



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital

Coordinadora
Elke Castro León

Dykinson, S.L.

OPORTUNIDADES Y RETOS
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA
EN LA ERA POSTDIGITAL

OPORTUNIDADES Y RETOS
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA
EN LA ERA POSTDIGITAL

Coordinadora

ELKE CASTRO LEÓN

Dykinson, S.L.

2021

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-594-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

CAPÍTULO 32. EL RETO DE LA ENCULTURACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL SIGLO XXI	659
RAFAEL MARTÍN CASTILLA	
CAPÍTULO 33. MÚSICA Y PERTURBACIÓN EMOCIONAL LA ORIGINALIDAD DE <i>LA PIANISTA</i>	682
CELIA MARTÍNEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 34. MÉTODO GIM: IMAGINACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA. UNA PROPUESTA PARA ESCUELAS DE PRIMARIA	697
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ MANUEL TIZÓN DÍAZ	
CAPÍTULO 35. CULTURA, MÚSICA Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTIVIDADES MUSICALES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	719
VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA	
CAPÍTULO 36. APRENDER CANTANDO EN LA ERA DE LA HIPERCONEXIÓN. LA CANCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO GLOBALIZADOR EN LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS BALEARES	736
FRANCESC VICENS VIDAL	
CAPÍTULO 37. UNA CANCIÓN PARA TI: MÚSICA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SECUNDARIA. IES EL PICARRAL	751
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN SONIA MUSLARES MIRANDA	
CAPÍTULO 38. EL UKELELE EN EL AULA DE MÚSICA. DESARROLLO PERSONAL DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA PRÁCTICA MUSICAL CONJUNTA CON UKELELES	775
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 39. “LET'S PLAY A DEAD GAME”: MIEDO, TERROR Y AMBIENTACIÓN SONORA EN LOS VIDEOJUEGOS DEL SUBGÉNERO <i>INDIE</i> DE <i>SURVIVAL-HORROR</i>	795
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA	
CAPÍTULO 40. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA POESÍA CANARIA	817
VÍCTOR MARTÍN HERNÁNDEZ MIGUEL MANDUJANO ESTRADA	

APRENDER CANTANDO EN LA ERA DE LA HIPERCONEXIÓN. LA CANCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO GLOBALIZADOR EN LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

FRANCESC VICENS VIDAL
UIB (Universitat de les Illes Balears)
CESAG-UP.COMILLAS

1. INTRODUCCIÓN

La canción del repertorio tradicional infantil es sin duda un recurso didáctico privilegiado a través del cual, como docentes, podemos abordar infinidad de aspectos curriculares en distintos niveles y etapas educativas. A través de metodologías activas y vivenciales cantar en el aula es una experiencia estética que el niño fácilmente asocia con el juego y con todo aquello que le atrae debido al carácter lúdico de su naturaleza. Este hecho sencillamente permite lograr aprendizajes significativos a través de los cuales los procesos de enseñanza aprendizaje se convierten en experiencias positivas e interdisciplinarias. Y es que a través de la canción tradicional podremos afianzar aspectos relacionados con el medio social y cultural, las matemáticas o las lenguas a la vez que contribuimos a la asimilación de procedimientos musicales como la interiorización melódica o el acompañamiento rítmico. De esta manera el cerebro del niño trabajará, y se desarrollará, activamente en base a la multitarea, y con las pautas metodológicas adecuadas podrá interiorizar simultáneamente varias de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). A partir del cancionero tradicional infantil en lengua catalana este trabajo relaciona los repertorios más utilizados en el ámbito de la comunidad de las Islas Baleares con las áreas curriculares de las etapas de infantil y primaria de dicha Comunidad ofreciendo un marco teórico válido para la utilización de la canción tradicional en el contexto curricular

reglado. Para ello se repasan algunas de las funciones más relevantes del hecho de cantar en la sociedad hiperconectada del siglo XXI para dar con los todavía vigentes modelos de transmisión oral que se dan en los patios de los colegios por el hecho de ejercer funciones útiles y altamente socializadoras. Así, por una parte, es a través de la canción que los niños distribuyen roles en los juegos, resuelven conflictos o muestran destrezas y habilidades entre sus semejantes como fuente de reconocimiento y prestigio dentro del grupo; por otra parte, como ya hemos apuntado la canción se convertirá en un recurso didáctico de primer orden por el hecho de que permitirá tanto al maestro especialista como al generalista alcanzar los objetivos curriculares que se proponga. Igualmente, en este trabajo repasaremos algunas de las metodologías activas que proporcionan un desarrollo holístico y las relacionaremos con aspectos didácticos y curriculares concretos. Por consiguiente, a través de los contenidos textuales y musicales de las canciones estas se presentan como un material potencial dispuesto a cubrir las necesidades del docente. Así pues, el repertorio tradicional que cantan los niños se presenta como un posible medio condicionado a como se enseña, a partir del cual el maestro y la maestra deberá descubrir a los alumnos a partir de experiencias vivenciales y significativas.

Diversos autores coinciden en el hecho de que las canciones del repertorio infantil constituyen un elemento indispensable en la toma de contacto del niño con el mundo que le rodea (Akoschky, 2011; Gardner, 2005; Hargreaves, 1995; Rauscher, 2003). Por ello, que el niño conozca y se relacione con el entorno sonoro significa que vive y se consolida como individuo dentro de su contexto social, cultural y físico. El simple hecho de cantar es una actividad presente en múltiples espacios de la vida cotidiana sin necesidad de distinguir entre aquellos que cantan los niños y los adultos. Cantamos en contextos deportivos, en la escuela o en la iglesia, cuando hacemos una fiesta de cumpleaños, en familia, para jugar y organizar juegos (o jugar cantando) y divertirnos. De la actividad natural en el hombre que es cantar, los más pequeños desarrollan un buen número de habilidades y capacidades intelectuales y motoras que les reportará grandes beneficios durante su proceso de aprendizaje. Por este motivo, en el contexto escolar debemos entender

la canción como un recurso didáctico privilegiado. La educación musical, especialmente en la etapa de la educación infantil, repercute positivamente en el desarrollo global del niño: mejora su percepción auditiva, las capacidades comunicativas y socializadoras, el uso de su imaginación y favorece la creatividad para expresar lo que todavía no es capaz de comunicar con palabras. Además, la naturaleza lúdica de la canción tiende a convertir los aprendizajes con música en un medio asociado a experiencias atractivas, motivadoras y placenteras. Por lo tanto, aprender con música contribuye a desarrollar en los niños un sentido estético y poético que dé lugar tanto al aprecio como a la creación de cosas bellas.

Hoy en día sabemos que se da una estrecha correlación entre la educación musical y el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices. Estudios realizados durante la última década relacionan la actividad cerebral cuando cantamos con la mejora de la coordinación o la optimización del rendimiento matemático (Romero, 2008). La atención sobre estímulos simultáneos, la memorización y la concentración son otros aspectos que también se ven beneficiados si los hacemos cantando, además de contribuir en la prevención de enfermedades neuronales (Jausset-Berrocal, 2014; Romero, 2015). No nos debe sorprender, pues, que los modelos educativos de más éxito, como es el caso finlandés, empleen la música como recurso de referencia en los primeros años de escolarización, especialmente en la iniciación a los procesos matemáticos y de la lectoescritura (Melgarejo, 2013).

Los estímulos sonoros que rodean a los niños durante los primeros años de vida forman parte del contexto cultural y social que configurará su identidad. Por ello, las canciones, además de todos los beneficios intelectuales y motrices que reportan, son un nexo de unión entre el niño y el grupo humano al que pertenece. Así pues, la actividad musical entendida como actividad social desarrolla las competencias del trabajo en grupo, contribuye a la toma de decisiones y pone en valor al individuo en relación al grupo. La importancia del grupo en la acción educativa nos remite a la idea de la tribu de Jaques Delors. Dicho autor, en su informe de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI afirma que para educar a un niño hace falta la tribu entera (Delors,

1996). John Blacking propuso el término “sonido humanamente organizado” para referirse a la práctica musical como actividad inevitablemente socializadora que sólo se entiende en el contexto cultural y de participación colectiva (Blacking, 1994). Esta premisa de la música como medio activo de lo social y cultural contrasta notablemente con la tendencia histórica de la pedagogía occidental de hacer de la música, muy a menudo, un objeto de culto “aparte”; es decir, la música en determinados ámbitos puede convertirse en algo reservado a la élite cultural, sólo apto para los más hábiles, en un sistema de enseñanza desligado de las necesidades sociales, como si fuera un valor en sí misma, una finalidad y no un medio que establece relaciones y posibilita múltiples aprendizajes. Aunque hoy en día somos testigos de un proceso de democratización cultural y musical reconocido, y las metodologías de los últimos años apuntan hacia una educación holística y transversal, la concepción de la música como elemento puramente ornamental sigue dando lugar a modelos de fracaso en la educación de los niños. Sin embargo, es dentro de los contextos educativos que la canción se presta a ser utilizada como un recurso didáctico en potencia. Tal y como se demuestra en diversas investigaciones, esto es así debido a que la canción permite abordar la globalidad del currículum de educación infantil y primaria a partir de experiencias gratas y gozosas (Botella y Cabañero, 2020; Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2018). El participar activamente en los procesos musicales fomenta el desarrollo de la sensibilidad artística debido a que cantar es una actividad expresiva que se complementa con la memorización de textos, la improvisación rítmica, la actitud de escucha activa y el aprendizaje del lenguaje de la música (Benito y Cañizares, 2019). En esta cadena de efectos beneficiosos que conlleva cantar hemos de añadir que el niño, cuando canta, juega o tiene la percepción de estar haciendo una actividad lúdica (Mota, 2018). Para una adecuada integración social de los niños en su entorno hay que conocer la pluralidad de códigos musicales que los rodean, así como los modelos musicales y las tradiciones que les son propias. A pesar de la tendencia actual de abrir la música como objeto de estudio a todo tipo de géneros (especialmente el tradicional, el popular y el urbano), desde las teorías de Adorno sobre “buena música”, la tradición culta continúa actuando como agente legitimador sobre otros repertorios considerados

"menores" (Singer, 2004). Sin embargo, más allá de nuestras preferencias musicales, la discriminación de estéticas es, sencillamente, no querer reconocer en el otro lo que lo hace diferente (Vilar, 1997). Durante los primeros años de formación el repertorio de canciones se aprende y se enseña gracias a una buena predisposición de escucha, una entonación adecuada y un contexto de socialización. Que las primeras experiencias musicales sean agradables a los más pequeños resulta de vital importancia para su desarrollo integral. Y es que el entorno es visual, pero sobre todo sonoro. En dicho entorno, las canciones que cantan los niños se convierten en una actividad altamente socializadora, se dan en situaciones bien definidas y con frecuencia presentan estructuras rítmicas comunes a las que cantan los adultos. A pesar de la tendencia habitual de separar el repertorio que cantan los niños como algo exclusivamente del ámbito infantil y que los niños cantan en "un mundo aparte", tenemos varios ejemplos en que dichas compartimentaciones no se ajustan a la realidad. Un ejemplo de este espacio sonoro compartido entre niños y adultos son las estructuras melódicas y rítmicas que se utilizan para articular gritos de guerra y eslóganes - "No en volem cap" o "No volem ser" - como canciones mágicas y de elegir - "Plou i fa sol" o "L'arc de Sant Martí" -. Todos estos ejemplos que acabamos de anotar son melodías comodín que gozan de gran popularidad en los territorios que se habla catalán y que al mismo tiempo permiten la inserción de textos de nueva creación pensados para una situación concreta. Estos procedimientos los observamos tanto en niños como en adultos indistintamente (Vicens, 2016).

2. LA CANCIÓN TRADICIONAL EN CONTEXTOS INFANTILES

Naturalmente, los niños tienen –y deben tener– su espacio sonoro de exclusividad; es aquel que viene configurado por sus preferencias estéticas y motivaciones personales, en el que los adultos, a priori, no ejercen una su influencia de forma consciente. Así pues, los niños en sus ámbitos de exclusividad cantan, escuchan y aprenden en el patio de la escuela, en la calle, en casa, en el juego, ante un videojuego o ante la televisión (Díaz y Morales, 2014). Observando estos ámbitos sabremos

cuál es el mundo sonoro de nuestros niños. La forma en que los más pequeños adaptan y asimilan textos y estructuras rítmicas y melódicas es, tal vez, una de las imágenes más claras de cómo funcionan los mecanismos de la tradición oral en nuestro entorno más inmediato. En uno de sus estudios sobre las canciones que cantan los niños Jaume Ayats insiste en que la situación comunicativa y funcional que asume el acto de cantar es donde se encuentra el verdadero sentido de la actividad y de la canción como expresión formalizada (Ayats, 2013).

Es por ello que la observación de los niños en situaciones donde interviene el canto es fundamental para descubrir sus intereses musicales. El sentido radica mayoritariamente en la actividad infantil que enmarca la canción; por lo que para saber cómo funciona el mundo musical de los niños tendremos que observar en qué situación cantan canciones y qué significado tienen para ellos. Con este propósito se ha observado que la mayoría de veces la canción o el juego cantado que cantan los niños emerge de la interacción entre iguales. Las funciones más habituales que se dan son para la resolución de conflictos, la distribución de roles en el juego, la muestra de habilidades, para articular el juego, etc. De todas estas situaciones, es en las canciones de elegir donde encontramos los ejemplos más elocuentes. Veámoslo. La finalidad principal de las canciones de elegir es proporcionar unos esquemas métricos sencillos que permitan la eliminación o la elección de los roles establecidos en el juego, aunque ello sea en detrimento de los textos. La combinación de versos a menudo da lugar a expresiones inconexas y sin significado llamadas por Romeu y Valriu “poesía popular del absurdo” (Romeu, 1990; Valriu, 2008).

Los ejemplos son muchos y diversos; Josep Crivillé anota: *Pit, ametlla i confit / cigarro de plata / Barrabés, Barrabàs / tú te quedes / i tu t'en vas*. Cuando el niño juega, hemos observado como adapta la lengua, construye nuevas formas y el lenguaje se expande a favor de una situación real que se debe resolver. En cada caso, el niño dispone de su bagaje y de su conocimiento para adaptar los textos y las canciones a lo que sabe hacer, comprende o sintetiza del mundo (Ayats, 2013). De ahí que el trabajo de querer fijar los textos de las canciones que cantan los niños o quererlas nivelar por edades se convierta muy a menudo en un trabajo

en vano. Cuando el maestro enseña una canción, habitualmente se encuentra con las controversias de los procesos de oralidad que se expresan con la existencia de múltiples versiones. El adulto enseña "su versión", fruto de su experiencia y de su propio proceso de transformación, posiblemente de otra generación y de otro contexto que el de los de los alumnos. Entonces el niño entiende que "le han cambiado la letra" o reconoce otra versión similar, no exactamente igual. El texto de la canción, pues, queda sometido a una dinámica de cambios constantes siempre al servicio de las exigencias del juego. Por eso, tal y como aciertan Joanna Riera y Albert Casals, podemos decir que la canción se convierte en un medio adaptable que se da en múltiples situaciones comunicativas y no siempre del mismo modo (Riera y Casals, 2014).

En la tradición oral el hecho de cantar siempre ha sido un juego en constante reciclaje creativo. Esto explicaría la gran variedad de fórmulas y maneras de "hacer lo mismo", que se expresan con estructuras concretas y fórmulas de inicio y finalización más o menos estandarizadas. Igualmente, préstamos, adaptaciones y juegos lingüísticos están al alcance de una práctica oral que se mantiene vigente en el patio de la escuela y en las situaciones lúdicas de los niños (Sbert, 2008). La idea de servirse de los recursos musicales propios de los niños surge de la intención de motivar a los alumnos a partir de materiales que les son familiares y de la creencia legítima que las expresiones tradicionales infantiles y propias de los procesos de transmisión oral son referentes culturales inmediatos que hay que potenciar desde la escuela. A partir de esta idea la canción de repertorio infantil se vincula con los programas curriculares para justificar su aprovechamiento didáctico en el aula.

2.1 LA CANCIÓN Y LOS OBJETIVOS CURRICULARES

Como ya han demostrado varios autores, el cancionero tradicional es un medio idóneo para trabajar infinidad de aspectos didácticos y curriculares (Díaz y Arriaga, 2013; Muñoz, 2014; Hernández, 2010). Así pues, por una parte, el contenido textual dará lugar a las temáticas del repertorio tradicional, y por otra, el contenido estrictamente musical, permitirá al maestro aproximarse a la canción infantil desde los siguientes criterios didácticos:

- Los centros de interés curriculares (trabajo de aspectos no musicales).
- La progresión melódica (trabajo de aspectos musicales).

El primer criterio situaría el repertorio de canciones dentro del mapa de áreas y bloques de los contenidos curriculares hasta los seis años, y el segundo criterio permitiría una ordenación a partir de la extensión melódica de las canciones (Bernal, 1997). Ambos criterios permiten al maestro disponer de una relación de canciones en función de los objetivos que quiera alcanzar. En cuanto a los centros de interés curricular, el maestro podrá relacionar y conectar la canción con aquellos ítems que desee trabajar cantando. Por ejemplo, para la asimilación de hábitos y rutinas dispondremos de canciones que facilitan la activación de las pequeñas acciones cotidianas que, sobre todo en la etapa de infantil, requieren una atención especial, marcan la secuencia regular del día y refuerzan la seguridad del niño (Pulido, 2013).

Otro ejemplo se da con los repertorios conducentes al conocimiento del medio natural y social. Son las canciones que describen rasgos estereotipados de animales, describen fenómenos atmosféricos, medios de transporte, canciones asociadas a celebraciones festivas, ciclos y estaciones, oficios tradicionales, etc. Actualmente, el legado de los principales pedagogos de la música del siglo XX ha dado lugar a otro tipo de praxis musical basada en ejercicios multifuncionales y claramente influenciada por espectáculos de percusión corporal de éxito global como Stomp o Mayumaná. El paradigma de esta nueva tendencia lo encontramos en el método BAPNE (Romero, 2012 y 2008). La naturaleza interdisciplinaria de esta aportación se expresa en una nueva concepción de la pedagogía musical basada en principios clínicos y científicos. El método se basa en la repetición de ejercicios rítmicos y melódicos que activan la parte biomecánica y la cognitiva de forma simultánea. Esta manera de trabajar repercute positivamente tanto en las capacidades intelectuales como en las motrices de los niños por el hecho de estimular distintas áreas del cerebro de manera simultánea. En cualquier caso, la canción como medio para la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos actúa en todos estos casos como una herramienta globalizadora. Es decir, se trabaja un contenido curricular a la vez que se utilizan elementos del lenguaje musical. En este sentido, la

canción nos permite desarrollar las Inteligencias Múltiples que Howard Gardner formuló en la década de 1980, especialmente la corporal y cinética, la lógico-matemática, la lingüística y la musical (Gardner, 1987).

Estas Inteligencias, en parte, equivalen al tratamiento que se hace en aspectos significativos de las tres áreas curriculares de infantil estipuladas en el currículum de la comunidad de las Islas Baleares –(conocimiento de sí mismo y autonomía personal, (especialmente en el bloque 2, centrado en el juego y el movimiento); conocimiento del entorno (en el bloque 1, referido a los elementos, las relaciones y medidas del medio físico) y lenguajes (bloques 1, 3 y 4, centrados en el verbal, el artístico y el corporal respectivamente)–.¹¹⁹ En cualquier caso, las referencias musicales a las inteligencias múltiples que expone Gardner no sólo se hacen presentes en los repertorios, sino más bien en la forma en que se trabajan dichos repertorios a partir de la multiplicidad de tareas que se producen al mismo tiempo. Estamos ante una metodología que provoca la activación de distintas acciones simultáneas y su consecuente activación de distintas áreas cerebrales. En este sentido, tal y como han demostrado distintas investigaciones el desarrollo de habilidades motoras mediante la percusión corporal aumenta su rendimiento de forma considerable si introducimos el canto (Romero, 2008).

En cuanto al segundo criterio, la progresión melódica, haría referencia a la consecución sumativa de elementos melódicos y rítmicos en un orden de dificultad progresivo (Santamaría, 2006). Partiendo de la distancia más corta entre dos notas del sistema tonal, el semitono, se irían disponiendo las diferentes canciones del repertorio a partir de los movimientos de intervalos musicales más habituales de las canciones tradicionales. De este modo, se procedería a presentar las canciones con distancias melódicas de tres, cuatro y cinco notas sin semitonos, y cuatro y cinco notas con semitonos, así como movimientos triádicos y pentatónicos, hasta llegar a la escala diatónica. Asimismo, los elementos rítmicos aparecerían de manera progresiva, siendo el más básico el golpe de voz que coincide con la pulsación, representado por la figura negra, y el doble golpe de voz dentro de una pulsación, representado por el grupo de dos

¹¹⁹ Véase el currículum de educación de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares en <https://intranet.caib.es/sites/curriculum/ca/infantil/>

corcheas, hasta llegar a figuras sincopadas y grupos de valoración especial.

3. CONTENIDOS TEXTUALES Y SITUACIONALES DE LAS CANCIONES QUE CANTAN LOS NIÑOS

Partiendo de los diferentes repertorios musicales que podemos sistematizar en relación con las distintas situaciones en que se cantan dichos repertorios, podremos abordar aspectos que van más allá del hecho estrictamente musical, relativos a la autonomía personal, el conocimiento del entorno y la comunicación de los niños. Veámoslo:

- a. En cuanto al primer aspecto, la autonomía personal, se trabaja a partir de los repertorios que presenten esquemas corporales concretos y ordenados y otros que puedan presentar esquemas más aleatorios. En relación con el desarrollo de un buen autoconcepto, las canciones de mimos o juegos de falda tienen un papel decisivo: contribuyen a mostrar una actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos, así como cultivar una autoestima adecuada en el niño. En esta área la canción también puede ser un elemento activo y agradable en la adquisición de hábitos elementales. La práctica de cantar una melodía en el momento de activar una práctica cotidiana puede dar lugar a la interiorización de una tarea secuencial en el momento que se canta la canción. Así, conseguiremos activar un hábito, como lavarse las manos, ir a dormir o ordenar juguetes cada vez que empezamos a cantar la canción.
- b. El repertorio del segundo aspecto, el conocimiento del entorno, favorece los procesos de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que forman el entorno físico, social y cultural del niño. En este apartado podemos establecer equivalencias musicales para cada uno de los contenidos curriculares del área. Las canciones referidas a objetos cotidianos, las progresiones numéricas y las que requieren el desarrollo de habilidades matemáticas a partir de progresiones numéricas ascendentes y descendientes de números

ordinales, las distribuciones rítmicas en compases binarios y ternarios y las canciones de elegir, así como las que motivan la orientación de la propia situación física en el espacio. Con estas canciones se hace una primera aproximación contextualizada al medio físico mediante la ilustración sonora. Un segundo grupo es el que presentaría elementos del medio natural. Los repertorios más habituales del medio natural son los que tratan de animales y sus rasgos estereotipados y / o descriptivos y los que mostrarían fenómenos atmosféricos de forma simbólica. Y en último término se presentarían los repertorios de aspectos de la cultura tradicional o manifestaciones culturales incidiendo en rasgos identitarios y propios de la comunidad (Por ejemplo, la tonada de San Antonio como festividad de referencia del invierno mallorquín o la de hacer “cagar el tió” que se canta en los hogares de Catalunya en Nochebuena). Muy a menudo los textos de las canciones que ilustran este apartado no resuelven aspectos sobre las causas y consecuencias de determinados fenómenos de la naturaleza, pero no por ello deberíamos relegar el recurso de la canción a un mero accesorio ornamental. Algunas revelan aspectos significativos del comportamiento animal o presentan problemas de lógica matemática / espacial que animan a quien canta resolverlas.

- c. En términos generales podemos decir que las características textuales de las canciones ponen a nuestro alcance todo un abanico de posibilidades y recursos literarios muy aptos para ser trabajados desde el paraguas de la tercera área de lenguajes, tal y como se expresa en el currículum de infantil de las Islas Baleares: comunicación y representación. Los vínculos lingüísticos entre las parejas de versos pueden ser muy diversos, como ya hemos visto en la aplicación de las estructuras de ritmo y melodía a un juego, prescinden de melismas y presentan una pulsación regular marcada. El texto de la canción da pie al desarrollo de habilidades creativas como la improvisación de pareados a partir de melodías comodín o retahílas emparejadas. Dentro de esta área la utilización del ritmo silábico como recurso didáctico resulta fundamental. El ritmo

silábico aprovecha el ritmo de las palabras y las frases para recordar las estructuras musicales básicas, así como para interiorizar los mecanismos de acentuación de las sílabas tónicas de cada palabra. Es en esta área que la canción toma cuerpo como instrumento de comunicación y se materializa en base a pequeños cuentos (Garbancito), cuentos (“La flor romanial”, “En Joanet de sa gerra”) o leyendas (“El gegant de la pi”). En este apartado las formas cantadas de tradición oral como el romance o la canción narrativa se convierten en recursos expresivos y emocionales de gran intensidad (“A la ciutat de Nàpols”, “Don Francisco” o “Don Pepet”). Estas canciones articulan deseos, historias fantásticas para explicar amores y desamores, desapariciones, infidelidades o episodios misteriosos sin explicación. Por otra parte, los juegos lingüísticos y de los sonidos, como onomatopeyas y trabalenguas cantados, darán lugar a todo tipo de expresiones etnopoéticas que están en la base de la iniciación de la prelectoescritura y la lectoescritura. Cuando los grupos consonánticos que queremos trabajar se encuentran en principio de palabra, con la acentuación tónica y con las vocales “i” y “a”, la canción se convierte un recurso óptimo que contribuirá al reconocimiento y la asimilación de fonemas y grupos consonánticos. Por otra parte, la existencia de enigmas e invocaciones o el escarnio como forma poética nos muestran los repertorios de la etnopoética que, junto con los dichos, los trabalenguas (“Tin, ton”) o las adivinanzas (“Pim, pam conillam”), son creados con el fin de mostrar habilidades muy concretas.

4. CONCLUSIONES

Todos los ejemplos expuestos en este artículo están basados en el repertorio vigente del cancionero tradicional en lengua catalana. Su aplicación, así como su ámbito de estudio, ha sido acotado en la comunidad de las Islas Baleares. El uso de un cancionero tradicional propio es una evidencia de la función socializadora que se muestra como un medio musical privilegiado para la educación en general y para el maestro en particular. Otro aspecto a destacar en la organización razonada de las

canciones aquí expuestas ha sido prescindir de la asignación de una edad o un nivel educativo a cada canción. Esta premisa responde al convencimiento de que la frontera entre los años que tiene el niño y el nivel de dificultad de las canciones es un terreno ciertamente movedizo. Todo depende del objetivo que queramos alcanzar con cada canción y del trabajo que queramos desarrollar en el aula. Habitualmente la realidad nos enseña como un niño que empieza a hablar muestra con facilidad la destreza de dibujar melódicamente aquello que sintetiza de las canciones que cantan los hermanos o los compañeros de juego más mayores, hasta el punto de identificar la melodía y participar, en la medida de sus posibilidades, en su canto. Del mismo modo, un niño con el nivel adecuado de lectoescritura es capaz de transformar una canción que tenga asimilada desde la primera infancia, mediante la improvisación o el giro melódico o textual. Todo ello hace que el aprovechamiento de la canción como un material abierto y sujeto a las necesidades del grupo clase se abra a todo el abanico de posibilidades de los niños que presenten algún tipo de necesidad educativa. Llegados a este punto, cada canción se presenta como un material precioso encarado a cubrir las necesidades del maestro, que, mediante la creatividad y el ingenio, deberá manejar y modelar en función de las potencialidades y las habilidades de sus alumnos. Así pues, el cancionero tradicional que cantan los niños se presenta como un medio sujeto a cómo se enseña a partir del cual el maestro tendrá que descubrir a los alumnos a partir de experiencias vivenciales y significativas.

5. REFERENCIAS

- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza
- Benito, R. – Cañizares, A. – González, I. (2019). El análisis de la influencia del canto colectivo en el bienestar físico y emocional del coralista como elemento relevante en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 19 (II). 74-94
- Bernal, J. (1997). *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores*. Universidad de Málaga (tesis doctoral]
- Akoschky, J. (2011). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Graó

- Ayats, J. (2013). “Què canten els xiquets?”. Caramella. Revista de Cultura Popular. 28. 6-7
- Bassa, R. (1995). Serra mamerra. Cantarelles i cançonetes per a infants. Moll
- Blacking, J. (1994). Fins a quin punt l’home és músic?. Eumo
- Crivillé, J. (1993). Música tradicional catalana I. Infants. Clivis
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. 91-103
- Díaz, L. – Morales, R. – Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes. 13 (1). 102-108
- Díaz, M. – Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas. 27. 107-122
- Feierabend, J.M. (1990). Music in early childhood. Design for Arts in Education. 91 (6).. 15-20
- Gallardo-López, J. – Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. Hekademos: revista educativa digital. 24. 41-51. (<http://www.hekedamos.com/index.php/hekedamos/issue/view/24-junio-2018>]
- Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro. Paidós
- Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica
- Hernández, M.D. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. Revista Iberoamericana de Educación. 52 (4).1-12
- Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós
- Hargreaves, D. (1995). Música y desarrollo psicológico. Graó
- Jausset-Berrocal, J. et al. (2014). Therapeutic Benefits of Body Percussion Using the BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, p.1.171-1.177
- Melgarejo, X. (2013). Gracias Finlandia. Plataforma
- Mota, N. (2018). El juego vocal en la educación infantil y primaria. Tabanque: Revista Pedagógica. 31. 59-78
- Muñoz, J.R. (2014). Las canciones populares infantiles en el repertorio de educación infantil y primaria. Universidad de Almería (tesis doctoral]
- Oriol, C. (2002). Introducció a l’etnopoètica. Teoria i formes de folklore en la cultura catalana. Cossetània

- Pulido, J.M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y Ciudad*. 24. 81-92
- Rauscher, F. (2003). "Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?". *Eric Digest (EDO-PS-03-12)* [Disponible a www.uwosh.edu/psychology/rauscher/ERIC03.pdf.]
- Riera, J. – Casals, A. (2014). Cuando la música nos exige: las canciones de dar palmas como actividad de negociación cultural. *Ankulegi*. 18. 111-124
- Riera, J. (2013). Don Federico mató a su mujer i altres cançons de picar: un espai de construcció, negociació i apropiació de la cultura. *Recercat: Dipòsit de la recerca de Catalunya* (<http://hdl.handle.net/2072/221423>]
- Romero, J. (2015). Fundamentos de la percusión corporal como recurso para la estimulación cognitiva, atención y memoria – Método Bapne. *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente*. 2149-21-63
- Romero, J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*. 91. 30-51
- Romero, J. (2008). Percusión corporal e Inteligencias Múltiples. *Actes de les VII Jornades de música. UB-ICE*. 21-38
- Romeu, J. (1990). Acotacions a la poesia popular d'absurds. *Revista de Catalunya*. 47. 152-168
- Valriu, C. (2008). Absurd i llenguatge quotidià: la conversa amb els infants. *Paraula viva. Articles sobre literatura oral. Publicacions de l'Abadia de Montserrat*. 301-335
- Santamaría, P. (2006). Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil. *Pulso*. 29. 95-115
- Sbert, M. (2008): *Llengua de glosador. Notes sobre poesia de tradició oral*. Leonard Muntaner Editor
- Singer, D. (2004). ¿Puede atribuírsele valor estético a la música popular? Una postura frente a Adorno. *Revista Electrónica Educare*. 7. 143-156
- Vicens, F. (2016). *Cançons per ensenyar i aprendre*. Dalmau Editor
- Vilar, J.M^a. (1997). Música bona, música dolenta (música de qualitat, música amb qualitats). *Revista Musical Catalana*. 148. 22