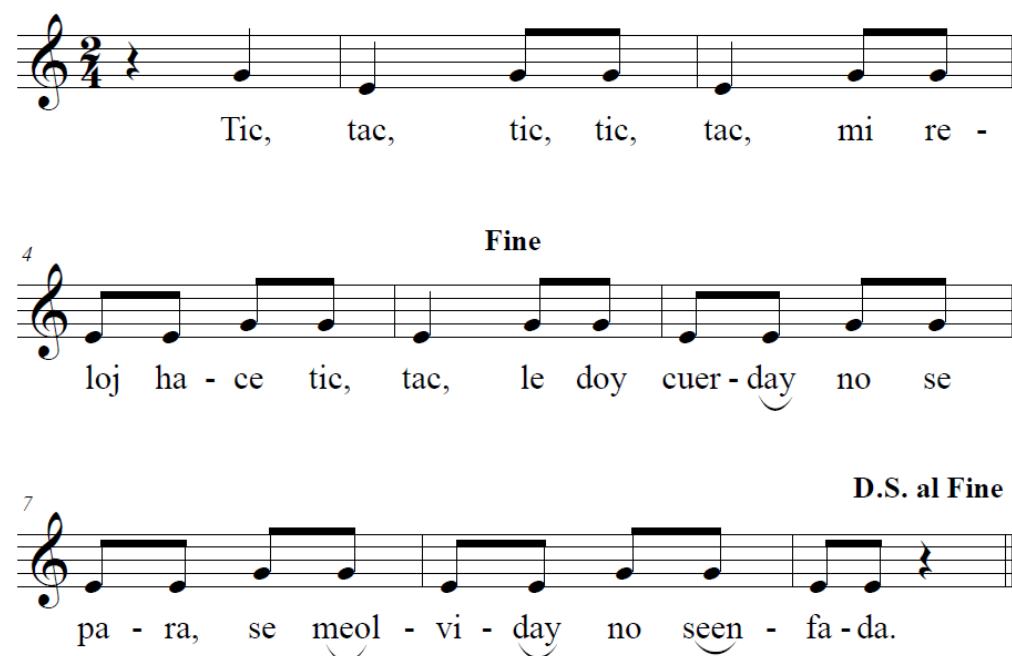
Ti - pi ta - pe ti - pi ta - pe ti - pi

ta - pe ti - pi - tón. Za - pa za - pe za - pa

za - pe za - pa - te - ro re - men - dón.

TIC, TAC, MI RELOJ

Montse Sanuy



Tic, tac, tic, tic, tac, mi re -

loj ha - ce tic, tac, le doy cuer - day no se

pa - ra, se meol - vi - day no seen - fa - da.

DIN, DON, DAN

Popular infantil

Din, don, din, don dan, cam - pa -

ni - tas so - na - rán. Din, don, din, don,

dan, quea los ni - ños dor - mi - rán.

ASERÍN, ASERRÁN

Popular infantil

A - se - rrín, a - se - rrán, los ma -

de - ros de San Juan, pi - den pan, no les

dan, pi - den que - soy se lo dan.

DEBAJO DE UN CARRO

Letra: popular
Música: Esther Ruiz

De - ba - jo de un ca - rro en - con -

tré un ra - tón, con la ca - ra

ro - ja y el cuer - po ma - rrón.

DOS RANITAS

Popular infantil

Dos ra - ni - tas ten - go, flog, flog, flog,

brin - can, co - rren, sal - tan, flog, flog, flog,

can - tan muy a - le - gres, croac, croac, croac.

ZIS, ZAS, LA PELOTA SALTA

Esther Ruiz

Musical notation for the song 'ZIS, ZAS, LA PELOTA SALTA'. It consists of three staves of music in 2/4 time, written in treble clef. The lyrics are: 'Zis, zas, zis, zas, la pe - lo - ta sal - ta, sal - ta, zis, zas, zis zas, sal - ta sal - ta sin pa - rar.'

Zis, zas, zis, zas, la pe -

lo - ta sal - ta, sal - ta, zis, zas, zis

zas, sal - ta sal - ta sin pa - rar.

RATONCITO ROEDOR

Letra: Tamara Chuvarovsky

Música: Rut Vinuesa

Musical notation for the song 'RATONCITO ROEDOR'. It consists of three staves of music in 4/4 time, written in treble clef. The lyrics are: 'Ra-to-ci-to Ro-e-dor, en el ran-cho se me-tió. Ro-e, ro-e, ro-e, ro, ra-ba-ni-tos y tu-rrón. Ro-e, ro-e, ro-e, ro, Ra-to-ci-to Ro-e-dor.'

Ra-to-ci-to Ro-e-dor, en el ran-cho se me-tió.

Ro-e, ro-e, ro-e, ro, ra-ba-ni-tos y tu-rrón.

Ro-e, ro-e, ro-e, ro, Ra-to-ci-to Ro-e-dor.

ANEXO 22

FONEMA /r/ CANCIÓN: Ratoncito Roedor				
OBJETIVOS	BLOQUE DE ACTIVIDADES	NÚMERO DE ACTIVIDAD*	RECURSOS**	
<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar el contraste tensión-relajación siendo conscientes de la respiración. 	Relajación activa y respiración		Cuento “El Ratón Roedor” (Anexo 1)	
<ul style="list-style-type: none"> Explorar los ruidos y sonidos del aula. Desarrollar habilidades de atención y concentración auditiva. Vivenciar el contraste de intensidad fuerte-piano. 	Percepción y discriminación auditiva	Exploración sonora	1. “Los sonidos del aula” Ficha: “Los sonidos del aula”(Anexo 2)	
		Atención concentración y memoria auditiva	1. “El ladrón de instrumentos”	
		Cualidades del sonido	1. “La intensidad I”	Audiciones (Anexo 6)
			2. “La intensidad II”	Ficha: “La intensidad II” (Anexo 7)
<ul style="list-style-type: none"> Ejercitar los músculos bucofaciales y practicar la articulación a través de breves cuentos. 	Articulación y ejercicios bucofaciales	Ejercicios bucofaciales	Cuento “El Ratón Roedor II”	
		Articulación	Cuento “La rana Risueña”	
<ul style="list-style-type: none"> Marcar el pulso de la canción “Ratoncito Roedor” con diferentes partes del cuerpo. Recitar una lista de palabras siguiendo el pulso marcado por el maestro. 	Ritmo-lenguaje-movimiento	Ritmo-movimiento-percusión	1, 2	
		Ritmo-lenguaje	1	
<ul style="list-style-type: none"> Practicar la vocalización y entonación imitando los ejemplos del maestro. 	Vocalización y entonación	2, 4b	Ficha: “La vocalización” (Anexo 16)	
<ul style="list-style-type: none"> Aprender la melodía de la canción “Ratoncito Roedor”. Cantar la canción “Ratoncito Roedor” imitando los gestos del maestro. 	Las canciones		Canción “Ratoncito Roedor” (Anexo 19)	

*En el caso de que no se haya elaborado una lista de actividades numerada esta casilla aparecerá en blanco.

**En aquellos bloques de actividades que no se haya elaborado un recurso concreto la casilla aparecerá en blanco.

ANEXO 23

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Respiración general															
Control respiratorio															
Control tensión-relajación															
Percepción auditiva															
Discriminación de cualidades del sonido															
Articulación															
Palmea el pulso de palabras y canciones															
Palmea el ritmo de palabras y canciones															
Palea el acento de palabras y canciones															
Vocalización															
Emisión															
Entonación															

*Cada casilla se rellenará siguiendo estas indicaciones: **m**: mal; **r**: regular; **b-**: casi bien; **b**: bien; **b+**: casi perfecto; **mb**: muy bien.

**Se añadirán tantas columnas como sesiones se desarrollen.

