



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

LA MÚSICA, CAMINO HACIA LA PALABRA

El uso del recurso musical como facilitador comunicativo en
Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Rosa Fernández Madrid

Tutor: Jose Luis Remis García

Mayo, 2024

RESUMEN

En la actualidad, no es extraño encontrar gran variedad de publicaciones y autores que detallan y defienden los muchos beneficios que tiene la música en el desarrollo de los infantes, tanto académica como terapéuticamente. A pesar de ello, en muchas ocasiones parece quedar relegada a un segundo plano en lo referente a la educación escolar, ya que se puede observar una inclinación por materias más “académicas” como las matemáticas o los idiomas. Además, en términos generales, el profesorado suele tener una carencia de formación musical que le permita emplearla de una manera global o asistencial en el tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales.

De este modo, el presente Trabajo Final de Grado tiene como objetivo ahondar en el gran valor de la música como herramienta de asistencia en el tratamiento de los discentes de Educación Infantil con necesidades educativas en el ámbito comunicativo-lingüístico; recogiendo una revisión teórica que sustenta las bases de la propuesta, un estudio de campo que pretende analizar la capacitación musical de los docentes asturianos de Educación Infantil y una propuesta de intervención que busca estimular lingüísticamente al alumnado desde un enfoque global y significativo.

Palabras clave: Comunicación, Música, Educación Infantil, Lenguaje, Atención a la Diversidad, Literatura.

ABSTRACT

Currently, it is not uncommon to find a wide variety of publications and authors detailing and defending the numerous benefits that music has on the development of children, both academically and therapeutically. Despite this, it often seems to be relegated to a secondary position in school education, as there is a noticeable preference for more “academic” subjects such as mathematics or languages. Additionally, in general terms, teachers tend to lack musical training that would allow them to use it comprehensively or as a supportive tool in the treatment of students with special educational needs.

Thus, the aim of this Bachelor’s Degree Final Project is to delve into the significant value of music as an assistive tool in the treatment of early childhood education students with communicative-linguistic educational needs. This is achieved by presenting a theoretical review that supports the foundation of the proposal, a field study that aims to analyse the musical training of early childhood education teachers in Asturias, and a intervention proposal designed to linguistically stimulate students from a holistic and meaningful approach.

Keywords: Communication, Music, Early Childhood Education, Language, Attention to Diversity, Literature.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	2
2.2. DIFICULTADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL	4
2.2.1. Disfemia	4
2.2.1.1. <i>Definición, origen y clasificación</i>	4
2.2.1.2. <i>Diagnóstico</i>	5
2.2.1.3. <i>Identificación de la Disfemia en la infancia</i>	6
2.2.2. Dislalia evolutiva.....	6
2.2.2.1. <i>Definición y origen</i>	6
2.2.2.2. <i>Diagnóstico</i>	7
2.2.2.3. <i>Identificación de la dislalia evolutiva en la infancia</i>	8
2.3. DIFICULTADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL	8
2.3.1. Trastorno Específico del Lenguaje	8
2.3.1.1. <i>Definición y origen</i>	8
2.3.1.2. <i>Diagnóstico</i>	8
2.3.1.3. <i>Identificación del Trastorno Específico del Lenguaje en la infancia</i>	9
2.3.2. Alteraciones del lenguaje en los infantes con Trastorno del Espectro Autista	9
2.3.2.1. <i>Definición, origen y clasificación</i>	9
2.3.2.2. <i>Diagnóstico</i>	11
2.3.2.3. <i>Identificación de las alteraciones del lenguaje en los infantes con Trastorno del Espectro Autista</i>	12

2.4. LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL Y COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN EL TRATAMIENTO DE LAS NEAE	12
2.4.1 La educación musical en Educación Infantil y sus beneficios	13
2.4.2. La musicoterapia: origen, definición y beneficios.....	14
2.4.3. La música como apoyo en los tratamientos del alumnado con necesidades específicas de lenguaje	15
2.5. SITUACIÓN DE PARTIDA: ESTUDIO DE CAMPO.....	16
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	17
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	17
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
4. AGENTES COORDINADORES DE LA PROPUESTA.....	18
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	19
5.1. ENMARCACIÓN CURRICULAR	19
5.2. TEMPORALIZACIÓN	20
5.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	20
5.3.1. Sesión 1	21
5.3.2. Sesión 2	22
5.3.3. Sesión 3	23
5.3.4. Sesión 4	24
5.3.5. Sesión 5	26
5.3.6. Sesión 6	27
5.3.7. Sesión 7	29
5.3.8. Sesión 8	30
5.3.9. Sesión 9	32
5.3.10. Sesión 10	34
6. EVALUACIÓN.....	35

6.1. AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO	35
6.2. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO.....	36
6.3. AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE.....	37
7. CONCLUSIONES	39
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS.....	45
ANEXO I.....	45
ANEXO IIA	49
ANEXO IIB.....	50
ANEXO III	52
ANEXO IVA.....	53
ANEXO IVB	54
ANEXO IVc	56
ANEXO V.....	57
ANEXO VIA.....	59
ANEXO VIB	60
ANEXO VII.....	63
ANEXO VIIIA	65
ANEXO VIIIB	66
ANEXO IX	67
ANEXO X.....	68

1. INTRODUCCIÓN

La música, desde el inicio de los tiempos, ha acompañado al hombre como un medio de expresión universal capaz de superar diferencias de idioma, cultura o época. Desde las primeras manifestaciones en la Prehistoria, que se basaban en el uso de la voz, la danza y el ritmo para rituales o acontecimientos colectivos, hasta las canciones de la actualidad, la presencia e influencia de la música en la vida del ser humano es irrefutable. Esto adquiere especial importancia en lo referente a la educación, más concretamente en edades tempranas como la etapa de Educación Infantil, ya que estos infantes están en un momento crucial de su vida en el que los aprendizajes musicales, y las habilidades y capacidades que se adquieren con ellos, pueden favorecer muy significativamente su desarrollo global e integral en general, y el lingüístico en particular.

El presente Trabajo Final de Grado pretende ahondar en el gran valor de la música en la etapa de Educación Infantil, no únicamente desde su enfoque académico, sino también como herramienta pedagógica de asistencia en el tratamiento del alumnado con necesidades educativas en el ámbito comunicativo lingüístico. Para ello, se ha realizado una investigación multidimensional compuesta por de un análisis teórico amplio, un estudio de campo que pretende analizar la situación de partida en el contexto de las aulas asturianas, y una propuesta de intervención enfocada a asistir y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades del lenguaje.

La primera parte de este trabajo, se centra en una exposición teórica que trata temas como el lenguaje en la etapa de Educación Infantil, los diferentes trastornos del habla que pretendemos abarcar con nuestra intervención y su origen, diagnóstico y características, y la música como herramienta curricular y terapéutica en el alumnado con NEE y NEAE. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica basada en diferentes fuentes, como artículos, revistas educativas, libros y recursos web.

A continuación, se presenta el estudio de campo que busca analizar e investigar, tanto la formación, como la capacitación de los docentes de Educación Infantil asturianos en el ámbito musical. Mediante una encuesta realizada con *Google Forms* se han recogido respuestas de 92 docentes de Educación Infantil, las cuales nos permitirán reflexionar sobre estas cuestiones, así como de su percepción sobre el empleo de la música de forma terapéutica en el aula.

Por último, se plantea una propuesta de intervención, compuesta de diez sesiones, que pretende trabajar y estimular determinados aspectos lingüísticos, y a la par, aspectos emocionales, sociales y cognitivos del alumnado, empleando actividades musicales de respiración, soplo, ritmo, interpretación vocal e instrumental.

En resumen, el presente Trabajo Final de Grado aporta una visión integral acerca de la importancia, académica y terapéutica, del uso de la música en las aulas de forma temprana. El objetivo de dicha propuesta es enriquecer la labor pedagógica que, día a día, se lleva a cabo en las clases de Educación Infantil, favoreciendo así un mejor desarrollo del alumnado y una mayor integración de la diversidad de las aulas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El papel del lenguaje en una etapa como Educación Infantil es fundamental, puesto que constituye el elemento principal en el desarrollo integral de los infantes. Para definirlo de forma general, podemos decir que es una capacidad que tiene el ser humano para comunicarse y que le permite manifestar pensamientos, sentimientos, reflexiones o información. A lo largo de la historia el término “lenguaje” se ha definido en multitud de ocasiones por varios autores:

“El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.” (Sapir, 1966, p.14)

“El lenguaje es un sistema de signos que utiliza el ser humano, básicamente, para comunicarse con los demás o para reflexionar consigo mismo. Este sistema de signos puede ser expresado por medio del sonido (signos articulados) o por medios gráficos (escritura).” (Ugalde, 1989, p.3)

“El lenguaje es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Asimismo, es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito.” (Martínez, Ortega y Romero, 2021, p.1)

Si nos abstraemos de las diferencias entre estas definiciones podemos darnos cuenta fácilmente que en todas se alude al concepto de la comunicación. Es decir, el lenguaje es una herramienta que nos permite interactuar con el medio y con los demás.

En lo referente a bebés y a infantes, Chomsky afirma que, desde el nacimiento, tenemos una predisposición innata para adquirir el lenguaje, y que un aprendizaje correcto del mismo propiciará una integración adecuada en el entorno cercano. También Parsons (2003) asegura que durante los 12 primeros meses de vida existe un grandioso desarrollo de las habilidades de comunicación. Por ello, es necesario atender con especial cuidado esta área de conocimiento en la etapa de Educación Infantil, ya que permite a los niños y niñas no sólo comunicarse, sino desarrollarse en otros ámbitos de forma más exitosa.

Según Alessandri, (2005), como se citó en León, (2020): “[El lenguaje] constituye uno de los factores fundamentales para la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos, y proporciona el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo que nos rodea y nuestra propia existencia”. Esto nos indica la inherente complejidad que conlleva, y nos hace pensar en que, donde hay mucha complejidad, suelen presentarse problemas o dificultades.

En el currículo de Educación Infantil del Principado de Asturias, Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias, también se recoge la importancia que tiene el lenguaje y la comunicación en esta etapa, así como la necesidad de atención a las

necesidades educativas del alumnado, y más concretamente, del alumnado con necesidades educativas relacionadas con el lenguaje. En muchos apartados, como los principios pedagógicos de la etapa o los objetivos, se especifica la necesidad de desarrollar el lenguaje y las habilidades de expresión y comunicación, ya que suponen elementos fundamentales en el desarrollo global de los infantes, mediante las diferentes competencias clave, como la CCL¹ y la CP², competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación que se establecen a lo largo del decreto.

Además, en el mismo currículo, se hace referencia en varias ocasiones al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, integrando en él a aquellos que “afrontan barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidades o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje (...)” y manifestado la importancia de que “el diseño de las actividades diarias debe abordarse desde un enfoque que prevenga la discriminación (...) [teniendo en cuenta] las posibles necesidades específicas en lo relativo a la comunicación y el lenguaje del alumnado con discapacidad”.

En definitiva, podemos decir que el 2º ciclo de Educación Infantil es un momento esencial en el desarrollo de todos los niños y niñas en el que debemos cuidar todos los aspectos que en él influyen. Al ser una etapa en la que los educandos se encuentran en un momento temprano de su desarrollo, ésta adquiere un fuerte carácter preventivo y compensatorio para con las diversas dificultades que vayan apareciendo a lo largo de la evolución del alumnado.

Como indica el Colegio Público Elvira España (2017):

Es la etapa de Educación Infantil, el momento ideal de prevenir y/o compensar posibles dificultades que pueden incidir en la evolución infantil, ya que el desarrollo global de las capacidades del sujeto depende en buena medida de su propio desarrollo lingüístico y de su capacidad de comunicación. (...) De ahí que el profesorado de Educación Infantil preste especial atención a la adquisición y desarrollo del lenguaje, así como a las posibles alteraciones que puedan surgir.

En el presente trabajo abordaremos algunos de los trastornos más habituales del habla y del lenguaje que se presentan en Educación Infantil, a saber: la disfemia, la dislalia, el Trastorno Específico del Lenguaje y las alteraciones del lenguaje en los infantes con Trastorno de Espectro Autista. Mientras que los dos primeros se clasifican como trastornos del habla, los dos segundos lo hacen en trastornos del lenguaje, y aquí existe una diferencia sustancial. Según la Biblioteca Nacional de Medicina, MedlinePlus, (2022), mientras que “un trastorno del habla es una afección en la cual una persona tiene problemas para crear o formar los sonidos del habla necesarios para comunicarse con otros”, los trastornos del lenguaje implican “problemas con el desarrollo de las habilidades del lenguaje (...) pudiendo tener problemas con (...) entender o comunicar su

¹ Competencia en Comunicación Lingüística

² Competencia Plurilingüe.

mensaje a otros [o] entender el mensaje proveniente de otros. (...) Los niños con trastorno del lenguaje pueden producir sonidos y su discurso se puede entender”. Esto quiere decir que es importante distinguir entre los infantes que presentan dificultades con la propia emisión de las palabras y aquellos cuyas dificultades se encuadran más en el ámbito comunicativo.

2.2. DIFICULTADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL

2.2.1. Disfemia

2.2.1.1. Definición, origen y clasificación

La disfemia es un trastorno que afecta a todo lo relacionado con la fluidez del habla. Esta alteración del lenguaje conlleva una ausencia de ritmo y flujo continuos, además de una dificultad notoria en el habla y los tiempos correspondientes, resultando en una expresión verbal continuamente interrumpida de forma más o menos brusca. En algunas ocasiones también se pueden ver alteradas la coordinación fonorrespiratoria y el tono muscular.

Según la CIE-10³ La disfemia es: “el trastorno del habla caracterizado por la frecuente repetición o prolongación de los sonidos, sílabas o palabras, o por frecuentes dudas o pausas que interrumpen el flujo rítmico del habla”. Además, es un trastorno bastante complejo y difícil de poner en tratamiento, puesto que no solo es una alteración en la coordinación del movimiento implicado en el habla, sino que también conlleva una alteración psicoemocional que es adquirida a causa del aprendizaje, y que mantiene y complejiza esta perturbación.

Este trastorno está definido también en el Manual de Logopedia Escolar de Gallardo y Ortega, (2003, p. 246) como “trastorno en la fluidez del habla, caracterizado por repeticiones o bloqueos espasmódicos que afectan al ritmo del lenguaje y a la melodía del discurso”. Según el autor, este trastorno se puede observar en todas las lenguas, y, generalmente, suele predominar en los hombres. Además, indica que es un trastorno de pronta aparición y de desarrollo muy variable.

En resumen, podemos decir que la disfemia es una forma de hablar precipitada, confusa, desordenada y a mucha velocidad que conlleva la supresión de fonemas que terminan por cambiar sílabas o deformar los sonidos que se emiten.

Su origen aún se mantiene a debate, pues este trastorno presenta una etiología multifactorial, pero una gran parte de autores están de acuerdo en que su origen más posible sean causas neurológicas hereditarias como pueden ser, según el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (2024) : “disfunciones en la conexión entre los hemisferios del cerebro, inmadurez del sistema nervioso central, o afectación de las áreas lingüísticas y/o sensoriomotoras”.

³ Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento-O.M.S.

Gallardo y Ortega, (2003, pp. 247-248), señalan las siguientes causas como desencadenantes de la disfemia:

- Herencia.
- Trastornos de la lateralización, ya que “parece que existe una clara relación entre la tartamudez y los sujetos zurdos, y, sobre todo, mal lateralizados.”
- Trastornos neurológicos.
- Trastornos en la estructuración temporoespacial.
- Alteraciones lingüísticas.
- Alteraciones psicológicas.

Según Gallardo y Ortega, (1993), como se citó en Millán, (2018, p.10):

El Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico, de J. R. Gallardo Ruiz y J. L. Gallego Ortega, recoge una clasificación de la disfemia siguiendo las características que presenta el habla del disfémico.

1. Disfemia clónica (stuttering): Caracterizada por la repetición convulsiva de una sílaba o grupo de sílabas durante la emisión de la frase.
2. Disfemia tónica (stammerint): Caracterizada por una interrupción total del habla, produciéndose al final una salida repentina de la emisión.
3. Disfemia mixta (clónico-tónica/ tónica-clónica). Perelló (1990) habla de la “ley de clo-to”, según la cual la tartamudez se inicia en una fase clónica y pasa a tónica si no recibe un tratamiento adecuado.

2.2.1.2. Diagnóstico

Para que una disfasia pueda diagnosticarse, debemos atender a los criterios de diagnóstico DSM-V y ver si se cumplen en su totalidad o de forma parcial:

1. Alteraciones de la fluidez y la organización temporal normales del habla que son inadecuadas para la edad del individuo y las habilidades de lenguaje, persisten con el tiempo y se caracterizan por la aparición frecuente y notable de uno (o más) de los siguientes factores:
 - Repetición de sonidos y sílabas.
 - Prolongación de sonido de consonantes y vocales.
 - Palabras fragmentadas (p. ej., pausas en medio de una palabra).
 - Bloqueo audible o silencios (pausas en el habla, llenas o vacías).
 - Circunloquios (sustitución de palabras para evitar palabras problemáticas).
 - Palabras producidas con exceso de tensión física.
 - Repetición de palabras completas monosilábicas (p. ej., “Yo-Yo-Yo-Yo lo veo”).
2. La alteración causa ansiedad al hablar o limitaciones en la comunicación eficaz, la participación social, el rendimiento académico o laboral de forma individual o en cualquier combinación.

3. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
4. La alteración no se puede atribuir a un déficit motor o sensitivo del habla, disfluencia asociada a un daño neurológico (p. ej., ictus, tumor, traumatismo) o a otra afección médica y no se explica mejor por otro trastorno mental.

2.2.1.3. Identificación de la Disfemia en la infancia

La disfemia comienza a ser visible en los niños y niñas de entre 2 y 4 años de edad, pudiendo no ser observable en algunas tareas específicas del habla. Además, no es una alteración que tenga una progresión estándar, sino que puede fluctuar en diferentes momentos o etapas. Es habitual que los niños y niñas de 1º Educación Infantil puedan presentar un leve tartamudeo inicial en ocasiones puntuales por desconocimiento de una palabra, dudas a la hora de elaborar frases o excesivo cansancio o emoción, pero es completamente normal. Es cuando persiste cuando puede influir negativamente en los ámbitos académicos o sociales, extendiéndose a etapas futuras si no se interviene de forma temprana.

En Healthychildren.org (2017) podemos encontrar una tabla comparativa para poder distinguir un problema habitual de fluidez o la disfemia.

Tartamudez en niños pequeños y en edad preescolar: ¿Típico o no?

Típico (menor probabilidad de que continúe)	Atípico (mayor riesgo de tartamudez)
Repetición de frases ("Él me lo – Él me lo quitó") y palabras enteras ("Pero-pero no quiero ir").	Repetición de sonidos o sílabas ("Mira el b-b-b-bebé").
Uso de palabras o sonidos de rellenos/muletillas (um, ah, este).	Prolongación de sonidos ("Aaaaaa veces nos quedamos en casa").
No hay tensión ni esfuerzo físico al hablar.	Se bloquea (el niño parece intentar emitir un sonido, pero no puede) o se esfuerza físicamente al hablar.
No muestra otros comportamientos problemáticos al hablar.	Comportamientos "secundarios" acompañan a la dificultad para hablar (como golpetear con los dedos, parpadear o carraspear).
No muestra reacciones negativas ni frustración.	Reacción negativa o frustración al hablar.
No hay antecedentes familiares de tartamudez.	Antecedentes familiares de tartamudez.
Problemas de fluidez que duran menos de 6 meses.	Problemas de fluidez que duran más de 6 meses.

Tabla 1: Tabla comparativa entre un problema de fluidez habitual y la tartamudez o disfemia.

2.2.2. Dislalia evolutiva

2.2.2.1. Definición y origen

La dislalia general, según Ortega (2000), como se citó en Gómez, (2015, p.9):

La dislalia se refiere al lenguaje oral, y consiste en la dificultad de articular determinados fonemas, o lo que es lo mismo, de colocar correctamente los órganos articulatorios para producir fonemas específicos. Generalmente esa dificultad es provocada por contracciones, bien de la faringe, el paladar, la lengua y/o los labios, que interrumpen la pronunciación correcta de los fonemas.

Sin embargo, en el presente proyecto trataremos de intervenir en la dislalia funcional, la cual no conlleva ninguna lesión muscular ni neurológica. Esta variante de la dislalia es, según Gallardo y Ortega, (2003, p.172):

Es la alteración de la articulación producida por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. El niño/a con dislalia funcional no usa correctamente dichos órganos a la hora de articular un fonema a pesar de no existir ninguna causa de tipo orgánico. Es la más frecuente.

Es fácil confundir, a la hora de realizar un diagnóstico, la dislalia y los trastornos fonológicos, pero mientras que los infantes que padecen los segundos, cometen errores inconsistentes únicamente en las frases y palabras y presentan poca fluidez verbal, los niños y niñas que padecen dislalia presentan una mayor fluidez verbal y unos errores mucho más consistentes en todos los contextos verbales (palabras frases y repeticiones de sonidos).

El origen de este trastorno del habla es bastante variado, puesto que existen múltiples factores que pueden favorecer la aparición de las dislalias, en especial las funcionales. Según Gallardo y Ortega (2003, pp.172-173), podemos hablar de:

- Falta de control en la psicomotricidad fina.
- Déficit en la discriminación auditiva. El niño/a no decodifica correctamente elementos fonémicos de su idioma y no percibe diferenciaciones fonológicas del tipo sordo/sonoro, dental/velar, oclusivo/fricativo, etc., produciendo errores en la imitación oral.
- Errores perceptivos e imposibilidad de imitación de movimientos.
- Estimulación lingüística deficitaria.
- Del tipo psicológico.
- Deficiencia intelectual. Además, Sánchez, (2016) añade las dificultades respiratorias y las dificultades en la percepción espacio-temporal a las causas.

2.2.2.2. *Diagnóstico*

Según Gallego y Rodríguez-Santos (2009, p.2):

Hay un conjunto de trastornos para los que no existe una causa específica evidente. Durante muchos años se han definido por exclusión: cuando se produce una alteración en el desarrollo del lenguaje sin que exista déficit sensorial o motor, déficit intelectual, lesión neurológica o falta de estimulación social, es decir cuando el niño/a muestra un retraso y distorsión en el desarrollo del lenguaje y no es sordo, deficiente mental o autista y se desarrolla en un entorno sociocultural adecuado. (...) se incluyen el retraso simple del

lenguaje y los trastornos de este tipo que afectan específicamente a la articulación, como la dislalia o el retraso fonológico.

2.2.2.3. *Identificación de la dislalia evolutiva en la infancia*

Como los autores Toja y Peña (2014) señalan, es fundamental considerar que se puede hablar de dislalia en infantes que tengan cuatro o más años, ya que es en este momento en el que tienen una madurez motriz lo suficientemente desarrollada como para lograr la articulación de todos los sonidos de un idioma. Los que padecen este trastorno del habla suelen estar comprendidos entre los cuatro y los diez años y, generalmente, suelen ser varones.

2.3. DIFICULTADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

2.3.1. Trastorno Específico del Lenguaje

2.3.1.1. *Definición y origen*

El *National Institutes of Health* y el *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (2019, p.1) definen el trastorno específico del lenguaje como: “un trastorno de la comunicación que interfiere en el desarrollo de las habilidades del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición o discapacidad intelectual”. Es un trastorno que puede llegar a afectar ámbitos del lenguaje como el habla, la escucha y la lectoescritura.

Esta perturbación provoca que los niños y las niñas retrasen el inicio del habla, así como presentar dificultad en la agrupación de palabras en las oraciones, dificultad en las conversaciones o cometer errores gramaticales durante el habla.

Su origen es desconocido, pero se comienza a sospechar que tiene un fuerte origen genético, ya que son más habituales los pacientes con padres o familiares que los padecen (50-70%)

2.3.1.2. *Diagnóstico*

De la misma forma que la dislalia, la forma de diagnóstico del TEL es por descarte de otras afecciones orgánicas, pero la evaluación dependerá de la edad y la situación del infante. Aun así, el *National Institutes of Health* y el *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (2019, p.2) proponen una serie de puntos que debe incluir una evaluación de diagnóstico:

- Observación directa del niño
- Entrevistas y cuestionarios para padres o maestros,
- Evaluaciones de la capacidad de aprendizaje del niño,
- Pruebas estandarizadas sobre el desempeño actual del lenguaje

2.3.1.3. *Identificación del Trastorno Específico del Lenguaje en la infancia*

El TEL es un trastorno del desarrollo, lo que implica que sus síntomas se pueden observar durante la niñez. Por desgracia, no es un trastorno que desaparezca durante el desarrollo, pero sí pueden observarse cambios a lo largo de las diferentes etapas. Quizá un infante no tenga la capacidad de evitar oraciones complejas y sustituirlas rápidamente como haría un adulto o un joven, sino que haría empleo de oraciones no gramaticales o con errores observables.

2.3.2. **Alteraciones del lenguaje en los infantes con Trastorno del Espectro Autista**

2.3.2.1. *Definición, origen y clasificación*

El trastorno del Espectro Autista es bastante difícil de definir, puesto que existe mucha variedad de criterios evaluadores empleados para su identificación. (Gallardo y Ortega, 2003) A pesar de ello, existen muchos autores que han tratado de definir este trastorno:

Leo Kanner, psiquiatra austriaco residente en EEUU, (1943), como se citó en Rivière, A, (2001), lo describió por primera vez como un trastorno que se caracteriza por:

La incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones (...) Desde el principio hay una extrema soledad autista, algo que, en lo posible desestima, ignora o impide la entrada de todo lo que le llega al niño desde fuera. El contacto físico directo, o aquellos movimientos o ruidos que amenazan con romper la soledad, se tratan como si no estuvieran ahí o, si no basta con eso, se sienten dolorosamente como una penosa interferencia.

Además, este mismo autor destaca:

Un amplio conjunto de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje de los niños autistas (...) su ausencia en algunos niños autistas, su uso extraño en los que lo poseen como si no fuera una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos (...) y se definen alteraciones como la ecolalia, la tendencia a comprender las emisiones de forma muy literal, la inversión de pronombres personales, la falta de atención al lenguaje, la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones.

Según la OMS (s.f.), como se citó en Gallardo y Ortega, (2003, p.472):

El autismo es un síndrome que se presenta desde el nacimiento o se inicia invariablemente durante los treinta primeros meses de vida; las respuestas a los estímulos auditivos y visuales son anormales y, de ordinario, aparecen dificultades en la comprensión del lenguaje hablado. Hay retraso en el desarrollo de dicho lenguaje que, si se logra, se caracteriza por la ecolalia, inversión de pronombres, estructura gramatical inmadura e incapacidad para utilizar términos abstractos. Existe generalmente un deterioro para el uso social del lenguaje verbal y de los gestos. Son muy graves las perturbaciones relacionales antes de los cinco años, incluyéndose una dificultad para la mirada directa a los ojos. Es frecuente la existencia de un comportamiento ritualista en las relaciones sociales y en el juego de grupo, así como hábitos anormales, resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes, patrones de estereotipias lúdicas, disminución de la capacidad para el

pensamiento abstracto o simbólico y para los juegos imaginativos. La inteligencia puede hallarse severamente disminuida, pero también puede ser normal e incluso con un nivel superior. En general, hay un mejor rendimiento en los sectores relacionados con la memoria rutinaria o con habilidades espaciales que en aquellos que implican operaciones simbólicas o lingüísticas.

También Ángel Rivière, (2001), define el autismo como:

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausentes - mentalmente ausentes - a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.

Su origen y etiología sólo puede basarse en hipótesis ya que, actualmente, no existe una justificación clara de su origen. Gallardo y Ortega, (2003), plantean un cuadro sobre la posible etiología del Espectro Autista.



Cuadro 1: Cuadro de etiología del Espectro Autista, de elaboración propia, basado en Gallardo y Ortega (2003).

En cuanto a la clasificación de las alteraciones del lenguaje en el niño/a con espectro podemos hablar, según Gallardo y Ortega, (2003), de:

- Alteraciones en el lenguaje gestual y mímico.
- Alteraciones del lenguaje productivo.
- Alteraciones del lenguaje comprensivo.

2.3.2.2. Diagnóstico

Para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista, debemos atender a los criterios diagnósticos del DSM-V y ver en qué medida se cumplen. Estos son:

- A. **Déficits persistentes en comunicación social e interacción social** a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):
1. **Déficits en reciprocidad socio-emocional**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.
 2. **Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social**; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
 3. **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones**; rango de comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.
- B. **Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses**, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto):
1. **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos** (ejs., movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado** (ejs., malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
 3. **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco** (ejs., apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. **Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno** (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura,

respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

- C. **Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano** (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).
- D. **Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas** a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.
- E. **Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo.** La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo con frecuencia concurren; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Además, hay que especificar la severidad actual y si se acompaña de otras afecciones o condiciones.

2.3.2.3. Identificación de las alteraciones del lenguaje en los infantes con Trastorno del Espectro Autista

Según los autores del Manual de Logopedia Escolar (Gallardo y Ortega, 2003): “Los niños/as autistas manifiestan alteraciones más o menos graves en su desarrollo comunicativo-lingüístico. Podría decirse que hacia los dos años ningún autista presenta lenguaje y que en el 50% de los casos de KANNER, a los 5 años era nulo, discurriendo paralelamente mudez y pobreza gestual (LAUNAY, 1989).”

Dichas alteraciones pueden ser mutismo o un lenguaje con las siguientes características (Gallardo y Ortega, 2003):

- Falta de formación espontánea de frases.
- Desconocimiento semántico de vocablos.
- Ecolalia inmediata o diferida.
- Alteración de los elementos prosódicos.
- Limitada capacidad de abstracción.
- Secuenciación atemporal de ideas.
- Cambio pronominal.
- Frecuente uso del “no”.

2.4. LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL Y COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN EL TRATAMIENTO DE LAS NEAE

El actual currículo de Educación Infantil del Principado de Asturias, Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias, refleja en muchos apartados la importancia y la

necesidad de la educación musical en esta etapa. Dicho decreto recoge un principio pedagógico que afirma que se debe favorecer una primera aproximación a experiencias relacionadas con la expresión visual y musical. Además, dentro de la metodología, podemos observar una Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC) que “hace referencia a la capacidad para apreciar, comprender y respetar las distintas formas de expresión cultural a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura, con una actitud crítica y positiva ante las diversas manifestaciones culturales y artísticas, expresando las ideas propias con un sentido de pertenencia a la sociedad.” (Decreto 56/2022, agosto de 2022)

A parte de lo anterior, en el Área III de aprendizaje, Comunicación y Representación de la Realidad, se hace referencia en numerosas ocasiones, tanto en las competencias específicas, criterios de evaluación como en los saberes básicos, a la música, su uso en el aula y, muy importante, en su disfrute.

No obstante, y a pesar de lo comentado, en la práctica la música parece quedar relegada a un segundo plano en lo referente a la educación escolar, ya que, académicamente hablando, se suele dar más importancia a otras materias como las matemáticas o los idiomas. Esto es un error que debemos subsanar cuanto antes.

También es cierto que gran parte del profesorado no está, ni tiene obligación de estar, formado en el ámbito musical. Sin embargo, podría ser interesante que los docentes de una etapa como Educación Infantil se formasen más en esta materia, ya que, como veremos a continuación, ésta tiene múltiples beneficios en la infancia y en su desarrollo, así como en el ámbito terapéutico para el tratamiento y la ayuda a niños con NEAE.

Para analizar y reflejar la realidad del uso de la música en las aulas, hemos llevado a cabo un estudio de campo entre varios profesores y profesoras especialistas de esta etapa a nivel de nuestra CCAA, el Principado de Asturias, que analizaremos con más detalle un poco más adelante.

2.4.1 La educación musical en Educación Infantil y sus beneficios

Inicialmente, la Escuela Nueva que se sitúa entre el s. XIX y principios del XX, ya determinaba que la música debía ser una materia fundamental y un aprendizaje vital en lo que se refiere al desarrollo total del hombre. Algunos autores y pedagogos de Educación Infantil como Decroly, Montessori... ya afirmaban la importancia de la educación musical en la etapa de Educación Infantil, por ello debería ser una materia que acaparase gran parte de nuestra atención como maestros de esta etapa.

La realidad es que la música tiene es muy beneficiosa en el desarrollo de la infancia:

- La música favorece el desarrollo de la capacidad memorística, así como una mejor atención y concentración. Esto es debido a que la escucha de la música logra que, en nuestro cerebro, se creen conexiones neuronales que facilitan estas adquisiciones.

- La música propicia la adquisición del ritmo y el movimiento, ya que, mediante canciones, podemos ir educando el sentido del ritmo y de la escucha activa.
- Además, la música también fomenta la imaginación y la creatividad, ya que es una materia que activa la región del cerebro que se encarga del ámbito creativo.
- Sirve como herramienta de apoyo en la adquisición de la expresión y educación emocional, ayudando a los niños a conectar con su lado sensible, a transmitir sus emociones de forma más adecuada y a expresarse con un mayor vocabulario.
- Por ende, también favorece el desarrollo de sus habilidades sociales, ya que, además de lo mencionado anteriormente, la música tiene un carácter bastante social, grupal y colaborativo (como por ejemplo los coros, bandas, orquestas de cámara...) por lo que los infantes deberán trabajar en grupo en muchas ocasiones y, por consiguiente, trabajar sus relaciones personales.
- La música también facilita la adquisición de conceptos numéricos, ya que el aprendizaje de las notas, su colocación en el pentagrama por niveles, los acordes... no dejan de ser contenidos muy similares a los matemáticos.
- Por último, la música también ayuda a alcanzar una mejor autoestima y autoconfianza.

Como podemos observar, la música tiene múltiples beneficios en muchas áreas importantes del desarrollo, pero no es todo. La música, además, es realmente útil en el ámbito terapéutico, pudiendo emplearse como herramienta de apoyo en diversos tratamientos de una gran variedad de trastornos y dificultades del aprendizaje. De ello se ocupa la musicoterapia.

2.4.2. La musicoterapia: origen, definición y beneficios

El origen de la musicoterapia es relativamente reciente, aunque ya existía una relación entre la música y la salud en la Antigüedad. Sus comienzos se remontan a la I Guerra Mundial, momento en el que los estadounidenses decidieron contratar músicos como asistencia terapéutica en los hospitales. Puesto que el resultado fue satisfactorio, se mantuvo la práctica en la II también, desembocando en la *NAMT*⁴ en los años 50, la cual fomentaba la formación en la musicoterapia como concepto individual. Actualmente, en España, existen 69 asociaciones que se dedican a este campo.

La musicoterapia, según el *IEFS*⁵, (2022): “es el uso de la música en pacientes con fines terapéuticos y de forma profesional. Su objetivo es el de mejorar la salud mental y bienestar emocional del paciente. Además, tiene efectos ventajosos en cuanto a la comunicación, el aprendizaje o las relaciones de la persona sometida a ese tratamiento. En conjunto, afecta a los sistemas sensorial, cognitivo y motor.”

⁴ *National Association for Music Therapy*

⁵ *Instituto Español de Formadores en Salud*

Además, la FEAMT⁶, (1996), como se citó en IEFS, (2022), afirma que el objetivo principal de la musicoterapia es: “desarrollar potenciales y/o restablecer funciones del individuo para que éste pueda emprender una mejor integración intrapersonal e interpersonal, y en consecuencia alcanzar una mejor calidad de vida, a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento”

Es decir, la musicoterapia es el uso de la música y sus elementos (ritmo, melodía, sonido...) con intención terapéutica en diferentes trastornos, ya sean del lenguaje, de la comunicación, de las relaciones o de diferentes trastornos o necesidades específicas.

Para que se pueda llevar a cabo de forma exitosa, es necesario atender a aspectos como la elección de la música, el tipo de “ejercicio” que se va a hacer y los objetivos que pretendemos lograr con ella. “La musicoterapia no es educación musical, ya que la música no es el fin, sino que es un medio para producir cambios en el individuo” (divulgaciondinamica, 2017).

Los beneficios de este tipo de terapia son cuantiosos, pudiendo observarse muchos de los anteriormente mencionados, así como “en el sistema sensorial, cognitivo y motor”. A nivel cognitivo podemos encontrar una mejora del aprendizaje, de la orientación, incremento de los niveles de atención y concentración y una estimulación del ámbito comunicativo y lingüístico. En el aspecto físico, la terapia musical también ayuda al movimiento articular, a la fuerza muscular y a la relajación y disminución de la ansiedad. Por último, desde un enfoque socioemocional, se puede observar una mejor conducta social durante las interacciones (divulgaciondinamica, 2017).

2.4.3. La música como apoyo en los tratamientos del alumnado con necesidades específicas de lenguaje

Es habitual ver artículos que hablan sobre los beneficios del aprendizaje musical o de la musicoterapia en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, en adelante TDAH, o con Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA. Pero ¿qué hay de los demás trastornos que pueden observarse en el aula? ¿También pueden tratarse con música?

Como hemos visto a lo largo del marco teórico, la música es una herramienta que facilita en gran medida el desarrollo del lenguaje y la comunicación, puesto ambos se pueden emplear para la comunicación, la transmisión de las emociones o conseguir provocar reacciones en el receptor del mensaje.

Algunos autores como Jordana, M, (2008), como se citó en López, A, (2016, p.16), afirman que “la música aporta al 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”. También Lafarga, (2008), como se citó en López, A, (2016, p.16): “sostiene que, aunque estos dos sistemas sean diferentes presentan procesos y características básicos que son

⁶ Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia

iguales para ambos. De esta forma se demuestra su gran influencia sobre el lenguaje”.

Además, como se cita en Delahay, F, & Régules, F, (2023):

El lingüista Ray Jackendoff y el compositor Fred Lerdahl propusieron en 1983 una teoría de la gramática universal de la música, según la cual una composición se construye con un número limitado de notas que se combinan según un conjunto de reglas (la gramática musical). Las reglas dan a las notas una estructura dividida en capas de significado musical. Al escuchar la secuencia de notas, el cerebro del oyente reconoce esas capas de la misma manera que en el lenguaje reconoce verbos, sustantivos, adjetivos y todo lo demás.

Es decir, la música es un elemento que puede estar presente, de manera muy fructífera, en el proceso de tratamiento de diversas dificultades del lenguaje, como es el caso del presente trabajo, en el que pretendemos emplearla para el tratamiento de la disfemia, dislalia funcional, Trastorno Específico del Lenguaje, en adelante TEL, y las dificultades del lenguaje en el TEA.

Todos estos trastornos tienen algo en común: son dificultades que no tienen por qué presentar lesión orgánica, por lo que, en caso de que no se dispusiera de un logopeda, podría llevarse a cabo con el tutor o tutora y el AL/PT. Además, los cuatro son trastornos que presentan dificultades en el ritmo, en la respiración, en la voz y la articulación, pudiendo agravarse la situación por una situación de nerviosismo o estrés.

Por ello, consideramos que un programa de musicoterapia que pueda abarcar los 4 trastornos puede ser muy fructífero en cuanto a los resultados a largo plazo.

2.5. SITUACIÓN DE PARTIDA: ESTUDIO DE CAMPO

Como se ha comentado en el apartado anterior, a pesar de que el uso de la música en las aulas aporta numerosos beneficios al alumnado, en ocasiones se puede observar una presencia significativamente menor de la que debería en las jornadas escolares, o una ausencia de formación y/o capacitación del profesorado para emplearla de forma oportuna. Es por ello que se ha creído la necesidad de realizar un estudio de campo que revise la situación de partida, analizando el conocimiento y uso de la música de los/as docentes de Educación Infantil en las aulas asturianas, así como la dificultad que les supone crear o implementar recursos musicales en su clase y el interés que tienen en formarse dentro de este campo. Estos datos se recopilaron mediante un sencillo formulario de *Google Forms* que combina preguntas de respuesta simple y múltiple, ofreciendo también una opción de respuesta abierta para aquellas personas que quisieran extenderse un poco más.

Aunque el objetivo principal de este trabajo no sea la realización de un estudio de campo, se considera necesario hacer una justificación del contexto que nos impulsa a tratar esta temática. En el Anexo I se pueden consultar los diferentes gráficos y las conclusiones extraídas.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. OBJETIVO GENERAL

Emplear la música como herramienta de apoyo pedagógico para fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas en los niños y niñas de Educación Infantil, con especial atención a aquellos que presentan necesidades educativas relacionadas con el lenguaje.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar actividades y juegos musicales con las que el alumnado trabaje aspectos como la pronunciación, la entonación y el ritmo del habla.
- Proporcionar actividades y juegos que fomenten y desarrollen las habilidades motoras y relacionadas con la respiración.
- Facilitar actividades de improvisación verbal para fomentar la fluidez en la expresión verbal.
- Registrar los diferentes avances y progresos lingüísticos del alumnado mediante una observación directa y continua.
- Modificar y adaptar las diferentes actividades de forma continua dependiendo de las necesidades que puedan ir surgiendo.
- Favorecer la interacción social y la comunicación entre los infantes mediante la implementación de actividades musicales grupales.
- Detectar las posibles dificultades específicas derivadas de los diferentes trastornos específicos del lenguaje que pueden presentar el alumnado para realizar una intervención adecuada y adaptada a las diferentes necesidades.
- Implementar un espacio para la autorreflexión y autoevaluación de los infantes sobre su propio progreso comunicativo y lingüístico.

4. AGENTES COORDINADORES DE LA PROPUESTA

Dentro del entorno educativo, la implementación exitosa de diferentes propuestas de intervención e innovación supone una parte clave del desarrollo educativo y global de los infantes. En ese contexto, los agentes coordinadores se erigen como figuras esenciales, desempeñando un papel de guía y acompañante a lo largo de cada una de las fases, así como organizando, planificando y dirigiendo a los actores educativos implicados.

En el caso del presente trabajo pretendemos emplear la música como herramienta de apoyo pedagógico en el alumnado de Educación Infantil, y, más aún, aquellos con NEAE, por lo que la coordinación con un/a maestro/a de audición y lenguaje será fundamental para lograr el éxito de nuestra propuesta.

Los maestros y maestras de Audición y Lenguaje, AL a continuación, son, según Educaweb (s.f.):

Especialistas en prevenir y solucionar problemas relacionados con el lenguaje y la comunicación en el ámbito educativo. El objetivo principal de estos profesionales es potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, realizando evaluaciones para identificar sus áreas de dificultad y diseñar planes de intervención que respondan a sus características particulares y a las directrices del centro educativo.

Su función es de suma importancia, no solo en las propuestas de intervención específica del lenguaje, sino también en la realidad de las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, lugar donde puede trabajar y colaborar activamente para prevenir la aparición de futuras dificultades en el alumnado.

Además de la coordinación con un maestro/a AL, debemos tener en cuenta la importancia de la coordinación con las familias, ya que serán las encargadas de continuar con los aprendizajes fuera del entorno educativo. Según Cabrera, M (2009, p.8):

La educación es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones educativas de manera conjunta. Por esto debemos procurar siempre facilitar a los padres la participación y la información necesaria para que la familia se sienta vinculada a la gestión escolar, se sienta verdaderamente responsable del proceso educativo de su hijo e hija, y el alumnado perciba una misma línea de acción entre los adultos que lo rodean.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo, se van a desarrollar de forma detallada las actividades que se van a ejecutar durante la intervención propuesta. Dichas actividades están enfocadas para alumnos y alumnas de 3, 4 y 5 años, por lo que estarán adaptadas a las particularidades y necesidades de los niños y niñas de esta edad, y trabajarán habilidades estrechamente relacionadas con el habla y la comunicación, como la respiración, el soplo y el desarrollo motor bucal, así como la ejercitación de los aspectos prosódicos y la discriminación auditiva.

Cada sesión propuesta se ha creado con suma minuciosidad, con el fin de lograr los objetivos preestablecidos, aunque permitiendo la flexibilidad que requiere la adaptación a las necesidades inherentes del alumnado de Educación Infantil. Todas ellas incluirán, como mínimo, una actividad de relajación/respiración y otra de soplo de forma introductoria, ya que como afirman Segarra y Vilalta (2002), como se citó en Ruiz, E & Lara, F (2009, p.3):

La respiración, con su doble función de aportar el oxígeno necesario a la sangre y de proporcionar la cantidad de aire suficiente para realizar el acto de fonación y movilizar los órganos articulatorios, se convierte en un elemento fundamental (...). La función respiratoria tiene una importancia crucial en el desarrollo de la fonación y del lenguaje y es un aspecto básico en toda intervención sobre el lenguaje.

5.1. ENMARCACIÓN CURRICULAR

En el Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias, se recogen una serie de objetivos de etapa, entre ellos “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”, por lo que con la propuesta de intervención que se recoge en el presente trabajo, se intentarán lograr una serie de competencias específicas que se relacionarán con las Competencias Clave de Educación Infantil.

Área I: Crecimiento en Armonía

Competencia específica 1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva. (CPSAA, CEE)

Competencia específica 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos. (CCL, CPSAA, CC, CCEC)

Área II: Descubrimiento y Exploración del Entorno

Competencia específica 1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas

lógicomatemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo. (STEM, CPSAA, CE)

Área III: Comunicación y Representación de la Realidad

Competencia específica 1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno. (CCL, CP, CD, CC)

Competencia específica 2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes. (CCL, CD, CPSAA, CCEC)

Competencia específica 3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas. (CCL, CP, CD, CPSAA, CCEC)

5.2. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de sesiones que se recoge en este trabajo tiene una función de apoyo en el proceso de tratamiento del ACNEAE por lo que se realizará una sesión quincenal, de 50 minutos, del mes de octubre al mes de marzo, ambos incluidos. En Educación Infantil es muy importante tener en cuenta el proceso de adaptación inicial, por lo que no se ha incluido el mes de septiembre en la propuesta. Además, las sesiones se llevarán a cabo en el aula ordinaria para que todo el alumnado pueda participar, independientemente de si presentan NEAE o no.

Calendario escolar 2023-2024



SEPTIEMBRE 2023							OCTUBRE 2023							NOVIEMBRE 2023							DICIEMBRE 2023																				
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D														
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30								
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7							
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11							
18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21							
25	26	27	28	29	30		30	31						6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
														20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30											1	2	3	4	5	6	7
														27	28	29	30											25	26	27	28	29	30	31							

5.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Todas las sesiones tendrán una duración total de 50 minutos, estando distribuidos en una primera parte de 45 minutos en la que se desarrollarán las actividades, y en una parte final de 5 minutos que se destinará a una asamblea en la que el alumnado podrá debatir y manifestar grupalmente diferentes valoraciones, opiniones y/o preguntas de la sesión.

5.3.1. Sesión 1

Relajación/respiración (5 minutos)

Trabajamos la respiración con un pequeño espejo, sentados, escuchando música clásica relajante. Deberán respirar de forma tranquila por la nariz y expulsar el aire lentamente por la boca, observando cómo se empaña el cristal. Deben hacerlo de forma tranquila e ir espaciando cada vez más las respiraciones.

Soplo (15 minutos)

Trabajamos el sistema orofacial mediante el soplo empleando flautas de agua, instrumentos similares a la flauta dulce que se rellenan con diferentes medidas de agua para emitir notas concretas. Dividiremos al alumnado en seis pequeños grupos, y cada uno de ellos será el encargado de tocar una nota determinada, a saber: do, re, mi, fa, sol y la. Entre todos, y bajo la batuta del docente, tocaremos el tema de *Bluey*. La partitura de elaboración propia, cuyas notas se indican con los colores de las flautas, y el enlace de las mismas se incluye en el Anexo IIa.

Aproximación sucesiva: Los instrumentos I

Objetivos

- Trabajar la conciencia fonológica.
- Proporcionar apoyo en la pronunciación de algunos fonemas.
- Trabajar la discriminación auditiva.
- Fomentar la concentración y la escucha activa.
- Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad.
- Ampliar vocabulario sobre los instrumentos musicales.

Duración

25'

Recursos

- Impresora
- Una copia (por alumno/a) de las 5 *flashcards* del Anexo IIb.
- Una copia en dinA3 de la letra de la canción del Anexo IIb.
- Ordenador.
- Plastificadora (opcional)

Desarrollo

Las 3 primeras actividades principales van a conformar una aproximación sucesiva hacia una mejor adquisición de la conciencia fonológica y una mejora de la pronunciación de algunos fonemas en el que el alumnado con NEAE puede presentar dificultades.

En esta primera actividad vamos a emplear una canción, de elaboración propia, en la que introduciremos los nombres de los instrumentos y su correcta pronunciación. La partitura recogida en el Anexo es la melodía propuesta con la primera letra, pero la cantaremos en varias ocasiones cambiando el instrumento. La letra de la canción

puede ser modificable si se quisiera trabajar algún fonema que no está incluido en la propuesta.

En primer lugar reproduciremos la partitura en el siguiente enlace: [Canción de los instrumentos](#) para escuchar cómo suena la melodía. Mientras tanto, el maestro/a cantará la primera letra para mostrar cómo suena. Una vez que hayamos practicado un poco la canción, el docente explicará la tarea a desarrollar.

El objetivo de la actividad es que los niños/as comiencen a asignar un gestema de Guberina y un articulema a los diferentes fonemas de la canción, facilitando así una mejor adquisición de la conciencia fonológica y de la postura requerida para una correcta pronunciación.

Una vez que tengamos claro cómo suena la canción comenzaremos con la actividad. Se debe empezar cantando con normalidad hasta la primera aparición del fonema (Tiene siempre letra “X”), momento en el que el alumnado deberá alzar la tarjeta con el articulema y poner la lengua o los labios en la posición correcta, pero sin emitir el sonido. Cuando vuelva a aparecer al final, sin alzar la tarjeta deberán realizar el gestema + el articulema y emitir el fonema entonando la canción. El maestro o maestra podrá enseñar la tarjeta para realizar un apoyo visual.

5.3.2. Sesión 2

Relajación/respiración (5 minutos)

Practicamos la respiración a un ritmo constante. El docente, empleando un metrónomo a una velocidad continua de 40 BPM, explicará que deben respirar por la nariz durante dos pulsos, retener el aire durante tres y expulsarlo por la boca durante cuatro. Esta actividad se hará con el alumnado tumbado en el suelo ya que al trabajar la respiración diafragmática pueden surgir ligeros mareos. Se pueden ir ampliando los pulsos para espaciar más las respiraciones y lograr una mayor relajación.

Soplo (15 minutos)

Practicamos el control, la fuerza y la dirección del soplo mediante las flautas de émbolo. Estas flautas, similares a una flauta dulce, no tienen agujeros, pero sí un palo que, al tirar de él, emite diferentes sonidos parecidos a los que los infantes oyen en los dibujos animados. Además, con las flautas de émbolo también trabajamos de una forma sencilla que el alumnado se acostumbre a respirar por la nariz antes de emitir el soplido, fortaleciendo así la coordinación fonorrespiratoria. Presentaremos unas *flashcards* de elaboración propia que contengan diferentes sonidos que pueden hacer con la flauta y probaremos a combinarlos y secuenciarlos. Los materiales y enlaces están en el Anexo III.

Aproximación sucesiva: Los instrumentos II	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Proporcionar apoyo en la pronunciación de algunos fonemas. ● Trabajar la discriminación auditiva. ● Fomentar la concentración y la escucha activa. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Ampliar vocabulario sobre los instrumentos musicales.
Duración	25'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro digital. ● Ordenador. ● Pizarra inteligente o proyector.
Desarrollo	<p>En esta segunda parte de la aproximación sucesiva, continuaremos con una actividad que refuerza lo aprendido en la anterior.</p> <p>En este caso el maestro/a leerá al alumnado el cuento motor digital, de elaboración propia, que está en el siguiente enlace: El maravilloso mundo musical. Durante la lectura, habrá varios momentos en el que los animales presentan sus instrumentos, y será ahí cuando los niños y las niñas tengan que hacer los gestemas de Guberina y los articulemas aprendidos en la canción de los instrumentos.</p> <p>Esto, además de favorecer la conciencia fonológica y la pronunciación correcta de los fonemas, también desarrollará una mejor concentración y discriminación auditiva, elementos clave en el desarrollo del lenguaje. El maestro o maestra podrá enseñar la tarjeta para realizar un apoyo visual.</p>

5.3.3. Sesión 3

Relajación/respiración (10 minutos)

En el tratamiento de las dificultades del lenguaje, es muy importante que el alumnado trabaje la relajación de los órganos bucofonadores, así como su tonificación y control. En esta sesión combinaremos el control respiratorio con la realización de praxias orofaciales, emitiendo, además, un sonido que vaya acorde al movimiento. Esto es muy habitual en las agrupaciones corales o en los cantantes líricos, puesto que de esta forma “ponen a punto” el sistema orofacial, el cual se encarga del habla y la fonación, y, por ende, del canto.

El docente, que estará situado al frente del alumnado, mostrará como modelo lo que se debe hacer en cada momento. Se hará una inspiración de 2 o 3 pulsos por la nariz, marcados por un metrónomo establecido en 40 BPM, y se expulsará haciendo una praxia

y un sonido determinado. En el Anexo IVa están recogidos los ejemplos que se pueden emplear durante la actividad.

Soplo (15 minutos)

En esta sesión trabajaremos el control y la fuerza del soplo mediante el uso de silbatos. Para ello, emplearemos unas partituras de elaboración propia que proponen diferentes secuencias de sonidos largos y cortos (representados con barras cortas y largas) y fuertes y suaves (representados con barras gruesas y finas). En pequeños grupos de 3 o 4 alumnos/as practicaremos las diferentes propuestas y las iremos cambiando al cabo de unos minutos. Los materiales están en el Anexo IVb.

Aproximación sucesiva: Los instrumentos III

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Proporcionar apoyo en la pronunciación de algunos fonemas. ● Trabajar la discriminación visual. ● Fomentar la concentración y la escucha activa. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Ampliar vocabulario sobre los instrumentos musicales.
Duración	20'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 impresión de las <i>flashcards</i> del Anexo IVc por cada dos alumnos. ● Ordenador. ● Impresora. ● Plastificadora.
Desarrollo	<p>Para finalizar la aproximación sucesiva presentaremos al alumnado un juego de estilo <i>Memory</i> con tarjetas que contengan la foto del instrumento y los articulemas + los gestemas. Todas las tarjetas estarán boca abajo y, por parejas, deberán conseguir emparejarlas y decir en alto el fonema correspondiente cuando lo consigan. En el caso de no saberlo, deberán darle la vuelta de nuevo y dejarlas sobre la mesa.</p> <p>Los materiales, de elaboración propia, están recogidos en el Anexo IVc.</p>

5.3.4. Sesión 4

Relajación/respiración (10 minutos)

En esta actividad realizaremos una sesión de relajación guiada de los músculos corporales y faciales con música clásica pausada de fondo. Lo ideal es que la música no interfiera en lo que va diciendo el docente, por lo que será recomendable emplear música de pocos instrumentos (como composiciones para piano) y que el ritmo de la pieza no sea superior

a 60 BPM. En este caso, emplearemos el primer movimiento de la Sonata Op.27, N°2 de Beethoven, ya que marca perfectamente los pulsos generando una sensación de calma y continuidad y facilitando una respiración pausada y relajada.

Soplo (20 minutos)

En la cuarta sesión, el control del aire y del soplido estará más desarrollado, por lo que realizaremos una actividad un poco más compleja. En esta ocasión, pondremos en juego el sistema orofacial, la motricidad gruesa corporal y la coordinación fonorrespiratoria mediante la actividad de la carrera de las notas.

Inicialmente, se presentará al alumnado un vídeo introductorio de Musicaeduca en el que se introducen las figuras musicales y su duración, mediante una canción y una historia de dibujos: [La carrera musical - Canción infantil](#) Una vez visualizado el vídeo y respondido a las dudas que puedan surgir, les presentaremos el material con el que se va a trabajar.

Se pegará al suelo una pista de atletismo hecha con papel Kraft y se pondrá sobre cada calle una figura musical hecha de papel. El alumnado, en grupos de 5, tendrá que conseguir mover la figura por su calle hasta la meta empleando una pajita para soplar. Con esta actividad podrán practicar además la emisión de soplos más largos/cortos y rápidos/lentos, tal como se mueven las figuras musicales del vídeo.

En el Anexo V se encuentran fotografías de los materiales de elaboración propia, y unas conclusiones extraídas de la aplicación real que se ha hecho de la actividad en dos aulas de Educación Infantil.

Actividad 1: Trabalenguas

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Fomentar la adquisición del sentido rítmico. ● Desarrollar la concentración y la memoria ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Coordinar el movimiento motor grueso con la coordinación del sistema orofacial.
Duración	15'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Claves
Desarrollo	<p>En esta actividad el alumnado, de forma grupal, deberá decir en voz alta un trabalenguas sencillo, por ejemplo “3 tristes tigres”, mientras que el maestro o la maestra marca un ritmo estático con dos claves. El ritmo podrá variar ligeramente de más rápido a más lento, y viceversa, y los infantes deberán adaptarse mientras recitan el trabalenguas.</p> <p>El objetivo de esta actividad es que el alumnado acompañe el ritmo del</p>

habla a un ritmo externo, de forma que trabaje la emisión de las palabras de una forma ordenada que les permita controlar la fluidez y la respiración.

Se puede modificar la elección del trabalenguas según las necesidades o intereses del alumnado.

5.3.5. Sesión 5

Relajación/respiración (10 minutos)

Continuamos en esta sesión con el aprendizaje de la relajación de los órganos bucofonadores, su tonificación y control que comenzamos en la sesión 3. Para ello, nos hemos basado en el cuento de la casita, en el que se practican diferentes praxias faciales, y lo hemos convertido en una canción de elaboración propia.

El maestro o la maestra reproducirá inicialmente la canción desde este enlace ([Casita de Sol](#)), leerá la letra y realizará las praxias para mostrar cómo debe hacerse. Después todos juntos probaremos a cantarla y a practicar las diferentes praxias.

La partitura de la canción se encuentra en el Anexo VIa.

Soplo (25 minutos)

En esta sesión trabajaremos el control del soplo empleando “flautas” caseras que simulan el sonido de una gaita. Las gaitas tienen una importancia muy grande dentro de la cultura asturiana y como bien sabemos, toda gaita tiene dos sonidos: el roncón y la melodía, que es la que interpretamos nosotros al soplar de forma continua. Para simular este instrumento necesitaremos dos pajitas que habremos elaborado previamente, y por parejas, un alumno tocará de forma continua el roncón y el otro podrá improvisar con los agujeros una melodía. Al cabo de un ratito se cambiarán los roles. Las instrucciones y los materiales están detallados en el Anexo VIb.

En el Anexo VII están detalladas las instrucciones y los materiales, así como unas conclusiones y fotos extraídas de la aplicación real que se ha llevado a cabo en un aula de Educación Infantil.

Actividad 2: juegos tradicionales.

Objetivos

- Trabajar la conciencia fonológica.
- Fomentar la concentración y la memoria
- Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad.
- Coordinar el movimiento motor grueso con la coordinación del sistema orofacial.

Duración

10'

Recursos	Ninguno
Desarrollo	<p>Para adquirir una correcta conciencia fonológica es necesario hacer tareas como leer en voz alta, repetir algunos sonidos, realizar trabalenguas o rimas... Antiguamente, esto estaba mucho más presente en el ámbito lúdico de la infancia, ya que los niños y niñas jugaban a juegos que implicaban rimas, movimientos o cancionero tradicional en ausencia de la electrónica de hoy en día.</p> <p>Es por ello, que queremos rescatar un poco de estas tradiciones enseñando los juegos de manos con canciones infantiles que se veían en los recreos de los años 90' hacia atrás.</p> <p>Por parejas, el alumnado deberá jugar a alguno de estos juegos sencillos y cantar en voz alta las rimas. Se proponen 3 modelos de juego que se muestran en los siguientes enlaces:</p> <p>¿Cómo jugar al “Choco-lala”? – Juegos de Toda la Vida</p> <p>Juegos De Manos - Las Vocales</p> <p>Juego de manos: “Mariposa”</p>

5.3.6. Sesión 6

Relajación/respiración (10 minutos)

Para introducir la sexta sesión, realizaremos una actividad de relajación que pretenderá la asociación de la respiración con diferentes movimientos corporales mientras se escucha música relajante de fondo. En este caso se propone el *Adagio in G minor* de *Albinoni*, ya que el tempo medio es de 35-40 BPM, lo que favorecerá la relajación profunda.

Una vez que comience a sonar la música, todo el alumnado y el maestro o maestra se pondrán sentados en círculo, con las piernas cruzadas, y suficiente espacio entre unos y otros. El docente guiará, inicialmente, tres o cuatro respiraciones/expiraciones profundas para entrar en un estado de calma y relajación que nos permita realizar la actividad de forma reposada. A continuación, sirviéndose como modelo, comenzará a realizar movimientos que se relacionen con la respiración y que los infantes deberán imitar. Por ejemplo:

- Subir los brazos despacio mientras inhalan y bajarlos lentamente durante la exhalación.
- Batir las alas durante la inhalación y mantenerlas “planeando” durante la exhalación, como un pájaro que vuela tranquilo.
- Abrir los brazos mientras se realiza la inhalación y cerrarlos durante la exhalación, abrazándonos a nosotros mismos.

Soplo (15 minutos)

En la presente actividad trabajaremos el control del sistema orofacial, el soplo y la coordinación fonorrespiratoria continua mediante una canción de elaboración propia que trata sobre el viento. Se ha preparado una melodía sencilla que se repite tres veces con tres letras distintas, existiendo una pequeña variación en la última vuelta para facilitar la percepción del final de la canción.

1. La primera letra combina la producción oral de sílabas en las notas con la producción del soplo en los silencios, simulando así el viento. (Se especifica como FFF).
2. La segunda, como el viento cada vez es más fuerte y ya no nos deja oír la letra, combina la emisión de la “U” en las notas (“U” en las corcheas y “UU” en las negras” con la emisión del soplo, más fuerte esta vez, en los silencios (“FFFF”).
3. Por último, el viento es tan fuerte ya que sólo conseguimos oír su silbido, por lo que debemos emitir únicamente soplos en las notas y en los silencios, especificándose con “F” en las corcheas, “FF” en las negras, “FFFFF” en el silencio de en medio y “FFFFFFFFF” en el final.

El número de las “F” que se señala en la partitura determina su duración e intensidad. A más *efes* más largo e intenso debe ser el sonido.

En la partitura, que está incluida en el Anexo VIIa, se encuentra también una línea de acordes de acompañamiento que el maestro o maestra puede tocar con un pequeño teclado o guitarra, si tiene conocimientos, o que puede reproducirse en el siguiente enlace: [La canción del viento](#)

Actividad 3: “Cada letra con su sonido”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Fomentar la concentración. ● Desarrollar la escucha activa y la discriminación auditiva. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad.
Duración	20'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Xilófonos
Desarrollo	Continuando con lo aprendido en la aproximación sucesiva de las primeras sesiones, vamos a trabajar la conciencia fonológica identificando los fonemas “problemáticos” en diferentes palabras. Además, asignaremos una nota (color en Educación Infantil) del xilófono a cada uno de ellos, por lo que el alumnado deberá tocar esa nota cuando sea capaz de identificar el fonema.

El docente irá diciendo, de forma aleatoria, palabras en alto que contengan los fonemas trabajados. Cuando los niños y niñas la hayan escuchado, deberán tocar la nota que creen que corresponde al fonema y realizar el articulema correspondiente.

Los fonemas elegidos pueden cambiarse según las necesidades del grupo.

5.3.7. Sesión 7

Relajación/respiración (10 minutos)

En esta sesión, comenzaremos trabajando la relajación y la respiración con un sencillo y divertido juego de discriminación auditiva. Sentados en círculo, y con música relajante de fondo⁷, se deben cerrar los ojos y respirar de forma pausada y continua. En cualquier momento, el docente deberá tocar el hombro a un/a alumno/a e inmediatamente deberá levantarse y caminar despacio hasta el centro de círculo y tocar un timbre que estará previamente ubicado allí. Este timbre tendrá, a poder ser, una afinación en la nota Mi o en 528 Hz, ya que existe una corriente más “espiritual”, iniciada por Hans Custo en 1978, que conectó las “frecuencias en las órbitas planetarias, las obras arquitectónicas, los sistemas de medición antiguos y modernos, el cuerpo humano, la música y la medicina” (Newswires, 2022) y que afirma que la frecuencia de la nota mi tiene múltiples beneficios en nuestro cuerpo, mente y alma.

Cuando los alumnos escuchen esa nota, tocada por un compañero o compañera, tendrán que realizar una inhalación muy profunda.

Soplo (10 minutos)

En la séptima sesión trabajaremos el control y la fuerza del soplo mediante el uso de pipas de soplo. Estos instrumentos funcionan de forma parecida a un matasuegras o a un silbato, ya que se debe soplar por uno de los extremos, saliendo el aire por el otro y emitiendo un sonido variable que depende de la posición y de la intensidad. Esto, además, tiene un componente muy divertido, puesto que en el extremo por donde sale el aire, hay una pequeña pelota de plástico que se eleva con la fuerza del aire emitido. Dejaremos que el alumnado experimente, de forma libre y no dirigida, diferentes sonidos, intensidades y duraciones.

Los materiales y el enlace de compra están recogidos en el Anexo VIIIa.

⁷ Se propone el segundo movimiento de la 7ª Sinfonía de L. v. Beethoven in A Major, ya que la actividad implica un poco más de movimiento que las demás y esta pieza nos propone un *Allegretto* de, aproximadamente, 80-90 BPM.

Actividad 4: “Rimas musicales”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Fomentar la concentración y la memoria ● Desarrollar la escucha activa y la discriminación auditiva. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Coordinar el movimiento motor grueso con la coordinación del sistema fonorrespiratorio.
Duración	25’
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos musicales variados (xilófonos, platillos, claves, campanas, timbres...) ● <i>Flashcards</i> (Anexo VIIIb)
Desarrollo	<p>En esta actividad trabajaremos la conciencia fonológica mediante las rimas. El maestro o maestra mostrará una tarjeta con un dibujo al alumnado, y, de forma grupal, deberán buscarse palabras que rimen con el dibujo mostrado. Además, a cada palabra se le asignará el sonido de un instrumento, y deberá reproducirse cada vez que la oigan.</p> <p>Una vez hayamos conseguido cuatro o cinco palabras, se hará una pequeña rima con todas ellas y se deberá decir en alto de forma completa y conjunta con los sonidos. Por ejemplo:</p> <p><i>Flashcard:</i> Pato (timbre) - Palabras: gato (<i>shaker</i>), zapato (golpe con la clave en el suelo), plato (platillos), olfato (campana)...</p> <p>Rima</p> <p style="text-align: center;">El gato y el pato comieron de un plato, en el plato había un zapato, ¡menos mal que no tenían olfato! ¡Qué suerte la de aquel pato! ¡Qué suerte la de aquel gato! No tenían olfato, para oler aquel zapato.</p> <p>Una vez terminada, pueden hacerse nuevas rimas y volver a empezar.</p>

5.3.8. Sesión 8

Relajación/respiración (10 minutos)

En las anteriores sesiones ya hemos trabajado bastante los diferentes aparatos y mecanismos implicados en la respiración, el soplo e incluso en la relajación, por lo que podemos intentar dar un paso más y plantear una actividad un poco más complicada.

En este caso practicaremos la respiración continua, herramienta de gran utilidad en los músicos de viento profesionales, ya que les permite seguir sonando sin la necesidad de parar continuamente a respirar. Evidentemente, la respiración continua es una práctica que requiere horas de entrenamiento, por lo que ofreceremos un primer acercamiento al alumnado, sin tan siquiera expectativas de lograrlo completamente. Lo importante es que pongan en juego la respiración nasal, la capacidad pulmonar y la coordinación del aparato fonorrespiratorio.

Ofreceremos a cada alumno/a un pequeño vaso de plástico lleno de agua y una pajita, y explicaremos que deben soplar dentro del agua y respirar al mismo tiempo sin que las burbujas cesen. Dejaremos que prueben un ratito por su cuenta y, cuando vean que no pueden conseguirlo de una forma ordinaria, les explicaremos cómo debe hacerse correctamente. La intención es que los pequeños/as hinchen los carrillos con aire y, mientras echan el aire que tienen almacenado en la boca, respiren por la nariz. Es como deshinchar un globo, no emitir un soplido.

Soplo (15 minutos)

En la presente actividad trabajaremos el control y la fuerza del soplo, pero también el control del aparato fonorrespiratorio. Para ello, emplearemos diferentes silbatos y reclamos para pájaros, los cuales obligarán al alumnado a respirar por la nariz en lugar de por la boca.

Saldremos fuera de la clase, al patio o a una zona natural cercana si hubiese posibilidad, y probaremos a experimentar con los diferentes sonidos e intensidades. Si tenemos suerte, quizá podamos hacer alguna observación de pájaros.

Los materiales y los enlaces están en el Anexo IX.

Actividad 5: “A todo ritmo”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la fluidez y el ritmo del habla. ● Fomentar la concentración. ● Desarrollar la escucha activa y la discriminación auditiva. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Coordinar el movimiento motor grueso con la coordinación del sistema fonorrespiratorio.
Duración	20'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Panderetas

Desarrollo	<p>El control de la fluidez y del ritmo en la emisión del habla es algo muy necesario en el alumnado que presenta NEE del lenguaje. Para trabajarlo, proponemos una actividad en la que los niños y niñas tendrán que hablar a un ritmo estático y definido que les permita controlar estos aspectos.</p> <p>De forma grupal, cantaremos algunas canciones infantiles típicas como “Un barquito chiquitito” o “El cocherito leré”, comúnmente conocidas entre el alumnado de estas edades. Mientras la cantamos, los infantes deberán golpear la pandereta al ritmo de la emisión de las sílabas.</p> <p>Si se observan dificultades en algunos alumnos/as, el maestro o maestra podrá sugerir cantarla a un ritmo menor. El objetivo es que todos los infantes puedan emitir sin dificultad todas las palabras.</p>
-------------------	--

5.3.9. Sesión 9

Relajación/respiración (15 minutos)

En esta actividad de relajación de la sesión 9, pondremos en juego elementos como la discriminación auditiva, la escucha activa, la concentración y la respiración pausada. Para ello, emplearemos una audición clásica del compositor *Camille Saint-Saëns*.

En primer lugar, introduciremos de forma muy breve al compositor y su obra: *Le Carnaval des Animaux*. En esta pieza el compositor propone una serie de pequeñas melodías que recuerdan a diferentes animales y que resultan sencillas y divertidas para el alumnado de Educación Infantil.

Una vez finalizada la explicación, tumbaremos a los niños y niñas boca arriba sobre colchonetas con los ojos cerrados. El maestro o maestra les pedirá que respiren de forma pausada mientras escuchan algunas de las melodías de los animales, y que, una vez finalizada cada reproducción, intenten adivinar de qué animal se trata.

A continuación, se propone una selección de partes que pueden resultar más adecuadas para esta edad:

- *Le Carnaval des Animaux, R.125: 2. Poules et Coques. (56”)*
- *Le Carnaval des Animaux, R.125: 5. L'Éléphant. (1' 29”)*
- *Le Carnaval des Animaux, R.125: 6. Kangourous. (56”)*
- *Le Carnaval des Animaux, R.125: 10. Volières. (1' 11”)*

Soplo (10 minutos)

En esta ocasión, trabajaremos el soplo, la respiración y la coordinación de los órganos bucofonadores con un instrumento llamado Kazoo. Este instrumento, similar a un silbato grande, se compone de dos orificios anchos y una membrana muy fina que convierte nuestra voz en “un instrumento”. A pesar de que el Kazoo no precisa de aire para sonar, sí que pone en juego el sistema fonorrespiratorio, ya que obliga al alumnado a respirar

por la nariz mientras “tararea”. Además, conlleva una fonación con posturas semiocluidas del tracto vocal, especialmente útiles en el entrenamiento vocal.

Dejaremos que el alumnado explore de forma libre con los Kazoo. Las fotos y enlaces se encuentran en el Anexo X.

Actividad 6: “Ocho, ¡oso!”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la conciencia fonológica. ● Trabajar la fluidez y el ritmo del habla. ● Fomentar la concentración y la memoria. ● Desarrollar la escucha activa y la discriminación auditiva. ● Trabajar de forma grupal y cooperativa desde el respeto y la igualdad. ● Ampliar vocabulario
Duración	20'
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reproductor de música
Desarrollo	<p>Para esta última actividad de la sesión 9, vamos a proponer un juego muy divertido que implica la puesta en marcha de todo lo trabajado anteriormente. Con esta propuesta, los infantes desarrollarán la conciencia fonológica, practicarán la fluidez y el ritmo del habla, pondrán en juego la concentración, la discriminación auditiva y la memoria, y, además, ampliarán el vocabulario practicando con los diferentes fonemas.</p> <p>Docente y discentes se sentarán en el suelo formando un círculo y el primero pondrá música de fondo, por ejemplo, <i>Danse Macabre</i> de <i>Camille Saint-Saëns</i>, ya que por su ritmo y características fomenta que el ritmo del juego vaya <i>in crescendo</i>.</p> <p>Por turnos, se irán diciendo ordenadamente los números del 1-10 o del 1-20, según las capacidades o curso del grupo en el que estamos desarrollando la actividad, y, cuando pare la música, el niño o niña al que le toque deberá sustituir ese número por una palabra que empiece con el mismo fonema. El 7 siempre será aceituna para empezar. Una vez decidida la palabra se vuelve a empezar de nuevo, teniendo que sustituir el número ya directamente por la nueva palabra.</p> <p>Los que se vayan equivocando deberán sentarse en el centro y hacer de “jueces”.</p> <p>Ejemplo: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7- oso- 9 - 10</p>

1 - 2 - trueno - 4 - 5 - 6 - 7 - oso- 9 - 10
 1 - 2 - trueno - 4 - caramelo - 6 - 7- oso- 9 - 10
 ...

5.3.10. Sesión 10

A modo de cierre de la presente propuesta de intervención, se destinará la última sesión a realizar una pequeña función que contenga una selección de las actividades trabajadas a lo largo del curso. Dicha función se representará para los alumnos y alumnas de los otros cursos de Educación Infantil, y se considera especialmente necesaria y útil ya que es una herramienta pedagógica que, además de fortalecer los vínculos de la comunidad escolar, “premia” el esfuerzo invertido por parte del alumnado, aumentando su autoestima y confianza. Asimismo, esta representación o *assembly*, favorecerá que los infantes se sitúen en un contexto en el que deberán comunicarse verbalmente con otros niños y niñas de diferentes edades, y de una manera más “formal” de lo que están acostumbrados a hacerlo.

Se escribirá una pequeña introducción y un cierre en la que participarán todos los niños/as y después se interpretarán 4 o 5 de las actividades de la propuesta, con paradas entre ellas, como si se tratase de un concierto. Por ejemplo:

1. Introducción
2. Canción de *Bluey* con las flautas de agua.
3. La casita de Sol.
4. Canción del viento.
5. Rimas musicales.
6. Cierre y despedida

Una vez finalizada la representación, ya en clase, tendremos una asamblea como en las anteriores sesiones para comentar la experiencia y fortalecer vínculos.

6. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso fundamental en la búsqueda de la mejora de la educación, ya que esta nos permite observar, no solo los resultados que obtenemos sobre el alumnado, sino también nuestra propia práctica docente, para así poder reflexionar sobre ella posteriormente.

En este caso, se considera la necesidad de realizar una evaluación en tres partes: una autoevaluación, principalmente actitudinal, para el alumnado, una autoevaluación sobre el proyecto y nuestra práctica, y una evaluación de los objetivos logrados en el alumnado.

6.1. AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La autoevaluación de los alumnos es una herramienta muy interesante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que les ayuda a reflexionar sobre su propia práctica, así como a reconocer su esfuerzo, sus logros y sus debilidades.

Por ello, planteamos una autoevaluación final cuyo instrumento de registro sea una lista de control que, en lugar de reflejar “sí” o “no”, refleje una cara contenta o una cara triste. El objetivo de dicha autoevaluación es que el alumnado defina, principalmente, los aspectos actitudinales y de interés que han demostrado durante las actividades.

Alumno/a:		
¿Cómo lo he hecho?		
He participado en las actividades con muchas ganas.		
Me he esforzado y he intentado hacerlo todo lo mejor que he podido.		
Me han gustado mucho las actividades que hemos hecho en clase.		
He obedecido al maestro o maestra y he seguido las normas.		
He sido bueno/a con mis compañeros/as y les he tratado con cariño y respeto.		
He disfrutado mucho aprendiendo sobre música.		
He hablado en casa sobre lo que hemos practicado en clase.		
Siento que he mejorado en algunas cosas que antes no sabía hacer, y ahora sí.		

6.2. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

En lo referente a la evaluación del alumnado, nuestro objetivo principal será definir el nivel de alcance de las capacidades y conocimientos adquiridos durante la propuesta. Para ello, emplearemos una evaluación con carácter global, formativo y continuo, cuya técnica sea la observación directa y sistemática y que tenga como instrumento de registro un anecdotario, en el que el docente recoja lo observado durante la práctica, y una lista de control, la cual refleje la ausencia o la presencia de las diversas adquisiciones.

Alumno/a:				
Indicadores	Sí	No	A veces	Observaciones
El alumno/a presenta una mejora en la pronunciación de acuerdo a su nivel madurativo.				
El niño/a se ha expresado verbalmente de forma correcta, produciendo mensajes con una buena entonación y ritmo del habla.				
El alumno/a ha participado activamente en las actividades propuestas, mostrando una buena discriminación auditiva y un buen nivel de concentración.				
El niño/a ha mostrado confianza y seguridad en sí mismo durante el desarrollo de las actividades.				
El alumno/a se ha expresado musicalmente de forma correcta durante las actividades.				
El niño/a ha trabajado correctamente de forma grupal y cooperativa, mostrando respeto por todos/as sus compañeros/as.				
El alumno/a presenta un mejor control de la respiración.				
El niño/a tiene un mayor control del soplo.				
El niño/a muestra mayor interés por la música y sus aspectos.				
El alumno/a ha ampliado su conocimiento musical.				
(Si aplica) El alumno/a presenta una mejoría en los fonemas alterados.				

(Si aplica) El alumno/a presenta una mejoría en la fluidez del habla.						
---	--	--	--	--	--	--

(Si aplica) El alumno/a presenta una mejoría en la emisión verbal.						
--	--	--	--	--	--	--

6.3. AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

La autoevaluación, tanto de nuestras propuestas didácticas como de nuestra propia práctica docente, es fundamental para obtener un crecimiento profesional y una mejora en nuestra labor. La reflexión sobre nuestra práctica nos permite analizar nuestros métodos educativos, determinar nuestras fortalezas y debilidades y tomar medidas de mejora, tomando así mejores decisiones a la hora de enfrentarnos a los desafíos de la educación y a la consecución de nuestros objetivos.

La autorreflexión y autoevaluación docente, favorece la responsabilidad y el compromiso para con nuestra labor pedagógica, contribuyendo de esta forma a alcanzar un aprendizaje más global y enriquecedor en nuestros alumnos y alumnas.

Para ello, emplearemos una escala de estimación que reflejará el éxito obtenido en lo referente al ámbito instrumental, procedimental y metodológico.

Indicadores	1	2	3	4	5	Observaciones
El alumnado ha participado activamente en las actividades mostrando interés y concentración.						
Los materiales ofrecidos estaban adecuados a las características y necesidades del alumnado.						
Los tiempos establecidos para las actividades han sido adecuados para las características y necesidades del alumnado.						
Los infantes han disfrutado de las actividades y juegos.						
Las actividades eran adecuadas y adaptadas al nivel de habilidad del alumnado.						
La figura del docente ha sido de apoyo durante las actividades, no habiendo sido necesaria una dirección continua de los tiempos y las actividades.						
Se ha observado mejoría en los alumnos/as con necesidades comunicativas-lingüísticas.						

Todos los niños y niñas han participado cooperativamente desde el respeto y la igualdad.						
Se ha detectado mejoría en el alumnado, de forma general, en la fluidez del habla, los aspectos prosódicos y la respiración.						
Los resultados han sido los esperados dentro de unas expectativas realistas.						
No se ha observado una dificultad excesiva a la hora de realizar las actividades.						
Las explicaciones de las actividades eran sencillas y adecuadas para el alumnado de Educación Infantil.						

7. CONCLUSIONES

Tras analizar profundamente la información consultada y los datos extraídos para el presente Trabajo Final de Grado, se puede afirmar sin ninguna duda que la música es una excelente herramienta pedagógica y terapéutica para emplear en las aulas de Educación Infantil, especialmente en aquellas que presentan alumnos y alumnas con necesidades en el ámbito comunicativo-lingüístico. En base a esto, podemos extraer diversas conclusiones que se detallarán a continuación.

En primer lugar, tras una exhaustiva investigación, podemos concluir que la música tiene un carácter holístico que nos permite emplearla, no sólo como contenido académico, sino también como herramienta de apoyo pedagógico en el desarrollo global de los infantes en los primeros cursos escolares. Esta manifestación artística, al favorecer la sensibilidad, la comunicación y la expresividad, es una pieza clave para el desarrollo integral del alumnado, ya que estimula diferentes habilidades relacionadas como la capacidad memorística, la coordinación óculo-motora y la atención y la concentración. En el caso del alumnado con dificultades del habla, también se verán favorecidas algunas aptitudes estrechamente relacionadas con dichos trastornos del lenguaje, como la motorización bucofacial y el control del soplo y la respiración, así como la coordinación del sistema orofacial y fonorrespiratorio.

Asimismo, tras el estudio de campo realizado para el analizar el contexto de los/as docentes y las aulas asturianas, parece constatar que, al menos en el Principado de Asturias, y teniendo en cuenta la muestra (92 docentes), la mayoría de los educadores carecen de la formación y capacitación para emplear e integrar la música de una manera significativa y global en sus aulas; tampoco para emplearla de forma asistencial en las terapias de los infantes con trastornos del habla. Por ello, podría concluirse que la implementación de una formación musical complementaria es interesante para que educadores y educadoras amplíen sus competencias musicales y puedan desempeñar una labor docente más inclusiva y sensitiva que aproveche los muchos beneficios que la música puede ofrecer, especialmente, en edades tempranas.

Por último, se ha considerado la necesidad de reflejar en este trabajo un modelo de intervención específica, que pueda servir de guía o de manual a diferentes docentes que estén interesados en aplicarla en su aula, y cuyo objetivo sea extraer el potencial terapéutico de la música, así como reforzar las habilidades interpersonales y comunicativas desde un enfoque grupal y cooperativo. Es por ello que, tras aplicar algunas de las actividades en dos aulas de 4 años y obtener resultados muy positivos, parece lícito concluir que una propuesta musical exhaustiva puede actuar como una intervención de apoyo exitosa en la estimulación y la intervención de las dificultades del habla en el alumnado de Educación Infantil.

En resumen, el presente Trabajo Final de Grado constata la importancia de la música y de su uso en las aulas de Educación Infantil, tanto desde el enfoque pedagógico como desde el asistencial terapéutico. En tal sentido, se espera que la información ofrecida y las

propuestas presentadas favorezcan una mejora en la calidad educativa, proporcionando al alumnado un mejor clima de bienestar e inclusión en nuestras aulas.

8. PROPUESTAS DE MEJORA

Para finalizar, en este último apartado se recogen una serie de propuestas de mejora y futuras líneas de investigación enfocadas a profundizar en las cuestiones expuestas en este Trabajo Final de Grado, así como a obtener unos resultados más representativos.

Por un lado, se plantea la posibilidad de ampliar el estudio de campo, expandiendo los límites geográficos a otras comunidades autónomas de nuestro país, y, obteniendo así, una mayor muestra que nos permita analizar el conocimiento y capacitación musical del cuerpo docente de Educación Infantil de España. Esto también nos permitiría observar si existen diferencias significativas dependiendo de la zona donde se ubique el centro escolar, por lo que una ampliación del estudio de campo puede ofrecer una perspectiva más completa en los resultados.

Además, también sería interesante poder ofrecer unas conclusiones más precisas en lo referente a la propuesta de intervención, puesto que, aunque se hayan aplicado algunas de las actividades en un aula real, no se ha podido implementar y observar la propuesta aplicada de forma completa y continua de acuerdo a la temporalización. Una mayor disponibilidad de recursos, especialmente temporales y humanos, hubiera facilitado la obtención de unos resultados más precisos.

Por otro lado, para poder continuar esta línea de investigación, se valora la posibilidad de realizar intervenciones y estudios complementarios que, basándose en las propuestas de mejora, me permitan elaborar un futuro trabajo mucho más completo y global. Además, también podría ser muy interesante valorar el impacto de la intervención en el alumnado con NEAE mediante un seguimiento y observación a largo plazo de los/as niños/as y la aplicación de una serie de entrevistas de carácter cuantitativo que nos indiquen unos resultados más precisos.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2017). Trastornos de la comunicación desde el DSM-V. La necesidad de diagnósticos diferenciales. *11, 1*.
- Agulló, Ampudia, Guasch, Molina & Tomás. (1999). Disfemia. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 2, 119. [Disfemia](#)
- Álava, A & Asín, R. (s.f.). *Praxias y onomatopeyas*. Ardilladigital. [Praxias y onomatopeyas](#)
- APPF.es. (2021). *8 beneficios de la música en el aula*. APPF.es. [8 beneficios de la música en el aula](#)
- Belinchón, M. & Riviere, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Trotta.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista innovación y experiencias educativas*, 16, 1-9. [la importancia de la colaboración familia- escuela en la educación](#).
- Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. (2024). *Glosario básico de términos logofoniatricos*. Logopedia y Foniatría. [Logopedia y foniatría – T](#)
- Chacón, S. & Murillo, M. (1995). Las funciones del lenguaje en el aula de preescolar. *Revista educación*, 19, 1, 51-59. [Funciones del lenguaje en el aula preescolar](#)
- Colegio Público Elvira España. (2017). *Programa de prevención de dificultades y estimulación del lenguaje oral*. [Programa de prevención educativa, C.P.B. Elvira España]. [programa de prevención de dificultades y estimulación del lenguaje oral curso académico 2017/18 cpb elvira españa](#)
- Consejería de Educación. (2022). Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. [BOPA](#)
- CUN. (2024). *Diccionario médico: taquifemia*. Clínica Universidad de Navarra. [¿Qué es Taquifemia? Diccionario Médico. Clínica U. Navarra](#)
- Delahay, F., Régules de, S. (2006). El cerebro y la Música. *¿Cómo ves?*, 81, 10-15. [El cerebro y la música - Revista ¿Cómo ves? - Divulgación de la Ciencia, UNAM](#)
- Divulgaciondinamica. (2017). *¿Qué es la musicoterapia y qué beneficios tiene?*. Divulgaciondinamica. [¿Qué es la musicoterapia y qué beneficios tiene? | divulgación dinámica](#)

- Educaweb. (s.f.). *Maestro de audición y lenguaje*. Educaweb. [Maestro de audición y lenguaje - educaweb.com](https://www.educaweb.com)
- Euroinnova. (2024). *Música como medio de comunicación*. Euroinnova. [MUSICA Música como medio de comunicación | Euroinnova](#)
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. (2009). Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje. *Temas para la educación*, 5, 1-5. [Funciones maestro audición y lenguaje](#)
- Gallego, C. & Rodríguez, F. (2009). *Trastornos específicos del lenguaje*. Exlibris Ediciones. [Trastornos específicos del lenguaje](#)
- García, S. (2015). *La importancia de la educación musical en la etapa infantil*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Huesca]. [La importancia de la educación musical en la etapa infantil](#)
- Garicano, L. (2021). *Importancia de la música en el aula de Educación Infantil y en el alumnado con necesidades educativas especiales*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. [IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.](#)
- Gómez, E. (2015). *La reeducación de la dislalia a través de la música*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Granada]. [Reeducación dislalia](#)
- González, M. (2009). El lenguaje en la Educación Infantil. *Innovación y experiencias*. 14, 1-9. [“EL LENGUAJE EN LA EDUCACION INFANTIL”](#)
- Healthychildren.org. (2017). *La tartamudez en los niños pequeños y en edad preescolar: ¿qué es lo típico y qué no lo es?* Healthychildren.org. [La tartamudez en los niños pequeños y en edad preescolar: ¿qué es lo típico y qué no lo es? - HealthyChildren.org](#)
- IEFS. (2022). *Musicoterapia: ¿qué es y para qué sirve?*. Instituto Español de Formadores en Salud. [Musicoterapia: ¿qué es y para qué sirve? - IEFS](#)
- León, A. (2020). *Dificultades del lenguaje más frecuentes en los niños de educación inicial*. Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéuticos. [Dificultades del lenguaje más frecuentes](#)
- López, A. (2016). *El uso de la música en el tratamiento del trastorno específico del lenguaje*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. [música en el TEL](#)
- Martí, P. (2016). *Disfemia: causas, evolución y tratamiento*. Universitat de València. [Disfemia: causas, evolución y tratamiento](#)

- Martín, M. (2013). *La competencia comunicativa en Educación Infantil. El juego como recurso dinamizador de la competencia lingüística*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. [la competencia comunicativa en educación infantil. el juego como recurso dinamizador de la](#)
- Martínez, A., Ortega, J.L. & Alba, J. (2021). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria*, 24, 5. [Lenguaje: instrumento del desarrollo humano - RDU UNAM](#)
- MedlinePlus. (2022). *Trastorno del habla en niños*. Biblioteca Nacional de Medicina (E.E.U.U.). [Trastornos del habla en niños: MedlinePlus enciclopedia médica](#)
- MedlinePlus. (2022). *Trastorno del lenguaje en niños*. Biblioteca Nacional de Medicina (E.E.U.U.). [Trastorno del lenguaje en niños: MedlinePlus enciclopedia médica](#)
- Millán, A. (2018). *Disfemia: guía de apoyo*. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. [Disfemia](#)
- Miralles, L. & Carrera, R. (s.f.). *La disfemia evolutiva: síntomas y tratamiento*. Orientación psicológica. [La disfemia evolutiva: síntomas y tratamiento » Orientación Psicológica](#)
- Montessori. (2023). *La música y el método Montessori*. Montessori School. [La música y el método Montessori](#)
- Newsires. (2022). *La ciencia detrás de la frecuencia de 528 Hz*. Newsires. [La ciencia detrás de la frecuencia de 528 Hz - EIN Presswire](#)
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2019). El trastorno específico del lenguaje. *NIH*, 11. [El trastorno específico del lenguaje](#)
- Optimes terapeutes. (2016). *Taquifemia: un trastorno que debuta en los primeros años de la infancia*. Optimes Terapeutes. [Taquifemia: un trastorno que debuta en los primeros años de la infancia](#)
- Pearsons, L. (2003). *Exploring the functional neuroanatomy of music performance, perception and comprehension*. University Press.
- Peña, J. (2014). *Manual de Logopedia*. Elsevier. [Manual de Logopedia de Peña-Casanova. | PDF | Laringe | Oración \(Lingüística\)](#)
- Pérez, M. (2020). *La influencia de la musicoterapia en niños con disfemia*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Granada]. [LA INFLUENCIA DE LA MUSICOTERAPIA EN NIÑOS CON DISFEMIA](#)
- Ríos, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, 72, 1-25. [HERRAMIENTA DE RECONSTRUCCIÓN DEL](#)

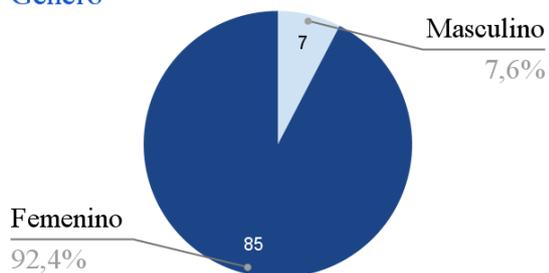
[PENSAMIENTO Iván Ríos Hernández Resumen La idea de que el lenguaje ha transfo](#)

- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Rodríguez, C. (2022). *Efectos de la música en el cerebro de los niños*. Educayaprende. [Efectos de la música en el cerebro de los niños](#)
- Ruiz, E & Lara, F. (2009). Mejora de la respiración general y el control respiratorio en niños con dislalia y disfonía a través de un programa de música. *International journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 3, 225-234. [Redalyc.MEJORA DE LA RESPIRACIÓN GENERAL Y EL CONTROL RESPIRATORIO EN NIÑOS CON DISLALIA Y DISFONÍA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA](#)
- Sánchez, L. (2016). Dislalia funcional. *NEELOC*. [¿Qué es este blog? | Dislalia funcional](#)
- Sapir, E. (1966). *El lenguaje*. FCE.
- Ugalde, M. (1989). El lenguaje. Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, 1, 20-21, 15-34. [El lenguaje: Caracterización de sus formas fundamentales - Dialnet](#)

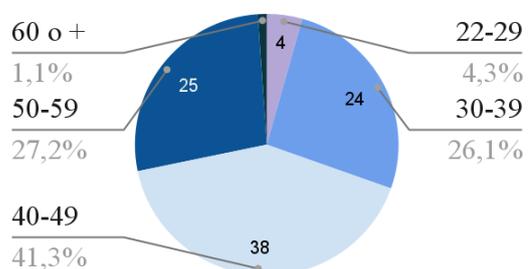
ANEXOS

ANEXO I

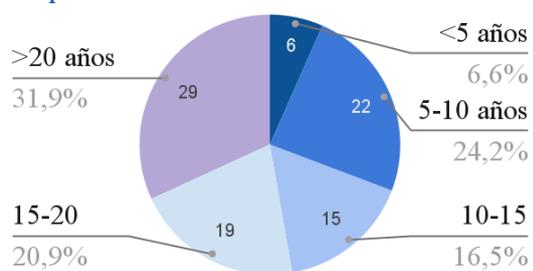
Género



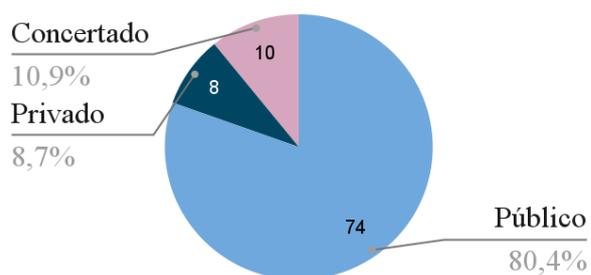
Edad



Experiencia docente



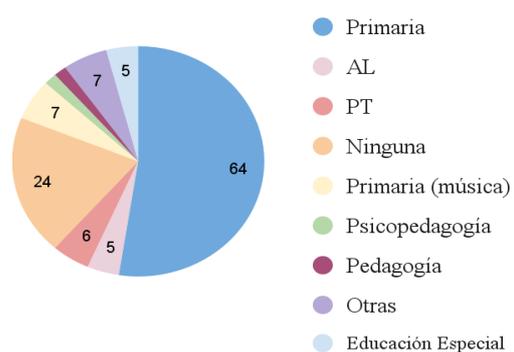
Tipo de centro



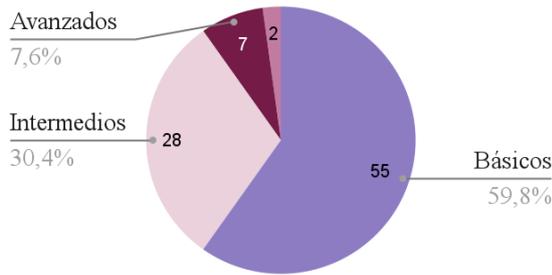
Edad alumnado



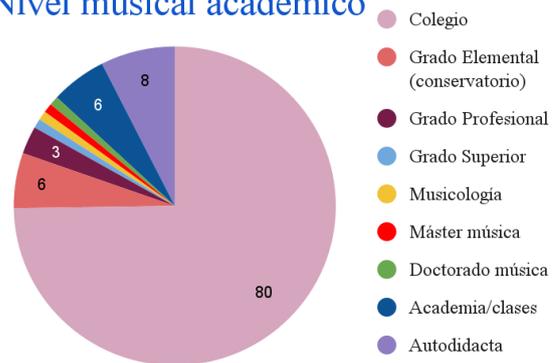
Otra especialidad



Conocimientos musicales



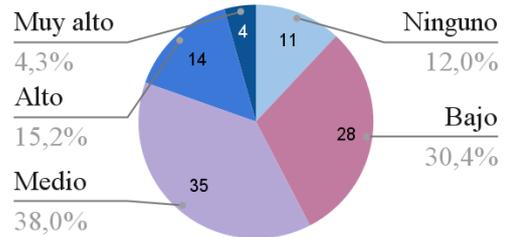
Nivel musical académico



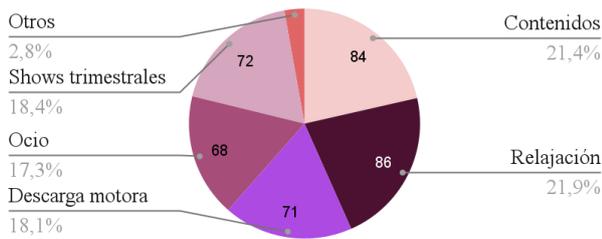
Empleo música en el aula



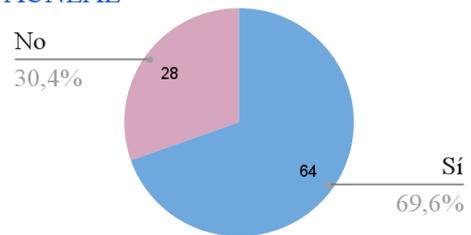
Dificultad de implementación



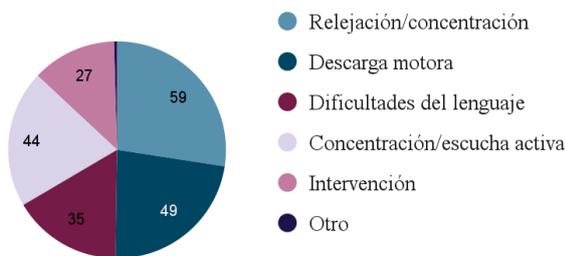
Finalidad del uso de la música en el aula



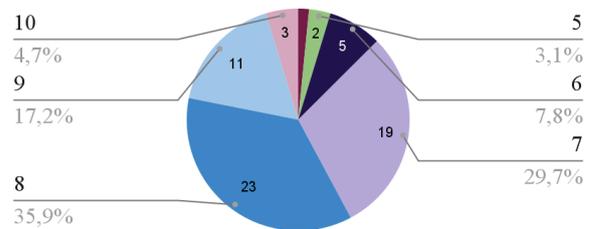
Empleo de la música como apoyo con ACNEAE



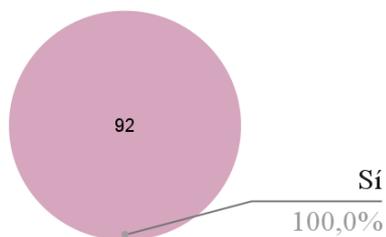
Situaciones de uso con ACNEAE



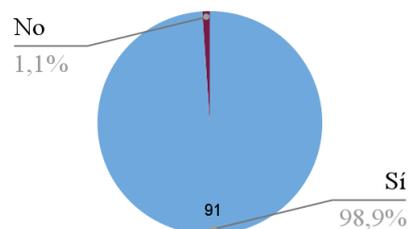
Nivel de éxito



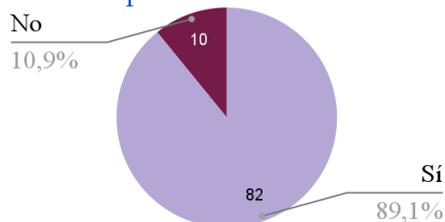
¿Consideras que la música puede emplearse en el tratamiento de ACNEAE?



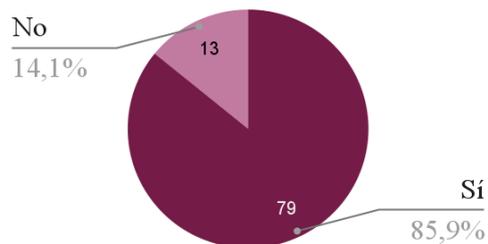
Predisposición a emplear un manual-programa pedagógico musical para ACNEAE



Predisposición a recibir formación musical específica



Predisposición a recibir formación musical para el uso con ACNEAE



Análisis y conclusiones

El presente estudio de campo se ha realizado empleando una muestra de 92 docentes de Educación Infantil encuestados procedentes de tres tipos de centros: públicos, privados y concertados. La gran mayoría del profesorado es femenino (92,4%) y pertenece a colegios públicos, concentrándose principalmente en una edad comprendida entre los 30 y los 59 años (94,6%). Si bien, el grueso de los/as encuestados/as se enmarca en grupos de género, edad y tipología de centro concretos, en el caso de la experiencia docente los resultados están más repartidos: mientras que tan solo 6 docentes presentan una experiencia inferior a 5 años, 29 educadores disponen de más de 20 años de experiencia docente (31,9%). Analizando los datos, puede apreciarse cómo más de la mitad del profesorado encuestado cuenta con más de 15 años de experiencia (52,8%), lo que muestra una plantilla docente con un profundo conocimiento del sector.

Un aspecto importante a la hora de definir la información disponible, es la especialidad de los docentes en el ámbito de las NEAE. Si bien es cierto, que más de la mitad de los encuestados tienen como segunda especialidad la Educación Primaria, existen 16 individuos cuya segunda especialidad se encuadra dentro del ámbito de la educación especial o terapéutica. Esto supone un aspecto muy significativo, dado que su experiencia en el sector nos ofrecerá un punto de vista más realista y global sobre el tema en cuestión.

Según las respuestas obtenidas, los conocimientos musicales de los docentes encuestados son, principalmente, básicos. Esto quiere decir que tienen vagos conocimientos acerca del

sector musical, distinguiendo algunos conceptos básicos como las notas, el pentagrama y las figuras, entre otros. Esto queda patente en el gráfico del nivel musical académico, donde un 87% de los encuestados afirma tener el colegio como única fuente de sus conocimientos musicales. Además, también hay una presencia importante de educadores que consideran tener un nivel de conocimiento musical intermedio, siendo capaces de hacer programaciones musicales sencillas o leer partituras que no sean demasiado complejas. Estas conclusiones parecen reflejarse en el gráfico “Dificultad de implementación”, donde más de la mitad de los docentes asegura tener una dificultad media-alta-muy alta a la hora de implementar actividades musicales exitosas.

Por lo que respecta al empleo de la música en el aula, la mayoría de los docentes (51 individuos) aboga por impartir los máximos conocimientos musicales que le permita el contexto y la diversidad de su aula, y no limitarse a enseñar los contenidos mínimos exigibles por el marco normativo. Además, estos docentes eligen una metodología innovadora y gamificadora, que se refleja en el gráfico relacionado con la finalidad del uso de la música en el aula. En dicho gráfico, se observa que muchos docentes eligen la música como herramienta para alcanzar un clima de relajación en el aula, así como método de descarga motora y como elemento conductor para alcanzar aprendizajes transversales. Cabe destacar que, a pesar de esto, 33 sujetos optan por instruir con contenidos mínimos, siendo 8 de ellos los que se inclinan por una metodología tradicional basada en fichas y actividades más “académicas”.

En cuanto al empleo de la música como apoyo con ACNEAE, casi un 70% de la muestra (64 individuos) ha empleado en alguna ocasión la música de forma asistencial en el alumnado con necesidades educativas especiales. De estos 64 docentes, un 87,5% afirma haber obtenido resultados notables o sobresalientes. Entre las situaciones de uso, y en lo que a este trabajo respecta, cabe destacar que 35 profesores/as han empleado la música como una herramienta asistencial en el alumnado con dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico, y que todos/as ellos/as afirman haber obtenido, al menos, un notable; siendo la nota media de los resultados totales un 8.

Por último, y a modo de cierre, todos los encuestados consideran que la música puede emplearse como herramienta asistencial en el tratamiento de los ACNEAE, mostrando casi una total predisposición a emplear un manual que les oriente en su práctica docente (99%). Sin embargo, el porcentaje desciende ligeramente cuando se trata de recibir formación musical guiada (89,1%) o formación musical guiada orientada específicamente a los ACNEAE (86%)

ANEXO IIa

Bluey

Flauta dulce $\text{♩} = 140$

5 *Bingo!*

9

13 *Bluey!!*



[Amazon.com: ALEX Juguetes Frote a Dub Flautas de agua](https://www.amazon.com/ALEX-Juguetes-Frote-a-Dub-Flautas-de-agua)

[Bizzu Mini juguetes de lancha para chorros, divertidos y coloridos juguetes de baño para bebés, accesorio de baño interactivo, juego de 6](#)

ANEXO IIb

CANCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

♩ = 100



Ho - la, ho - la, ya lle - gó la gui - ta - rra con su son.

5



Tie - ne siem - pre le - tra RR, sue - na, sue - na RR RR RR

Dedo índice estirado en la barbilla.



S



Mano estirada al lado de la boca, repitiendo el movimiento



LL



Abrir y cerrar los dedos índice y corazón.



T



Girar el puño hacia delante dos veces.



RR



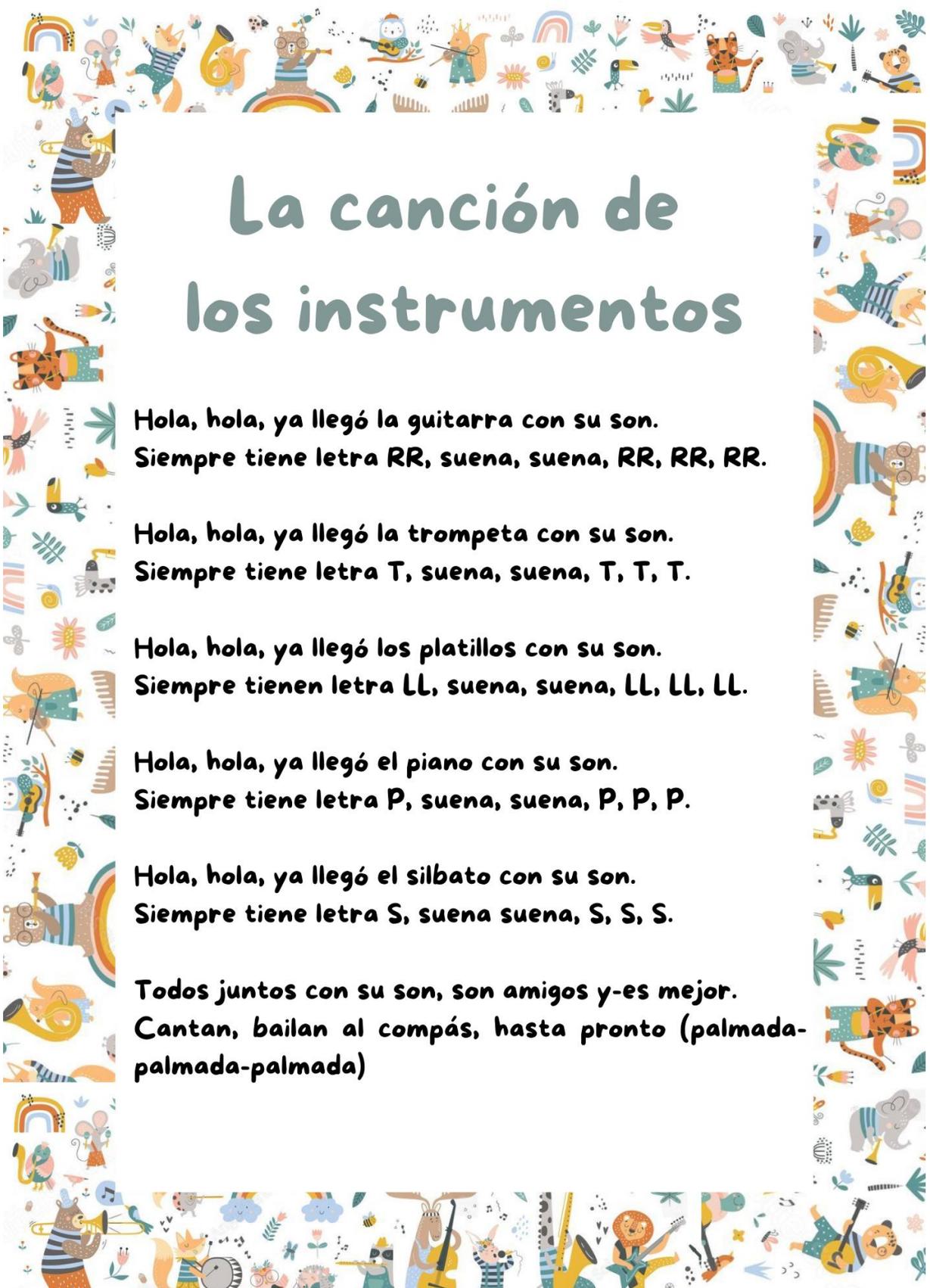
Abrir el puño con explosión.



P



⁸ Flashcards de elaboración propia. Imágenes extraídas de Sánchez, S. (2020). Huellas: audición y lenguaje. [articulemas+gestemas Guberina \(Soraya\).pdf](#)



La canción de los instrumentos

**Hola, hola, ya llegó la guitarra con su son.
Siempre tiene letra RR, suena, suena, RR, RR, RR.**

**Hola, hola, ya llegó la trompeta con su son.
Siempre tiene letra T, suena, suena, T, T, T.**

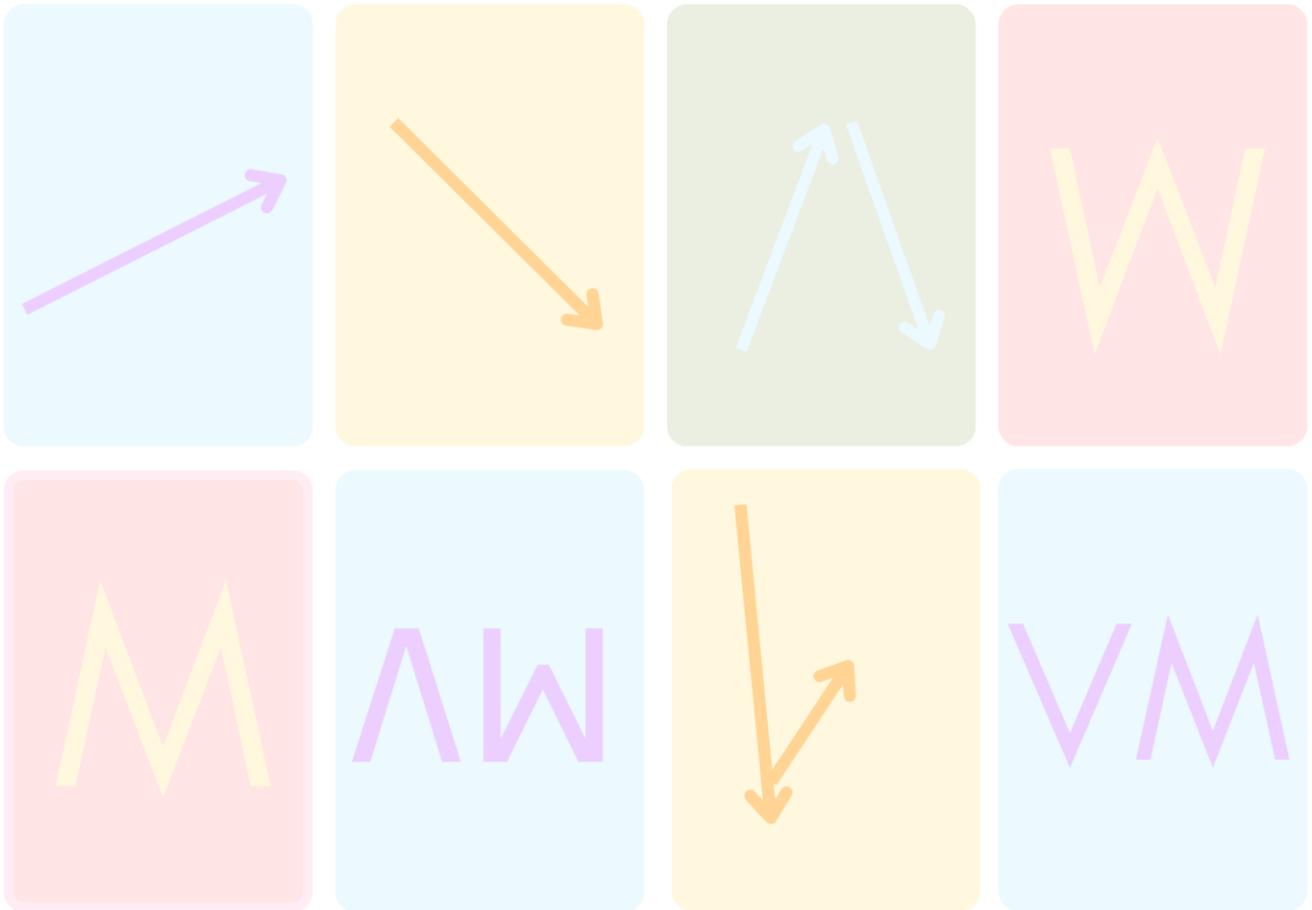
**Hola, hola, ya llegó los platillos con su son.
Siempre tienen letra LL, suena, suena, LL, LL, LL.**

**Hola, hola, ya llegó el piano con su son.
Siempre tiene letra P, suena, suena, P, P, P.**

**Hola, hola, ya llegó el silbato con su son.
Siempre tiene letra S, suena suena, S, S, S.**

**Todos juntos con su son, son amigos y-es mejor.
Cantan, bailan al compás, hasta pronto (palmada-
palmada-palmada)**

ANEXO III



[Fuzeau - Flauta de embolo : Amazon.es: Instrumentos musicales](https://www.amazon.es/Instrumentos-musicales)

ANEXO IVa



⁹ Flashcards de elaboración propia. Imágenes extraídas de La ardilla digital (s.f.)

ANEXO IVb



Grupo silbatos 1



— — — — —

— — — — —



Grupo silbatos 2



— — — — —

— — — — —



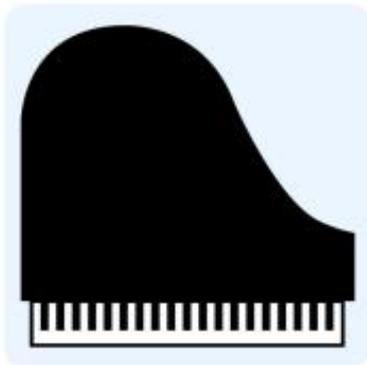
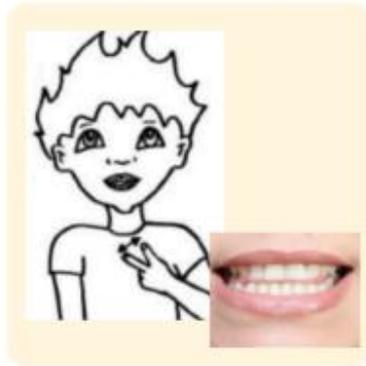
Grupo silbatos 3



Grupo silbatos 4



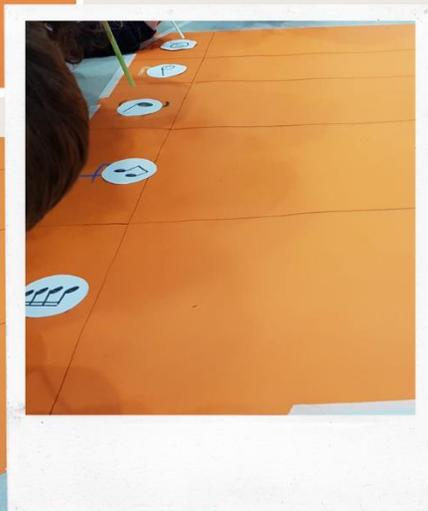
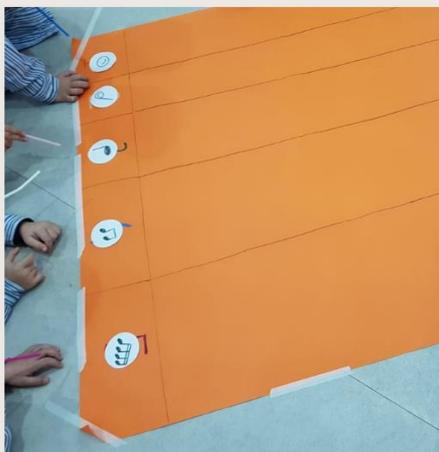
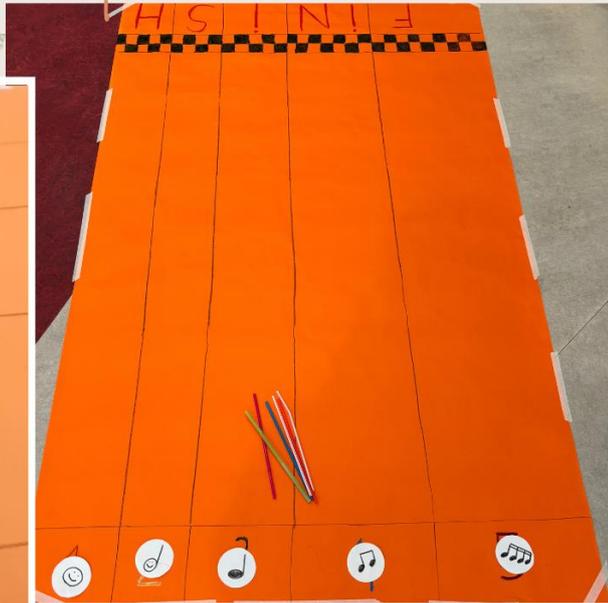
ANEXO IVc



ANEXO V

ACTIVIDAD

Carrera de las notas



Puesta en práctica y conclusiones

La actividad que se presenta en este apartado, “La carrera de las notas” se ha puesto en práctica en dos grupos de 2º de Educación Infantil. El primer grupo está compuesto por 15 alumnos y alumnas, entre los que se encuentran un infante que presenta mutismo selectivo y un diagnóstico de TEA, un posible caso de TDAH y dificultades específicas del lenguaje y otro de dislalia diagnosticada y en proceso de tratamiento. En el segundo grupo, de 16 niños/as, se encuentra un infante con dificultades de comprensión y comportamiento, aún sin diagnosticar, y un caso de disfemia.

Se ha considerado la necesidad de llevar esta actividad a la práctica para comprobar la viabilidad de su realización con el alumnado de esta edad, obteniendo resultados muy positivos.

Ambos grupos han podido realizar la actividad sin ningún problema, pudiendo incluso aumentar la dificultad inicial moviendo las figuras a la velocidad que correspondía y no de forma aleatoria. Sólo dos alumnas han tenido algo más de problemática debido a que el flujo de aire que emitían era demasiado ligero, si bien es cierto que son las dos alumnas más pequeñas en términos físicos. También se observó la necesidad de un pequeño apoyo o soporte en la colocación de la pajita, puesto que algunos infantes la colocaban justo encima de la figura y no al borde, aunque una vez explicado no se ha vuelto a repetir el problema.

Todos los alumnos y alumnas han disfrutado mucho de la actividad e incluso han querido repetir. Los alumnos con NEE tampoco han presentado dificultades a la hora de realizar el juego y han conseguido controlar el flujo de aire con total normalidad.

ANEXO VIa



Praxias faciales: la casita de Sol

Partitura creada con la versión gratuita de Flat - <https://flat.io/es>

♩ = 80

DING - DONG - DING - DONG ¿Quién se-rá.es-ta vez? Soy_ -

4
¡á - bre - me! Sa - lió fue - ra la se-ño-ra Sol,

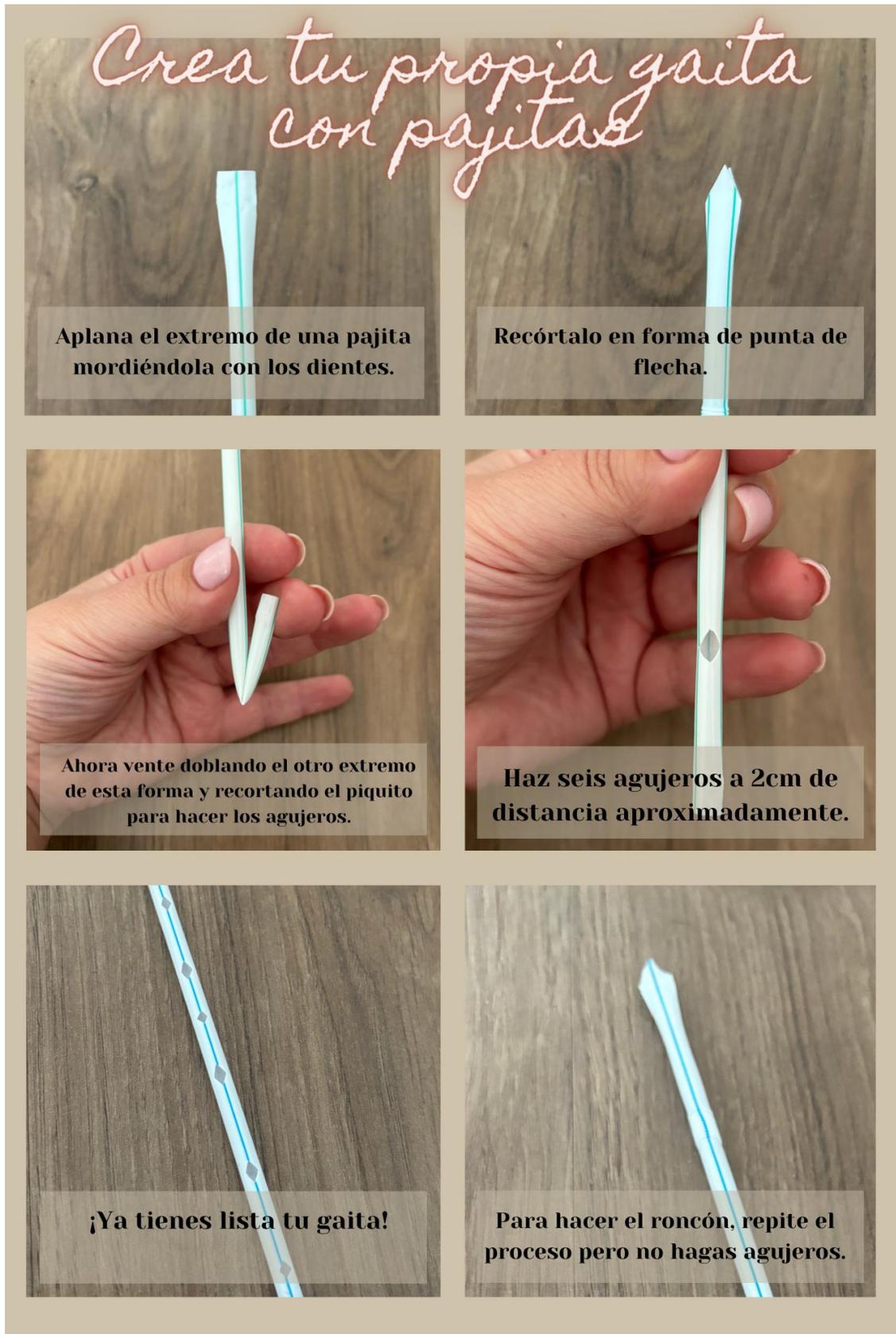
8
¡No vio.e na - díal ¿qué pa - só? Mi-ró.a.un la - do y al o-tro.tam-bién

12
dió la vuel - ta ¡Res - ba - ló!

16
Lue - go den - tro su-bió.a me-ren-dar, ¡Es - toy lle - na!

20
¡Mí - ra - me!

ANEXO VIb





¡NUESTRAS
GAITAS
CASERAS!

Puesta en práctica y conclusiones

La presente actividad que se recoge en la sesión 5, “Nuestras gaitas caseras”, se ha llevado a la práctica en un grupo de 2º de Educación Infantil. Este grupo, anteriormente mencionado en la “Carrera de las notas” está formado por 15 alumnos y alumnas entre los que se encuentra un caso de mutismo selectivo y posible diagnóstico de TEA, otro de TDAH y otro con diagnóstico de dislalia y en proceso de tratamiento.

A raíz de implementar la anterior actividad, el alumnado se mostró muy interesado en seguir realizando actividades musicales por lo que se decidió probar también con las gaitas caseras. De esta forma, además de atender a los centros de interés del alumnado, se pudo observar la viabilidad de la actividad de forma práctica.

Los resultados de la propuesta han sido excelentes, ya que los 15 niños y niñas consiguieron hacer sonar la gaita. Si bien es cierto que no todos consiguieron coordinar los movimientos necesarios para tocar con los agujeros, la mayor parte de ellos si lo lograron, consiguiendo unos resultados muy divertidos e interesantes. El alumnado que no lograba cambiar las notas al tocar se mantuvo en el rol de “roncón” y, de esta forma, consiguieron tocar juntos por parejas y de forma grupal todos juntos.

En este caso no era necesaria una colocación especial de la pajita, ya que lo único a lo que se debía atender es a que no la mordieran con los dientes al meterla en la boca. Para explicarlo, lo asemejamos a hinchar un globo o soplar un silbato.

Una vez introducida la actividad se dejó que exploraran libremente con el flujo de aire y la direccionalidad del mismo, recordando que debían intentar respirar por la nariz sin soltar la pajita. Todos los alumnos y alumnas disfrutaron mucho durante la actividad, incluyendo al ACNEAE, que no tuvo ninguna dificultad a la hora de realizar la actividad.

Considero que los resultados son óptimos, puesto que además de trabajarse muy bien los objetivos fijados previamente, ha resultado una actividad divertida y lúdica con la que los niños/as se han reído mucho y han compartido experiencias de forma grupal.

ANEXO VII



1

Canción del viento

Partitura creada con la versión gratuita de Flat - <https://flat.io/es>

Rosa Madrid

$\text{♩} = 70$

El vien - to - está - cer - ca es - cú - cha - lo so - plar (FFF) Me vue - la. el - fle - qui -

- llo y el go - rro tam - bién. (FFF - FFF) U U U U U U U U

U U U (FFFF) U U U U U U U U U (FFFF - FFFF)

FF - FF - F - F - FF - F - F - F - F - F - FF (FFFFF) F - F - F - F - F - F -

2

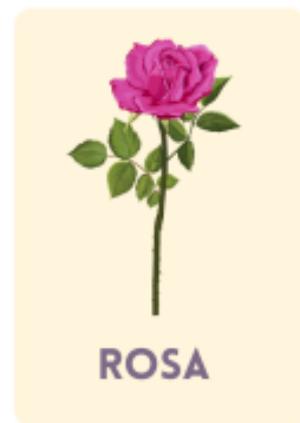
17

The image shows a musical score for guitar. It consists of two staves of music. The top staff is in treble clef and contains a sequence of notes: a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a quarter rest. The bottom staff is in bass clef and contains a quarter rest, followed by a dotted quarter note G3, a quarter rest, a dotted quarter note G2, and a quarter rest. Below the top staff is a line of text: "- F - F - F - F - F - F - FF (FFFFFFFF-FFFFFFFF)". To the right of the staves are two guitar fretboard diagrams. The top diagram shows a cross on the 1st fret of the 1st string. The bottom diagram shows a horizontal bar across the 1st fret of all six strings.

ANEXO VIIIa

[Amazon: flauta de pipa](#)

ANEXO VIIIb



ANEXO X

[Amazon: set 14 Kazoo](#)

ANEXO IX



[Amazon: Silbatos reclamo pájaros](#)



[Amazon: silbato cuco](#)



[Amazon: silbatos pájaro](#)