

# El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

---

**Tesis Doctoral**

**Rosa M<sup>a</sup> Serrano Pastor**

**Co-directores: Dra. Pilar Lacasa**

**Dr. Miguel Puyuelo**



Universidad de Alcalá  
Departamento de Psicopedagogía y Educación física  
Alcalá de Henares, 2010



*A Pilar y Antonio por su eterna  
paciencia y apoyo incondicional.*

*Porque sin vosotros nada de esto  
hubiera sido posible.*

---





# Agradecimientos

Son muchas las personas a las que debo y quiero agradecer su inestimable ayuda y apoyo para que hoy pueda estar escribiendo estas líneas como fin de mi investigación.

En primer lugar quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a Pilar Lacasa, quien me ha guiado en este apasionante mundo de la investigación-acción y siempre ha apostado por mí. Gracias, Pilar, por ser mi lazarillo en mis arduos inicios, mi faro incondicional en este largo sendero recorrido, la mano amiga en los momentos difíciles. Porque en ti se cumplen todas las cualidades que debe tener una maestra. Gracias por permitirme ser tu alumna.

Gracias igualmente a Miguel Puyuelo por la confianza que desde el primer momento depositaste en mí. Porque no dudaste en tenderme el puente hacia nuevos aprendizajes, porque siempre me apoyas y motivas para seguir adelante.

Asimismo mi más sentido agradecimiento a toda la Comunidad Educativa que hizo posible que esta experiencia tuviera lugar: el Equipo Directivo, las familias y, como no, los niños y niñas que fueron los verdaderos protagonistas de esta realidad. Especialmente mis palabras de cariño y gratitud son para mis compañeras docentes, M<sup>a</sup> Luisa Logroño y M<sup>a</sup> José Jabal, por su colaboración desinteresada, su interés y su tesón por mejorar la calidad de la enseñanza. Con ellas disfruté trabajando codo con codo en esta experiencia que ha enriquecido tanto mi desarrollo personal como profesional.

A mi familia, porque lo son todo para mí. Ellos han forjado desde mi niñez mi interés por aprender, mi constancia y mi tesón por alcanzar mis objetivos. Esta investigación también es vuestra.

A mis compañeros, amigos, alumnos y todos aquellos que me han ofrecido su cariño, su ayuda, su apoyo incondicional y su comprensión a lo largo de este laborioso camino.

A todos muchas gracias.

# Summary

Music was, is and will be present in human life permanently. In our condition of researchers and teachers, we intended to introduce the music curriculum into regular lessons in order to develop the whole potential this area may offer when presented together, in an interdisciplinary form, with other areas.

Our objective was to design an innovative educational context to facilitate the awareness-raising process of the linguistic fact. In this context we wanted to achieve an approach where language and music could show their complementarity and mutual enrichment.

The studies reviewed showed that musical learning favors the development of different skills of children, especially in relation to mathematics and language. Our initial research refuted these findings. Musical learning outcomes showed a high correlation with linguistic and mathematical abilities. This correlation was higher if the learning began at an early age, the more extended in time and the greater use of music learning. The results from this initial framework led us to propose an extension of such framework, looking deeper into the field of education and curriculum from a qualitative perspective.

Our research was based on the theoretical and methodological principles of action research. From this framework, we have proposed an interdisciplinary curriculum project developed by a collaborative team of teachers to implement a process of teaching and learning, truly meaningful, in the educational setting.

The experiment was conducted in a public school in Zaragoza. The researcher was the teacher of music education and worked in a collaborative team with the three teachers of Third Year of the Second Cycle of Elementary Education. The classroom selected for the experiment was composed of 20 students, 10 girls and 10 boys, aged between 5 and 6. The teachers designed a project around the song, used as a tool that naturally includes verbal and musical discourse. Its implementation was carried out over nine sessions. Each popular song was worked during two sessions using sequenced activities to reflect on the linguistic discourse, oral and written.

Our study reconstructed, described and analyzed this action research experience. In order to conduct a thorough analysis of the experience, we distinguished three dimensions that explain the process of linguistic awareness followed. Through them we observed the development of reflective process on the linguistic discourse, finding an evolutionary process that moves from the automatic regulation and the active regulation to reach a more complex awareness. This represented a cyclical process in which the previous awareness was the basis for further development so that reflective knowledge that at one time was in the zone of proximal development was going to be assimilated as knowledge. The also cyclic structure of the sessions was essential for the coherence and the sequenced evolution of the process.

The experience also allowed to examine the relations between language and music and to plan sequenced activities that promote reflection on the teaching and learning process experienced. We obtained a large shared content as both oral and reading/writing learning.

Additionally, we studied the strategies used in the process. We analyzed their importance as facilitators of the awareness-raising process.

To sum up, this experience opens the door to new experiences of action research that can be carried out in the natural context of the class. It has proved to be an example of a successful musical integration in early childhood education. It should not be implemented as described in this study, because we have to ponder the influence of the context and its participants, but understood as a model that encourages the construction of new innovative educational experiences where music can develop their whole potential in an interdisciplinary project with other areas and have a greater presence in the educational field.



# Índice de Contenidos

INTRODUCCIÓN.....	17
<b>PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 1. MÚSICA Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>31</b>
PRESENTACIÓN.....	32
LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	33
La Educación Musical en la historia .....	34
La naturaleza de la Educación Musical .....	38
EL CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR .....	40
La visión del tutor .....	42
La visión del especialista de música .....	43
Hacia una integración curricular en el aula .....	45
LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA INFANTIL: NORMATIVA LEGAL.....	49
El Sistema Educativo en la L.O.G.S.E.....	50
El Sistema Educativo en la L.O.E. ....	53
A MODO DE SÍNTESIS .....	57
<b>CAPÍTULO 2. DISCURSO VERBAL Y MELÓDICO .....</b>	<b>59</b>
PRESENTACIÓN.....	60
EL DESARROLLO MUSICAL Y LINGÜÍSTICO .....	61

La melodía lingüística y musical .....	67
El ritmo y la estructura lingüística y musical.....	69
El recuerdo de la música y el texto .....	71
LA CANCIÓN COMO PUNTO DE UNIÓN.....	72
La canción en el mundo infantil.....	73
La canción popular .....	75
LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO VERBAL Y MELÓDICO .....	77
La perspectiva de los pedagogos musicales .....	77
Los enfoques socioculturales y constructivistas.....	91
A MODO DE SÍNTESIS .....	105
<b>CAPÍTULO 3. NUESTRAS PRIMERAS INVESTIGACIONES .</b>	<b>107</b>
PRESENTACIÓN.....	108
LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO MUSICAL.....	109
Escuchar música: El Efecto Mozart .....	110
Aprender música: Pensamiento matemático y lingüístico .....	112
EL APRENDIZAJE MUSICAL Y SUS RELACIONES CON EL CURRÍCULUM..	117
La música en el aula y el aprendizaje curricular.....	118
La música extraescolar y el aprendizaje curricular .....	121
BUSCANDO NUEVOS CAMINOS.....	127
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	129



## **PARTE II. METODOLOGÍA, CONTEXTO Y TIPO DE ANÁLISIS**

<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>135</b>
PRESENTACIÓN.....	136
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA .....	137
El docente como investigador .....	138
El docente como observador participante.....	148
EL EQUIPO DOCENTE .....	150
Características.....	151
Dificultades del trabajo en equipo colaborativo .....	152
Formación de los docentes en equipo colaborativo.....	157
LA PRÁCTICA DOCENTE.....	159
El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	160
Estrategias, tareas y actividades en la práctica docente.....	162
A MODO DE SÍNTESIS.....	164
<b>CAPÍTULO 5. OBJETIVO, TIPO DE DATOS Y APROXIMACIÓN A SU ANÁLISIS .....</b>	<b>167</b>
PRESENTACIÓN.....	168
APROXIMARSE A LA REALIDAD.....	169
Objetivo de la investigación.....	169
Tipo de datos .....	171
METODOLOGÍA EN EL ANÁLISIS DE DATOS .....	185
El Atlas Ti, una herramienta para el análisis.....	188
Proceso de análisis.....	191

A MODO DE SÍNTESIS .....	194
<b>CAPÍTULO 6. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y TIPO DE CANCIONES.....</b>	<b>197</b>
PRESENTACIÓN.....	198
CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	199
Contexto sociocultural.....	201
Participantes .....	208
OBJETIVOS DOCENTES Y METODOLOGÍA .....	211
LAS CANCIONES DEL TALLER.....	214
Canción 1: Pimpón.....	220
Canción 2: Al pasar por el cuartel .....	222
Canción 3: Los gatitos.....	225
Canción 4: El barquito de cáscara de nuez .....	228
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	230
<b>CAPÍTULO III. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b>	
<b>CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL PROCESO EN EL TIEMPO ....</b>	<b>235</b>
PRESENTACIÓN.....	236
EL TALLER DE CANCIONES.....	237
Fase previa .....	237
Las líneas generales del taller.....	239
LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS .....	266
Dimensión de Regulación Automática .....	268
Dimensión de Regulación Activa .....	275

Dimensión de Toma de Conciencia .....	283
LAS DIMENSIONES EN EL TALLER .....	289
Presencia temporal de las dimensiones .....	290
Relaciones de dependencia entre sesiones .....	292
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	301
<b>CAPÍTULO 8. DIMENSIÓN DE REGULACIÓN AUTOMÁTICA</b>	<b>305</b>
PRESENTACIÓN.....	306
LA REGULACIÓN AUTOMÁTICA EN EL TALLER .....	313
Presencia de la Regulación Automática en las sesiones .....	314
Localización en la sesión .....	316
LA REGULACIÓN AUTOMÁTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE .....	320
Aprendizaje vocal de las canciones .....	321
Inserción de gestos .....	327
Aplicación de movimiento corporal .....	333
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	342
<b>CAPÍTULO 9. DIMENSIÓN DE REGULACIÓN ACTIVA.....</b>	<b>345</b>
PRESENTACIÓN.....	346
LA DIMENSIÓN DE REGULACIÓN ACTIVA EN EL TALLER .....	353
REGULACIÓN ACTIVA BIDIMENSIONAL .....	357
La dimensión de Regulación Activa Bidimensional en el taller .....	357
La Regulación Activa Bidimensional en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	360
REGULACIÓN ACTIVA PLURIDIMENSIONAL.....	375

La dimensión de Regulación Activa Pluridimensional en el taller...	375
La Regulación Activa Pluridimensional en el proceso de enseñanza- aprendizaje .....	380
A MODO DE SÍNTESIS .....	403
<b>CAPÍTULO 10. LA TOMA DE CONCIENCIA .....</b>	<b>407</b>
PRESENTACIÓN .....	408
LA DIMENSIÓN DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL TALLER .....	414
Presencia de la Toma de Conciencia en las sesiones .....	415
Localización en la sesión .....	416
LA TOMA DE CONCIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE .....	417
La elaboración oral .....	418
Elaboración plástica .....	436
Elaboración escrita .....	448
La elaboración oral sobre su propia creación .....	459
La concienciación global del taller .....	464
A MODO DE SÍNTESIS .....	465
 <b>PARTE IV. CONCLUSIONES</b>	
<b>CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES .....</b>	<b>471</b>
PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	482
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>485</b>

## Introducción

*“Todos los días deberíamos preocuparnos por escuchar buena música, leer hermosos poemas, extasiarnos en lindas pinturas y hablar palabras razonables. (Johann Wolfgang von Goethe)”*

---

La *música* ha estado, está y estará presente en la vida del ser humano de manera permanente. Como investigadoras y docentes nos interesaba poder ofrecer al ámbito educativo un estudio en el que la música pudiera desarrollar su potencial y posibilitara el desarrollo armónico de otras áreas del currículo escolar.

Desde esta perspectiva surgió esta experiencia que fue tomando forma progresivamente hasta llegar a lo que en estas páginas recogemos. Mostraremos el proceso seguido en la elaboración, puesta en práctica y análisis de un proyecto educativo que se planteó con la finalidad de responder a la necesidad de conocer las dimensiones que definen el *proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, escrita y musical* desde un planteamiento curricular interdisciplinar que elaboró un equipo de docentes de diferente formación y se integró en el contexto habitual del aula de infantil.

Tradicionalmente se ha analizado la influencia de la música en el desarrollo cognitivo, del razonamiento espacio-temporal y matemático, en la lengua oral, la lectura y el desarrollo de la memoria; centrandose los estudios en los productos más que en los procesos. Este trabajo quiere esclarecer el proceso por el que los niños, las niñas y los docentes llegan a

tomar conciencia de diferentes tipos de discursos y formas expresivas en escenarios educativos innovadores.

Ya desde el siglo XIX, comenzó a darse importancia a *la música en el ámbito de la investigación*. Los primeros estudios se centraron en analizar las relaciones entre el tamaño relativo de las estructuras del cerebro y el conocimiento y las habilidades altamente desarrolladas. En los últimos años se ha enfatizado más la idea de que el aprendizaje musical favorece el desarrollo del niño, estudiando diversas capacidades tanto a nivel cognitivo (Rauscher, 1993, 2005, 2006), como socio-afectivo (Appel, 2006).

Estos resultados nos llevaron a plantearnos *una línea de investigación que se propone analizar las relaciones de la música con otras áreas curriculares*. En un primer momento estudiamos la correlación entre las calificaciones musicales y las obtenidas en otras áreas curriculares, tanto cuando la formación musical estaba integrada en el currículo escolar, como si era recibida de manera extraescolar. Los resultados refutaron lo encontrado en otros estudios. El aprendizaje musical favorece el desarrollo de ciertas habilidades especialmente relacionadas con el ámbito lingüístico y matemático; siendo mayor su influencia si la intervención es iniciada en edades tempranas, cuanto más se prolonga en el tiempo y cuanto mayor es el aprovechamiento del aprendizaje musical por parte del sujeto.

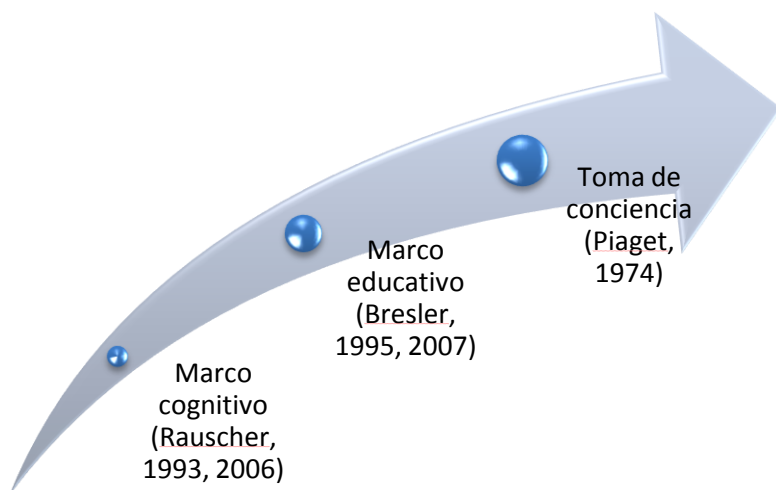
Los resultados obtenidos desde el marco inicial nos llevaron a plantear una *ampliación del mismo*, buscando profundizar en el ámbito educativo y curricular. Resultó esclarecedor el enfoque del currículo artístico propuesto por Bresler (2002, 2007), quien destaca la música junto con otras artes como la danza, la dramatización y las artes visuales, como partes integrantes del currículo educativo. Igualmente en sus estudios

centrados en el desarrollo de propuestas curriculares interdisciplinarias ha analizado las diversas maneras de inserción de estas áreas artísticas en el currículo con otras áreas (Bresler, 1995); destacando el enfoque cognitivo igualitario como la vía óptima de interrelación de áreas educativas.

Esta ampliación del marco teórico nos condujo a plantear un proyecto de currículo interdisciplinar elaborado por un equipo de docentes para llevar a la práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo en el entorno educativo, donde se posibilitara el proceso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico. Fue el *modelo de proceso de toma de conciencia* de Piaget (1974) el que alumbró los pasos que definirían este secuenciado desarrollo reflexivo sobre los diferentes discursos lingüísticos.

La siguiente figura nos muestra de manera esquemática los tres pilares sobre los que se asentó nuestra investigación:

*Figura 1. Marco teórico de la investigación*



Partiendo del marco teórico que hemos descrito, *nuestro objetivo es diseñar entornos educativos que faciliten el proceso de toma de conciencia del hecho lingüístico en el contexto educativo natural del aula de infantil, desde un enfoque donde la lengua y la música puedan mostrar su complementariedad y enriquecimiento mutuo, en una situación de co-igualdad entre discursos*. Buscamos comprender por qué y cómo se utilizan cuando se convierten en objetos y también instrumentos de aprendizaje y cómo pueden contribuir a la adquisición de habilidades y conocimientos que lleven a la profundización sobre el hecho lingüístico. De este modo queremos contribuir a desarrollar un cuerpo teórico-práctico en el campo de la educación donde la música pueda desarrollarse con plenitud junto con otras áreas del currículo escolar.

A partir de este objetivo, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo diseñar una experiencia innovadora en la que cobre sentido el hecho lingüístico desde un enfoque interdisciplinar que considere la complementariedad de diferentes tipos de discurso, con especial énfasis en el oral, escrito y musical?
- ¿Cómo los agentes de la experiencia, niños, niñas y profesores, evolucionan en el proceso de la toma de conciencia de los diferentes códigos expresivos que se utilizan?
- ¿Qué estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje están presentes en el proceso para favorecer la toma de conciencia del hecho lingüístico en los ámbitos señalados, oral, escrito y musical?

Dando respuesta a estos y otros interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de este proyecto, diseñamos y llevamos a cabo una experiencia enmarcada dentro de la *perspectiva de la investigación-acción en el contexto natural del aula de infantil*. Pretendemos con ello ofrecer un análisis en profundidad del tema a la vez que un modelo que guíe futuras investigaciones en el



campo de la investigación-acción, como recurso útil para mejorar la praxis educativa y donde la música pueda ofrecer todo el potencial que posee.

*La experiencia* se llevó a cabo en un Colegio Público de la zona rural de Zaragoza. La investigadora era maestra de educación musical en el Centro, y trabajó en Equipo Colaborativo con las tres maestras tutoras encargadas de las tres aulas de Tercer Curso de Segundo Ciclo de Infantil. El aula seleccionada para realizar el seguimiento audiovisual y la observación en el aula así como su posterior análisis estaba constituida por 20 alumnos, 10 niñas y 10 niños, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años.

*El taller* fue programado en líneas generales en las reuniones previas a su fase de aplicación en el aula y, posteriormente, se fue concretando en el transcurso de las sesiones en un proceso continuo de reflexión sobre la acción que permitió optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El taller fue puesto en práctica durante nueve sesiones de periodicidad semanal y una duración de hora y media. *Su eje vertebrador fue la canción* por ser un instrumento motivador y rico que engloba de manera natural ambos discursos objeto de estudio, el verbal y el musical. A través de cuatro canciones populares, cada una de las cuales fue trabajada durante dos sesiones, se dio forma al proceso de reflexión sobre diferentes discursos lingüísticos de niños, niñas y docentes en el contexto natural de un aula de infantil.

Esta experiencia nos ha permitido *analizar la interacción de los participantes en el proceso educativo surgido en el aula* y cómo poniendo en práctica diferentes actividades y estrategias educativas que favorecen la toma de conciencia de diversos discursos expresivos y de su interacción, se ha realizado el proceso secuenciado de reflexión sobre el hecho lingüístico, progresando por las diferentes dimensiones: la dimensión de regulación automática, la

de regulación activa bidimensional y pluridimensional y la toma de conciencia.

Las páginas presentadas en esta obra se organizan en cuatro núcleos fundamentales. En primer lugar, la *fundamentación teórica* que ha supuesto el marco de referencia para diseñar, desarrollar y analizar las cuestiones que componen este trabajo. En segundo, *la metodología, contexto y tipo de análisis* utilizado, con especial atención a la ayuda aportada por los recursos informáticos en el análisis de la investigación. Una tercera parte centrada en el *estudio empírico*, en el que incluimos una reconstrucción narrativa de la historia del taller y la definición de las dimensiones que guiarán el proceso de análisis interpretativo de los datos y finalizamos con un último apartado de *conclusiones*, recapitulando y sintetizando las reflexiones de toda la investigación. Detallaremos brevemente los apartados abordados en cada uno de los bloques temáticos.

En la *fundamentación teórica* presentamos el marco temático desde donde esta investigación cobra su pleno sentido. Este primer bloque consta de tres capítulos:

- En el primer capítulo rea una revisión *del papel de la música en la educación*. En un primer momento mostraremos la *evolución histórica de la educación musical* que nos permita tener una visión global del rol desarrollado por la música en la educación a lo largo de los siglos. A continuación plantearemos la educación musical dentro del enfoque del *currículo interdisciplinar* en combinación con otras áreas. Se analizarán los puntos de vista de los diferentes docentes hacia esta propuesta interdisciplinar así como los diversos niveles de integración que se pueden ofrecer. En la parte final del capítulo revisaremos la *normativa legal española* sobre la que se

asienta esta investigación, describiendo el marco que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y la actual Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) aportan al campo musical en la etapa infantil.

- Analizada la importancia de la música dentro del bloque temático de la comunicación y los lenguajes que propone la normativa educativa en la etapa infantil, en el segundo capítulo profundizaremos en las relaciones entre el *discurso verbal y el musical*. Partiremos de los estudios realizados sobre los *aspectos melódicos, rítmicos y estructurales y la representación conjunta en la memoria de ambos discursos*. Esta base teórica nos llevará a definir *la canción* como el instrumento óptimo para la presentación complementaria de música y lengua, destacando el papel de la canción popular como la mejor transmisora de ambos discursos culturales. Posteriormente abordaremos cómo enfocan esta relación entre discursos los más importantes *pedagogos musicales* sobre los que se ha basado nuestra propuesta de programación; así como la perspectiva desde la que se ha enfocado el proceso de *toma de conciencia del hecho lingüístico y musical* en nuestra investigación.
- En el tercer capítulo abordaremos nuestras primeras investigaciones en el ámbito musical. Revisaremos *las líneas de investigación* y los estudios más relevantes en el ámbito de la música desde una perspectiva histórica, estableciendo una distinción entre los estudios basados en la audición de música y los centrados en el aprendizaje musical. Explicaremos *nuestras primeras investigaciones* consecuencia de esta revisión teórica en relación con el aprendizaje musical escolar y extraescolar, así como la necesidad

de *ampliar nuestro marco investigativo* con el fin de profundizar en el currículo musical.

El segundo bloque de este trabajo se centra en la *metodología, contexto y tipo de análisis*. En él presentaremos tanto los aspectos metodológicos que han dirigido nuestra propuesta investigadora como el método de recogida y análisis de datos y el contexto en el que tuvo lugar la experiencia. Consta de tres capítulos:

- En el cuarto capítulo reflexionamos sobre las metodologías interpretativas. Centramos nuestra atención en la *investigación-acción* como método en el que la reflexión sobre la práctica educativa posibilita la mejora de la calidad de la misma. Posteriormente describiremos los principales aspectos de la *colaboración interdisciplinar del profesorado* por ser la base del trabajo docente de esta experiencia. En el último apartado estableceremos las bases teóricas de *la práctica docente y el papel mediador que ofrecen las estrategias, tareas y actividades* como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje de asimilación del currículo en el contexto particular del aula.
- El quinto capítulo tratará de mostrar, de manera muy resumida, los pasos que hemos ido dando en la investigación con el fin de que nos permita tener representaciones comunes no sólo del producto final de nuestro análisis e interpretación sino también del proceso. Recogeremos en primer lugar los *objetivos de la investigación*, definidos desde el marco teórico referencial. Posteriormente describiremos los instrumentos que hemos necesitado para la *recolección de los datos y la metodología* seguida en el análisis, donde la digitalización de los datos y la utilización del programa Atlas Ti

resultó fundamental. Describiremos el proceso seguido en el análisis delimitando las principales fases que parten de la segmentación para la búsqueda de la unidad de análisis y la definición de unas dimensiones a través de las cuales analizar el taller y llegar a unas conclusiones finales sobre el mismo.

- Iniciaremos el capítulo sexto situando el *contexto sociocultural* donde se dio la experiencia. Describiremos los principales *participantes* de la misma, tanto la investigadora como las docentes que constituyeron con ella el equipo interdisciplinar y el alumnado que llevó a cabo el taller. Concretaremos los objetivos docentes y la metodología seguida en el taller y describiremos los criterios de selección y las características básicas de *las canciones* utilizadas en la experiencia.

El tercer bloque de nuestro trabajo se centrará en el *estudio empírico* de la realidad, es decir, en el análisis de datos. Está constituido por cuatro capítulos, el primero ofrecerá un enfoque general del análisis a la luz de las dimensiones definidas para este estudio, mientras que los tres siguientes estarán enfocados al análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones:

- En el séptimo capítulo, ofreceremos *el análisis del proceso en el tiempo*. Iniciaremos narrando una versión interpretada de la *historia de lo que ocurrió en el taller*, describiendo las diferentes fases que se dieron a lo largo del taller, tanto previas a su puesta en práctica como en el transcurso del mismo. Posteriormente se definirán las *dimensiones de análisis* del proceso de toma de conciencia del hecho lingüístico, a la luz de la categorización que realizara Piaget (1974). Así mismo se presentará una visión general de la *evolución del taller* en el

tiempo, destacando la presencia de cada una de las dimensiones y la dependencia entre las diferentes sesiones del taller.

- El capítulo octavo se centrará en analizar la primera de las dimensiones establecidas hacia la toma de conciencia como es la *dimensión de regulación automática*. En este capítulo se estudiará la posición y evolución de la regulación automática a lo largo del taller. Posteriormente se analizarán los aspectos más relevantes de la misma, tanto en relación con las estrategias, como con las actividades y tareas desarrollados, especialmente en cuanto al *aprendizaje vocal* de las canciones, la inserción de *gestos* y la aplicación de *movimiento corporal*.
- El capítulo noveno estará destinado a la explicación de la *regulación activa*, como segundo paso que supone un avance cualitativo en la reflexión sobre el hecho lingüístico. Tras una visión general de la dimensión en el taller, se procederá a la profundización en las estrategias, actividades y tareas propuestas para el *desarrollo oral y lecto-escritor* tanto en cuanto al discurso lingüístico, que hemos incluido dentro de la *regulación activa bidimensional*, como en la relación entre discursos musical y lingüístico, que por su mayor complejidad hemos incluido dentro de la *regulación activa pluridimensional*.
- El capítulo décimo estará dedicado por completo a la última dimensión en esta ascensión hacia *la toma de conciencia* del hecho lingüístico. En él se recogerán los aspectos más destacados de las estrategias, actividades y tareas ofrecidas en el proceso hacia una mayor concienciación sobre el discurso mediante la elaboración oral y plástica sobre el modelo, de elaboración escrita partiendo de

la creación grupal y elaboración oral sobre su propio modelo. Posteriormente se recogerán los aspectos más interesantes de la *toma de conciencia global* sobre el taller de los participantes del mismo.

Finalmente, en el bloque de *conclusiones*, y con la intención de ofrecer un conjunto de reflexiones de carácter sintético, revisaremos los objetivos marcados en esta investigación a la luz de los resultados obtenidos en la misma. Además, nos detendremos brevemente en algunas posibles orientaciones para la práctica que pueda surgir a partir de este trabajo así como en trazar probables direcciones en las que proseguir con nuestra investigación en un futuro.





PARTE I.  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---



# Capítulo 1. Música y Educación

## Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	32
LA EDUCACIÓN MUSICAL .....	33
La Educación Musical en la historia .....	34
La naturaleza de la Educación Musical .....	38
EL CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR .....	40
La visión del tutor .....	42
La visión del especialista de música .....	43
Hacia una integración curricular en el aula .....	45
LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA INFANTIL: NORMATIVA LEGAL	49
El Sistema Educativo en la L.O.G.S.E.....	50
El Sistema Educativo en la L.O.E. ....	53
A MODO DE SÍNTESIS .....	57

## Presentación

Examinaremos en este primer capítulo los aspectos más relevantes sobre *la música en el campo educativo*.

En primer lugar abordaremos la educación musical desde una perspectiva amplia destacando en un primer momento, y de manera breve, el lugar que ha ocupado la *música a lo largo del tiempo en el ámbito educativo*. Posteriormente destacaremos *la importancia de la educación musical* para el individuo como herramienta de aprendizaje lingüístico en un currículo integrador.

Desde esta perspectiva nos adentraremos en el análisis más detallado del *currículo interdisciplinar* en el que la música esté plenamente integrada. Finalizaremos este apartado indicando las posibles propuestas de integración curricular ofreciendo las pautas que permitan una presencia equilibrada de las áreas trabajadas.

En el último apartado de este capítulo, abordaremos cómo enfoca *la normativa legal española* esa integración curricular de la educación musical. Para ello nos basaremos en el análisis de las dos reformas básicas a caballo de las cuales ha tenido lugar nuestro estudio, la delimitada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.).

## La Educación Musical

*“Es un hecho conocido que la educación en música adecuadamente aplicada... tiene ciertamente la propiedad de estimular las facultades mentales de aquellos que toman parte en ella y como resultado mejoran los estándares de aprovechamiento en otros departamentos” (MacPherson, 1992, p.13).*

---

La importancia de la *educación musical* como un elemento que contribuye a la formación integral del ser humano siempre ha acompañado a las culturas a través de los tiempos. Ya la educación griega recogía la retórica y las matemáticas, la gimnasia, las artes visuales y la música como materias primordiales para la formación. Sin embargo, el devenir de la historia, la ampliación del currículo educativo y las periódicas variaciones en el mismo, abren frecuentemente el debate sobre la integración del área musical en el currículo escolar y la manera en que debe ser abordada.

En muchos sistemas educativos de todo el mundo, el *énfasis curricular* ha recaído y sigue recayendo en el conocimiento lingüístico y lógico-matemático y muy poco en el conocimiento musical, espacial y kinestésico (Gruhn & Rauscher, 2008).

Este trabajo pretende abrir una vía alternativa hacia un currículo integrador de diferentes y variadas áreas, entre ellas la música, que repercutan en un aprendizaje lingüístico significativo.

## La Educación Musical en la historia

*“Soc ¿No es también ésta la razón, Glaucón mío, de ser la música la parte principal de la educación, porque el número y la armonía, insinuándose desde luego en lo más interior del alma, se apoderan de ella, llevando consigo la gracia y la decencia, cuando se da esta parte de la educación como conviene darla en lugar que sucede lo contrario cuando se la descuida?” (Platón, 1805, p.132).*

---

Ya desde *la antigüedad griega* hay constancia escrita del poder de la música en el ser humano. Orfeo encantaba a las fieras con su música y Anfión edificaba los muros de Tebas al son de la lira. El sonido es vibración, energía que el ser humano percibe a través del oído, el primero de los sentidos que entra en funcionamiento en estado de feto antes de nacer. Es gracias al sonido y a sus diferentes cualidades como la música afecta al hombre ayudando a comunicar, sentir y experimentar emociones, sentimientos e ideas.

Uno de los primeros estudiosos de la música es Pitágoras (c. 582 a.C./ 507 a.C.). Se le atribuye la constatación de que el *sonido* se produce por las vibraciones de un cuerpo en un medio elástico, donde se propagan en forma de ondas sonoras. El número de vibraciones determina la altura de los sonidos y las relaciones y proporciones entre longitud y grosor pueden ser expresadas en cifras (Bergua, 1995). Pitágoras halló que las notas podían interpretarse espacialmente y que las consonancias musicales venían determinadas por los cocientes de los números, constituyendo la base del simbolismo musical. Esta filosofía matemática fue esencial en la

filosofía y pasó a la cultura occidental. Siguiendo esta línea Platón y Aristóteles, siendo retomada por el cristianismo.

Platón (c. 427 a. C. /428 a. C. – 347 a. C.) en sus escritos pone especial énfasis en la *melodía*, como texto entonado y ritmado. En su libro *La República* (Platón, 1805) afirmó que una persona bien educada era aquella ejercitada en los coros y defendió la importancia de las reglas musicales situándolas al mismo nivel que las leyes políticas.

Aristóteles (384 a.C.-322 a. C.) sigue subrayando esta importancia de la música en su libro *La Poética* (Aristóteles, 1778), destacando la unión de las palabras, el canto y el ritmo con un mismo objetivo y la interdependencia de cada una con respecto a las otras. Resalta la tendencia natural humana hacia la imitación, la armonía y el ritmo; si bien concede a la música instrumental el mismo estatus que la música vocal que únicamente defendía Platón.

Posteriormente la *iglesia romana* haría suya la idea platónica de la relación entre palabra y música como elemento de persuasión, convencimiento y educación. Su pretensión fue la conversión al cristianismo de los gentiles mediante la persuasión por la palabra de Dios cantada. Entre algunos de los autores más destacados que recogen esta herencia destacamos a San Agustín (354-430) que así lo recoge en su *De Musica*, (Agustín, 1988). San Isidoro de Sevilla (ca560-636) en sus tres primeros libros en *Etimologías* (Isidoro, 2004) recoge la división que la Iglesia hace de la enseñanza de las siete artes propias de un hombre libre, constituyendo *el trivium*, la gramática, la retórica y la dialéctica; y *el quadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Esta importancia de la música se seguirá manteniendo con el pasar de los siglos. Encontramos este reconocimiento en el plan de estudios de 1254 que para la Universidad de Salamanca Alfonso X el Sabio recogió en su *Charta Magna* (Cándido Pozo, 2006). En el Renacimiento vuelve a repuntar gracias a la obra de Castiglione traducida por el catalán Boscán (Castiglione, 1561). En ella se destaca el valor educativo, humanizador de la música, cuyo conocimiento se considera imprescindible para los caballeros y damas de la época.

Durante este período se sigue manteniendo el concepto de armonía como movimiento acordado de las esferas celestes hasta el siglo XVII, en el que se comienza a aplicar el criterio de utilidad de las cuestiones educativas. Se trata de un utilitarismo, no materialista sino con un enfoque espiritual de los métodos educativos, proveniente del enfoque europeo de Comenio.

En el siglo XVIII, los cambios de los planes de enseñanza van dirigidos al desarrollo de las ciencias experimentales. En algunos Centros como en el llamado Seminario de Nobles, se introdujeron algunas variantes en el Plan de Estudios de 1793, relegando la música a ser una disciplina de ornamento social junto con el baile y el esgrima (Guirado, 1995). Esta tendencia hacia la importancia de las ciencias experimentales es cada vez mayor, siendo inexistente la preocupación de los Gobiernos por la creación de centros de enseñanza musical.

La reforma universitaria realizada en 1807 por el ministro Caballero durante el reinado de Carlos IV hizo desaparecer las cátedras universitarias de música. En 1836, Mendizábal también suprimió las capillas musicales catedralicias por falta de medios para su mantenimiento. A partir de esta fecha, y con gran retraso analizando la situación europea, comenzaron a fundarse los primeros conservatorios que se fueron



extendiendo a toda España. El modelo seguido fue el italiano siendo concebidos como escuelas de canto e interpretación musical, pero sin cabida para la investigación musical.

Encontramos una referencia clara a la educación musical en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ministerio de Educación, 1979), base de los planes posteriores de enseñanzas medias. En ella se instaure un Conservatorio de Música y Declamación que se localizará en Madrid y tendrá carácter oficial. Habrá que esperar hasta el Real Decreto de 25 de agosto de 1917 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1917) para encontrar el Primer Reglamento importante sobre este Conservatorio. Divide las enseñanzas del Centro en dos secciones: la de declamación y música, subdividiendo esta última en enseñanza de compositores, de instrumentistas y de cantores. Entre los cometidos de este Conservatorio destaca el de vigilar el funcionamiento del resto de Conservatorios y Escuelas de Música españolas. Habrá que esperar al Decreto de 1942 (Ministerio de Educación Nacional, 1942) para que esta dependencia al Conservatorio de Madrid del resto de los Centros.

En la segunda mitad del siglo XX, se han sucedido los planes que han regido los conservatorios (M.E.C., 1966), apareció la diplomatura de maestro por la especialidad de música (M.E.C., 1991) y varias propuestas de modelos educativos en primaria y secundaria (M.E.C., 1990; Ministerio de Educación, 2006) que han tenido en cuenta la música de algún modo. En la actualidad vuelve a desaparecer la especialidad de música en la Universidad y los modelos educativos siguen cambiando continuamente, lo que hace presagiar no muy buenos momentos para la música.

## La naturaleza de la Educación Musical

El ser humano desde el inicio de su vida busca la comunicación con sus iguales. *En esa comunicación entra en juego la lengua como medio para representar el mundo*: los objetos y su funcionamiento, los fenómenos, las personas, sus acciones, ideas y sentimientos y las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Nos permite además pensar, es decir, planificar y analizar con ayuda de los objetos simbólicos propios de cada lengua. Son múltiples los discursos lingüísticos de que disponemos: verbal, plástico, musical, corporal, matemático, etc. que se crean y recrean culturalmente. Cada uno de ellos opera con contenidos y en contextos diferenciados ofreciendo recursos variados para el crecimiento en la comunicación (Malagarriga, Gómez, & Parés, 1999).

*Las habilidades lingüísticas se aprenden utilizándolas. Es el entorno el que puede ofrecer esta posibilidad.* En la medida en que los adultos se relacionan con sus crías utilizando dichas habilidades, los pequeños imitan la forma en la que son expuestas a ellas en intercambios comunicativos en que empiezan a dar sentido y contextualizar, a conectar con el mundo exterior. A la vez que los discursos lingüísticos se van adquiriendo son para ellos una fuente de expresión y exteriorización de toda la riqueza que se va creando en su interior. Cuanto más ricos sean los discursos lingüísticos ofrecidos por su entorno, tanto a nivel de calidad como de variedad, más posibilidades de desarrollo de las habilidades comunicativas y expresivas se ofrecen a los pequeños de esa sociedad.

Distintos entornos han mostrado las ventajas sociales y cognitivas de *ofrecer a los niños de infantil gran cantidad de situaciones de aprendizaje que permitan la construcción gradual del conocimiento* (Morin, 2002; Bolduc, 2009),

especialmente en un ambiente informal, de juego y de experiencias reales. En este campo las *actividades musicales*, tanto propuestas por el especialista como por el generalista, pueden ofrecer un ambiente positivo y cercano, donde el niño descubra, explore y adquiera conocimientos a través de actividades espontáneas y favorecer el desarrollo de las habilidades musicales así como de memoria fonológica y habilidades metacognitivas sin recurrir exclusivamente a las actividades tradicionales centradas exclusivamente en la lectura y la escritura (Bolduc, 2009).

Entre estas actividades musicales a proponer con los más pequeños son destacables las destinadas al *desarrollo vocal*, por su gran complejidad e interrelación con otras áreas, tanto de tipo musical como lingüístico (Henry, 2001). La habilidad para dominar el aparato vocal mejora con la madurez (Green, 1990); si bien cuanto menos correcto sea en los primeros años, menor seguirá siendo en los años posteriores (Gould, 1969). Por ello uno de los objetivos primordiales de la educación infantil debería ser el aprendizaje vocal, incluyendo la exploración vocal, el encuentro de la voz cantada y hablada y el desarrollo de la afinación y control vocal en una progresión natural (Henry, 2001). El hecho de plantear el aprendizaje musical integrado con otras áreas en el ámbito escolar va a posibilitar un desarrollo amplio y armónico de los niños y niñas (Bolduc, 2009; Bresler, 1995) que es uno de los fines de la educación. En este campo, la posibilidad de trabajar un currículo interdisciplinar en el ámbito lingüístico ofrece esa visión amplia del mismo.

## El currículo interdisciplinar

La idea de ofrecer un marco educativo que favorezca la aplicación de continuas y variadas experiencias de aprendizaje nos lleva al concepto de aprendizaje desde varios puntos de vista y a través de múltiples áreas. Este concepto no es nuevo en educación (Aikin, 1942; Kridel, 1994). Durante los años 50 y 60 se enfatizó el proceso de planificación y estructuración con la intención no solo de mostrar una visión unificada y global del conocimiento sino potenciar la motivación y la percepción de las relaciones que permiten la creación de nuevos modelos, sistemas y estructuras (Dressel, 1958). Este concepto ha aumentado en flexibilidad con el pasar de los años, hacia aproximaciones más centradas en el estudiante y la posibilidad de su exploración de manera amplia sobre aspectos de su entorno relacionando diferentes áreas (Humphreys, Post, & Ellis, 1981).

Idealmente el *curriculum interdisciplinar* posibilita al niño aprender conceptos desde muy variados puntos de vista (Gordon, 1997). El niño aprende a inferir y generalizar la información aprendida en un área a otra. El valor del curriculum interdisciplinar está en su habilidad para conectar áreas escolares con la vida de los estudiantes (Mason, 1996). En un mundo en constante y rápida evolución, los profesores deben posibilitar a sus estudiantes la habilidad de razonar, de transferir lo aprendido en el día a día a las variadas circunstancias a las que se tendrán que enfrentar en su vida adulta (Barry, 2008).

A partir de los años ochenta, este enfoque ha tomado una *creciente importancia* que sigue en aumento (Bresler, 1995) especialmente en los niveles infantiles (Barry, 1998), gracias entre otros al trabajo de autores

como Howard Gardner (Gardner & Hatch, 1995) y su teoría de las inteligencias múltiples. Estos autores exploran los posibles beneficios del currículum interdisciplinar en aras de tener una visión más amplia de la inteligencia humana, incluyendo una variedad de competencias intelectuales entre las que se encuentra la inteligencia musical.

Existe un creciente cuerpo de investigación correlacional y cualitativa que muestra una gran relación entre *el currículo de integración artística y la mejora del ambiente y actitudes escolares y los logros académicos* (Barry, 2008). Entre los resultados se ha encontrado que los estudiantes han mostrado reacciones positivas hacia clases de matemáticas que incluían proyectos de artes visuales (Schramm, 1997). Niños de grados elementales manifestaron gran entusiasmo en proyectos de clases de lengua y arte que incluían componentes de dramatización y arte visual junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura tradicional (Blecher & Jaffee, 1998). Un proyecto interdisciplinar que incluía el aprendizaje de danzas nativas, muestras musicales, mitos y leyendas tradicionales, tuvo una óptima aceptación entre los estudiantes (Drake, 1998). Además, se ha observado que *no solo son los alumnos los que se ven favorecidos por este currículum integrador sino también los profesores*. Estos sienten mayor control de su trabajo al poder utilizar nuevas técnicas de enseñanza y disfrutaban de un ambiente más positivo basado en la colaboración (Andrews, 2006; Barry & Schons, 2005). Como vemos, encontramos algunos estudios a favor de que el currículum interdisciplinar incluya el área musical, sin embargo todavía son relativamente pocas las investigaciones que profundicen en el tema y no lo hacen de una manera sistemática. Ante la propuesta de un currículum interdisciplinar es importante profundizar en la visión que los diferentes docentes, especialistas de música y tutores, poseen en relación a la enseñanza musical y su integración en el contexto educativo.

## La visión del tutor

Los estudios realizados sobre la incorporación musical al curriculum infantil por el profesor tutor dan muestras de que esta *ha sido mínima y que la mayoría de los profesores no se encuentran a gusto enseñando música* (Bresler, 1993).

La periodicidad de su uso en la mitad del profesorado es de una vez al mes (McCarthy Malin, 1993) y el tiempo de su uso suele ser muy limitado (Saunders & Baker, 1991). Las actividades que habitualmente se desarrollan son especialmente la de cantar, seguidas de otras como la escucha de música, las actividades de movimiento, como danzas tradicionales, y la relación con otras asignaturas (Bryson, 1982; Saunders & Baker, 1991). Las actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades y a la comprensión musical son raramente citadas (McCarthy Malin, 1993). Otros autores encuentran que la música es utilizada solo como entretenimiento; como medio de ilustrar otra materia, como descanso para otras materias o como música de ambiente (Bresler, 1993). Whitaker (1996) en un estudio cualitativo en el que la música se integraba sólo como recurso para el aprendizaje de otro material, encontró una progresiva devaluación del programa de música y del especialista de música.

Existen muchos factores que pueden afectar a la cantidad y la forma en que la música es incluida en la clase de infantil. En primer lugar, *la actitud de los profesores* hacia su propia habilidad musical y sus creencias y valoraciones hacia la inclusión de la música (Apfelstadt, 1989; Barry, 1992; Giles & Frego, 2004). El primero de ellos encontró que aquellos que habían vivido experiencias positivas hacia el canto en su infancia

mostraban buena actitud en la edad adulta. Bresler (1993) obtuvo resultados similares, siendo muy importante la propia percepción de sus habilidades musicales. Aquellos que creían haber recibido poca formación musical y que había sido irrelevante en su formación universitaria la habían olvidado y por tanto se mostraban reticentes a utilizarlas en clase. Además se encontró una total discrepancia entre lo aprendido en los cursos y lo que los profesores consideran útiles para sus clases (Saunders & Baker, 1991; Giles & Frego, 2004).

En general, los profesores *no sienten la responsabilidad de incorporar objetivos musicales* cuando incluyen actividades de tipo musical en su curriculum (Byo, 1999; Giles & Frego, 2004). La integración cognitiva a través de la colaboración, suele ser más casual con momentos específicos muy concretos que como un hábito consistente entre el profesorado. La falta de tiempo suele ser la razón más frecuentemente dada para justificar la exclusión de las actividades musicales en sus clases (Bresler, 1993; Byo, 1999; McCarthy Malin, 1993; Giles & Frego, 2004). Según estos autores esto también puede explicar el hecho de que los docentes sientan que están sacrificando menos tiempo académico si usan la música estrictamente para reforzar otras asignaturas que ellos consideran más importantes.

## La visión del especialista de música

La integración de la música en el currículo globalizado del aula de infantil resulta un *punto controvertido para los profesores especialistas en este tema* ya que sienten que la música y su propia presencia puede ser reducida a un rol de servidumbre hacia otras áreas (Barry, 2008).

Muchas de las experiencias realizadas en el aula muestran que, incluso en intentos bien intencionados de integrar las artes en los proyectos escolares, suelen acabar *utilizando la música como una herramienta para enseñar otras áreas pero perdiendo el valor intrínseco musical* (Mills, 2001). La falta de una persona experta en el ámbito musical lleva frecuentemente a realizar actividades sin desarrollo de las habilidades artísticas (Bresler, 1995), perdiendo en calidad de enseñanza. Los profesores especialistas a menudo muestran miedo a delegar excesiva responsabilidad hacia *sus compañeros tutores ya que su conocimiento musical puede no ser suficiente para ofrecer un modelo apropiado* a los niños, como en el canto afinado (Barry & Schons, 2005). Asimismo, si ya de por sí el tiempo dedicado a la música es escaso, existe la amenaza de que todavía se vea más limitado con este tipo de curriculum (Cosenza, 2005).

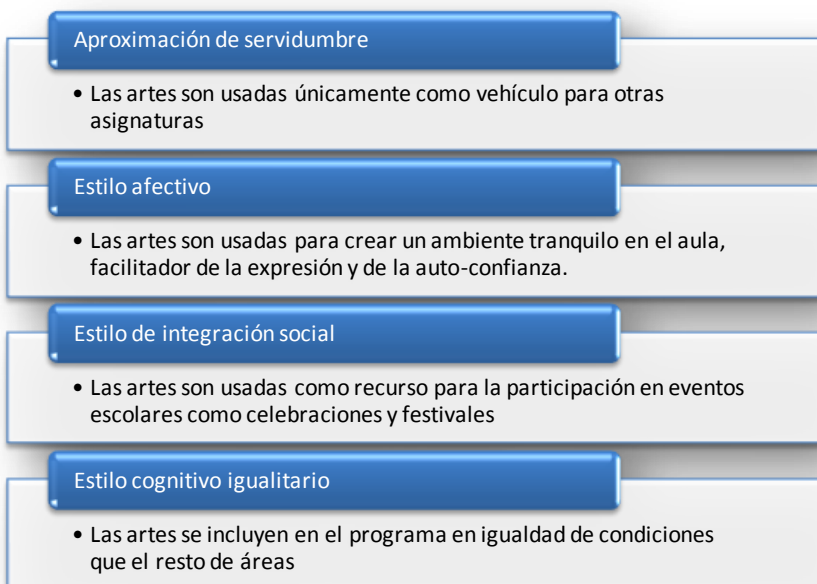
Esta situación provoca en *los educadores musicales sentir emociones encontradas sobre el curriculum interdisciplinar* y el rol que la música puede desempeñar en el diseño y la ejecución de las unidades (Wiggins & Wiggins, 1997; Whitaker, 1996). Por un lado, defienden la importancia de la música dentro del currículo y su interés para la formación integral del ser humano, y por otra sienten la amenaza de que esta importancia sea minusvalorada y no plenamente aprovechada. Esta posición puede ser percibida por la administración y el resto de la comunidad educativa como de poco interés en el planteamiento de proyectos interdisciplinares, lo que repercute negativamente en el aprendizaje del alumnado.



## Hacia una integración curricular en el aula

Hemos analizado las diferentes visiones que sobre la música podemos encontrar entre los docentes generalistas y los especialistas en esta materia y cómo estas visiones repercuten directamente en la manera de integrar la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje mantenido en el aula. Son varios los autores que han analizado esta *diversidad de integración de las artes y entre ellas la música*. Bresler (1995) examina específicamente el caso de su integración, encontrando cuatro estilos diferenciados.

*Figura 1.1. La integración de las artes el currículo según Bresler (1995)*



Como se observa, en los tres primeros estilos las artes aparecen como medios para conseguir otros fines considerados más importantes, pero no son tenidas en cuenta en el planteamiento de objetivos. Sólo la última, el *estilo cognitivo igualitario*, ofrece objetivos específicos relacionados con las artes, incorporados tanto para el desarrollo de habilidades cognitivas como de principios estéticos, siendo incluidas en verdadera relación de igualdad y complementariedad con otras áreas.

Estas categorías resultan formidablemente esclarecedoras. Un estudio posterior basado en estas categorías definidas por Bresler (Giles & Frego, 2004) encontraron que 13 de los 18 profesores entrevistados describían actividades que se incluían dentro del estilo de servidumbre, tales como analizar poesía comparándola con letras de canciones, conceptos rítmicos para enseñar matemáticas y canciones específicas con letras dedicadas al aprendizaje de ciertos términos pertenecientes a otras áreas. Nueve profesores citaron actividades dentro del estilo afectivo como música ambiente. Cinco sujetos describían actividades de integración social, especialmente por la utilización de música patriótica en el aula. El dato más llamativo fue que *solo un docente describió una actividad categorizada de estilo cognitivo* al enseñar canciones que eran cantadas en rueda y con la que se trabajaban conceptos como la forma y la armonía. Otro dato esclarecedor de esta investigación era que la mitad de los docentes utilizaban menos de 15 minutos por semana para estas actividades.

Otros autores han descrito niveles similares a los enunciados por Bresler (1995). Snyder (1996) delimitó tres niveles:

Figura 1.2. Niveles de integración curricular de Snyder (1996)



· *El nivel de conexión.* Es un nivel superficial en el que los conceptos de una disciplina son utilizadas para ayudar o reforzar conceptos de otra área. Sería similar a la aproximación de servidumbre de Bresler.

· *El nivel de correlación.* Relaciona dos o más materias a través de tópicos compartidos, como las relaciones entre figuras musicales y las fracciones matemáticas.

· *El nivel de integración.* Se logra cuando se mantiene la integridad de cada una de las áreas. Sería similar a la integración cognitiva igualitaria propuesta por Bresler, en el que la síntesis de ideas entre disciplinas lleva a la comprensión más profunda y al pensamiento crítico.

Para una integración realmente satisfactoria de la música en el currículo interdisciplinar es necesario que se parta de la base de la integridad y desarrollo equilibrado de todas las áreas. Para ello es necesario que todos los docentes implicados tengan en mente siempre dicha premisa en sus programaciones y en su trabajo en el aula. Con la disposición de todos ellos es posible.

La actitud positiva hacia la música de los *profesores tutores* muestra que son receptivos hacia una mayor y mejor integración en sus clases y reconocen la importancia de enseñar con y sobre las artes. Sin embargo, pocos se sienten cualificados para ofrecer a los niños las experiencias que necesitan (Martorelli, 1992). Demandan una mayor y mejor orientada formación musical que puedan utilizar realmente en su trabajo diario. Todo ello muestra el potencial de una integración musical exitosa en la educación infantil (Giles & Frego, 2004). Tienen que ser conscientes de que existen diferentes tipos de integración y que usando diferentes estilos pueden obtener un mayor éxito en la integración de varias materias, incluyendo las artes, en el curriculum global.

En lo que respecta a los *especialistas de música*, estos ocupan un puesto privilegiado en el trabajo colaborativo y en su ayuda a desarrollar las habilidades musicales de sus compañeros, con lo cual se aumentaría el aprendizaje musical aplicado en el aula de infantil. La importancia del esfuerzo colaborativo en la clase de infantil es esencial para conseguir una positiva y exitosa integración musical que mantenga y soporte la integridad de todas las áreas curriculares incluyendo las artes (Giles & Frego, 2004).

Los estudios también muestran que, una vez que los profesores han recibido el entrenamiento y han experimentado con las artes, llegan a estar más interesados en ellas como disciplinas separadas y valoran más el rol

del especialista (Barry, 2008). Además muestran gran sorpresa al observar los cambios que muestran sus estudiantes al integrar las artes con sus áreas (Appel, 2006). Todo ello repercute también en la mayor valoración de la música como del rol del especialista, al comprender de una manera más profunda su aportación al aprendizaje del alumno.

## La Educación Musical en la etapa infantil: normativa legal

Hemos analizado la importancia de la música a lo largo de la historia de la humanidad y de la historia personal de cada uno de nosotros. Hemos examinado las diferentes perspectivas que los docentes poseen sobre la música y cómo esta visión influye de manera decisiva en la manera en que es incluida en su práctica educativa habitual, apostando por un currículo integrador donde la música pueda unirse, complementar y ser cumplimentada por otras áreas. Abordaremos ahora brevemente las *dos leyes educativas que han marcado nuestra experiencia*, la última de las cuales guiará presumiblemente, los años venideros.

Uno de los objetivos primordiales buscados en la educación infantil, sea cual sea la ley educativa imperante en ese momento histórico concreto, es el del *desarrollo de las capacidades y posibilidades comunicativas*, de comprensión y expresión. El fin de este objetivo es el de ofrecer al niño herramientas para la interacción dentro de su comunidad, de manera que sea un miembro activo y plenamente integrado. Para ello es necesario que maneje de manera óptima, en la medida de sus posibilidades, los discursos lingüísticos (Malagarriga et al., 1999).

La búsqueda del desarrollo personal en la educación infantil se puede definir en este sentido como *la progresiva apropiación de aquellos discursos lingüísticos existentes en la cultura de cada uno*. Esta apropiación le hará ser capaz de dominar progresivamente sus códigos y parámetros y así llegar a utilizarlos, con la expresividad y eficacia adecuadas, en la representación y comunicación con uno mismo y con y para los otros (Malagarriga et al., 1999). Este proceso secuenciado tiene su inicio en el ser humano desde el principio de la vida y es en la escuela donde se busca su refuerzo, ampliación y profundización.

En esta *visión amplia del hecho lingüístico* tiene cabida no sólo el discurso verbal y escrito de la lengua materna, sino otros discursos entre los que se encuentra el musical. Nos centraremos en los últimos sistemas educativos españoles para analizar la inclusión de la educación musical dentro del currículo de infantil.

## El Sistema Educativo en la L.O.G.S.E.

De entre los sistemas educativos desarrollados en España, hay que resaltar la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E.* (Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990) (M.E.C., 1990), concretada en el *Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre* (BOE 215/1991), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (M.E.C., 1991a).

Este marco legal señala entre sus prioridades el desarrollo motor, cognitivo, lingüístico-comunicativo, de equilibrio personal y de las relaciones interpersonales. El *ámbito lingüístico comunicativo* tiene como objetivo desarrollar la capacidad de recepción y comunicación. De este

modo, los alumnos pueden producir e interpretar mensajes diversos, elaborados en base a los códigos y formas propias de los diferentes lenguajes, así como desarrollar la capacidad de utilizar de forma personal y creativa los medios y recursos de comunicación disponibles, acercándose a las formas artísticas de expresión. Destacan dos aspectos, comprender y hacerse comprender, y organizar el pensamiento y planificar/dirigir su actuación. Como observamos esta ley pone su énfasis en la interpretación y producción de mensajes comunicativos haciendo uso de códigos, normas y símbolos lingüísticos variados.

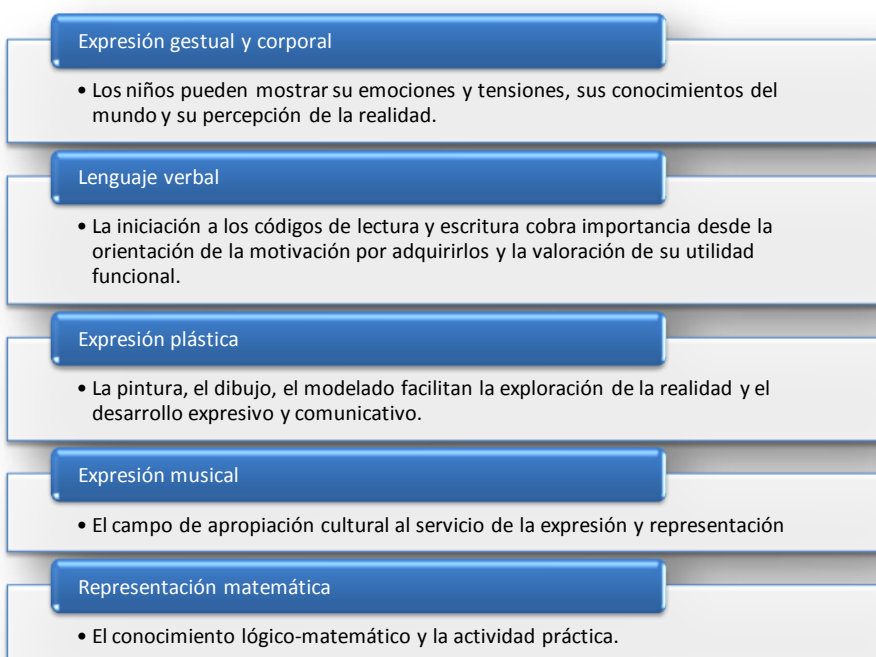
En lo referente a las *áreas curriculares* que esta ley delimita encontramos tres: a) el área de identidad y autonomía personal, b) el área de medio físico y social, c) el área de comunicación y representación. Es en esta última donde recoge la educación musical como uno de los discursos adecuados para la comprensión y expresión.

El área de *comunicación y representación* se dirige a contribuir a la mejora de las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y el exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias.

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

La integración de las diversas formas de comunicación y representación en una única área no impide, en ningún caso, que cada una de ellas tenga un tratamiento específico, dependiendo del centro y de las necesidades de los niños que acuden a él. Las diferentes formas de comunicación no son tan sólo vehículos de expresión, sino que pueden también tener efectos sobre el contenido que tratan de representar. Dentro de esta área incluye los siguientes discursos:

*Figura 1.3. Discursos del área de comunicación y representación*





La *expresión musical* en este marco legal es incluida como una herramienta más de expresión y representación y medio de apropiación de la cultura, incluida en un área donde poder desarrollarla en relación con otras como la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal y la expresión plástica, pero sin marcar unas directrices que faciliten la presentación complementaria de éstas en la práctica. Es esta relación entre diferentes discursos lingüísticos el eje básico del taller propuesto en nuestro estudio y nuestra intención de llevar al aula una experiencia donde esta complementariedad se pueda plasmar realmente en la práctica.

## El Sistema Educativo en la L.O.E.

El sistema educativo actual viene delimitado por la *Ley Orgánica de Educación, L.O.E.*, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (BOE 4/05/06) y concretado por el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*, BOE 4/01/07, (Ministerio de Educación, 2007) y por la *Orden de 28 de marzo de 2008*, BOA 14/04/08, (Departamento de Educación Cultura y Deporte de Aragón, 2008) por la que se aprueba el currículo de la educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Este marco educativo, como sucediera con el expresado en la anterior Ley Orgánica L.O.G.S.E., también encuadra el lenguaje artístico, plástico y musical, dentro del área denominada *los lenguajes: comunicación y representación*. Esta ley plantea que los lenguajes son instrumentos de aprendizaje necesarios para desarrollarnos en el medio que nos rodea. Nos sirven para expresar y comprender los mensajes del entorno social, para construir la identidad personal y relacionarse en ámbitos cada vez más amplios, para expresar y gestionar las emociones, para desarrollar la

creatividad e imaginación y para conocer y aprender a respetar la cultura propia y la ajena.

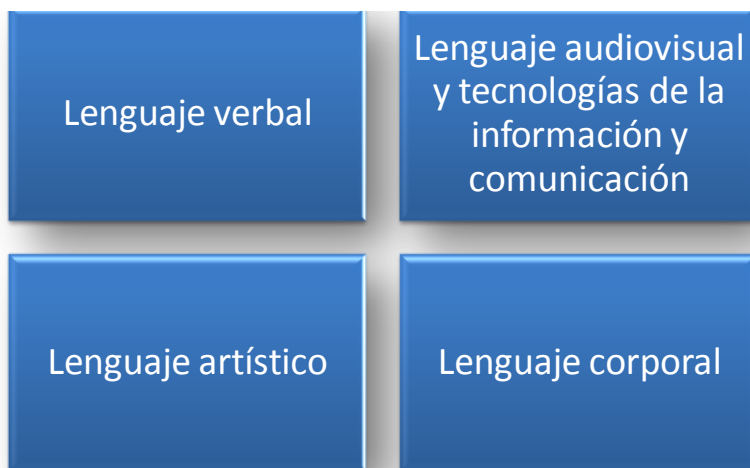
Destaca el papel de la comunicación en el desarrollo de las relaciones interpersonales. La representación de la realidad configura el pensamiento y aprender a interpretarla tiene una perspectiva particular en el ámbito de la Educación infantil. El sentido fundamental del área de *los lenguajes: comunicación y representación* desde este marco educativo es, por tanto, el de contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas que permiten representar y comunicar la realidad hacen posible que el alumnado transmita su experiencia personal. Éstas sirven de nexo entre el mundo interior y el exterior, al ser instrumentos que posibilitan las interacciones y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias.

La ley aboga por tratar educativamente la comunicación y la representación. Busca potenciar todas las capacidades del alumnado, tanto las relacionadas con la recepción e integración de mensajes como las dirigidas a emitirlos o producirlos. Con ello pretende contribuir a mejorar la comprensión del mundo que lo rodea y su expresión original, imaginativa y creativa.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Este sistema educativo, como lo hiciera el anterior, sigue defendiendo la integración en una única área de las diversas formas de representación y comunicación, posibilitando el *sentido de globalidad* que se le debe dar a la etapa. Esta ley aporta como novedad el *reconocimiento con el calificativo de lenguaje* a los cuatros apartados en que divide internamente esta área, considerando como lenguaje no solo el lenguaje verbal, como hiciera el anterior marco legislativo, sino también el lenguaje audiovisual, el lenguaje corporal y el lenguaje artístico, en el que incluye el lenguaje musical.

Figura 1.4. Bloques de contenidos del área Los lenguajes: comunicación y representación



Esta normativa legal apuesta por la interrelación de los contenidos del área, así como la relación con las otras áreas, como medio para favorecer el desarrollo de las diferentes *competencias*, objetivo fundamental de este sistema educativo. Con especial énfasis potenciará la competencia lingüística que se irá desarrollando a través del uso social y funcional de

los diferentes contextos comunicativos. En ella los niños aprenden a expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como a dialogar y a interpretar el lenguaje escrito mediante sucesivas aproximaciones a los textos presentes en el entorno social. De esta forma, inician un conocimiento y uso progresivo de los elementos más formales del lenguaje, de su funcionamiento social y de las normas que rigen los intercambios lingüísticos. Todo ello contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. La riqueza de los intercambios lingüísticos que se generan al abordar contenidos a través de diferentes medios de expresión (plástico, musical, corporal y escénico) y al mejorar la expresión y comprensión en diferentes contextos comunicativos favorece el desarrollo de la competencia lingüística. Los diferentes lenguajes abordados desde el área contribuyen también al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, así como a adquirir conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración y la memoria, entre otras.

En lo que respecta al *lenguaje musical* en concreto, esta ley destaca el interés natural de los niños por los sonidos y la música. Partiendo de esa base, pretende desarrollar sus capacidades expresivas y comunicativas a través de la percepción auditiva, el canto, la expresión instrumental y el movimiento corporal. Sin embargo, no marca ninguna directriz de cómo realizarlo de manera coordinada con los otros lenguajes con los que los enmarca. Nuestro estudio parte de esta realidad que ofrece la música y plantea el aprendizaje lingüístico desde un enfoque global y amplio del mismo, como defiende esta ley, presentando los diferentes discursos de manera complementaria y en interrelación.

## A modo de síntesis

Hemos visto en este capítulo cómo *la educación musical* ha estado presente a nivel macrogenético en la vida del ser humano, con diferentes concepciones y variaciones. Hemos destacado igualmente la importancia de que esta educación se ofrezca, a nivel microgenético, en la vida de cada individuo como medio de desarrollo lingüístico que potencie la comunicación y representación del mundo (Bolduc, 2009).

Desde esta base se ha propuesto *el currículo interdisciplinar* como un medio útil de plantear un aprendizaje amplio y significativo para el alumnado donde el discurso lingüístico pueda ser enfocado desde variadas perspectivas (Bresler, 1995). Esta autora ha señalado igualmente los diferentes niveles de integración curricular que se dan en la práctica educativa real. Ella, al igual que otros autores, recoge como realmente integrador el estilo cognitivo igualitario, donde todas las áreas trabajadas se relacionan en igualdad y complementariedad.

Este análisis nos ha llevado a estudiar el enfoque de la normativa legal española sobre la educación musical en la etapa infantil, analizando los dos marcos legales sobre las que se asienta nuestro estudio. Por un lado, el que delimita la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E y, por otro, la nueva Ley Orgánica de Educación, L.O.E. Ambas nos ofrecen una base teórica inicial de interdisciplinariedad del currículo donde la música se sitúa dentro del área de comunicación y representación, área en la que se incluyen los diferentes lenguajes, tales como el verbal audiovisual, corporal y artístico. Sin embargo, encontramos que estas leyes no concretan esta interrelación en los contenidos del área ni marcan unas directrices que guíen la labor

educativa. Ante esta ausencia, la práctica habitual del aula lleva a compartimentar cada uno de estos lenguajes.

Teniendo en cuenta todo lo analizado en el capítulo, nuestra experiencia pretende desarrollar un currículo interdisciplinar realmente integrador de los diversos discursos lingüísticos. Pretendemos que sirva de modelo y ejemplo de que esa interdisciplinariedad no queda en un enfoque teórico sino que su puesta en práctica resulta factible y positiva.

## Capítulo 2. Discurso verbal y melódico

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	60
EL DESARROLLO MUSICAL Y LINGÜÍSTICO .....	61
La melodía lingüística y musical .....	67
El ritmo y la estructura lingüística y musical .....	69
El recuerdo de la música y el texto .....	71
LA CANCIÓN COMO PUNTO DE UNIÓN.....	72
La canción en el mundo infantil.....	73
La canción popular.....	75
LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO VERBAL Y MELÓDICO .....	77
La perspectiva de los pedagogos musicales .....	77
Los enfoques socioculturales y constructivistas.....	91
A MODO DE SÍNTESIS .....	105

## Presentación

Abordaremos en este capítulo las relaciones presentes en los discursos verbal y melódico. Analizaremos los aspectos estructurales compartidos en ambos, la canción como elemento sintetizador y los procesos implicados en la toma de conciencia de ambos discursos.

El primer apartado sobre *el desarrollo musical y lingüístico* llevará a cabo una revisión del discurso desde tres ejes principales: a) la melodía, es decir, lo concerniente a la altura de los sonidos del discurso; b) el ritmo, es decir, la dimensión temporal del sonido y su estructuración jerarquizada; c) la representación conjunta en la memoria de texto y melodía.

Este análisis nos llevará a adentrarnos en el segundo apartado en *la canción como instrumento lingüístico* que presenta de manera natural el discurso verbal y musical como un todo único y entrelazado. Analizaremos el lugar que ocupa la canción en el mundo infantil y nos centraremos en la canción popular como transmisora por excelencia del discurso lingüístico propio de una sociedad.

En el tercer apartado mostraremos diferentes enfoques sobre *el proceso de adquisición de ambos discursos*. Mostraremos las perspectivas de algunos de los pedagogos musicales más importantes del siglo XX que destacan el canto como uno de sus elementos esenciales de su enseñanza. Nos fijaremos también en otros investigadores más actuales con propuestas en las que se integran de algún modo ambos discursos. Posteriormente analizaremos con especial interés el proceso de la toma de conciencia del lenguaje oral, escrito y musical, así como la influencia del contexto y las relaciones puestas en juego en el mismo.



## El desarrollo musical y lingüístico

En la vida del ser humano cobra especial importancia en los primeros años el desarrollo vocal y auditivo que presenta el niño. Este desarrollo posibilitará aumentar paulatinamente su competencia comunicativa que, como ser social, le ayudará a integrarse en la sociedad haciendo uso de los códigos lingüísticos que en ella se utilicen (Puyuelo & Rondal, 2003). Nuestra investigación pretende potenciar este control por lo que es necesario tener presente el proceso evolutivo seguido por los alumnos y sus posibilidades de desarrollo.

Tanto la música como la lengua son habilidades universales y poseen sus propios universales cognitivos, en los que podemos marcar unas determinadas fases comunes de desarrollo. Partimos de los mismos instrumentos implicados en ambos discursos. El aparato respiratorio, el auditivo y el fonador son los de mayor implicación en el proceso, si bien todo el cuerpo entra en juego en la comprensión y expresión.

El oído es el primer sentido que se forma en el útero y es operativo en torno a la semana 30, lo que va a ser vital para la escucha, la comprensión y la imitación de modelos tanto en la lengua como en la música.

Desde los primeros días de vida, un bebé prefiere la lengua materna a la extranjera. Atiende más a la voz de su madre especialmente si esta le habla de forma natural, encontrando que ya a esa edad el ser humano procesa la prosodia (Mehler & Dupoux, 1992).

Desde el nacimiento el bebé emite vocalizaciones de forma automática como respuestas a un estímulo (Stark, 1979). A partir de la sexta semana y

combinados con estas comienzan los primeros balbuceos y sonrisas en un primer momento provocadas por otra persona. Hacia el octavo mes aparece el balbuceo reduplicado, formado por series de consonante-vocal, con gran similitud al adulto en cuanto a fonética, duración, intensidad, inflexiones, tensión articulatoria y prosodia. Después aparecerá el balbuceo variado y en torno al primer año de vida las primeras palabras. En esta evolución el niño poco a poco aprende a utilizar este lenguaje para regular la conducta de los otros e interactuar a nivel social (McCormick & Schiefelbusch, 1990).

También se ha encontrado un balbuceo musical como respuesta específica a la música (Moog, 1976). Estos sonidos poseen rasgos distintivos, generados por una vocal o pocas sílabas y coincidentes con pausas inspiratorias, de diversa altura y tanto rítmica como tonalmente poco definidos. El balbuceo facilita la fijación de sonidos, fonemas, intervalos, contornos melódicos y rítmicos que el bebé escucha de su propio entorno. A los nueve meses el niño es capaz de responder en la tonalidad que se le canta (Fridman, 1988).

A partir de los diez meses el niño comienza a representar objetos, hechos y relaciones, usando enunciados de una palabra que progresivamente irá encadenando e incrementando el vocabulario y la frecuencia del habla (Brown, 1973). Aparecen ascensos y descensos progresivos de la entonación que poco a poco se van convirtiendo en intervalos más definidos, en un principio de 2ª mayor y 3ª menor (Hargreaves, 1998).

Se ha encontrado una secuencia melódica que resulta común en todas las culturas que se ha denominado *canto universal* (Bernstein, 1976). Esta secuencia está constituida por intervalos de tercera descendente y cuarta

ascendente, y son el resultado de predisposiciones genéticas y leyes físicas que afectan a la música.

Posteriormente el niño evoluciona tanto en el manejo vocal como en el de palabras que conoce y pronuncia (Brown, 1973). Progresivamente incrementa el número de palabra en sus enunciados así como el tipo de palabras a utilizar, apareciendo la unión nombre-verbo, el uso del plural, la negación y la pregunta, los demostrativos, artículos, adjetivos, etc. A la hora de reproducir canciones también se da una evolución (Hargreaves, 1998). Sobre los dos años es capaz de mantener un diálogo con algunos turnos. Aparecen también los monólogos unidos a conductas de juego verbal, sonidos y canciones; así como las narraciones, en forma de rememoración, puesta en escena de un evento, descripción e historia ficticia, tal y como divide Puyuelo (Puyuelo & Rondal, 2003).

Resulta muy esclarecedora la tabla comparativa entre ambos discursos, lingüístico y musical, propuesta por Lafarga (2008):

*Tabla 2.1. Comparativa del desarrollo lingüístico y musical (Lafarga, 2008)*

	Desarrollo lingüístico	Desarrollo musical
Semana -12	Rudimentos de audición	
-6	Oído funcional y operativo	
-1	Reacción a pares de sílabas y a su inversión	

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

0-3 meses	<p>Vocalizaciones afectivas: tono e intensidad</p> <p>Discriminación y preferencia por el habla materna y la prosodia</p>	
	<p>Percepción de: aspectos rítmicos del habla, duración de vocales, acento lingüístico, distinciones fonéticas sutiles, puntos y modos de articulación</p>	<p>Percepción de: tonalidad relativa y absoluta, ascenso/descenso del contorno de entonación (frases, melodías)</p>
3-6	<p>Balbuceo</p>	
10	<p>Poda neuronal: Pérdida selectiva de distinciones sonoras sutiles (consonantes, tonos) ausentes del entorno</p>	
12-18	<p>Primeras sílabas con significado</p>	<p>Imitación de patrones tonales</p>
18	<p>Primeras palabras aisladas con significado: 20-50</p> <p>Combinación gestos-vocalizaciones</p>	<p>2ª mayores y 3ª menores</p> <p>Patrones de entonación adultos</p>
24	<p>Fin del período sensoriomotor. Etapa preoperatoria</p> <p>Primer descenso de la laringe</p>	
2-3 años	<p>Protofrases significativas: 2-3 palabras</p> <p>Léxico de 150-300 vocablos</p>	<p>2ª menores y 3ª mayores, 4ª y 5ª</p> <p>Entonación correcta de preguntas</p>

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

3-4	<p>Oraciones con cierta complejidad</p> <p>Auge sintáctico y expresivo</p> <p>Errores temporales en pronombres</p>	<p>Plan general de la melodía</p> <p>Canción espontánea</p> <p>Primeras frases de canciones oídas</p>
Canto universal		
Límite inferior para educar (preservar el OA)		
4-5	<p>Relatos sencillos: frases de hasta 8 palabras</p> <p>Uso correcto de formas posesivas y cuantitativas</p> <p>Uso correcto “ser” y “estar”</p> <p>Inquiere por el significado</p>	<p>Actitud de escucha atenta a la música</p> <p>Discriminación de registros de entonación</p> <p>Percusión de ritmos simples</p> <p>Canto según el modelo adulto</p>
5-6	<p>Habla gramaticalmente correcta</p> <p>Conversa sobre experiencias personales</p>	<p>Preferencia de acordes consonantes</p> <p>Comprensión de atributos musicales</p>
6-7	<p>Narración bien articulada: frases compuestas y complejas</p>	<p>Preferencia por música tonal, intervalos y pasajes</p>

Desde esta perspectiva, son varias las investigaciones que analizan el *paralelismo entre el discurso lingüístico y musical*. Los aspectos de estudio se centran en las relaciones entre sus unidades de análisis y representación. Se ha considerado también su similitud organizativa a nivel de estructura superficial y profunda, con reglas semejantes que organicen sus discursos (Gómez-Ariza, Teresa Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo, 2000). La percepción auditiva, la memoria fonológica y las habilidades metacognitivas juegan un desarrollo esencial en el desarrollo de las habilidades musicales y lingüísticas (Bolduc, 2009) y similar proceso de aprendizaje (Liperote, 2006).

Se encuentra correlación entre la percepción tonal y rítmica con la habilidad de reconocimiento de palabras (Barwick, Valentine, West, & Wilding, 1989) y un desarrollo más rápido de las habilidades metalingüísticas en los niños con entrenamiento musical (Friedman, 1959). Entre la edad de los cuatro y los ocho años, los niños que puntúan mejor en habilidades musicales, especialmente en los tests melódicos, obtienen mejores resultados en el reconocimiento fonológico y de palabras (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Bolduc & Montésinos-Gelet, 2005); y el éxito en la lectura y la escritura (Gombert, 1991; Lecocq, 1991). Igualmente se ha encontrado correlación entre el aprendizaje musical y el lingüístico (Bolduc, 2006; Gromko, 2005; Register, 2001).

Habla y música comparten patrones de altura, duración e intensidad (Patel, Peretz, Tramo, & Labreque, 1998). En música reciben esta denominación, constituyendo con la tímbrica las cuatro cualidades del sonido. En el habla son los componentes de la *prosodia*. Similitudes entre aspectos prosódicos del discurso verbal y ciertos aspectos musicales han sido analizados desde hace tiempo por autores como Steele (1775) o

Bolinger (1989) y han inspirado muchos modelos de estructura prosódica (Lieberman & Prince, 1977; Hayes, 1984; Selkirk, 1984). En todos ellos se encuentra, explícita o implícitamente, relación entre los aspectos rítmicos y entonacionales de la lengua y las dimensiones melódicas y rítmicas de la música.

## La melodía lingüística y musical

Uno de los aspectos más analizados dentro de la comparativa entre el discurso lingüístico y musical es el relacionado con el ámbito melódico-entonacional, tanto en lo que respecta a las unidades mínimas como a su agrupación en unidades mayores.

En primer lugar nos centraremos en el análisis de las *unidades elementales del discurso: fonemas y sonidos*. De igual modo que en la lengua se estudian los fonemas y secuencias de sonidos que forman las palabras, en la música se da relevancia al estudio de los tonos y las secuencias que le dan estructura y significado. La habilidad para distinguir y categorizar los fonemas de nuestra lengua está ampliamente demostrada (Repp, 1984). En el caso de la música también se han realizado estudios que demuestran habilidades similares (Siegel, 1974; Wapnick, Bourassa, & Sampson, 1982). Algunos estudios comparando ambos discursos, han encontrado dimensiones similares en el habla y en la música para categorizar los sonidos (Cutting & Rosner, 1974).

Esta capacidad de discriminación y reconocimiento de unidades lingüísticas mínimas depende del *entrenamiento*, especialmente el efectuado en edades tempranas, entre 3 y 5 años (Miyazaky, 1988). Las personas nacen con un potencial de reconocimiento de sonoridades muy alto que se

va restringiendo en los primeros años a aquellos fonemas relevantes en su idioma (Eilers, Gavin, & Wilson, 1979; Ohde & Sharf, 1988). Esta habilidad se llega a automatizar, tanto en el campo musical como en el lingüístico, con el necesario entrenamiento (Klein, Coles, & Donchin, 1984; Zackay, Roziner, & Ben-Arzi, 1984).

Analizada la discriminación y categorización de las unidades mínimas del discurso, es necesario centrarse en *el contorno melódico y la entonación de estructuras mayores*. La mayoría de los autores que han analizado este campo han encontrado evidencias de la mayor importancia del contorno melódico y los patrones de acento en la percepción del discurso (Bigand, 1990; Jones & Boltz, 1989).

El concepto musical de *contorno melódico hace referencia a la forma general de la línea melódica, sin atención a los intervalos concretos* (Patel, Peretz et al., 1998; Gómez-Ariza et al., 2000). Este contorno ha sido objeto de estudio en diferentes contextos culturales (Bartók, 1967; Harwood, 1976; Roberts, 1996) y estudios experimentales han demostrado su importancia en la percepción musical tanto en adultos (Dowling, Kwak, & Andrews, 1995), como en niños (Trehub, Thorpe, & Morrongiello, 1987), y su capacidad para comunicar emociones (Gerardi, 1995).

En el habla, el término análogo a contorno melódico es el de frecuencia fundamental, que comúnmente se denomina entonación. *La entonación es una parte básica de la organización y percepción del discurso verbal*. Contribuye a delimitar las agrupaciones de unidades estructurales, la distinción entre categorías pragmáticas tales como la afirmación, pregunta o exhortación, y a señalar el foco (Bolinger, 1989; Price, Ostendorf, Shattuck-Hufnagel, & Fong, 1991). La entonación también comunica intención y afecto (Fernald, 1993; Fernald, 1987).



## El ritmo y la estructura lingüística y musical

Otro de los aspectos que comparten el discurso lingüístico y musical es el *ritmo*. Las investigaciones en el ámbito verbal han ido encaminadas al estudio de la métrica referida al esquema acento-temporal en búsqueda de patrones de predominancia silábica en el discurso hablado (Selkirk, 1984; Hayes, 1984). Estudios sobre la velocidad de lectura muestran que las agrupaciones de palabras suelen estar marcadas por el alargamiento vocálico que la disociación subjetiva entre los diferentes grupos nos hace realizar (Wightman, Shattuck-Hufnagel, Ostendorf, & Price, 1992; Cho, 2005).

En la música, los elementos sonoros tienden igualmente a estar agrupados en unidades mayores, denominados motivos y frases, y los finales de estas unidades tienden también a estar marcados por una mayor lentitud, con una relación directa entre un mayor grado de lentitud y la importancia estructural de destacar el límite de dicha agrupación (Shaffer & Todd, 1987; Repp, 1992).

Podemos afirmar que, *tanto en la lengua como en la música, la frase es una unidad de gran importancia* (Sloboda, 1985; Aiello & Bever, 1985) y que *el patrón rítmico en combinación con la estructura tonal* parecen jugar un papel en el proceso de agrupamiento musical (Boltz, 1998). En lo que respecta a los patrones de actuación frente al fraseo en la lectura, se han encontrado similares patrones de acción en ambos discursos, adelantándose la lectura hasta el final de la frase, esperando a terminar de procesarla y continuar leyendo hasta el final de la siguiente (Sloboda, 1985; Aiello & Bever, 1985).

De la misma manera que en la lengua se ofrece una *división entre las estructuras superficial y profunda* de una oración (Chomsky, 1957), en la música encontramos una estructura superficial de la frase musical constituida por sus relaciones melódicas y su estructura profunda representada por sus relaciones armónicas (Schenker, 1990). Esta estructuración viene regida en ambos discursos por un *sistema de reglas* que ofrecen organización y coherencia. Los seres humanos procesamos una serie de características gramaticales de los estímulos, no solo en el campo de la lengua sino también en el musical (Deutsch, 1982). La importancia de la congruencia sintáctica para el procesamiento de frases musicales ha sido analizada (Patel, Gibson, Ratner, Besson, & Holcomb, 1998). Igual que se ha encontrado relación entre el cambio de potencial eléctrico y el procesamiento de palabras difíciles de integrar sintácticamente (Ostehout & Holcomb, 1993), se ha encontrado un efecto similar en desarrollos armónicos incongruentes en secuencias musicales (Patel, Gibson et al., 1998).

Algunos efectos de agrupación también se encuentran en ambos discursos. Se ha observado que igual que en el discurso verbal se da el *efecto de superioridad* de la palabra, en el que la presencia de una palabra mejora la percepción de un fonema, la presencia de un segmento melódico puede cambiar la forma en que se procesa una nota (Dewar, Cuddy, & Mewhort, 1977). Del mismo modo sucede con el *efecto de restauración* en el que el conocimiento de la palabra o de la melodía proporciona la información que falta (De Witt & Samuel, 1990).

## El recuerdo de la música y el texto

Encontramos estudios centrados en la manera en que opera *el recuerdo en la música y el texto, manteniendo los patrones rítmicos y entonacionales* de manera similar en ambos casos (Zatorre, Evans, & Meyer, 1994; Patel, Peretz et al., 1998). La retención en la memoria de las características de los tonos también se produce de manera similar a lo que sucede con el material fonológico (Baddeley, 1986). Igual que las imágenes visuales preservan las características espaciales de los objetos reales que representan, existen imágenes auditivas que preservan la extensión temporal, el ritmo y la tonalidad de las melodías (Halpern 1988). El fenómeno del repaso para favorecer la retención de la información también se da en ambos discursos (Keller, Cowan, & Saults, 1995).

Algunos autores han analizado la posible existencia de una *representación conjunta en la memoria que integre el texto y la melodía* (Serafine, Davidson, Crowder, & Repp, 1986). Se ha encontrado un mejor reconocimiento de secuencias sonoras cuando el texto que las acompañan es igual al escuchado previamente con ellas, frente a oír otro diferente (Serafine, Crowder, & Repp, 1984). Igualmente en este estudio se encontró que la letra de las canciones es mejor identificada cuando se vocaliza junto a su melodía original. *El texto potencia efectos prosódicos en la secuencia sonora, destacando los acentos, las pausas y las caídas de los tonos* en las mismas. *La melodía por su parte ejerce su influencia en el texto resaltando la pronunciación de palabras importantes que coinciden con destacados elementos melódicos, rítmicos y estructurales*. En las canciones, la presencia conjunta del texto y la melodía facilita la recuperación de cualquiera de los dos elementos al presentar uno de ellos (Tulving, 1983; Serafine et al., 1986). Este hallazgo resulta de vital importancia pues nos presenta *la canción como un instrumento valioso* en el

proceso de enseñanza-aprendizaje como facilitador de una estructura estable que potencia el establecimiento, estructuración y memorización de la información verbal (Cohen, 1996).

## La canción como punto de unión

*Quando las palabras, el canto y el ritmo están unidos como lo estaban en la tragedia griega es menester que estas tres partes concurran en una misma expresión y no produzcan sino un mismo efecto o sentimiento en el alma de los oyentes. Qué se diría de una composición musical en donde las palabras expresasen la alegría, el canto la tristeza y el ritmo alguna otra pasión. Síguese de aquí que todo lo que se halle bien probado acerca de la expresión y del efecto de una de estas tres partes cuando están unidas se ha de entender igualmente bien probado del efecto de las otras dos (Aristóteles, 1778, p.166).*

De las palabras de Aristóteles deducimos la estrecha unión que ya en la Antigüedad griega se le daba a la palabra, el canto y el ritmo. Desde esta perspectiva, *la canción ocupa un lugar privilegiado en el discurso lingüístico*, ya que aúna el mundo musical y el verbal y los presenta complementarios de una manera natural. Al cantar hacemos una melodía con texto determinado. Ambos aspectos suenan juntos creando un discurso ordenado. El texto sin la melodía podría ser una poesía, un trabalenguas, etc., la melodía sin texto podría ser una obra musical. Sin embargo, la canción precisa de los dos elementos (Malagarriga et al., 1999). El niño en sus primeros años puede y debe tener contacto con el mundo de las canciones de manera que se pueda beneficiar de esta potencialidad.

## La canción en el mundo infantil

La canción infantil resulta ser un recurso didáctico excelente porque solicita la participación directa activa del niño, implicando su oído, su voz, su sentido rítmico (Bernal & Calvo, 1999). En ella se sintetizan todos los elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y forma; así como del discurso verbal, incorporando la historia, la poesía y el texto (Willems, 1956/1969).

Tanto la melodía como el texto están formados por frases ya hechas que incorporan distintos giros melódicos, palabras, maneras de decir que ejercitan modelos melódicos y fonéticos y estructuras que fuera de este contexto difícilmente se acostumbra a plantear. *Su repetición permite asimilarlos, creando modelos y pautas.* El equilibrio entre las frases educa el sentido de la proporción básico para la creación. A su vez las frases crean distintas estructuras: diálogos, repeticiones, que dan a la melodía consistencia y a la frase verbal sentido y expresividad. La repetición de la melodía, por su parte, facilita modelos correctos sobre aspectos tales como el largo de las frases, los acentos o los pausados que podrán ser utilizados después con corrección (Malagarriga et al., 1999).

Cada canción presenta una melodía que le es propia, con sus combinaciones particulares de sonidos, su resolución de frases y su propia estructura interna que la conduce desde el principio hasta el final, mostrándose como una pequeña obra de arte completa y acabada en sí misma. Del mismo modo, el texto se entrelaza con ella creando una unidad. De esta manera *cada canción es vivida por el niño como una pieza única* que cada vez que interpreta, recrea, aportando su matiz personal.

Interpretar una canción conlleva ejecutar sonidos concretos de las palabras interpretados a una altura determinada y con un ritmo preestablecido. Su práctica desarrolla las habilidades entonacionales, rítmicas, el reconocimiento de la rima y la acentuación y estimula la atención y la memoria fonológica (Bolduc, 2009).

Pedagogos musicales de la talla de Willems o Kodály han utilizado la canción como uno de los puntos centrales de su metodología para la enseñanza musical, desarrollando cancioneros integrados por canciones ordenadas y secuenciadas en función de su progresiva dificultad, como medio para el desarrollo de la sensibilidad y la práctica solfística e instrumental (Kodály & Young, 1963; Willems, 1980).

Nuestro taller utilizó como base la canción por ser un recurso y un fin enriquecedor para la toma de conciencia del hecho lingüístico. Muestra la riqueza y estructura de ambos discursos. Potencia la ordenación de las ideas, tanto melódicas como verbales, que son expuestas de forma lógica y estética. Facilita la comprensión y expresión lingüística y es un buen punto de partida para la iniciación a la lectura, así como a la representación gráfica.

## La canción popular

*El cancionero popular de cada lugar es una fuente muy rica de recursos cercanos a la cultura del niño, tanto en cuanto resultado del desarrollo musical como del lingüístico de dicha sociedad y, por tanto, recurso natural al alcance de todos.*

Uno de los grandes defensores de la utilización del cancionero popular de su propia cultura como base de la educación musical fue el pedagogo musical Zoltan Kodály (Kodály & Bónis, 1974). Defendió que la música popular es la “*lengua musical materna*” de todas las personas en todas las naciones, por lo que la formación musical debería comenzar con la música popular y los juegos cantados de niños. La canción tradicional ofrece un bagaje lingüístico y musical que sin la canción sería muy difícil de aproximar al niño. Las melodías de estas canciones recogen los giros melódicos más propios de su música tradicional soportados en los ritmos que más favorecen la expresión oral de las palabras, respetando los acentos y maneras de decir.

Es muy habitual en todas las culturas, que *este tipo de canciones vayan acompañadas con movimientos* de balanceo en el regazo, juegos de corro o en filas, juegos de palmas, retahílas habladas entremezcladas con partes cantadas, gestos, etc.; sincronizando el ritmo musical y verbal de la cantinela con el movimiento realizado en la interacción adulto-niño y que así el niño es capaz de aprender imitando y luego podrá realizar por sí mismo y con sus iguales. Al incluir el movimiento y la acción permiten profundizar en la sensación musical, sintiendo la pulsación y el ritmo, mientras que la repetición ayuda al canto afinado. En estas acciones compartidas aparecen ya unas conductas estructuradas, con un principio y

un fin delimitado por la canción, así como unas acciones intermedias, más simples y repetitivas o más complejas y elaboradas en función de la canción, sincronizadas a la cantinela. Además, este aprendizaje se puede dar de manera individual o con el soporte del grupo. El hecho de cantar colectivamente proporciona gozo y facilita el aprendizaje, la fijación de la melodía y el ritmo, la posibilidad de escuchar otras voces adaptando la propia, etc.

A través de la música de su propia cultura, los niños reciben las historias de su sociedad, de sus antepasados que han pasado de generación en generación y a las que se van incluyendo nuevos usos y costumbres. *La música popular es la manera de transmitir y asentar valores, creencias, hábitos culturales, conocimientos, juego e historia* (Elliott, 2005).

Estos juegos y situaciones comunicativas aportan *recursos muy enriquecedores para mejorar la competencia lingüística* en los niños (Malagarriga et al., 1999). En nuestra experiencia se convierten en modelos musicales y lingüísticos enriquecedores de estructura, organización, fonética, semántica, entonación, etc. que al pertenecer a la propia cultura son compartidos por adultos y niños. Ello permite incorporarlos poco a poco debido a las numerosas veces que con satisfacción por ambas partes se repite la situación.



## La adquisición del discurso verbal y melódico

Analizada la situación privilegiada de la canción como sintetizadora en una única unidad del discurso verbal y melódico, abordaremos ahora el proceso de adquisición de dichos discursos desde una perspectiva integradora en la que ambos discursos se puedan desarrollar conjuntamente y de la misma manera. Con este objetivo, analizaremos las líneas propuestas desde el campo de la pedagogía musical así como desde la perspectiva sociocultural y constructivista sobre el aprendizaje lingüístico.

### La perspectiva de los pedagogos musicales

Los estudios sobre el desarrollo verbal y musical nos muestran *caminos paralelos de aprendizaje en los dos discursos* (Liperote, 2006). En ambos es posible seguir y potenciar las bases naturales de este aprendizaje, que ha sido mucho más elaborado, analizado y reflexionado en el campo de la lengua que en el de la música. Pese a este menor desarrollo, especialmente a partir del siglo XX, comenzaron a surgir algunos músicos que, preocupados por la enseñanza de la música, fundamentaron su método educativo en las bases psicológicas y pedagógicas del desarrollo natural del individuo y de la lengua. Estos autores centraron su base en el desarrollo vocal, corporal y lingüístico y utilizaron la canción como uno de sus ejes por considerarlo, como hemos visto, un elemento de gran riqueza musical y verbal.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

De entre estos pedagogos destacaremos en primer lugar a Edgar Willems (1890-1978) para quien el desarrollo musical debe seguir un orden idéntico al de la *adquisición de la lengua materna*, así como similares pasos en el proceso de toma de conciencia, partiendo del instinto y de la participación activa al razonamiento sobre ella, de lo concreto a lo abstracto (Willems, 1956/1969).

Tabla 2.2. Comparativa de aprendizajes

LENGUA	MÚSICA
Escuchar voces	Escuchar sonidos
Mirar la boca del hablante	Mirar la fuente sonora
Retener algunos elementos	Retener algunos sonidos
Retener sílabas y palabras	Retener sucesiones de sonidos y fragmentos de melodías
Sentir el valor afectivo y expresivo	Sentir el valor afectivo y expresivo
Reproducir palabras	Reproducir sonidos, ritmos
Comprender semánticamente	Comprender los elementos musicales

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

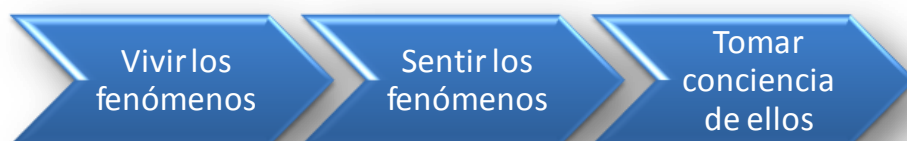
---

Hablar uno mismo	Inventar ritmos y melodías
Aprender letras. Lecto-escritura	Aprender notas. Lecto-escritura
Escribir al dictado	Escribir al dictado
Elaborar narraciones y poemas	Inventar melodías y canciones
Llegar a ser escritor	Llegar a ser compositor

---

Willems enfatiza *la cualidad lingüística de la música*, por lo que, igual que la lengua materna, necesita de una impregnación anterior a la práctica, basada en la escucha que implica una retentiva e intentos de reproducción y que lleva finalmente a la conciencia.

*Figura 2.1. Evolución en la toma de conciencia musical (Willems, 1956/1969)*



Destaca su interés por el trabajo musical a partir de canciones, publicando varios libros con obras vocales secuenciadas en su dificultad.

Shinichi Suzuki (1898-1998) también desarrolla esta *línea de educación musical paralela al aprendizaje de la lengua materna*, aunque su orientación es especialmente instrumental (Suzuki, 2007). Defiende la experimentación musical como una parte natural de la cultura del niño de manera que los niños llegan a ser músicos de manera natural igual que llegan a ser hablantes de manera natural mediante la escucha del discurso verbal. De entre los aspectos más destacados en este proceso de adquisición observó:

- La necesidad de un período prolongado de escucha, que prosigue incluso cuando el niño comienza a hablar.
- La actitud positiva de los seres cercanos es un estímulo primordial en el desarrollo.
- La práctica cotidiana es necesaria para desarrollar la fluidez.
- La práctica grupal tiene mayor poder motivacional

A Zoltán Kodály (1882-1967) se le conoce como “el músico que hizo cantar a todo el pueblo húngaro”, siendo el gran impulsor de *la enseñanza del canto en la escuela primaria* (Kodály & Bonis, 1974). Defendió la música como materia escolar necesaria desde los primeros años, desde la *etapa infantil*, y sus publicaciones con canciones de dificultad graduada para niños fueron constantes. Consideró *la canción popular como la base de la educación* por ser música viva de alto nivel, que recoge de manera magistral las características musicales y lingüísticas de la propia cultura. Su método se basa en la educación del oído y de la voz, aprendiendo a *leer música a la vez y del mismo modo que hace con su lengua materna*. Para ello defiende que el maestro debe estar especialmente formado en música de manera que pueda transmitir una enseñanza de calidad.

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), músico y pedagogo, comenzó sus investigaciones al observar ciertas dificultades en la audición y ejecución musical de sus alumnos. Sus investigaciones mostraron *los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, y su importancia en la conciencia* (Jaques-Dalcroze, 1965). Propone la aplicación de su método de forma grupal, de manera que trabaja la capacidad de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización de los miembros. Su proceso de aprendizaje *favorece y valoriza la percepción sensorial*. Vivencias y exploraciones nos permitirán apropiarnos, reconocer, nombrar y desarrollar creativamente a partir de cada una de las propuestas.

Las materias básicas en las que organiza la formación musical son la rítmica, el solfeo y la improvisación. Esta última busca el desarrollo de la imaginación y la creatividad y puede desarrollarse a todas las edades, creando su propio lenguaje.

En esta misma línea de aprendizaje natural y globalizado presenta su visión de la enseñanza Carl Orff. La base para él es la experimentación con *la música, el movimiento y el lenguaje* (Orff, 1976). Su síntesis y combinación posibilitan un conocimiento más profundo del hecho musical. Partiendo de los intereses naturales del niño, como son cantar, recitar, bailar y tocar, los niños se involucran activamente en su propio proceso de aprendizaje que llevará progresivamente hacia el análisis, la creación y la conceptualización. Los niños no solo aprenden un repertorio de canciones, sino que aprenden a *variar, construir y crear nuevos modelos*. El placer de hacer música en grupo también es potenciado por el autor para desarrollar sus cualidades.

Finalmente destacar la perspectiva de Justine Bayard Ward (1879-1975), quien ofrece gran importancia a la *interdisciplinariedad en educación*. Defiende

una educación en la que se relacione la *música con el resto de materias*, garantizando la posibilidad de acceso a la música a todos los niños (Almendra, 2007). Cree que es el *profesor tutor* quien debe enseñar educación musical, por conocer mejor las estrategias y recursos necesarios para interrelacionar la música con las otras materias y destaca como básica la atención a la *educación vocal* de los niños.

Actualmente los proyectos realizados tomando como base *la música y el desarrollo verbal* también se basan en estos puntales descritos anteriormente. Especialmente existen varias propuestas que parten de la canción y de la potencialidad que esta puede ofrecer en tareas y actividades relacionadas con ella.

## La canción como eje

La canción resulta ser uno de los instrumentos base de muchas de las propuestas (Kodály & Bónis, 1974; Willems, 1956/1969) por ser el *punto de unión entre discursos* (McCarthy, 1985; Lu, 1986).

Tanto en el campo lingüístico como en el musical se necesita de una gran cantidad de tiempo invertido y de una pronta y activa exposición a experiencias de calidad. Enseñar a los niños a cantar y desarrollar su deseo de cantar debe ser uno de los objetivos a trabajar en la escuela infantil (Mizener, 2008). Las líneas generales de actuación que este autor propone son:

- Predecir-anticipar
- Escucha atenta

- Pensar-comparar-asociar
- Discutir-describir-usar vocabulario apropiado
- Escribir-dibujar
- Leer

## Partir de la vivencia: la escucha, el canto y el movimiento

La línea pedagógica musical que sigue el *desarrollo paralelo al de la lengua materna* (Willems, 1956/1969; Suzuki, 2007) lleva a partir de la escucha, del canto y del movimiento corporal (Jaques-Dalcroze, 1965) como vivencias reales.

Potenciar la capacidad de predecir y anticipar (Mizener, 2008) así como *desarrollar la escucha atenta que lleve a la comprensión oral* (McCarthy, 1985) son aspectos a tener en cuenta en una educación musical que siga esta línea.

Liperote (2006) destaca *la importancia de la escucha*. En la lengua oral los niños escuchan durante un año antes de que ellos comiencen a desarrollar su vocabulario. Del mismo modo, tras un largo período de escucha y habla, a los cuatro o cinco años empiezan a leer en un contexto de educación formal. La transición a la lectura llega de manera natural en los niños con un rico desarrollo de escucha y de vocabulario hablado. La familiaridad con el contenido y el contexto les facilita pronunciar correctamente las palabras que leen y comprender su significado. La escucha les prepara para el habla, la escucha y el habla para leer y escribir. Esta misma progresión es la que debe seguirse en el proceso de aprendizaje musical. La alfabetización musical debe construirse mediante

un proceso de escucha musical y de vocabulario hablado. El desarrollo temprano de las habilidades auditivas prepara para la lectura con una comprensión auditiva de lo que está implícito en esa notación.

*En relación al movimiento*, Kelley (1981) diseñó actividades musicales con movimiento corporal en el sitio o con desplazamiento. Fisher (2001) utilizaba en su propuesta canciones al comienzo de las clases y el movimiento con música grabada relacionada con palabras que habían utilizado en la clase de lectura. Bolduc (2009) también dio prioridad a las actividades motoras porque dicho tipo de actividades desarrollaban la percepción de los diversos parámetros musicales a través del movimiento físico.

La naturaleza rítmica y métrica de los “chants” potencia la fluidez (Mizener, 2008). Este autor da importancia en su programación al uso del movimiento, propone palmear el pulso y el acento; así como a *incluir gestos*. Cantinelas rítmicas acompañadas en primer lugar por patrones sonoros corporales son las actividades básicas provenientes de la tendencia orfiana. En ellas se trabaja la pulsación, las duraciones, la acentuación, la dinámica, el tempo, la afinación, la textura, la forma y la expresión; conceptos todos ellos comunes al discurso musical y verbal.

## El trabajo sobre el desarrollo oral y la lecto-escritura

Tradicionalmente, la preocupación de los docentes por el aprendizaje de la lectura y la escritura, ha dejado a un lado desarrollar el potencial que el habla posee. El meta-análisis realizado por Hammill (2004) destacó como conclusión *la necesidad de un mayor énfasis curricular en habilidades no escritas como la fonética, el alfabeto, el reconocimiento de palabras y la comprensión*. Autores



como Hansen, Bernstorf, & Stuber (2004) y Mizener (2008) destacan que la fluidez rítmica experimentada en rimas y cantinelas se puede transferir a la lectura comprensiva. El trabajo especialmente sobre las canciones en el proyecto de Bolduc (2009) facilitó a los niños el reconocimiento de diferentes unidades lingüísticas y su manipulación para un mayor dominio. Este programa consiguió un notable desarrollo especialmente en las habilidades de identificación silábica, la identificación fonémica y la rima.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de actividades rítmicas guía la lectura, el aspecto visual del desarrollo lingüístico (Mizener, 2008). *La lectura de las palabras y de la notación rítmica* ilustra esta unidad.

Hansen & Bernstorf (2002) analizan algunas habilidades comunes a la lectura verbal y musical que pueden trabajarse paralelamente en el contexto educativo:

- *Sensibilización fonológica.* Se refiere a la discriminación oral entre sonidos o la sensibilidad a las unidades de sonido. Para reforzarla en la lectura verbal proponen recitar la poesía e identificar la rima en ella. Para mejorar la lectura musical proponen recitar la poesía mientras se palmea el ritmo de las palabras. Ambas actividades requieren que los niños conscientemente identifiquen sonidos que de algún modo van juntos.
- *Sensibilización fonémica.* Permite al lector comprender fonemas, unidades mínimas de sonido. Cantar las sílabas mientras se sigue la notación rítmica ayudan a esta sensibilización.

- *Identificación visual.* Hace referencia al reconocimiento de palabras escritas o de símbolos musicales.
- *Sensibilización ortográfica.* Para aprehender los caminos por los que las letras y otros símbolos en un sistema escrito representan al sonido.
- *Sensibilización con el sistema de búsqueda.* Usando la información proporcionada por el contexto, los niños determinan el significado de una palabra o idea musical.
- *Fluidez.* Implica para los autores algún grado mayor de desarrollo en alguna de las habilidades lingüísticas descritas anteriormente. Cuando los niños han obtenido fluidez lectora pueden leer las palabras de la poesía con expresión y comprensión. En el caso de la fluidez musical, ellos pueden leer la notación rítmica y palmear el ritmo y recitar la poesía con atención a los acentos, cambios de intensidad y modulación vocal.

McCarthy (1985) defiende que las habilidades de reconocimiento de palabras, comprensión, estudio lector y apreciación literaria son reforzadas por el canto de canciones. Por ello sugiere que *la utilización de canciones y poesías ofrece una práctica en ritmo, forma, intensidad y habilidades y conceptos anímicos que son comunes a la lengua y a la música.* En concreto sugiere las siguientes actividades:

- Para la habilidad del *reconocimiento de palabras*, leer la letra y hablar sobre el significado de la misma
- Para la *comprensión*, dramatizar la historia
- Para las habilidades de *profundización lectora*, propone algunos ejemplos como encontrar las frases de acción y escribirlas en tarjetas, analizar palabras que lleven a la comprensión de estados de ánimo e inventar nuevos versos que expresen el mismo estado, o crear pasatiempos utilizando las palabras y definiciones de la letra
- Para la *apreciación literaria*, reflexionar sobre la estructura y los detalles, la combinación de palabras, etc.

Standley (2008) destaca que es necesario diseñar actividades musicales especiales estrechamente relacionadas con habilidades lectoras, incluyendo el *reconocimiento alfabético con los patrones fonéticos, la práctica de la segmentación de las palabras y el incremento de la velocidad de decodificación.*

Copans-Astrand (2000) diseñó actividades de Orff para enseñar habilidades lectoras escribiendo las letras de las canciones en la pizarra y cantándolas, usando el *habla rítmica separando las palabras en sílabas, palmeando en forma de eco y el uso de canciones para enseñar la secuencia, el sentido de la oración, la idea principal, las relaciones de causa y efecto y el uso de vocabulario.*

Williams (1973) trabajó especialmente el desarrollo del vocabulario.

Dominguez (1991) se centró en enseñar *vocabulario y estructura básica de la oración* utilizando canciones familiares de niños, cantando, escuchando grabaciones y dramatizando las acciones de las canciones.

Clouser (2001) promovía habilidades de lenguaje, incluyendo identificación de los objetos, vocalización creativa, ecos y autoexpresión. Las sesiones se focalizaban en habilidades sociales como el diálogo y la escucha.

Couch (1984) combinó diferentes actividades artísticas para mejorar el desarrollo lector y ofrecer a los profesores una serie de actividades para *mejorar las habilidades de comprensión*, tales como las comparaciones, secuenciaciones, significado de la oración, idea principal, causa-efecto y desarrollo del vocabulario. En las sesiones se trabajaba especialmente tocando instrumentos o aprendiendo a leer notación musical básica.

Feeman (1988) utilizó estudiantes mayores como tutores y escribió canciones originales para enseñar el alfabeto, los días de la semana y los meses del año.

Register (2004) utilizó el canto, el movimiento y los instrumentos aplicándolos a una serie de televisión de dibujos que trabajaba los sonidos de las letras, palabras familiares, y la lectura de libros.

## El recurso plástico

Desde hace años en las guarderías y escuelas elementales en Moscú, la educación musical es trabajada con una gran amplitud y profundidad. Uno de los aspectos que se trabajan son los dibujos realizados por los niños de

cada canción que aprenden a lo largo del año. Esta idea de relación del arte musical con el plástico, han sido posteriormente adaptados en otros lugares como en la Escuela Elemental Lincoln en Salt Lake, Utah, donde se llevó a cabo un proyecto donde *los niños ilustraban las canciones que trabajaban en clase de música* (Kenney, 2009). En este proyecto, el profesor tutor destacaba su importancia para ayudar a los niños a comprender el significado de las palabras a través del arte y la maestra de música el trabajo realizado sobre las canciones populares. En esta misma línea, Kenney también ha desarrollado la idea de “*crear libros cantables*”. En ellos los niños dibujaban una ilustración para cada frase de la canción, que venía escrita en el libro, de manera que ellos podían leer cada frase antes de hacer el dibujo. Los niños que tenían mayores problemas de lectura obtenían mejor éxito que con otras actividades porque ya habían tenido contacto previo con la letra de la canción y los más aventajados podían escribir las frases. Los niños no solo cantaban solos sino que elegían cantar los libros durante su tiempo libre. Los profesores tutores destacaron de la experiencia el ofrecer a los niños otro camino para practicar la lectura y el especialista de música el aprendizaje de las canciones populares y su mayor discernimiento de las frases.

Es importante destacar de esta experiencia la misma idea que se trabaja en la nuestra de utilizar las canciones, tanto en su campo oral como en el de lecto-escritura, utilizando como recurso de gran repercusión la representación gráfica, para favorecer la expresión escrita. Así mismo destacar la idea de creación de libros de “leer/cantar” que recojan tanto las canciones como las propias creaciones y representaciones de los niños. Algunas de las ideas que más difieren entre esta experiencia y la nuestra es la de que nuestra idea no fue crear los cancioneros para compartirlos en clase sino para que cada uno lo pudiera llevar a casa y les sirviera de “libro

de uso” en casa. Sin embargo, esta otra orientación también puede dar muy buenos resultados en la escuela.

Fetzer (1994) cantaba canciones con el texto escrito en la pizarra, *creó un gran libro de clase* conteniendo el texto de las canciones y los dibujos de las mismas y luego realizó *libros individuales ilustrados* por los estudiantes con los textos de las canciones.

## La elaboración propia

Son pocos los autores que trabajan la elaboración creativa como objetivo del aprendizaje. Lauder (1976) utilizó ritmo, movimiento, canto, notación, dramatización, así como tocar instrumentos rítmico-melódicos, andar o palmear al pulso mientras entonaban e *improvisar canciones partiendo de textos de libros*.

Por su parte, Osborne (1980) cantaba canciones populares con las que *desarrollaba la lectura oral y la comprensión y creaba minibistorias*.

El trabajo reflexivo sobre la organización del texto y la identificación de la forma musical facilitaba la creación y la reflexión de la significatividad social, cultural y musical de la literatura utilizada (Andrews, 1997).

De entre los aspectos trabajados en el programa utilizado por Bolduc (2009) enseñaron canciones en una gran variedad de géneros y estilos, incitándoles a la creatividad musical.

## Los enfoques socioculturales y constructivistas

Analizadas algunas de las propuestas de enseñanza-aprendizaje más significativas donde ambos discursos, el musical y el verbal, se complementan, nos adentraremos ahora en el análisis del proceso surgido en el aula que guiará nuestra experiencia práctica.

### La toma de conciencia en Piaget

Uno de los objetivos principales de nuestro estudio es analizar el proceso por el cual se llega a la toma de conciencia en el aula. Resulta esencial en el ámbito educativo profundizar en cómo se produce el aprendizaje, de forma que el docente pueda facilitar dicho proceso. Es por ello que iniciaremos este apartado haciendo referencia a la obra de Piaget (1974) en torno a la toma de conciencia. Este modelo servirá de base para entender el progresivo proceso que adopta la toma de conciencia en el ser humano, pasando de manera secuenciada del plano de la acción al de las representaciones, mediante regulaciones que implican cada vez mayores niveles de conciencia.

La toma de conciencia es definida por este autor como el proceso de conceptualización en el que se da la reconstrucción de algo logrado previamente, habitualmente en el plano de la acción, mediante un sistema simbólico.

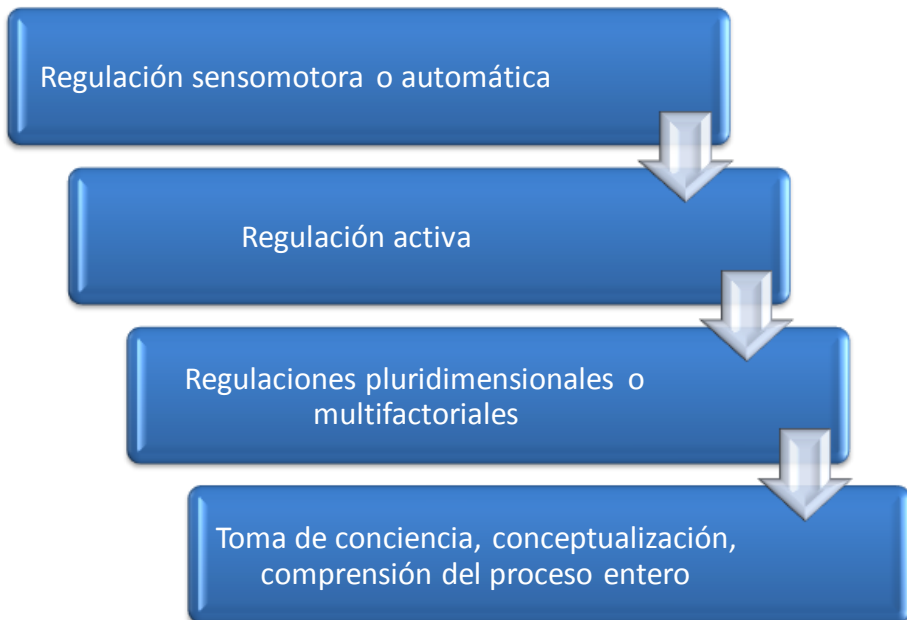
Piaget muestra de esta manera una visión del ser humano que, como señala Lacasa (1997), puede unirse a una determinada interpretación de

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

constructivismo de acuerdo con la cual la construcción del conocimiento supone huir de un preformismo en la mente de los sujetos, próximo al innatismo, o de un empirismo puro. La construcción del conocimiento es inseparable de un sujeto que atribuye significados y organiza el conocimiento. Desde esta perspectiva, el pensamiento significa coherencia y significado y esto lo que favorece la educación.

Sobre la teoría de Piaget (Murray, 1992) destaca que es el modo en que llegamos a comprender lo que sabemos. La meta es que cada alumno comprenda y utilice su mente para dar sentido a lo que aprende en la escuela y a otros fenómenos de la vida cotidiana. Los pasos que Piaget (1974) delimita en este proceso de conceptualización son los siguientes:

*Figura 2.2. Fases hacia la toma de conciencia (Piaget, 1974)*





Analicemos brevemente cada uno de estos pasos.

- *La regulación sensomotora o automática* la considera el primer tipo de regulación, determinada por las acciones particulares del niño. Los feedbacks están determinados desde fuera, en función de los semiéxitos o fracasos parciales, por una progresiva selección de los movimientos que aproximan la acción a su objetivo, pero sin que intervenga elección deliberada o intencional por parte del sujeto sino en cuanto concierne a la gestión inicial de orientación hacia ese objetivo.
- *La regulación activa* corresponde al segundo tipo de regulaciones de las acciones particulares. En esta fase, a una selección de los movimientos impuestos desde el exterior, que en nuestro caso serían a unas exigencias propuestas desde el exterior en forma de diálogo intencional, en función de sus resultados, sucede una elección propiamente dicha efectuada por el sujeto. Aparece un primer acercamiento a la toma de conciencia debida a la intencionalidad de una elección y que no consiste, simplemente, en una reconstitución a partir de los resultados de la acción, sino en un comienzo de análisis de los medios empleados.
- *Las regulaciones pluridimensionales o multifactoriales* llevan a considerar dos o más factores a la vez, lo que implica reflexionar con mayor profundidad en el hecho, las variables que han entrado en juego, etc.
- *La toma de conciencia* se da finalmente cuando son comprobados directamente todos los factores, llevando a la construcción de

coordinaciones, toma de relaciones, etc. que aseguran, finalmente, la comprensión del proceso entero.

Desde esta teoría, nuestra finalidad no es explicar hechos nuevos por lo conocido, sino, al contrario, *interpretar lo ya conocido* mediante un análisis de las acciones prácticas del sujeto y de su toma de conciencia conceptualizada. En concreto, comprender el proceso de conceptualización pasando del plano sensomotor gracias a las representaciones y las regulaciones, que dan pie a nuevas relaciones.

Tal como afirma Piaget (1974) partimos de lo sensomotor para pasar a la descripción, mediante el *diálogo y el uso del lenguaje*, que facilita la toma de conciencia del sujeto y la comprensión del hecho. La conceptualización resulta posterior a la coordinación sensomotora de las acciones, gracias a un proceso de abstracción. Cuando al niño se le realizan una serie de preguntas en un diálogo guiado que le exigen un proceso reflexivo pasamos a un nivel superior de conceptualización. Se hace necesaria una regulación activa por elección intencional, con la toma de conciencia que supone. Para ello se necesita una disminución del automatismo que permita la abstracción reflexiva que lleve a una mayor toma de conciencia.

La toma de conciencia se sitúa primeramente en el punto de vista de la acción material, para pasar seguidamente al pensamiento como interiorización de los actos, la ley general que parece resultar de los hechos estudiados es que la toma de conciencia va de la periferia al centro. La conceptualización es el paso de la *asimilación práctica a una asimilación por conceptos, donde entra en juego lo cognitivo*. Las nuevas acciones de los sujetos son consideradas por ellos, y asimiladas, más o menos adecuadamente por su conciencia; de ahí la necesidad de una construcción conceptual nueva. Se trata de una reconstrucción sobre lo ya conocido y asimilado, es decir,

lo ya conceptualizado, que puede llevar a corregir el esquema anterior, a complementarlo, etc.

El proceso de toma de conciencia es un *proceso circular*, que rechaza la jerarquía lineal, con un acuerdo entre el pensamiento y lo real, ya que la acción procede de un organismo que es, a la vez, un objeto físico entre los demás, y la raíz del sujeto que actúa y luego piensa.

En el plano de la conceptualización, el movimiento de interiorización se señala por un proceso general de toma de conciencia de la acción propia, esto es, interiorización de las acciones materiales en representaciones *semiotizadas* tales como el lenguaje y las imágenes mentales, que se polariza en una abstracción empírica, con una conceptualización descriptiva y una abstracción reflexiva.

En este proceso hacia la toma de conciencia se pueden interpretar diferentes *grados de conciencia* en función de los diversos grados de integración que el sujeto ha realizado. El mecanismo de la toma de conciencia aparece en todos esos aspectos como un proceso de conceptualización, que reconstruye y luego sobrepasa, en el plano de la semiotización y de la representación, lo que se había adquirido en el de los esquemas de acción.

El alumno sufre una larga evolución que, desde los 4 a los 12 años, conduce a una conceptualización cada vez más completa y compleja, que se va desarrollando a través de conceptualizaciones graduales. La acción se consigue antes en edad que la conceptualización completa y estable si bien existe una gran dispersión de edades en cuanto a la adquisición de dichos niveles.

## Vygotsky y otros autores posteriores

En este marco de conceptualización, de paso de lo externo a lo interno, la teoría de Piaget tiende un puente a la de Vygotsky. Vygotsky (1996) *utiliza el término “internalización”*, o toma de conciencia, que supone un proceso de interiorización de la actividad que el niño lleva a cabo en un momento dado en múltiples situaciones; y que supone una reconstrucción condicionada por los instrumentos cognitivos de los que el niño dispone.

*“Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente”* (Vygotsky, 1996, p.93). Aquí obtiene todo su sentido el concepto de internalización, que supone un cambio tanto en la estructura como en la función de la actividad, que evoluciona de la acción exterior a la reflexión interna. Es decir, un proceso a través del cual ciertas pautas de actividad que han sido logradas en un plano externo son ejecutadas en un plano interno. Esa actividad externa está relacionada con procesos semióticos mediatizados por las relaciones sociales y son precisamente éstas las que proporcionan la clave para comprender la emergencia de la internalización.

Vygotsky pone su énfasis, lo que le diferencia de Piaget que pone su interés en la interacción del niño con el medio físico, en el hecho de que el niño comienza a dominar su entorno con ayuda del lenguaje, pues estos no sólo *actúan*, al tratar de alcanzar una meta, sino que también *hablan*, teniendo una profunda incidencia en la acción misma, y siendo más importante cuanto más compleja es la tarea a abordar. De ahí la interacción entre actividad, pensamiento y lenguaje; o lo que es lo mismo, actuar, hablar e internalizar en la que basarán su teoría autores como Bruner (1984).

Piaget (1974) planteó el problema en un plano más general, analizando en tareas concretas las relaciones que se establecen entre acción y representación, entre la actividad del niño sobre el medio físico y los esquemas que se construyen a partir de ella y que dan lugar a progresos en el conocimiento. Sin embargo, Vygotsky (1978/1986), introduce en sus explicaciones la necesidad de interiorizar un sistema de signos, adquiridos en un contexto social, que se convierte en instrumento humano y que amplía la utilidad de las herramientas materiales.

Para Vygotsky (1978/1986) este proceso de internalización se produce de manera gradual y con gran importancia del contexto, por considerarlo de naturaleza específicamente social. En este marco, cobra gran importancia el concepto de *zona de desarrollo próximo*.

*“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”* (Vygotsky, 1996, p.133).

En el primer nivel, *el de zona de desarrollo actual*, las funciones mentales de la niña o el niño se han establecido como resultado de diversos ciclos completos del desarrollo mental que incluye aquello que son capaces de hacer por sí mismos. El segundo, *el nivel de desarrollo potencial*, se define por lo que hará en relación con otras personas más capaces, todo ello supone una profunda transformación de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo. Observamos la importancia de la interacción social en su teoría que posibilita la internalización progresiva. Por tanto, la única forma de instrucción que se puede considerar buena es la que *va por delante del desarrollo y lo dirige*; no debe tener como objetivo lo ya maduro, sino las funciones en proceso de maduración. La instrucción debe estar orientada

hacia el futuro, no hacia el pasado; siempre teniendo en cuenta el umbral mínimo en el que se puede empezar un determinado tipo de instrucción (Vygotsky, 1996).

En el proceso de internalización propuesto por Vygotsky (1978/1986) podemos delimitar tres momentos: a) una operación que inicialmente representa una actividad externa es reconstruida y comienza a ocurrir internamente; b) un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal y cada función en el desarrollo cultural aparece dos veces, primero entre las personas (interpsicológicamente) y después en el plano interior (intrapicológica); c) la transformación de un proceso interpersonal en otro intrapersonal es el resultado de una larga serie de acontecimientos en el desarrollo. Analicemos brevemente este proceso evolutivo.

En un primer momento, *la actividad externa es la base y la imitación se convierte en el primer factor facilitador del aprendizaje.*

*“Una total comprensión de la zona del desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje... Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran procesos puramente mecánicos. No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así, por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente; pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo.”* (Vygotsky, 1996, p.135).

Estas palabras nos muestran la naturaleza social del aprendizaje, al despertar una serie de procesos en el niño que no tendrían lugar de no mantenerse en interacción con otras personas de su entorno.

Vygotsky destacó la importancia de la imitación, y por ende, la naturaleza social de los aprendizajes entre adultos o iguales de mayor capacidad, concepto estrechamente ligado con el de “*zona de desarrollo próximo*” tan utilizado por dicho autor.

*“Una total comprensión de la zona del desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje... Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran procesos puramente mecánicos. No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así, por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente; pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo.”* (Vygotsky, 1996, p.135).

Estas palabras nos muestran la importancia dada a la *imitación*, como camino para el aprendizaje, para el que es necesario poseer los medios que posibiliten el paso de algo ya conocido a algo nuevo. Igualmente, destaca la *naturaleza social del aprendizaje*. La imitación sólo puede darse en contextos sociales, en la interacción con otras personas de su entorno, de manera que, con ayuda, de un adulto o igual más capaz, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo.

*El siguiente paso a la imitación es la utilización de instrumentos simbólicos.* Mediante el trabajo conjunto de las manos, los órganos del lenguaje y el cerebro,

tanto cada sujeto de manera individual como la sociedad en su evolución, adquirieron la habilidad de realizar operaciones más complejas (Luria & Vygotsky, 1992/1930). El manejo de instrumentos nos introduce en el mundo de la representación. Para Perner (1991) una representación es cualquier tipo de realidad que puede aparecer en lugar de otra a la que se refiere. Entre las características básicas de la representación destacamos tres:

- Existen diferencias entre sistemas externos e internos de representación. Llegar a dominar los sistemas de representación supone desarrollar representaciones internas de las representaciones externas (Campbell & Olson, 1990).
- Existen diferencias de grado en las relaciones que se establecen con los objetos o sucesos que representan (Perner, 1991). Podemos considerar tres tipos de sistemas representacionales: a) los sistemas, como el oral, que se desarrollan sin que el niño o la niña tomen conciencia de que las entidades tienen entidad por sí mismas; b) las representaciones que tienen una existencia física por sí mismas, como dibujos o fotografías, en las que los niños van desarrollando progresivamente el conocimiento de que representan algo y que pueden atribuirles significado; c) las representaciones que se apoyan en objetos que, a su vez, tienen una función por sí mismos, como las fichas.
- Los sistemas están estructurados (Pratt & Garton, 1993).

Vygotsky asocia inseparablemente el proceso de internalización con el de utilización de signos; pues los signos adquieren una dimensión funcional



en relación con la conducta humana, actuando como instrumentos de la actividad psicológica y además su aparición es inseparable de *un contexto social*. En concreto Vygotsky considera el signo como una herramienta del pensamiento humano, distinguiendo entre dicha herramienta propiamente dicha y el signo, que considera “*un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo*” (Vygotsky, 1996, p.91). “*Esto significa que la adquisición de los signos conlleva procesos de interiorización que en último extremo están orientados hacia un control de sí mismos*” (Lacasa & Villuendas, 1988, p. 101).

El uso del lenguaje introduce al niño en un contexto nuevo pues además de facilitar el control sobre las acciones, le permite manipular objetos a través de signos y, finalmente, poder controlar su propia actividad. El papel de los mecanismos del habla sobrepasa las funciones expresivas, desempeñando un papel funcional específico: su acción se dirige a la organización de la conducta futura.

El momento más importante en el desarrollo intelectual tiene lugar cuando *el habla y la actividad práctica coinciden*. Tan pronto como los signos y el habla se incorporan a la acción ésta se transforma y re-organiza. Antes de llegar a dominar su conducta el niño comienza a controlar su entorno con la ayuda del habla y surge el uso de los instrumentos (Vygotsky, 1978/1986). En estas circunstancias es habitual que niños y niñas hablen mientras actúan. El habla no sólo acompaña a la actividad práctica, sino que tiene un papel específico cuando ésta se lleva a cabo. El habla y la acción forman parte de una misma función psicológica. Cuanto más compleja es la acción exigida por la situación y menos directa es su solución, mayor importancia juega el habla en la operación como una totalidad. En este marco, Vygotsky destaca el papel del contexto social donde los signos y las palabras le sirven como contacto social con otras personas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que para Vygotsky la aparición del signo, y con él, de los procesos de interiorización, es inseparable de un *contexto social*. Para Vygotsky (1978/1986) el aprendizaje humano supone una naturaleza específicamente social. Esta importancia dada al contexto y a las relaciones entre adulto y niños son destacadas en la teoría de Bruner (1984). Este autor, al referirse a la zona de desarrollo próximo utiliza el término de *andamiajes*, como aquellas conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño, que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado. Estas conductas de los adultos serían:

- Realizar la tarea él mismo resaltando las distintas partes.
- Mover al niño a que lo haga por él mismo presentando la tarea como un juego.
- Reducir la complejidad, segmentándola en subrutinas y completando lo que el niño no es capaz de hacer.
- Ampliar la zona de desarrollo próximo sirviéndose de contenidos de orden superior.
- Incorporar el conocimiento adquirido al conocimiento verbalizado.

En este marco, para Bruner *la adquisición del lenguaje* sigue las directrices del comportamiento intencional. En esta conducta lingüística hace destacar *el papel del adulto* como mediador que permite asegurar las condiciones necesarias para lograr el objetivo propuesto en la tarea y *el papel del contexto* que va a influir en el modo de razonar de los sujetos que pertenecen a él y a los que les ofrece diferentes modos de representación de la realidad, de manera que el niño aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo social.

Wertsch (1985), influido igualmente por la psicología de Vygotsky, se ha dedicado a *analizar las relaciones entre el niño y el adulto*. En sus estudios analiza los problemas metodológicos presentes en sus propios trabajos y que se relacionan con la necesidad de trascender un elementalismo que hace que se pierda la verdadera naturaleza de la relación interactiva. Subraya igualmente la necesidad de tener en cuenta las metas implícitas en la actividad de quienes interactúan. La unidad de análisis elegida en cada caso está estrechamente relacionada con el marco teórico del que se parte, y sólo desde él puede ser interpretada. Desde esta perspectiva trata de comprender con especial dedicación *el paso de la regulación a través del otro a la autorregulación*. Observó cómo, cediendo poco a poco la responsabilidad al niño, permitía este paso y hacía posible una resolución independiente de la tarea cuando la ayuda dejaba de ser necesaria. Este proceso se va produciendo gradualmente, desde un nivel en el que la comprensión del hecho por parte del niño es muy limitada y la comunicación se hace muy difícil, hasta las situaciones en las que el niño asume la responsabilidad en la resolución de la tarea y puede utilizar la función reguladora del lenguaje del mismo modo que el adulto. La progresión es el resultado del esfuerzo del niño por establecer y mantener la coherencia entre su propia acción y el habla del adulto.

Para Wertsch y Sammarco (1985) las tareas sólo pueden lograrse participando en rutinas socio-culturalmente definidas. Además, es interesante observar como ese plano inter-psíquico, definido por las metas colectivamente aceptadas, se entrecruza con el intra-psíquico o de participación individual. Todo esto nos conduce a reflexionar sobre la contribución individual y colectiva a la resolución de la tarea y a los mecanismos que explican la transición de lo social a lo individual.

Rogoff (1990/1993) sigue desarrollando la idea vygotskyana de desarrollo próximo y *el concepto de participación guiada*. Utiliza este concepto para describir las situaciones y procesos en las que los niños interactúan con adultos o con otros niños y que sirven de soporte y apoyo al desarrollo infantil estableciendo puentes entre aquello que ya se conoce y la nueva información.

La participación guiada caracteriza la relación adulto-niño y se produce cuando el adulto estructura la tarea que ambos realizan conjuntamente. Además, *el adulto va cediendo al niño progresivamente la responsabilidad*. Estructurar la tarea es algo más que romper el todo en sus partes, es ayudar al niño a participar en una empresa que le resulte significativa. El docente debe facilitar al niño su compromiso con la actividad, desempeñando cada uno su propio papel, mostrando los distintos pasos que deben dar como un camino para lograr la meta.

Este concepto se encuentra estrechamente ligado con el de *control-andamiaje* propuesto por Wood (1986). Este autor destaca la actividad conjunta de docente y alumnado a la hora de resolver una tarea. En situaciones de andamiaje *el adulto va cediendo progresivamente al niño la responsabilidad en la tarea* y su control sobre ella va desapareciendo progresivamente.

En resumen, en este apartado hemos analizado como la toma de conciencia (Piaget, 1974) o internalización (Vygotsky, 1978/1986) es un proceso evolutivo de una complejidad creciente. Este proceso que pasa de la acción a la reflexión, de la imitación al desarrollo interindividual y de este al intraindividual gracias al uso del lenguaje, se lleva a cabo en un contexto social donde la participación guiada (Rogoff, 1990/1993) caracteriza la relación adulto-niño y donde el adulto de manera progresiva

va cediendo la responsabilidad adoptada en un primer momento al niño (Werstch, 1985; Woods, 1986).

## A modo de síntesis

En este capítulo hemos observado el paralelismo entre el discurso verbal y musical, tanto en su organización como en sus unidades de análisis y representación (Gómez-Ariza, Teresa Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo, 2000). Hemos resaltado la importancia del contorno melódico (Patel, Peretz et al., 1998) para la expresión y percepción comunicativa (Geradi, 1995). Igualmente destacable ha resultado el esquema acento-temporal (Selkirk, 1984) para la agrupación jerárquica de unidades con sentido del discurso (Repp, 1992) especialmente en la constitución de la frase musical y verbal como unidad de gran importancia (Sloboda, 1985). Hasta llegar a encontrar una influencia significativa de la melodía en el texto que la acompaña y a la inversa, lo que hace pensar en una representación conjunta en la memoria de ambos aspectos del discurso (Serafine, 1986).

Esto nos ha llevado a profundizar en el papel de la canción como elemento integrador por su formación natural de ambos discursos, el verbal y el musical, pero no como una suma de discursos sino como una unión (Willems, 1956/1969). Cada canción presenta una melodía que le es propia y un texto que se entrelaza con ella formando una unidad (Malagarriga et al., 1999).

Esta unidad se expresa con mayor complementariedad en la canción popular ya que ella recoge los giros y expresiones, las características rítmicas y melódicas del discurso de esa cultura. Por ello se han basado en ella pedagogos musicales de la talla de Kodaly.

Desde este marco hemos analizado aquellas tendencias educativas que presentan una línea paralela en el aprendizaje de ambos discursos, el verbal y el musical. En este ámbito y siguiendo las pautas que ofrece la propia naturaleza de desarrollo lingüístico (Willems, 1956/1969), donde la canción (Kodály & Bónis, 1974) y el desarrollo de la lengua, así como del cuerpo (Jaques-Dalcroze, 1965) ofrecen un amplio campo de trabajo basado en el desarrollo más cercano al alumno para ir progresando hacia cotas cada vez más complejas (Vygotsky, 1934/87). Desde esta base son varios los investigadores actuales que centran sus propuestas de aprendizaje lingüístico a través del aprendizaje con canciones (Bolduc, 2009; McCarthy, 1985) y otras tareas y actividades con ellas relacionadas como la escucha (Liperote, 2006), el desarrollo oral (Hansen & Bernstorf, 2004), la lectura (Mizener, 2008) y la escritura (Pardo, 2006).

Como guía en el proceso de apropiación del discurso hemos analizado con especial énfasis la propuesta sobre el proceso de toma de conciencia realizada por Piaget (1974) quien ha delimitado cuatro fases: a) la regulación sensomotora o automática, b) la regulación activa, c) las regulaciones pluridimensionales o multifactoriales, d) la toma de conciencia o conceptualización. Hemos analizado igualmente la propuesta de Vygotsky (1978/1986) en torno a este proceso que él denomina internalización. Se han resaltado los diferentes pasos que llevan desde la imitación al conocimiento interindividual para llegar al intraindividual, destacando la importancia en dicho aprendizaje del contexto y de la participación guiada (Rogoff, 1990/1993), donde el adulto cede progresivamente la responsabilidad del aprendizaje al propio niño (Wertsch, 1985; Wood, 1986).

## Capítulo 3. Nuestras primeras investigaciones

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	108
LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO MUSICAL.....	109
Escuchar música: El Efecto Mozart.....	110
Aprender música: Pensamiento matemático y lingüístico .....	112
EL APRENDIZAJE MUSICAL Y SUS RELACIONES CON EL CURRÍCULUM .	117
La música en el aula y el aprendizaje curricular .....	118
La música extraescolar y el aprendizaje curricular .....	121
BUSCANDO NUEVOS CAMINOS .....	127
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	129

## Presentación

Abordaremos en este capítulo el punto de partida de nuestra investigación. Para ello realizaremos en el primer apartado una revisión de *las líneas de investigación que se han desarrollado en el ámbito musical* a lo largo del tiempo. En este análisis haremos una división entre dos tipos de estudios. Los primeros, centrados en investigar *el efecto de escuchar música* en el individuo, lo que popularmente se ha dado a conocer como *El Efecto Mozart*. Los segundos, basados no en la escucha musical sino en *el aprendizaje musical*, con especial énfasis en sus relaciones con el desarrollo matemático y lingüístico.

En un segundo apartado expondremos *nuestras primeras investigaciones* en torno a este tema, tomando como partida la base teórica anterior. Éstas se convirtieron en el trabajo previo que ha inspirado nuestros objetivos actuales. Examinaremos por separado los dos estudios siguiendo el orden cronológico de su realización. En el primer estudio realizado analizamos las correlaciones entre el aprendizaje musical en el aula y los resultados en otras áreas curriculares. En el segundo dimos un paso más en la investigación examinando las relaciones existentes entre el aprendizaje musical extracurricular y las áreas curriculares.

En el tercer apartado y como consecuencia de los estudios anteriores exponemos las causas de *ampliación de nuestro estudio* hacia un enfoque cualitativo de investigación-acción y las directrices que marcaron este nuevo marco de investigación.



## La investigación en el ámbito musical

La música forma parte de la historia del ser humano desde su origen. Ha tenido importancia en todas las sociedades y culturas. Acompaña la vida de las personas desde el primer momento de su nacimiento e, incluso, antes. Sin embargo, son relativamente pocas las investigaciones encaminadas a analizar y profundizar en los beneficios que aporta a quien tiene contacto con ella. En términos generales los estudios realizados al respecto desde el campo de la neurología, la psicología y la biología muestran que no sólo modifica nuestro estado de ánimo sino que puede tener una influencia muy positiva en el desarrollo cognitivo humano, en el estímulo de nuestra inteligencia e incluso en la salud.

Desde el siglo XIX se ha comenzado a estudiar la influencia de la música en el desarrollo del ser humano. Las primeras investigaciones se centraron en examinar *las relaciones entre el tamaño relativo de las estructuras del cerebro* y las habilidades altamente desarrolladas, entre ellas la música. Del mismo modo que se pensaba que los pintores podían tener más desarrollado el sistema visual del cerebro, el área de estudio en el caso de los músicos fue el sistema auditivo. Los trabajos desarrollados durante los siglos XIX y la mayor parte del XX, se fijaron en este aspecto. El desarrollo actual de la tecnología ha permitido utilizar técnicas de imagen cerebral muy avanzadas en individuos vivos (Sarnthein et al., 1997) (Gaser & Schlaug, 2003).

Estudios comparando adultos músicos y no músicos han encontrado diferencias estructurales y funcionales en diferentes regiones cerebrales, áreas relacionadas con la habilidad sensoriomotora y la coordinación (Elbert, Pantev, Weinbruch, Rockstroh, & Taub, 1995; Gaser & Schlaug,

2003), del cortex auditivo (Lappe, Herholz, Trainor, & Pantev, 2008; Pantev et al., 1998), del lóbulo occipital derecho (Nakada, Fujii, Suzuki, & Kwee, 1998), así como del cuerpo calloso y de las relaciones entre hemisferios cerebrales y de áreas de integración multimodal (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007; Bangert & Schlaug, 2006). Resultados similares se han encontrado en niños que fueron entrenados musicalmente (Rauscher et al., 1997; Hyde et al., 2009), que evidencian la plasticidad cerebral al aprendizaje musical, mostrando una mayor tendencia a ello cuanto más temprano, intensivo y prolongado es el entrenamiento musical (Schlaug, Forgeard, Zhu, Norton, & Winner, 2009).

Desde perspectivas diferentes encontramos estudios que hacen referencia directa a las posibles *relaciones entre la música y el desarrollo cognitivo*. Aunque ya en el año 1922, MacPherson (1922) afirmaba que una adecuada educación musical estimula las facultades mentales que se utilizan en otras áreas académicas, han tenido que pasar varias décadas para que se investigara desde esta orientación. Profundizando en dichos estudios, podríamos efectuar una clasificación en dos grandes grupos, aquellos que se decantan por estudiar los efectos de la escucha musical, y aquellos que examinan *las relaciones existentes entre el aprendizaje musical y el desarrollo de habilidades en otras disciplinas*. De unos y de otros haremos brevemente un repaso.

## Escuchar música: El Efecto Mozart

El término “Efecto Mozart” debe su nombre a un estudio realizado en 1993 por los investigadores Rauscher, Shaw & Ky. Estos autores encontraron resultados significativamente positivos en la audición de música de este autor; si bien en la actualidad se realiza un uso más amplio del término.

Esta investigación merece ser resaltada por ser la precursora de muchas otras investigaciones en el campo musical. En este estudio participaron 36 estudiantes universitarios que realizaron tres series de tareas de razonamiento espacial, siendo calibradas aplicando la escala de inteligencia Stanford-Binet. Las condiciones a las que se sometieron los diez minutos previos a la realización de dichas pruebas fueron tres: a) la escucha de los primeros minutos de la sonata de Mozart para dos pianos en Re Mayor (K. 448), b) una grabación con indicaciones de relajación y c) la permanencia en silencio. Los sujetos que escucharon a Mozart puntuaron significativamente más alto en los tests de razonamiento abstracto-espacial que los sujetos expuestos a las otras dos condiciones, en la que los resultados no diferían. El efecto duró entre 10-15 minutos.

Los investigadores sugirieron que era necesario seguir realizando estudios en esta línea, considerando otras variables como incluir un período de dilación, aplicar varios tipos de composiciones y estilos musicales, comparar sujetos con formación musical de los que no la tienen, consiguiendo su objetivo, ya que fueron muchos los que siguieron investigando en esta línea con similar éxito (Husain, Tompson, & Schellenberg, 2002; Ivanov & Geake, 2003; Rauscher, Shaw, & Ky, 1995; Rideout, Dougherty, & Wernert, 1997; Thompson, Schellenberg, & Husain, 2001; Wilson & Brown, 1997).

Prolongando esta línea hay que destacar los que han investigado sobre la *repercusión de obras musicales de diferentes autores y estilos*. Se han encontrado puntuaciones significativamente superiores en tareas espacio-temporales en aquellos sujetos que escucharon música de dos autores, de Mozart y de Yanní, ambas composiciones similares en tiempo, estructura, consonancia melódico-armónica y predictabilidad (Rideout et al., 1997). Similares resultados se obtuvieron con la audición de la Fantasía para piano de

Schubert a 4 manos en Fa Mayor (D940) o el Concierto n°23 para piano de Mozart en La Mayor (K.488), no encontrando esta mejora en aquellos sujetos expuestos a música minimalista o música contemporánea “trance” (Wilson & Brown, 1997). Efectos semejantes se han encontrado al escuchar una composición de J.S. Bach y la sonata de Mozart (Ivanov & Geake, 2003).

Otros estudios han buscado *definir y medir las características de periodicidad y simetría en la música de diferentes autores*. Se ha encontrado que entre los compositores estudiados son W.A. Mozart, J.S. Bach y J.C. Bach quienes presentan una mayor organización en su arquitectura musical (Hughes, 2001). Este autor sugiere que la gran organización encontrada en estas obras se relaciona con la organización del córtex cerebral.

Los estudios citados anteriormente nos muestran el positivo efecto de la escucha de música estructurada y con consonancia melódico-armónica en el razonamiento espacio-temporal, frente a otros tipos de música como la música repetitiva u otras situaciones, como el silencio, las instrucciones de relajación o la escucha de una historia. Aunque a nivel de la práctica educativa puedan ofrecernos pocos recursos, estos estudios sugieren que la música y el razonamiento espacio-temporal comparten elementos y pueden estar psicológica y neurológicamente relacionados.

## **Aprender música: Pensamiento matemático y lingüístico**

En el apartado anterior analizábamos los estudios centrados en mostrar cómo la escucha de ciertos tipos de música puede favorecer el razonamiento espacio-temporal de los individuos. Ahora nos

detendremos en profundizar en las investigaciones que se han basado, no en la escucha sino en *el aprendizaje musical*.

El análisis de los efectos del aprendizaje musical en las habilidades cognitivas de los niños ha de ser considerado por *la implicación directa que puede ofrecer en su práctica educativa* (Rauscher & Hinton, 2006). Los estudios al respecto han encontrado entre otros que aquellos niños que recibieron instrucción musical obtuvieron resultados significativamente más altos en el razonamiento espacio-temporal, la coordinación óculo-manual y la aritmética (Rauscher, 2001; Rauscher, LeMieux, & Hinton, 2005; Rauscher & Zupan, 2000; Hetland, 2000b) e, incluso, un pequeño pero significativo incremento del Cociente Intelectual general (Schellenberg, 2004). Se ha demostrado que estos efectos han persistido al menos dos años después que la instrucción terminó (Rauscher et al., 2005). Estos resultados sugieren que se produce una transferencia de información entre el aprendizaje musical y una variedad de habilidades cognitivas relacionadas, como el lenguaje, las matemáticas y el razonamiento espacio-temporal (Gromko, 2004; Schellenberg, 2003).

## La educación musical y el desarrollo matemático

Algunos estudios han encontrado que la enseñanza musical puede afectar a ciertas habilidades matemáticas, especialmente las relacionadas con la proporcionalidad y con la aritmética.

Los primeros estudios se centraron en analizar los efectos que podía causar en *el desarrollo del razonamiento espacio-temporal*, necesario en tareas tales como la clasificación y reconocimiento de similitudes, y que implican

el mantenimiento y la transformación mental de imágenes en ausencia de un modelo físico (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 2000).

Algunos autores sugirieron que el entrenamiento musical en niños de corta edad podía producir un desarrollo del razonamiento espacio-temporal a largo plazo (Leng, Shaw, & Wright, 1990). Estos efectos fueron hallados igualmente en niños de tres años provenientes de familias desaventajadas (Rauscher, Shaw, & Ky, 1995). Resultados similares han sido contrastados en otras investigaciones posteriores, con población comprendida entre los 3 y los 9 años (Costa-Giomi, 1999; Gromko & Porman, 1998; Rauscher & Zupan, 2000).

En lo que respecta a *las proporciones y relaciones entre partes y todo*, son varios los estudios que muestran el efecto positivo de la educación musical. Autores como Graziano, Peterson & Shaw (1999) encontraron que aquellos niños entre 7 y 9 años que recibieron formación extra en piano mostraban una mayor habilidad para resolver problemas de esta tipología. Resultados similares fueron encontrados entre aquellos niños que recibieron instrucción musical (Rauscher et al., 2005). Fueron aquellos que recibieron formación en instrumentos rítmicos quienes puntuaron más alto.

En relación con *la aritmética*, el aprendizaje musical también ha mostrado sus beneficios, tanto en niños de 3 y 4 años de poblaciones desfavorecidas (Rauscher, LeMieux, Kabele, & Hinton, 2004) como en otro tipo de poblaciones (Vaughn, 2000; Gardiner, Fox, Knowles, & Jeffrey, 1996).

La preocupación de estos estudios también se centró en investigar la importancia en *la edad de inicio y la durabilidad de los efectos* una vez finalizada

la formación musical. Algunos autores han encontrado que estos efectos perduraban durante dos años (Costa-Giomi, 1999) y que aquellos niños que comenzaron su aprendizaje musical antes de los 5 años puntuaban más alto que aquellos que comenzaron más tarde o que no recibieron enseñanza musical (Rauscher & Zupan, 2000; Rauscher, 2002; Costa-Giomi, 2000). Obtuvieron, incluso, que estos resultados positivos perduraban tras pasar dos años en niños que habían iniciado su formación con tres años y ésta se había mantenido durante dos años (Rauscher et al., 2004).

## La educación musical y desarrollo lingüístico

En cuanto al *desarrollo lingüístico*, es fácil comprender que el aprendizaje musical, en el que la escucha y la repetición juegan un factor importante, puede facilitar aprender a leer ya que aumenta la conciencia de los sonidos del habla; no sólo mejorando su capacidad de escuchar dichos sonidos y estructuras sonoras, sino también reproduciéndolas mejor (Cooper & Cardany, 2008; Standley, 2008; Lamb & Gregory, 1993). Igualmente favorecedor resulta el aprendizaje musical para la adquisición del segundo lenguaje (Lowe, 1988), o para otras habilidades como el desarrollo de la motricidad fina necesaria en la escritura (Orsmond & Miller, 1999) o el desarrollo de la memoria verbal (Ho, Cheung, & Chan, 2003), entre otras.

En torno a esta idea, son varios los autores que han investigado. Resaltaremos la labor de Weber, Spychiger, & Patry (1993) en cuyo estudio observaron que aquellos niños que recibieron un incremento en la instrucción musical a expensas de la lengua y las matemáticas, llegaron a ser mejores en lengua y lectura y no fueron peores en matemáticas que aquellos estudiantes que habían utilizado más tiempo en esas asignaturas

sin la enseñanza musical adicional. Además, puntualizó que *estas transferencias entre la música y las otras asignaturas están basadas en similitudes entre las dos actividades.*

*En relación con la lectura*, un meta-análisis de 24 estudios correlacionales encontraron una fuerte relación entre la enseñanza musical y las puntuaciones en tests de lectura (Butzlaff, 2000).

Otras investigaciones, estudiando niños con problemas de lectura, han encontrado un grado de correlación significativo entre el desarrollo rítmico y las habilidades de lectura y deletreo (Douglas & Willatts, 1994).

Investigando niños de entre 3 y 4 años de familias desfavorecidas, se encontró que los niños que recibieron formación musical, frente a la formación en ordenadores o ninguna formación adicional, mejoraron la lectura y otras tareas relacionadas como la escucha, el deletreo y la comprensión lectora (Rauscher et al., 2005).

Sobre *la escritura* también se ha investigado especialmente analizando el desarrollo de la coordinación viso-motora. Los estudios muestran una mayor coordinación óculo-manual (Hurwitz, Wolff, Bortnick, & Kokas, 1975), mejorando significativamente el desarrollo en la motricidad fina (Orsmond & Miller, 1999).

En relación con el desarrollo de *la memoria verbal*, han sido los autores Chan, Ho y Cheung los que más se han dedicado a investigar. Destacable el estudio realizado (Chan, Ho, & Cheung, 1998) en el que analizaron la memoria verbal y visual en 60 universitarias, 30 de las cuales habían recibido un mínimo de 6 años de formación instrumental y el resto ningún



entrenamiento específico. Los resultados mostraron una diferencia significativa en memoria verbal a favor de los musicalmente entrenados.

Un estudio más reciente encontró que 90 niños de 6 a 15 años con entrenamiento musical tenían mejor memoria verbal que aquellos sin entrenamiento; mostrando mejor memoria verbal cuanto más largo era el entrenamiento (Ho et al., 2003). Similares resultados se encontraron en cuanto a instrucción musical y recuerdo de mayor cantidad de material verbal (Kilgour, Jakobson, & Cuddy, 2000).

## El aprendizaje musical y sus relaciones con el curriculum

Desde el marco teórico que aportan las investigaciones mencionadas llevamos a cabo un trabajo previo que ha inspirado nuestros objetivos actuales.

Las investigaciones analizadas mostraban una clara relación entre la educación musical, especialmente si comenzaba en edades tempranas y si eran mantenidas en el tiempo, y ciertos desarrollos cognitivos. Partiendo de esta base, nuestros primeros estudios se centraron en analizar las posibles correlaciones entre la música y determinadas asignaturas curriculares que tradicionalmente han recibido un mayor reconocimiento que la música.

*El primer estudio* realizado tuvo como objetivo principal analizar si existía una *correlación entre el aprendizaje musical en el aula y el aprendizaje en otras áreas curriculares*. *El segundo* dio un paso más en la investigación e intentó analizar

las relaciones existentes entre el *aprendizaje musical extra aprendido de manera extraescolar* y los resultados en otras áreas curriculares, concretamente la lengua y las matemáticas.

## La música en el aula y el aprendizaje curricular

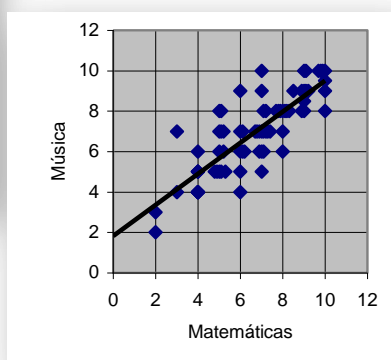
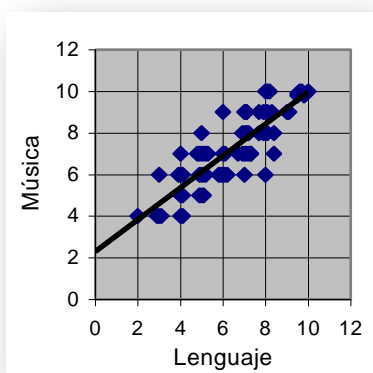
La investigación (Serrano, 2004) se llevó a cabo durante el curso escolar 2003/04 con los 75 niños de entre 6 y 8 años, pertenecientes a los cursos 1º y 2º de Educación Primaria, de un Centro urbano de la localidad de Zaragoza, perteneciente a un barrio de nivel socio-económico medio-bajo. De entre ellos, 19 eran inmigrantes y 12 de etnia gitana; además, 3 eran ACNEES y 5 de Compensatoria. Todos los niños recibían 1 hora de música como área curricular, 6 horas de Lengua, 6 de Matemáticas, 4 de Conocimiento del Medio, 3 de Educación Física, 1 de Inglés y 2 de Plástica. De todos ellos sólo dos niños recibían clases de música fuera del Colegio y otros tres asistían a la clase extraescolar de Coro una hora a la semana.

En el estudio se compararon las calificaciones obtenidas en cada uno de los tres trimestres del curso escolar 2003/2004 existiendo una distancia de tres meses entre una toma y otra y dando un margen de otros tres meses desde el inicio del curso, el 10 de septiembre, hasta la 1ª toma de datos. Dichas calificaciones correspondieron a las notas de las asignaturas: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés, Educación Física, Plástica y Música; siendo todas ellas áreas curriculares. Los valores recogidos, en su casi totalidad, han sido de números enteros en una escala de 1 a 10.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Los resultados mostraron correlación entre las puntuaciones en el área musical con las puntuaciones escolares generales de los alumnos, lo que convierte a la música en buena predictora de la calificación global del alumno en el curso, así como de las calificaciones en otras áreas curriculares a excepción de Educación Física y Plástica, en las que se recogieron resultados muy variados, tanto en relación con la media global como con la música. *La mayor correlación de las calificaciones de música con otras materias se obtuvieron en relación con las calificaciones de las áreas de Lengua y Matemáticas.* Aparecieron correlaciones significativas en la mayoría de las evaluaciones.

Figura 3.1. Correlación entre las calificaciones del área de lengua y matemáticas con música



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Finalmente, fueron *analizados los casos de los niños que recibían mayor tiempo de clases de música*, si bien este estudio contaba con una muestra muy pequeña de tan solo 5 niños de los 75 estudiados, por lo que los resultados fueron solo relativos y se tomaron solo como orientadores de futuras investigaciones. Estudiando sus calificaciones en las tres evaluaciones se observó que existía una gran uniformidad en todas las asignaturas, a excepción de Educación Física y Plástica. Las calificaciones medias obtenidas en todos ellos eran elevadas, con un 60% de los casos superior al 8,5, calificaciones con alto grado de semejanza con su nota en el área de música tanto escolar como extraescolar.

*Tabla 3.1. Tabla de calificaciones de alumnos con entrenamiento musical extra*

Alumno	Evaluación	L.	Mat.	C.M.	I.	E.F.	P.	Mús.	Media
1	1 <sup>a</sup>	8	8	7	8	6	8	8	7,57
	2 <sup>a</sup>	8	8	8	8	7	8	8	7,86
	3 <sup>a</sup>	8	8	8	8	6	9	9	8
2	1 <sup>a</sup>	9	9	9	9	7	7	10	8,57
	2 <sup>a</sup>	9	9	9	9	7	9	10	8,86
	3 <sup>a</sup>	10	10	10	10	7	9	10	9,43
3	1 <sup>a</sup>	8	7	9	7	7	5	7	7,14
	2 <sup>a</sup>	7	7	7	7	7	6	7	6,85
	3 <sup>a</sup>	7	8	7	8	6	6	7	7
4	1 <sup>a</sup>	9	10	10	10	7	10	9	9,29
	2 <sup>a</sup>	9	10	10	10	7	7	10	9,29
	3 <sup>a</sup>	9	10	10	10	6	10	10	9,29
5	1 <sup>a</sup>	9	8	9	9	6	9	10	8,57
	2 <sup>a</sup>	9	9	9	9	6	9	9	8,57
	3 <sup>a</sup>	10	9	9	10	6	10	10	9,14

Nuestro estudio mostró resultados que ratifican lo obtenido por los estudios hasta la fecha realizados. Destaca especialmente la gran correlación de las calificaciones en música con las obtenidas en otras áreas tradicionalmente más valoradas en el ámbito cognitivo, como son la Lengua y las Matemáticas, así como el grado de correlación alto con la nota media. Estos datos indican, por una parte, que la calificación en música puede ser un fiable predictor de los resultados obtenidos en las otras áreas, y, por otra parte, que un alto desarrollo en el ámbito musical suele llevar consigo un similar desarrollo en otras habilidades cognitivas.

## La música extraescolar y el aprendizaje curricular

Ante estos resultados, nuestro siguiente paso fue intentar analizar con mayor profundidad los resultados de aquellos *niños que contaban con formación musical extraescolar*, ya que en el anterior estudio el número de casos fue poco representativo pero los resultados esperanzadores.

Para su análisis se diseñó un estudio (Serrano, 2005) de tipo cuasi-experimental con grupo de control no equivalente, pues el grupo experimental vino determinado por su participación en la actividad.

Los datos fueron recogidos informáticamente y analizados con el programa SPSS 12.0 para Windows. Para la búsqueda de la significación de los datos se utilizó la Prueba T de Student para muestras independientes. Como valores objeto de análisis se utilizaron las calificaciones escolares finales de las asignaturas de lengua, matemáticas y música y las puntuaciones del bloque verbal de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada (WISC-R).

El estudio se llevó a cabo durante el curso escolar 2004/05, con un total de 10 meses en una localidad de la provincia de Zaragoza, de ámbito rural, en la que todos los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años recibían su formación escolar primaria en el mismo Centro Educativo. La localidad contaba asimismo con una Escuela Municipal de Música, a la que podían asistir todas aquellas personas que lo deseaban sin pasar ningún tipo de selección, y que durante el curso del estudio contó con un total de unos 100 alumnos, de los cuales 33 (16 mujeres y 17 varones) se encontraban en el rango de edad de 6 a 12 años y por tanto también asistían al Colegio de Primaria de la localidad. Para el estudio se analizaron a todos ellos y fueron comparados con otro grupo de 33 niños, escogidos aleatoriamente de entre aquellos con similares características a los del grupo experimental, que asistían al Colegio pero no recibían ni habían recibido en años anteriores clases en la Escuela de Música.

Las variables controladas entre cada uno de los alumnos que recibían clases extraescolares de música y su pareja del otro grupo fueron sexo, curso, edad, localidad de residencia, centro de estudios, similitud académica al final del curso anterior. Igualmente se intentó que pertenecieran a la misma clase, recibiendo clases del mismo profesor; aspecto que se pudo conseguir en todos los casos menos en dos; sin embargo, es necesario destacar que las pruebas realizadas durante el curso por todos los profesores del mismo nivel eran las mismas y que la coordinación a la hora de trabajar los contenidos era muy alta. De entre todos los alumnos estudiados no existía ninguno que hubiera repetido, que fuera extranjero con grandes dificultades con el idioma, ni que poseyera una Adaptación Curricular Significativa. Para el grupo control fueron eliminados aquellos niños que en algún año anterior habían asistido a las clases de la Escuela de Música.

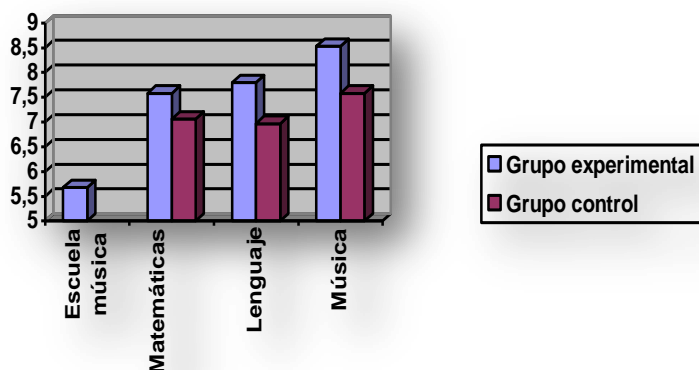
Todos los niños, tanto de uno como de otro grupo, recibían 1 hora semanal de música en el propio Colegio. Pero, además, aquellos niños que acudían a la Escuela de Música recibían entre 2 horas y 2 horas y media semanales de Música, dedicando dos de ellas al estudio del Lenguaje Musical y media al instrumento, que todos estudiaban menos 5 niños de primer curso y 3 de segundo. Sólo se daban 4 casos en los que los niños recibían menos tiempo de aprendizaje musical, pero en grupos más reducidos; y otros dos casos en los que se recibía una clase complementaria de conjunto instrumental de otras dos horas semanales.

Por otro lado, en el Colegio recibían 5 horas de Lengua semanales y 4 de Matemáticas, teniendo ambas asignaturas una programación secuenciada a lo largo de todos los cursos. En cuanto al ámbito de lengua, se prestaba especial atención a la lectura y escritura, la comprensión y expresión, tanto oral como escrita, así como el aprendizaje del vocabulario, la gramática y la ortografía adecuada a su edad. En lo concerniente a las matemáticas, recibía mayor hincapié el cálculo mental y escrito, la resolución de problemas y los aspectos básicos de aritmética y geometría.

Los resultados mostraron que *el aprendizaje musical extraescolar favorece el desarrollo en otras áreas curriculares y que este efecto es mayor cuanto más se prolonga en el tiempo la intervención y cuanto mayor es el aprovechamiento de la instrucción musical.*

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 3.2. Comparativa de las calificaciones de las áreas

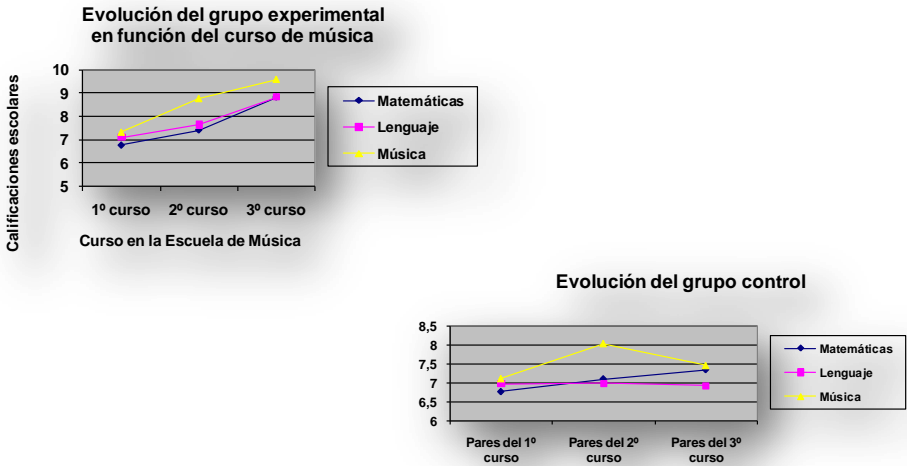


Se obtuvieron resultados positivos, *especialmente en el área de lengua*, siendo más significativos en aquellos niños en los que la formación musical era más prolongada en el tiempo. En concreto, aquellos que recibieron tres cursos de formación musical los que mostraron un mayor desarrollo en lengua y matemáticas; así como mejores resultados en ámbitos relacionados con estas asignaturas como son el vocabulario y la comprensión.



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 3.3. Evolución de las calificaciones a lo largo de los cursos



Por otro lado, se tuvo en cuenta que el hecho de asistir a clases extraescolares de música no implicaba necesariamente que dichos alumnos las aprovecharan. Se comprobó que cuanto mayor era el grado de asimilación de contenidos musicales, mayor era su influencia en las áreas de lengua y matemáticas y que aquellos alumnos cuyo rendimiento en la actividad extraescolar de música fue superior (calificación de 7 a 10) fueron los que obtuvieron calificaciones estadísticamente superiores en lengua y matemáticas, mostrando en dichas áreas puntuaciones superiores a 9. La gran mayoría de los alumnos que formaron parte de este estudio contaba con unas calificaciones por encima de la media de la clase.

*La falta de correlación entre las calificaciones en música escolar y extraescolar de los niños* apuntó la idea de que los resultados se veían influidos por los objetivos, procedimientos, contenidos, evaluación, etc. perseguidos en la

educación musical, que no había sido coincidentes en esta ocasión entre el diferente profesorado. Este dato nos orientó hacia la posibilidad de analizar en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista cualitativo y observar cómo ciertos aspectos concretos de la enseñanza musical repercuten en ámbitos específicos de las áreas de lengua y/o matemáticas, de manera que los resultados pudieran orientar la práctica educativa.

Otro aspecto extremadamente importante que dejó ver este estudio, y que corrobora lo encontrado por otros autores anteriormente citados (Weber et al., 1993), es la falsa creencia de gran parte de la sociedad, de que el hecho de asistir semanalmente a clases extraescolares de entre 2 horas y 2 horas y media, además del tiempo necesario para el estudio personal del lenguaje musical y el entrenamiento instrumental, repercute negativamente en el estudio y los resultados de otras asignaturas. Como se observó, no se da esta repercusión negativa sino todo lo contrario, pues se comprueba que cuanto más duradero ha sido el entrenamiento musical, más elevadas son las calificaciones en las asignaturas de lengua, matemáticas y música.

El estudio resaltó como conclusión final el gran *beneficio de un aprendizaje musical completo en la etapa escolar*, especialmente si se mantenía en el tiempo y era bien aprovechado; por sus repercusiones positivas en el desarrollo de la persona, especialmente en el ámbito de la lengua.

## Buscando nuevos caminos

Los estudios analizados en torno a la música y el desarrollo cognitivo a lo largo de varias décadas y en diferentes puntos de la geografía mundial han dado muestras de la importante relación entre la formación musical recibida, especialmente en edades tempranas y mantenida a lo largo del tiempo, y ciertas habilidades lingüísticas y matemáticas.

Nuestros propios estudios realizados reforzaron esas conclusiones, obteniendo una correlación significativa entre las calificaciones de música y la calificación global y de las áreas curriculares de lengua y matemáticas. Igualmente se encontró que los niños con formación musical extraescolar obtenían mayor puntuación especialmente en ciertas habilidades del ámbito lingüístico como el vocabulario y la comprensión.

Nuestra segunda investigación, además de profundizar estos resultados, abrió nuevos horizontes de corte didáctico-educativo, al observar que la asistencia a las clases extraescolares de música no garantizaba su aprovechamiento, y que la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en las mismas era decisiva. Esta idea despertaba la necesidad de profundizar en el proceso de construcción de un entorno educativo que posibilitara un aprendizaje realmente significativo en este ámbito. Además se valoraba, por la implicación educativa que conlleva, que pudiera estar integrado por diferentes docentes del Centro y que fuera un proceso que se integrara en la formación habitual del Centro Escolar de manera que todo el alumnado pudiera beneficiarse de la misma.

Estas investigaciones previas nos orientaron a *ampliar nuestro campo de investigación*. Buscábamos sumergirnos en el terreno de la investigación

cualitativa que nos permitiera adentrarnos en cómo plantear esa formación musical, integrarla dentro de la formación global de los primeros cursos educativos, para poder ofrecer al alumnado una educación realmente rica y enriquecedora.

En este punto de nuestro estudio fue decisiva la profundización en las investigaciones de Liora Bresler, pues nos ofrecieron el marco de referencia desde el que enfocar nuestra experiencia. Sus estudios se encuentran entre los primeros de investigación cualitativa centrada en el análisis de los currículos de educación artística en general (Eisner, Bresler, Catford, Phillips, & Trilling, 1984) y del currículo de educación musical en particular (Bresler, 1992; Bresler & Stake, 2006). En sus estudios analiza y compara las prácticas de muy variadas y diferentes sociedades, lo que le permite contar con un gran cuerpo de datos. Muy involucrada en educación, también investiga sobre el contexto y la cultura en la educación musical en la primera infancia (Bresler & Thompson, 2002).

Analiza los diferentes estilos de integración de la música en la práctica escolar (Bresler, 1995), defendiendo el estilo de integración en co-igualdad cognitiva con el resto de las áreas; así como el trabajo en equipo de colaboración entre docentes como medio óptimo y modelo de colaboración para los estudiantes (Bresler, 2003).

Preocupada por la educación artística su interés es el de introducir estas áreas de música, danza, dramatización y educación plástica y visual, de manera interdisciplinar en el currículo (Bresler, 1996; Bresler, 1998). Explora y documenta la naturaleza del arte como disciplina y como experiencia humana en contextos educativos con el fin de comprender los factores que dan forma a los currículos formal y operacional (Bresler, 2004), con especial atención en los contenidos, objetivos y estrategias

pedagógicas puestas en juego. Analiza a los docentes y a las metas y estructuras institucionales como factores que posibilitan y/o dificultan el desarrollo del trabajo pedagógico. Desde esta perspectiva propone un enfoque integrado de la educación en las artes (Bresler, 2007) con la intención de forjar una visión comunitaria y compartida, compartiendo formas mixtas de representación donde se combine lo visual, lo auditivo y lo kinestésico.

Teniendo en cuenta los estudios y el enfoque de las líneas de investigación de Bresler, nuestro estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de investigación-acción en el aula en un proyecto de innovación pedagógica donde la música pudiera integrarse de manera co-igualitaria con otras áreas curriculares. Guiados por algunos de los resultados de nuestro último estudio, finalmente nos propusimos centrar nuestra investigación en el ámbito lingüístico. Desde este enfoque pretendíamos diseñar un contexto educativo innovador en el que abordar el análisis de las prácticas lingüísticas, especialmente verbales y musicales, en la interacción habitual entre alumnos y de estos con la docente en el contexto natural del aula de infantil que partía de un proyecto de colaboración interdisciplinar entre docentes. Este contexto educativo nos permitiría analizar cómo se da ese proceso de enseñanza-aprendizaje concreto en el que poder examinar las relaciones encontradas entre desarrollo verbal y musical.

## A modo de conclusión

Hemos revisado en este tercer capítulo las investigaciones realizadas en el ámbito musical a lo largo del tiempo, encontrando tres grandes líneas: a) las investigaciones centradas en el estudio cerebral, b) los estudios basados en la escucha de música, c) los estudios centrados en el aprendizaje

musical y su relación con el desarrollo de otras habilidades en el campo matemático y lingüístico.

Desde el marco teórico aportado por estas investigaciones desarrollamos nuestros primeros estudios que sirvieron de trabajo previo a nuestra investigación actual. *El primer estudio analizó la correlación entre el aprendizaje musical en el aula y los resultados en otras áreas curriculares.* Se obtuvo una correlación significativa con la puntuación escolar general así como con las calificaciones de las áreas de Lengua y Matemáticas. Además, se encontraron indicios de que elevados resultados en el ámbito musical suelen llevar consigo similares resultados en otras habilidades curriculares. *El segundo estudio profundizó en estos resultados. En concreto, examinó la correlación existente entre el aprendizaje musical extraescolar y los resultados en otras áreas curriculares.* Los resultados mostraron una correlación entre aprendizajes, encontrando un mayor efecto cuanto más prolongado era el tiempo de aprendizaje musical y cuanto mayor era el aprovechamiento del mismo. Estos resultados fueron especialmente significativos en el área de lengua y en algunos ámbitos como el vocabulario y la comprensión.

*Este segundo estudio abrió nuestro campo de investigación hacia el ámbito cualitativo.* La observación de que la asistencia a clases musicales extraescolares no garantizaba el aprendizaje en las mismas, así como la constatación de que los criterios evaluativos eran dispares en la enseñanza musical curricular y extraescolar, nos llevó a profundizar en el currículo para plantear la construcción de un entorno educativo en el que realmente se diera un aprendizaje significativo. En este punto fue decisiva *la profundización en la obra de Bresler.* Su línea de investigación cualitativa, su profundo análisis sobre la inclusión de las áreas artísticas, y entre ellas la música, en el currículo, y su defensa del currículo interdisciplinar nos sirvió de guía para enfocar nuestros objetivos actuales. Nuestra investigación actual quedó

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

enmarcada, finalmente, en un enfoque cualitativo de investigación-acción en el aula de infantil. Pretendíamos diseñar un contexto educativo innovador, desde una experiencia interdisciplinar que aunara la lengua y la música, que nos permitiera analizar la práctica lingüística desde esta perspectiva global.





PARTE II.  
METODOLOGÍA, CONTEXTO Y  
TIPO DE ANÁLISIS

---



## CAPÍTULO 4. Metodología

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	136
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA .....	137
El docente como investigador .....	138
El docente como observador participante.....	148
EL EQUIPO DOCENTE .....	150
Características.....	151
Dificultades del trabajo en equipo colaborativo .....	152
Formación de los docentes en equipo colaborativo.....	157
LA PRÁCTICA DOCENTE.....	159
El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	160
Estrategias, tareas y actividades en la práctica docente.....	162
A MODO DE SÍNTESIS.....	164

## Presentación

Abordaremos en este capítulo de manera teórica el marco metodológico en el que este estudio se encuadra. Haremos por ello referencia, en primer lugar, a *la perspectiva de la investigación-acción*, base de esta experiencia. En ella destacaremos la posición del docente como investigador y como observador participante. Profundizaremos en las fases a seguir en su aplicación y en las características básicas de dicho enfoque.

Nos detendremos, en el segundo apartado, en *la formación del equipo docente* como medio de aplicar la investigación-acción de manera compartida por los maestros integrantes del grupo. Señalaremos las características y dificultades de este enfoque y exploraremos las bases para la formación de los docentes en este campo.

El tercer apartado de este capítulo está dedicado a *la metodología de la práctica docente*. Hemos resaltado el papel del docente como guía del aprendizaje así como la importancia de las actividades, tareas y estrategias específicas aplicadas en el aula.

Esta investigación se ha desarrollado desde la perspectiva cualitativa enfocada en el marco de la *investigación-acción*. Se ha constituido un *equipo de docentes* para la elaboración conjunta de una *programación interdisciplinar* que combina la educación musical y la enseñanza de la lengua, de manera que se favorezca la oportunidad de desarrollar el potencial de ambas áreas (Bolduc, 2009).

Desde este enfoque, el estudio pretende incidir tanto en la ampliación del conocimiento teórico en el ámbito que nos ocupa como, y especialmente, en la acción educativa. Esta investigación busca servir de guía y motivación a la comunidad educativa para seguir profundizando y experimentando en la labor de la utilización de la música como recurso útil en aprendizajes globalizadores. Desde un enfoque interdisciplinar igualitario, la música permitirá profundizar tanto en el hecho lingüístico como en otras áreas como la matemática, las lenguas extranjeras, la educación física o la plástica (Bresler, 2007). Analicemos brevemente el marco metodológico expuesto.

## La investigación-acción en el aula

El término de *investigación-acción* fue acuñado por Lewin (1946) en su objetivo de tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, aunando de manera significativa la teoría y la práctica. El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y la utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliot, 1993).

En nuestro caso, tomando como marco el contexto educativo de la escuela, pretendemos *partir de su realidad y problemas para mejorar la experiencia a través de la investigación en el propio contexto escolar*, la acción sobre el mismo y el análisis de la repercusión de dicha acción. Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos de aprendizaje del alumno (Elliot, 1993). El concepto de educación como fin de la enseñanza, trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos (Lewin, 1946; Reason & Bradbury, 2001).

La perspectiva metodológica adoptada se relaciona con nuestro objetivo didáctico, puesto que nuestro interés no se reduce a *comprender las acciones de los participantes*, sino que también pretendemos *transformar la realidad desde un trabajo en colaboración con ellos*. El acto de investigar se concibe dentro del contexto, incluyendo la perspectiva del investigador y/o de los docentes y la teoría, el papel negociado con los participantes y el modo en que las relaciones con el entorno investigado fluyen a través del tiempo.

## El docente como investigador

Partimos de la visión *del docente como un investigador o práctico reflexivo que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional* para mejorar la calidad de los centros educativos. Desde esta perspectiva el docente debe ser investigador, innovador y práctico reflexivo. Debe analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales (Latorre, 2003). En esta

línea de pensamiento, surge la idea de la investigación-acción como una propuesta que considera la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigador de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación.

El docente a menudo parte de la reflexión sobre el aprendizaje de sus estudiantes, las dificultades del contexto y su propia práctica educativa (Pérez, 2004). *Esta reflexión de la propia práctica y de la realidad en la que se lleva a cabo* le permite crear puentes de unión entre la teoría y la práctica en el ámbito de la educación. La labor en el oficio de enseñar es la de reflexionar sobre la propia práctica para reestructurarla y que esto se convierta en un hábito permanente (Perrenoud, 2004).

Schön (1992) destaca el papel de la reflexión del docente en dos ámbitos. Por un lado, *la reflexión en la acción*, es decir, a medida que dicha acción se desarrolla en el tiempo. Por otro lado, *la reflexión sobre la acción*, que supone una visión retrospectiva y comprensiva una vez finalizada. Todavía podemos incluir una más, *la reflexión previa a la acción* (Shulman, 1993). La experiencia en sí no nos hace aprender sino la reflexión sobre la misma.

Tradicionalmente la distancia entre la teoría y la práctica educativa resultaban en muchas ocasiones insalvable y los docentes se sentían amenazados ante la investigación teórica (Elliot, 1993; Latorre, 2003). En primer lugar, los profesores sentían que la teoría estaba elaborada por un *grupo de extraños* que afirmaban ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. En segundo lugar, el conocimiento generado habitualmente adoptaba la forma de *generalizaciones* sobre las prácticas de los profesores, mientras que la experiencia de los

profesores actúa en circunstancias concretas, por lo que contradecía su propia autocomprensión.

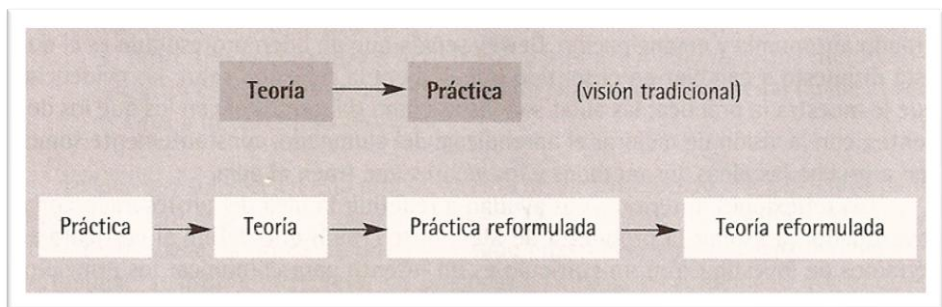
*El objetivo de la investigación-acción es salvar estas distancias entre la teoría y la práctica, de manera que la teoría sea realmente útil para mejorar la práctica diaria. Este enfoque no pone tanto énfasis en los resultados, sino en la reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos. Es en este ámbito donde el docente no debe ser objeto de investigación de personas externas sino investigador de sí mismo (Sthenhouse, 1985). No hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados (Latorre, 2003). Se potencia por ello que sea el docente el que asuma el papel de investigador, pues nadie mejor que él *posee las condiciones para identificar, analizar y dar respuestas adecuadas a los problemas educativos.**

Whitehead (1995), en esta misma línea, plantea una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación continua de ambas. Este proceso de teorización, donde teoría y práctica están en continua retroalimentación, es el fundamento de la *práctica creativa*. En este proceso, la práctica educativa se considera punto de partida, eje de formación, objeto de reflexión y de construcción y objeto de transformación. El siguiente esquema muestra visualmente la teoría de este autor.



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Figura 4.1. La práctica creativa (Whitehead, 1995)



De esta manera defiende que a través de la indagación, *el profesorado es capaz de construir una forma de teoría educativa viva*, constituida por las descripciones y explicaciones construidas sobre el propio desarrollo profesional al intentar mejorar su práctica educativa, llegando así al autodesarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, la escuela se considera un sistema en el que cobra sentido la actividad de sus miembros y permite ser mejorada desde la experiencia en ella misma (Lacasa, 2001). El papel del docente como investigador en su propia acción, reflexionando sobre el proceso educativo del que forma parte, permite optimizar dicho proceso. El hecho de partir de las propias comprensiones sobre la reflexión permite obtener un mayor grado de reflexión y mejora (Cochran-Smith & Lytle, 2002). Esto debe ser una constante: comprender debe ir asociado al juicio y a la acción para avanzar constantemente en la sabia toma de decisiones pedagógicas apropiadas. Es en este marco donde nuestro estudio cobra pleno sentido.

## Fases de la investigación-acción

Diversos autores preocupados por el tema han intentado esquematizar el proceso seguido en la investigación-acción. La base de todos ellos es similar, pues parten todos ellos de su predecesor, (Lewin, 1946). Este describió la *investigación-acción como ciclos de acción reflexiva* compuesta por tres momentos: planificación, acción y evaluación de la acción.

Figura 4.2. Fases de la investigación-acción (Lewin, 1946)

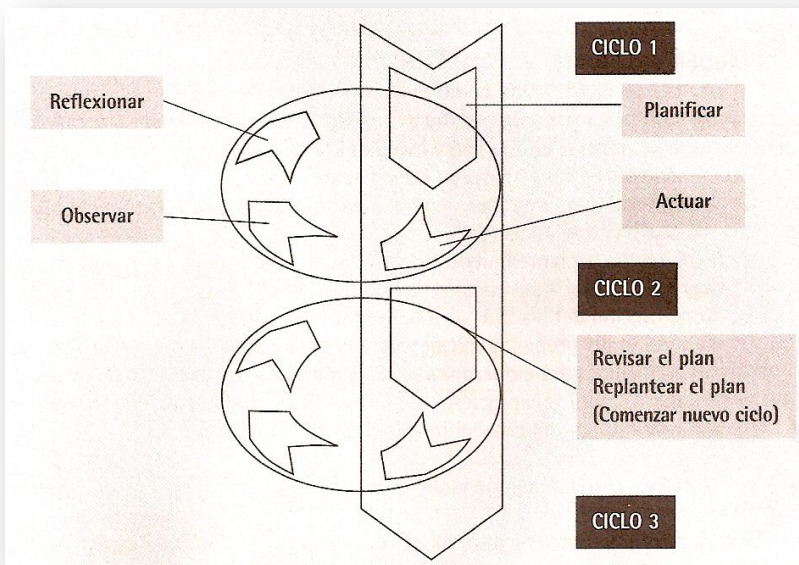


En el proceso de la investigación-acción, la reflexión y la acción se mantienen en una tensión dialéctica, ya que la una informa a la otra mediante un proceso de cambio, observación, reflexión y modificación continuos.

Kemmis & McTaggart (1988) se basaron en el modelo de Lewin para crear su propio modelo aplicado a la enseñanza. *Lo organizan sobre dos ejes: el estratégico*, en el que lo forman la acción y la reflexión; y *el organizativo*, que da cabida a la planificación y la observación. Sin embargo, no hay una separación entre ellas, sino al contrario, se encuentran en continua interacción, de manera que permiten resolver los problemas educativos y comprender las prácticas escolares diarias.

Este autor destaca cuatro momentos esenciales: a) la planificación, b) la acción, c) la observación y d) la reflexión. Cada uno de ellos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva; formando una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, como se observa en el gráfico:

Figura 4.3. Fases de la investigación-acción (Kemmis, 1988)



Observamos gráficamente el *ciclo de investigación-acción*. Se describe un *desarrollo continuo en espiral* donde la reflexión lleva a una planificación teórica que es posteriormente llevada a la práctica. Esta acción en el contexto es observada y evaluada mediante una reflexión profunda y práctica que permita volver sobre la planificación y proponer en la teoría propuestas de mejora que serán nuevamente llevadas a la práctica, observadas y evaluadas.

Finalmente destacaremos el modelo de Elliot (1993). Parte del modelo cíclico de Lewin con sus fases de elaboración, implementación y evaluación. Resaltando algunas ideas que cree inducen a equívoco y es necesario tener en cuenta como son:

- Es posible modificar la idea general
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

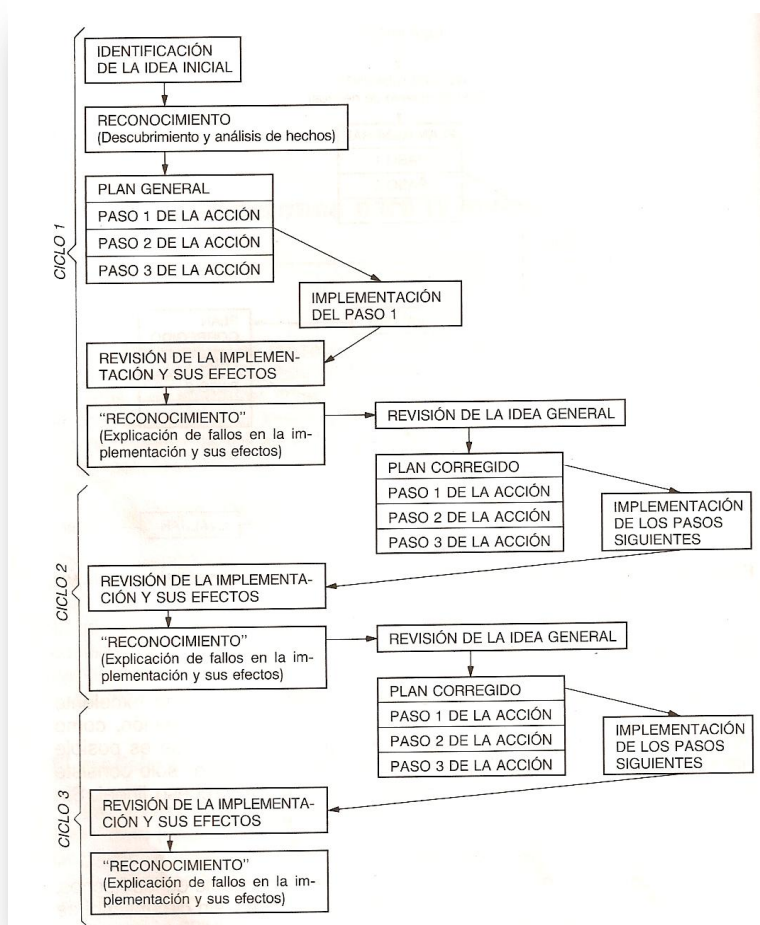
Teniendo en cuenta estas críticas al modelo de Lewin, su esquema contiene las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

- Construcción del plan de acción; lo que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Figura 4.4. Fases de la investigación-acción (Elliot, 1993)



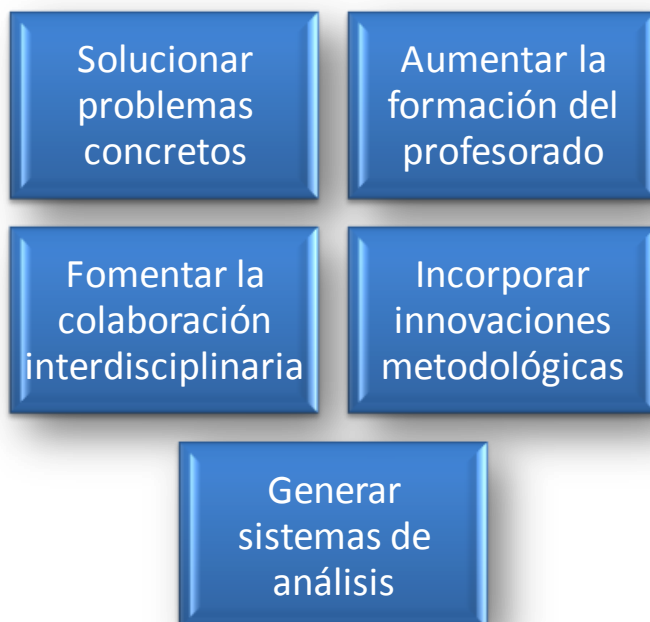
Los modelos presentados muestran el desarrollo cíclico en espiral de la investigación-acción. Los tres pasos esquemáticos de reflexión, planificación y acción se repiten en un continuo en dichos modelos, ya que la acción nueva vuelve a ser reflexionada lo que permite una planificación teórica que será de nuevo llevada a la práctica, con el fin último de mejorar de manera constante la propia práctica educativa.

## Características de la investigación-acción en el aula

Desde este marco, podemos destacar algunas características esenciales de la investigación-acción. Su objetivo es *buscar soluciones a problemas concretos e inmediatos de contextos específicos* y no tanto obtener un conocimiento generalizable a otras situaciones. Fomenta analizar el proceso y la propia práctica educativa siendo *flexible a los cambios* que se puedan proponer para optimizar el proceso. Estos cambios son, por otra parte, más fáciles en ambientes *abiertos a la colaboración* en donde priman la flexibilidad y adaptabilidad de los participantes (Lacorte, 1998; Lacasa et al., 2001).

Son varios los autores que describen las características de la investigación-acción en el aula. Resumimos las de Cohen y Manion (1994) como representativas de las diferentes dimensiones de la investigación-acción que también se pueden apreciar en nuestro trabajo.

*Figura 4.5. Dimensiones de la investigación-acción (Coben y Manion, 1994)*



- Solucionar problemas en situaciones concretas evitando la generalización alejada de la realidad del aula cotidiana. En nuestro caso, contribuir a diseñar estrategias que faciliten el proceso de toma de conciencia del hecho lingüístico en el alumnado.
- Formar parte de un proceso de formación/capacitación del profesorado. Su participación en la investigación contribuirá no sólo a analizar críticamente la propia actividad, sino también la formación y experiencia necesaria para diseñar nuevas prácticas. Este aspecto se hace patente de manera continua en nuestra experiencia, siendo la constante observación en las sesiones y las

reflexiones individuales y comunitarias posteriores las que sirvieron de guía para replantear continuamente la acción posterior.

- Estimular la colaboración entre investigadores y docentes, así como también la integración interdisciplinaria. Este planteamiento permite crear puentes óptimos entre la teoría y la práctica, entre los investigadores y los docentes, compartiendo un mismo objetivo y unas mismas directrices. En nuestro caso la colaboración resultó muy enriquecedora para todos los participantes.
- Posibilitar la incorporación de innovaciones metodológicas en el ámbito docente. En nuestro caso, el trabajo de programación conjunta entre docentes de diferentes disciplinas facilitó la experimentación con diferentes perspectivas metodológicas que poco a poco fueron siendo incorporadas, ampliando y complementando la línea metodológica individual de las docentes.
- Proporcionar y generar sistemas de análisis de las propias prácticas y, especialmente, del material de enseñanza que usan los docentes. De esta manera la acción puede ser analizada de manera seria y sistemática y poder ofrecer soluciones mejoradas que repercutan en la calidad de la acción educativa.

## El docente como observador participante

La observación participante se puede definir como *la práctica de hacer investigación tomando parte en el grupo social que se está investigando* (McKernan, 1999). Esta observación es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación-acción, ya que el docente debe estar comprometido con el estudio de su práctica.



El objetivo fundamental del observador participante es su integración en el grupo de manera que no provoque cambios significativos en el comportamiento de las personas que le rodean. Para ganarse dicha confianza debe permanecer de manera regular con el grupo (García Hoz, 1994). Desde esta posición privilegiada, por la proximidad y confianza que depositan en él los miembros del grupo, puede tener acceso de una forma más próxima y real a las actividades de dicho grupo. Según Goetz y LeCompte (1984) sirve para obtener de los miembros del grupo sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo; así como para que el investigador elabore un discurso descriptivo de la situación prestando más atención a *las prácticas y al significado que les otorgan los propios protagonistas*.

El docente puede desarrollar esa posición privilegiada de observador participante como conocedor de la realidad de primera mano. Sin embargo, no podemos obviar la perspectiva del investigador que analiza su propia práctica profesional y los dilemas a los que se enfrenta (Spindler & Hammond, 2000). Quien se acerca a los fenómenos con el sólo interés de conocerlos encuentra en la explicación el fin de la búsqueda. Para quien trabaja en la práctica, la explicación es un paso en la resolución de un problema que ha llegado a definirse a través de la observación participante. En este caso, a la necesidad de definir el problema se añade la tarea de controlar el proceso de intervención para resolverlo. Se trata por tanto, de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento (Woods, 1986). De este modo, el rol del docente como observador participante posibilita el mayor acercamiento real al contexto objeto de estudio con la intención de analizarlo y proponer mejoras que afecten a la práctica del aula.

Demostrada la importancia de que el docente esté comprometido con la práctica real del aula, este compromiso puede ser mayor si la *investigación-acción se propone desde una perspectiva colaboradora* (Kemmis & McTaggart, 1988). En esta indagación introspectiva colectiva, emprendida por los participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar sus prácticas, es donde realmente se comprenden esas prácticas y las situaciones en que éstas tienen lugar.

## El equipo docente

*“El trabajo en equipo permite que una persona compense a otra y que todos agudicen su ingenio para resolver cuestiones que conciernen a todos. En el trabajo de equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Esta es la finalidad del equipo. En esa actuación, todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo. Además, el propio equipo evalúa el proceso, revisa las decisiones y las corrige o las cambia.”* (Armengol, 2002, p. 15).

---

Las palabras de esta autora resumen con claridad y acierto el sentido de un equipo colaborativo en un centro educativo. Resalta las bases sobre las que se debe asentar dicho grupo si realmente se quiere realizar un proceso y obtener un resultado satisfactorio y óptimo. Entre las ventajas indicadas cabría destacar la participación en las decisiones, la satisfacción personal, el compromiso con la institución, el incremento de las informaciones y los puntos de vista respecto de las situaciones del alumnado y el centro, la coherencia en la formación del alumnado y la mejora, en definitiva, de la calidad educativa.

El enfoque de colaboración entre docentes se define como la indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003). En el trabajo de equipo se toman decisiones consensuadas entre todos y se actúa sobre ellas. Esta es la finalidad del equipo. En esa actuación, todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo. Además, el propio equipo evalúa el proceso, revisa las decisiones y las corrige o las cambia (Armengol, 2002).

## Características

En los equipos colaborativos se debe entretejer una *interdependencia positiva entre sus integrantes*. De esta manera se pueden establecer vínculos de unión en la búsqueda de objetivos compartidos, en la coordinación de esfuerzos por ver cumplidos esos objetivos y en la periódica retroalimentación basada en la experiencia práctica para la mejora en el proceso. De la calidad de la labor de equipo desarrollada dependerá la calidad de los procesos y los resultados educativos (Bonals, 1996).

Entre las bonanzas de este trabajo conjunto podemos destacar el acceso a nuevas ideas, el establecimiento de relaciones personales más positivas, la estimulación de la creatividad, la adaptación del currículo al contexto y a las necesidades del alumnado y el aumento de las oportunidades que los profesores tienen para aprender y avanzar en su propio desarrollo profesional (López, 2007).

Nuestro proyecto pretende desarrollar las posibilidades que este enfoque ofrece, elaborando una programación interdisciplinar que combina la educación musical y la enseñanza de la lengua, de manera que se favorezca

la oportunidad de desarrollar en el alumno su potencial lingüístico (Bolduc, 2009).

De entre las justificaciones dadas para defender este marco (Bonals, 1996), resaltaremos aquellas que por su relación directa con nuestra investigación, resultan más interesantes:

- La unificación de criterios en la tarea docente, ofreciendo un sentido más global del proceso de enseñanza-aprendizaje a la comunidad educativa y una mayor calidad de enseñanza.
- La facilitación de intercambio de experiencias docentes gracias a la reflexión colectiva de la experiencia que tiene cada uno de su práctica docente.
- Una mayor identificación del docente con el grupo de trabajo con el objetivo común de mejorar las prácticas educativas.
- Una mejora en el análisis de problemas y en la elaboración de respuestas a dichos problemas.
- Una mayor coordinación y colaboración, promoviendo la renovación y mejora de las actitudes y actuaciones de los docentes, y en general la satisfacción en su tarea.

## Dificultades del trabajo en equipo colaborativo

La concienciación de que la educación es una tarea colectiva y que en el centro educativo se pueden llevar a cabo propuestas muy interesantes que benefician tanto al profesorado como al alumnado y a las familias es una idea que ha sufrido una evolución muy lenta. Todavía hoy en muchos

colegios existe gran reticencia a su puesta en marcha. Para que se dé realmente un acto de colaboración docente se necesita de la decisión y esfuerzo de todos los implicados (Armengol, 2002).

Entre las *dificultades* más habituales encontradas a la hora de trabajar en equipo se podrían destacar las siguientes (Bonals, 1996):

- Las inhibiciones iniciales, los silencios molestos, la participación solamente de una parte de los miembros y ciertas actitudes poco predispuestas al trabajo grupal.
- Los problemas en la secuenciación de los turnos de intervención. Estos pueden llevar a algunos miembros a sentirse molestos o a evitar participar.
- Las paralizaciones del trabajo por polarizaciones de las ideas de los miembros, por centralizaciones en detalles cuando no es el momento o salidas del tema.
- Los desequilibrios exagerados y constantes en las sesiones en la participación y toma de decisiones. Estos con frecuencia desembocan en malestar de cierta parte del grupo por sentirse manipulados o en inhibiciones por miedo a la crítica.
- El excesivo número de integrantes, la repartición inoperante del trabajo, el uso inapropiado de técnicas de trabajo, la articulación poco adecuada de las diversas partes del trabajo o una temporalización inadecuada suelen influir negativamente en el progreso del trabajo de equipo.

De manera similar, Antúnez (1999) señala como *factores arraigados que dificultan* el trabajo de colaboración:

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

- Las prácticas educativas individualistas tradicionales en la gran mayoría de los centros que llevan al aislamiento y a la falta de coordinación.
- La división del propio centro en departamentos, ciclos u otro tipo de unidades, no favoreciendo la relación entre ellas
- Unos horarios escolares rígidos que impiden los encuentros, intercambios y el trabajo de colaboración, así como una baja disposición del profesorado a dichas coordinaciones.
- La convicción del profesorado ante la idea de que el trabajo individualista implica no tener que dar explicaciones y no perjudica el futuro profesional del enseñante.
- Una falta de formación del profesorado para ser miembros eficaces de una organización.

Resulta necesario hacer un esfuerzo por coordinar adecuadamente este grupo de trabajo. Entre los objetivos esenciales del *coordinador del equipo* deben tenerse en cuenta los siguientes (Bonals, 1996, p. 48):

- Asegurar que todo el mundo ha entendido con suficiente precisión los objetivos pretendidos y ayudar a clarificar las posibles confusiones.
- Proponer que entre todos se valore la conveniencia de desestimar un trabajo que, explícita o implícitamente, el grupo rechaza.
- Conseguir el mayor consenso posible en la decisión de iniciar un trabajo; y en todo caso, si una parte de los componentes no ve clara la decisión, garantizar que se pueda expresar en palabras y que el resto de integrantes del grupo los pueda escuchar adecuadamente.

- Asegurar que el orden de prioridades que siente el grupo se correlaciona con el trabajo que se tiene establecido.
- Tener cuidado de que los trabajos resulten, en lo posible, gratificadores para todos los componentes.
- Comprobar que el grupo dispone de recursos suficientes para afrontar los objetivos acordados, y si no, buscarlos.

Finalmente, creemos interesante resaltar las bases fundamentales de todo *centro educativo* para establecer una cultura de colaboración estable y efectiva. Siguiendo la enumeración de López (2007):

- Promover el interés del profesorado por llevar a cabo proyectos comunes.
- Posibilitar que los grupos de trabajo dispongan de autonomía para determinar los contenidos de su actividad y los tiempos en que deben realizarla.
- Analizar la forma que adopta el trabajo colaborativo de un grupo para valorar y aprovechar las posibilidades que ofrece, e ir avanzando hacia un mayor grado de interacción colegial.
- Facilitar la inserción del centro en su entorno y potenciar la profesionalidad docente, es necesario el trabajo en equipo de los profesores. Su práctica proporciona numerosas ventajas como ofrecer apoyo moral para la innovación y reforma, potenciar la capacidad de reflexión, aumentar la eficiencia de los centros y apoyar el cambio de valores.
- Procurar que los miembros de los grupos compartan determinadas características como creencias educativas compatibles y actitudes dialogantes y democráticas. Trataremos también de paliar los efectos de la competitividad, la falta de tradición colaborativa en la

enseñanza y la existencia en los centros de estructuras organizativas que dificultan la cooperación.

- Fomentar que el trabajo en equipo sea auténtico y no se convierta en un simple proceso de colaboración artificial que mantiene la apariencia de trabajo conjunto, pero no aporta sus beneficios.
- Evitar que se produzcan situaciones de colaboración en grupos aislados, propiciadas por estructuras como los departamentos o ciclos y que impiden el desarrollo del centro en su conjunto.
- Mejorar la colaboración entre profesores es mejorar la educación. Desde las administraciones educativas se deben adoptar medidas que fomenten el trabajo colaborativo, como otorgar a los centros mayor autonomía o modificar algunas de las condiciones en las que el profesorado ejerce su labor.
- Los centros educativos y sus equipos directivos deben establecer medidas que promuevan y faciliten el trabajo colaborativo, como favorecer el desarrollo de finalidades comunes, fomentar las relaciones basadas en la ayuda mutua o diseñar y desarrollar proyectos colectivos de carácter innovador.
- Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal. Otras agencias, como las responsables de la formación inicial y permanente o de la elaboración de materiales curriculares, deberían tomar también medidas al respecto.
- La cultura de la colaboración debe promoverse desde todos los sectores de la comunidad educativa, ya que ofrece numerosos beneficios y se refleja en todos los aspectos de la vida de los centros.



Armengol (2001) añade a estos puntos detallados, otros dos que creemos interesantes resaltar:

- Potenciar la colaboración interinstitucional, de manera que los centros se abran a otras instancias sociales y al contexto cercano. En primera instancia y más importante con la familia, creando una relación bidireccional, cercana y positiva; y por otro lado, con otros centros para el intercambio y la difusión de conocimientos, experiencias y recursos entre centros, para analizar conjuntamente problemas comunes, mejorar la imagen de la escuela pública, aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, etc.
- La estabilidad del equipo de profesorado del centro y su adecuación al proyecto común facilita la adopción de una ideología y prácticas congruentes por parte del profesorado.

## Formación de los docentes en equipo colaborativo

El mundo del especialista de música, de los tutores de infantil y del investigador a menudo se encuentran separados. Similar situación hallamos entre el profesor de universidad y el maestro. Sin embargo, es necesario cambiar esta realidad para unir realmente la teoría y la práctica, de manera que puedan colaborar para obtener una mejora real de la enseñanza y compartan responsabilidades (Conkling & Henry, 1999; Henry, 2001). De este modo se podrá tener una visión conjunta de los estudiantes y se aplicarán realmente los resultados de las investigaciones a la vida diaria del aula (Henry, 2001).

El trabajo en equipo colaborativo es un proceso complejo en el que todos los integrantes: profesores, estudiantes, padres, administración y comunidad, deben estar envueltos. Si los profesores tutores y especialistas en música han sido enseñados en métodos instruccionales tradicionales, no se les puede pedir que de repente cambien por completo su forma de enseñar (Barry & Schons, 2005; Corbett, Wilson, Noblit, & McKinney, 2001). El proceso debe ocurrir gradualmente en el tiempo (Barry, 2005; Corbett, 2001). Los profesores necesitan tiempo para ganar su confianza en la planificación y enseñanza integradora sin perder la vista en los objetivos. Adecuar las oportunidades de desarrollo profesional y el tiempo de planificación colaborativa es importante para establecer nuevos canales de comunicación entre unos profesores y otros (Barry, 2008).

McKean (2000) identificó como valores necesarios la colaboración, la identificación de los roles específicos de cada uno, la garantía de que los objetivos son consistentes y el mantenimiento de una relación recíproca entre los participantes. El entrenamiento continuado (Appel, 2006; Barry, 1998) y un tiempo regular de dedicación a la planificación ayuda a conseguir una colaboración significativa entre los especialistas y los tutores (Barry, 2008).

En este campo, *los educadores de los especialistas de música* deben tener ciertas consideraciones para formar adecuadamente a los futuros especialistas (Snyder, 1996):

- Información. Ayudándoles a comprender un modelo realmente integrador.
- Colaboración. Equipando a los profesores de música con estrategias para participar activa y colaborativamente como parte

de un equipo de educadores profesionales en diferentes disciplinas académicas.

- Defensa. Tener claro y saber defender el único lugar aceptable de la música en el currículo, así como su posición como profesional de la educación y su equivalente importancia en las estrategias de planificación y enseñanza, para desarrollar una filosofía clara de la educación musical y un currículo realmente integrador de la música en co-igualdad con otras áreas.

Si se cuida tanto la formación inicial como continua de todo el profesorado y se potencia su participación en grupos colaborativos en la práctica real de la escuela, conseguiremos desarrollar una política educativa que afiance esta disponibilidad al currículo interdisciplinar de manera natural en el contexto educativo. Nuestra experiencia se convierte en una muestra de que este trabajo en equipo puede resultar satisfactorio y enriquecedor para todos los integrantes del mismo.

## La práctica docente

El aula es un espacio socialmente institucionalizado para educar pero no necesariamente formativo. Las interrelaciones que se den entre los alumnos y entre estos y el docente, así como el sentido y propósito de estas relaciones en cada contexto particular, son las encargadas de definir este espacio. Festenmacher (1989) destaca esta virtualidad del aula, es decir, su potencialidad para producir el aprendizaje. Pero solo conseguirá desarrollarse en esta dirección si se considera al estudiante como aprendiz, como sujeto activo protagonista de su propio aprendizaje. Solo de este modo, los alumnos podrán desarrollar todo su potencial.

Desde este enfoque el contexto educativo debe prestar atención a los conocimientos, las actitudes, las destrezas y las limitaciones con las que llegan sus estudiantes. Desarrollar la competencia educativa de aprender a aprender es uno de los objetivos que persigue la legislación educativa actual (L.O.E.) (Ministerio de Educación, 2006) y uno de los objetivos más valorados por la educación (Díaz-Barriga & Hernández, 2001).

## El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para Elliot (1990) la práctica del docente y su didáctica no es educativa si no provoca el desarrollo de los procesos que faciliten el acceso a las estructuras de conocimiento, a los sistemas de pensamiento de sus alumnos.

Cuando el profesor se propone desarrollar una cierta intencionalidad pedagógica, en este caso un aprendizaje comprensivo, debe comprender él mismo los distintos elementos e interrelaciones que se dan en el aula, ya que son éstas las que median, potencian o limitan esa intencionalidad y las acciones que lo llevan adelante (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992). Entra en juego la capacidad del docente para ofrecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a favor de sus alumnos.

El docente debe guiar a sus alumnos y propiciar en ellos no solo la realización adecuada de lo que le propone, sino la toma de conciencia sobre lo que está haciendo. Un profesor que plantea en su aula un aprendizaje realmente activo, en el que sus alumnos se impliquen en un trabajo consciente, no se sitúa detrás de su silla de profesor sino que trabaja con los niños individualmente o en grupos pequeños, apreciando

sus logros y orientándoles con las ayudas necesarias en cada ocasión (Darling-Hammond, 2001).

Esto implica un adecuado funcionamiento metacognitivo del docente, siendo capaz de reflexionar sobre sí mismo y su práctica educativa y las soluciones más adecuadas al problema concreto (Doyle, 1990).

El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula es el de mediador de los aprendizajes de sus alumnos. Debe hacer cercano y fácil lo que no era y favorecer el deseo de sus alumnos de ser estudiantes, mejorando su capacidad de hacerlo.

Para conseguir este desarrollo el docente no debe basar su autoridad en el poder sino en la legitimidad del saber (Montero, 2001). Esto conlleva que el docente debe dominar la materia que pretende impartir, debe haberla vivenciado anteriormente y haberla hecho operativa en uno mismo. Es fundamental realizar una comprensión del hacer y de la propia práctica, lo que hace posible una doble comprensión: enseñar una cuestión y aprender la misma (Pérez Gómez, 2004).

La forma y el modo en que el docente enseña expresa lo que cree que es necesario enseñar, así como las razones más profundas de ello (Fullan, 1992; Gardner, 2004). Esto es lo que le da pie a proponer unas tareas y actividades u otras y a que éstas estén mediadas por unas estrategias concretas que pone al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje del que forma parte.

## Estrategias, tareas y actividades en la práctica docente

Las tareas académicas y su estructura definen la orientación del proceso educativo y median la interacción entre los docentes y los estudiantes, entre los estudiantes entre sí, y entre todos ellos y el conocimiento formal (Doyle, 1990).

*Las actividades y tareas escolares que el docente propone en el aula constituyen el contenido de la práctica del profesor.* Estas implican unas decisiones concretas en el docente, estructuran las formas de acción del propio docente y de los niños, así como la vida cotidiana del aula (Gimeno Sacristán, 1998). Las actividades y tareas específicas que los docentes proponen a sus alumnos nos ofrecen gran información tanto del sentido de su enseñanza como de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Elliot, 1990). A estas debemos dedicar nuestra atención y esfuerzos a la hora de innovar pues a partir de ellas desarrollamos nuestros enfoques.

Resulta necesario que *el docente sea capaz de diseñar tareas apropiadas que supongan dificultades manejables en sus alumnos* (Duckworth, 1987), lo suficientemente retadoras para mantener el interés pero no tan difíciles que lo desanimen. De esta manera se convierten en formas privilegiadas de ver y analizar el currículo en acción, siendo las mediadoras de la calidad de la enseñanza.

Por su parte, las actividades son planificadas para conseguir una meta u objetivo, que se consigue gracias a la aplicación de una serie de tácticas (Monereo, 2001). Las características principales de *las estrategias son su planteamiento como proceso, como una secuencia que tiene un orden dado por unos*

*critérios y que se ponen en juego para obtener un resultado o llegar a una meta (Zabala, 2001).*

Para el adecuado desarrollo de las actividades y tareas es necesario que el docente disponga de una gran variedad de *estrategias y de una práctica flexible* en la que tenga en cuenta las motivaciones, las expectativas y las posibilidades reales del alumnado. Las estrategias que el docente usa las transmite al alumno, siendo aprehendidas por el mismo. De esta manera dotamos a los niños de estrategias efectivas para la mejora de áreas determinadas, lo que le permite al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en estrategias de aprendizaje.

Diseñar estrategias para que los alumnos puedan desarrollar sus oportunidades de aplicarlas, transfiriendo gradualmente el control de las mismas a los propios niños y niñas, requiere entender el intercambio de significados que se dan en el aula, ver y centrar la atención al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus condicionantes (Doyle, 1990). Además, es el docente el que debe crear esos puentes entre el contenido curricular y la construcción del significado por parte de los niños (Shulman, 1993).

*La selección de estrategias de enseñanza debe ser una decisión deliberada, intencional y profesional.* Al considerar los contenidos y temas de estudio, el nivel escolar y los resultados esperados, el docente se encuentra ante un conjunto de oportunidades, que puede o no canalizar (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992). Reflexionar sobre las estrategias que pone en marcha al enseñar supone un adecuado funcionamiento metacognitivo del docente.

Las estrategias implican determinados procedimientos y técnicas que permiten el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de las tareas

(Valle, González, Cuevas, Fernández, & Baspino, 1998). Al servicio de las estrategias encontramos diferentes técnicas de enseñanza para conseguir las metas propuestas. Pueden ser utilizadas en diferentes momentos del ciclo didáctico, antes, durante o después de un contenido curricular específico (Díaz-Barriga & Hernández, 2001) e incluso pueden estructurar el propio ciclo.

Por todo ello, puede resultar interesante analizar las actividades y tareas específicas que se desarrollan en este proceso educativo. Del mismo modo es importante estudiar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que la planificación y utilización de estas estrategias por parte de los docentes y de los estudiantes nos permitirá observar el sentido educativo implícito en el desarrollo de sus prácticas en el aula (Doyle, 1990).

## A modo de síntesis

Resaltamos en este capítulo *la metodología de investigación-acción en el contexto educativo* como medio necesario para abordar con toda su riqueza la complejidad de la práctica educativa (Elliot, 1993). El docente que asume en sus clases el rol de investigador está atento a las contingencias del contexto, se cuestiona las situaciones problemáticas de la práctica y puede dar respuesta a las necesidades del alumnado, tratando de buscar nuevos enfoques. Además, su papel como observador participante le ofrece la posibilidad de conocer desde dentro los múltiples elementos que se ponen en interacción en el proceso educativo y que hacen difícil su indagación y conocimiento pleno desde fuera (Goetz & LeCompte, 1984).

De este modo la investigación-acción se convierte en un método relevante para poner a prueba las prácticas educativas y optimizarlas, así como para



basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes. Proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica. Ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación.

En esta compleja tarea tiene plena cabida *la agrupación de los maestros en comunidades de investigadores* en las que se puedan plantear el reto de organizar su propio proceso educativo y mejorarlo a través de la autorreflexión crítica compartida. De este modo el trabajo colaborativo en equipo de docentes permite la mejora del análisis de los problemas y una elaboración de respuestas más acertada a los mismos (Bonals, 1996), así como un refuerzo para el propio desarrollo profesional docente (López, 2007).

Desde este marco *la tarea del docente se ofrece como una práctica flexible y potenciadora del aprendizaje de sus alumnos* (Fenstermacher, 1989). Desde la reflexión continua de su propio hacer el docente se plantea cuál debe ser su rol en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en su aula. En la misma línea debe analizar la pertinencia y la adecuación de manera flexible de las actividades, tareas y estrategias metodológicas específicas que considera más oportunas en cada momento. La investigación-acción así entendida ofrece un proceso educativo a través del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional del docente.



## Capítulo 5. Objetivo, tipo de datos y aproximación a su análisis

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	168
APROXIMARSE A LA REALIDAD.....	169
Objetivo de la investigación.....	169
Tipo de datos .....	171
METODOLOGÍA EN EL ANÁLISIS DE DATOS .....	185
El Atlas Ti, una herramienta para el análisis.....	188
Proceso de análisis.....	191
A MODO DE SÍNTESIS.....	194

## Presentación

Abordaremos en este capítulo los aspectos que delimitan *la aproximación al análisis* objeto de este estudio.

Con ese interés mostraremos, respetando la linealidad temporal de su aparición en el proceso, los primeros pasos dados para el acercamiento a la realidad y la obtención de datos. Conocidos éstos examinaremos posteriormente los aspectos metodológicos seguidos en el análisis de datos.

En el primer apartado de este capítulo presentamos *el objetivo de la investigación*, tanto desde un planteamiento global como detallado de los objetivos específicos. En un segundo momento, teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden cubrir en el estudio, se explican y justifican *los tipos de datos recogidos para el análisis*.

En el segundo apartado nos adentramos en *la metodología seguida para el análisis* explicando el proceso seguido en el mismo. Destacamos con especial énfasis la utilización del programa Atlas Ti como herramienta facilitadora de este análisis.

## Aproximarse a la realidad

Analizados los aspectos teóricos y metodológicos que dan base a este estudio, daremos ahora los primeros pasos hacia la aproximación a la realidad de nuestra investigación. Destacamos que los estudios de corte cualitativo no basan su validez en la frecuencia de aparición de cierto fenómeno, sino en la descripción detallada de casos en los que se pueda explicar cómo las personas atribuyen sentido a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler & Hammond, 2000).

Desde este marco, nuestro objetivo es mostrar los pasos generales que hemos ido dando en nuestra investigación con el fin de que nos permita tener representaciones comunes no sólo del producto final de nuestro análisis e interpretación sino también del proceso. Recogeremos así en este primer apartado los objetivos que han marcado las líneas de análisis de nuestro estudio así como la selección de los tipos de datos recogidos para su posterior análisis.

## Objetivo de la investigación

La *finalidad* de este proyecto es responder a la necesidad de conocer las dimensiones que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, escrita y musical desde una perspectiva educativa de co-igualdad, en el contexto habitual del aula.

Tradicionalmente, se ha analizado la influencia de la música en el desarrollo cognitivo, del razonamiento espacio-temporal y matemático, en la lengua oral, la lectura y el desarrollo memorístico, desde una perspectiva

del análisis de los resultados. Este proyecto pretende profundizar en cómo el trabajo complementario en el que se relacionen de manera enriquecedora diferentes tipos de discurso contribuye a una toma de conciencia profunda, globalizada y significativa con alto grado motivacional sobre el hecho lingüístico, en escenarios educativos en los que participan conjuntamente alumnos y docentes.

El *objetivo general* de este proyecto de investigación es diseñar entornos educativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico, desde un enfoque donde la lengua y la música muestren su complementariedad y enriquecimiento mutuo, en un enfoque de co-igualdad entre discursos.

En este proceso servirá de *unidad vertebradora la canción* pues, como se ha justificado anteriormente, ésta presenta de una manera natural ese equilibrio y complementariedad buscados entre ambos discursos.

Desde este punto de partida, el objetivo de este trabajo se concreta en los siguientes *objetivos específicos* que irán siendo precisados a lo largo de la investigación:

1. Analizar el *proceso de construcción de un escenario educativo innovador* que tiene lugar en un aula de Tercer Nivel de Segundo Ciclo de Educación Infantil en el que participan la investigadora, el equipo docente y el grupo de niños y niñas.
  - a. Profundizar en los contenidos educativos compartidos por la lengua y la música de manera que puedan ser trabajados en actividades conjuntas y significativas para ambas.
  - b. Observar la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de la experiencia educativa.

2. Analizar cómo los niños, las niñas y los adultos profundizan en las relaciones entre el discurso verbal y musical; y cómo esta reflexión estimula la *progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico*.
  - a. Observar el desarrollo del proceso reflexivo sobre el hecho lingüístico hacia la toma de conciencia de los discursos que se utilizan en el contexto del aula de infantil.
  - b. Definir las dimensiones que delimitan el proceso de progresiva toma de conciencia de múltiples discursos.
3. Analizar las *estrategias* que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que engloba de manera complementaria diferentes tipos de discurso, con especial atención en el oral, escrito y musical.
  - a. Explorar las estrategias y mecanismos que prevalecen en cada uno de los estadios del proceso y cómo van variando en función del estadio reflexivo en el que nos encontremos.
  - b. Analizar cómo influyen las estrategias utilizadas en cada momento en los diferentes participantes del proceso educativo.

## Tipo de datos

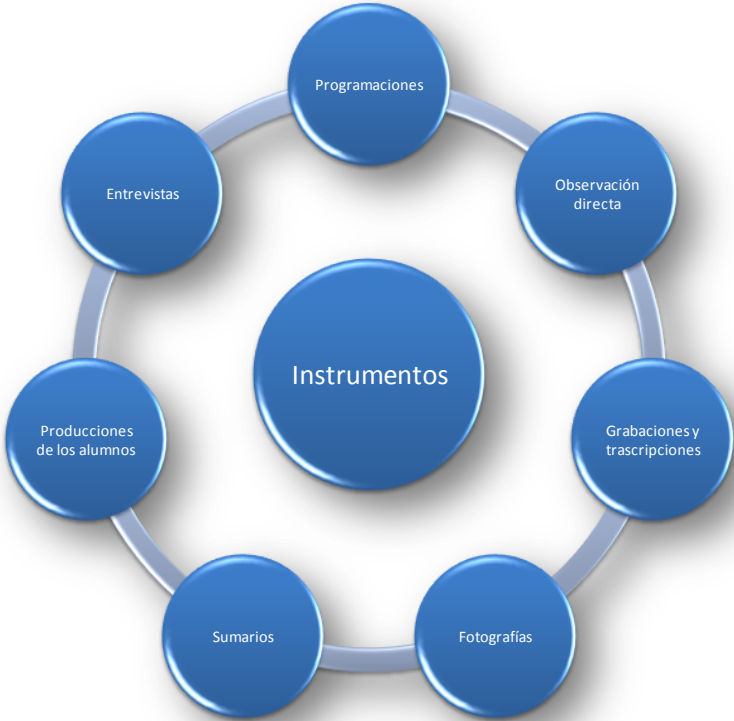
Como ya ha sido anteriormente señalado y justificado, la investigación se ha realizado desde una perspectiva de análisis de carácter cualitativo, llevada a cabo desde el enfoque de la investigación-acción (Elliot, 1993).

Desde este enfoque se han utilizado diferentes instrumentos: videocámara, discman, cámaras digitales, programas informáticos, que nos han permitido recoger una variada combinación de datos con los que poder analizar la experiencia de esta investigación.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Analicemos brevemente cada uno de ellos con el fin de aportar una visión global de la diversidad de datos con la que contamos para el análisis.

Figura 5.1. Instrumentos para la recogida de datos





## Programaciones

Previamente a cada sesión del taller en el aula, nos reuníamos las investigadoras para evaluar lo acontecido en la anterior y, en base a esto, programar la siguiente. Estas programaciones resultaron de vital importancia porque permitieron ir adaptando la evolución del taller a las circunstancias concretas que no podían ser previstas a priori. Además, en el caso concreto de nuestro trabajo, el evaluar y planificar en equipo ayudó a poder equilibrar las perspectivas y los intereses de cada uno de los miembros del equipo. Los acuerdos tomados en la reunión de programación eran recogidos por escrito y dados a cada uno de los miembros del equipo con anterioridad a la puesta en práctica de la sesión como apoyo esquemático que reforzara la memoria sobre lo hablado en la reunión.

Figura 5.2. Ejemplo de programación del taller

PROGRAMACIÓN 1ª SESIÓN: PIMPÓN	FECHA: Miércoles 15-3-06
<b>0. EXPLICACIÓN DEL TALLER.</b> Se explicará con naturalidad al alumnado que se va a llevar a cabo un taller con la profesora Rosa todos los miércoles por la tarde y que ella lo va a estar grabando, como el año pasado; pero que no pasa nada, que tienen que estar atentos a lo que se hace en clase como habitualmente y no a la cámara. (La grabación es sólo en clase de M <sup>ª</sup> Luisa)	
<b>1. TÍTULO "PIMPÓN" EN LA PIZARRA.</b> Lectura comprensiva Los alumnos lo <u>leen</u> y <u>expresan en voz alta</u> lo que les sugiere, intentando descubrir qué quiere decir. Se registrarán las sugerencias	
<b>2. ESCUCHA ACTIVA DE LA CANCIÓN GRABADA.</b> Escucha activa Los alumnos escucharán (1 ó 2 veces, según las necesidades) la canción SIN CANTAR aunque les suene. Se busca desarrollar el hábito de <u>escuchar en silencio</u> e intentando comprender lo que en ella se dice. Realizar <u>preguntas orales</u> de comprensión sobre lo escuchado, siguiendo el esquema básico de la descripción: ¿De quién se habla?, ¿quién es ese personaje?, ¿cómo es?, ¿qué hace?	
<b>3. ENSEÑAR LA CANCIÓN.</b> Enseñanza secuenciada. Presentar por <u>frases</u> (2 versos, por ejemplo: "Pimpón es un muñeco muy guapo y de cartón, de cartón". Si se encontrara excesiva dificultad en el alumnado para memorizar los dos versos, se puede presentar de 1 en 1 al principio). Para una correcta enseñanza, los niños primero deben <u>escuchar en silencio</u> el fragmento melódico propuesto y, posteriormente, repetirlo lo más fielmente posible. Después, en vez de por frases se repasa por <u>estrofas</u> .	
<b>4. INTRODUCCIÓN DE LOS GESTOS.</b> Canción dramatizada. Se repite la canción introduciendo un gesto diferente en cada frase (ver hoja aparte) Primero se enseña cantando en corro mirando hacia el centro para aprenderse los gestos imitando de la profesora. Una vez aprendidos se introduce el <u>movimiento andando</u> cada frase en un sentido a la vez que la música (con el pulso). Cada vez que se cambie de frase (2 versos) se cambia el sentido.	
<b>5. FICHA TEXTO EN MAYÚSCULA.</b> Lectura y rima Escuchar la canción siguiendo en el <u>texto con el dedo</u> por dónde va. Se puede ir parando la grabación para ver por dónde están señalando, que se den cuenta dónde cambia de verso, etc. <u>Lectura en voz alta</u> por estrofas, por diferentes alumnos que se irán turnando. Buscar las <u>rimas</u> de las estrofas y pintarlas de <u>diferente color</u> en cada estrofa. Reflexionar sobre la semejanza de las palabras que riman, cómo varía de una estrofa a otra, etc.	
<b>6. DIBUJO DE PIMPÓN.</b> Ilustración de la descripción. Dibujar en la ficha con el margen cómo se imaginan al personaje descrito en la canción (siguiendo las instrucciones que ella marca).	
<b>7. CANTAR LA CANCIÓN.</b> Actividad conclusiva de la sesión.	

## Observación directa

En el aula el primer medio de recogida de datos fue la observación directa, al tomar parte en la vida diaria del grupo estudiado. El rol de observador participante ofreció una posición privilegiada, desde donde recoger información sobre personas, objetos o acontecimientos que se manifiestan de forma espontánea (Anguera, 1985). Estas impresiones fueron muchas veces recogidas en formato escrito e incluidas en los sumarios de la sesión con el fin de que pudieran perdurar en la memoria de los observadores y ser utilizadas posteriormente en el proceso de análisis de la investigación.

*Ilustración 5.1. La investigadora observa el desarrollo de la clase*



## Grabaciones y transcripciones

Grabar las sesiones del aula supuso un instrumento muy potente para la recogida de datos. Las *grabaciones en vídeo y audio* nos permitieron tener una visión más general del escenario y de cómo se desarrollaron las sesiones en él, permitiéndonos analizar datos que en análisis anteriores pasaron desapercibidos y, por tanto, reinterpretar la información inicial. Sirvieron de complemento a la observación sobre detalles que en ese momento pudieron pasar desapercibidos pero el visionado permitiera recalcar en ellos. Al mismo tiempo reforzaron la memoria personal de lo acontecido en ese día, ofreciendo la posibilidad de ser visionado y escuchado tantas veces como fueran necesarias.

*Las sesiones del taller* fueron recogidas tanto en formato miniDV de vídeo, que posteriormente se digitalizó en formato mpeg, como en minidisc de audio, que fue almacenado en formato digital mp3, de manera que se pudieran registrar tanto las aportaciones vocales de los niños, como las expresiones corporales: los bailes, los sentimientos y actitudes no verbales. Esta recopilación audiovisual fue posteriormente transcrita y analizada bajo soportes informáticos, fragmentada en unidades mínimas coherentes, que dieran paso al análisis e interpretación del desarrollo integral del taller a la luz y siempre bajo la directriz de la experiencia personal de los presentes en las sesiones.

*Las reuniones del profesorado* fueron grabadas en audio ya que eran de un grupo reducido en torno a una mesa y permitía un fácil reconocimiento de las voces de sus integrantes y una calidad de audición alta.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Es importante resaltar que, pese a la presencia de estos medios audiovisuales en las sesiones, tanto profesorado como alumnado se habituaron rápidamente a ellos, integrándolos como un elemento más del escenario del taller.

*Ilustración 5.2. Alumnos y docente grabados en el taller*



## Fotografías

Otra de las herramientas que complementó la recogida de datos de las sesiones fue la de la toma de fotografías digitales. Este es un medio muy útil y sencillo para capturar momentos de la sesión que sirvan de ejemplos gráficos para facilitar el recuerdo de situaciones. Además, ofrecen un fácil

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

almacenamiento, organizadas por fechas de sesiones, y enriquecen la presentación del informe final (Latorre, 2003). Ayudan a fijar y recordar situaciones significativas que pudieran caer en el olvido y facilitar la reconstrucción y análisis de la situación.

*Figura 5.3. Los niños y niñas disfrutando del taller*



## Sumarios

Los sumarios son registros realizados, preferentemente, el mismo día en el que se lleva a cabo la sesión. Incluyen todas aquellas situaciones importantes que se han producido en el taller y que no queremos olvidar (Woods, 1986). El objetivo de la elaboración de sumarios responde a la voluntad de clasificar los datos con mayor claridad. Las narraciones no sólo deben informar sobre los “hechos escuetos” de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento (Kemmis & McTaggart, 1988). En ellos se recogieron narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales que favorecieron y orientaron la reconstrucción y análisis posterior.



## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 5.3. Ejemplo de un fragmento de un sumario

**SUMARIO SESIÓN 14**  
Fecha de la sesión: Miércoles 15-03-06 Hora: 15:00-16:30  
Fecha del sumario: Jueves 16-03-06

- Sensación general**  
Estoy muy contenta y satisfecha con esta primera sesión y por las reacciones y comentarios de las tutoras al terminar la sesión en sus respectivas clases ellas también lo están. Esto creo que nos va a animar mucho para seguir con el taller. Ellos se han sentido bien y los niños creemos que también han disfrutado.
- Desarrollo de la programación y consecución de objetivos música-lenguaje**  
Se ha seguido toda la programación propuesta, en el orden indicado. Lo único variado ha sido el desplazamiento que se ha realizado en cada estrofo en vez de por frases (es adecuado de las dos maneras, simplemente se habla elegido en la sesión de programación de la otra manera, pero tal vez les hubiera servido para liarse más al tener que cambiar tantas veces y tener que hacer tantas consignas a la vez).  
ML ha propuesto una actividad intermedia en este punto, muy acertada por su parte, pues así ha conseguido cumplir el objetivo que nos habíamos propuesto de andar el pulso en carro haciendo los gestos.  
Todos los objetivos, tanto los de música como los de lenguaje se han cumplido bien.
- Clima del aula**  
El clima ha sido muy positivo, distendido, ha habido risas y bromas pero a la vez estaban muy atentos y han aprendido. Al principio les ha sorprendido que yo estuviera allí, un miércoles, porque tienen clase conmigo los martes, y que estuviera en su clase con la cámara. Solo con la explicación de que iban a trabajar una mezcla de lo que hacen conmigo en el aula de música y lo que hacen con ML, no le han puesto ninguna pega, han estado atentos a la clase de manera normal. ~~(No hay) disruptivo de agente extraño en el aula mínimo).~~
- Disposición y evolución de la profesora**  
ML le he visto muy dispuesta, con algo de miedo ante una situación nueva desconocida para ella (temores normales y comprensibles, yo también estaba expectante con ganas de ver cómo salía y de que todo fuera bien, que todos disfrutaran) pero con ganas de hacerlo bien y muy atenta al proceso enseñanza-aprendizaje.  
ML ha sabido respetar la altura de la canción grabada, altura esta apropiada para la tesitura de los niños. Se notaba que no estaba acostumbrada, que no es la altura a la que suele cantar, pero que valora la importancia de respetar esa altura. También es cierto que he intentado evitar en lo posible tener que cantar, espero que en este sentido vaya teniendo una evolución positiva de mayor autoconfianza. Se le ha visto cierta inseguridad a la hora de enseñar la canción: no recordaba alguna estrofa, el movimiento de la rima a veces lo olvidaba al final de la estrofa (es una situación nueva para ella que pide un elevado grado de coordinación y memoria al que es necesario habituarse, se necesita un proceso de ensayo).  
Por su reacción creo que se ha dado cuenta que es más práctico y útil enseñar ella misma la canción que ir poniendo por frases la cinta.  
También ha seguido bien el pulso con los pies.  
Ha demostrado recursos musicales ante situaciones no previstas, como en el momento de andar en dos direcciones haciendo los gestos. Al ver que los niños desahucaban el carro y andaban de manera lineal hacia una pared y otra, ha optado por desmenuzar la actividad, hacer pasos intermedios. Ha propuesto no hacer los gestos y cogerse de las manos para ayudarse mutuamente en la direccionalidad.  
Realmente ML tenía muchas cosas nuevas para ellos que aplicar, especialmente en el ámbito musical en el que apenas ha trabajado, y se ha desenvuelto muy bien.
- Disposición del alumnado y aceptación de las propuestas**  
Los niños han aceptado de muy buena gana todas las propuestas que ML les ha ido lanzando. Parecían ilusionados y con ganas de hacer las cosas. No se han desmoralizado porque no salieran a la primera. Algunas propuestas tal vez eran un poco difíciles, como la de la rima (ya que era la primera vez que se aproximaban a ella) o el concepto técnico de acento; pero han reaccionado muy bien. Ha sido muy enriquecedor el diálogo comparativo entre acento en el lenguaje y acento en música, pues han tirado de los conocimientos previos que tenían (hay que tener en cuenta que tienen 5-6 años) y se han dado cuenta de la fuerza que tiene en música.  
El momento CULMEN para mí, ha sido aquel en el que han recibido la ficha del texto de la canción y han comenzado a leerla "como locos", con unas ganas tremendas. Especialmente me ha emocionado Rumen, que con su voz grave y fuerte ha ido leyendo toda la canción y hasta que no ha llegado al final no ha descansado, sin enterarse si quiere que la profesora ~~intentaba~~



## Producciones de los alumnos

Las diferentes fichas que los niños elaboraron en las sesiones y con las que formaron un cancionero fueron una fuente muy interesante de información.

Las fichas fueron diseñadas en las reuniones de programación del equipo docente. La línea general de su formato se consensuó en las reuniones previas a la puesta en práctica del taller y el diseño concreto de cada una se fue proponiendo conforme transcurría el taller, en función de la evolución observada. Las fichas fueron muy variadas, desde las más dirigidas a las más creativas, tanto gráficas como textuales, en las que se combinaba el trabajo sobre los diferentes discursos, mostrándose en ellas las relaciones entre lengua y música y otros como el plástico. Las fichas tomaron, por tanto, diversos formatos, como por ejemplo, a) fichas con la partitura completa donde relacionar ambos discursos y en las que contestar preguntas y rellenar huecos; b) fichas donde dibujar personajes, recortar, pegar e ilustrar secuencias de la canción; c) fichas para leer, copiar o redactar por escrito. Con todas ellas se constituyó un cancionero personal que los niños pudieron llevar a casa.

Las fichas originales fueron almacenadas por la investigadora y escaneadas con el fin de poderlas guardar, con el resto de datos, en formato digital, para su análisis posterior. Constituyeron un apoyo fundamental en la reconstrucción del proceso, así como una ayuda imprescindible en la interpretación de los significados que los participantes atribuyeron a las situaciones.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 5.4. Ejemplo de ficha del taller

**AL PASAR POR EL CUARTEL**  
TRABAJAMOS UNA ESTROFA  
POPULAR

AL PA - SAR POR EL CUAR - TEL, SE ME CA-YÓ AN BO - TÓN Y  
VI - NOEL CO - RO - NEL A PE - GAR-MELIN BO - FE - TÓN.

❖ Nº NOTAS MUSICALES → 26

❖ Nº PALMADAS (SÍLABAS) → 26

❖ LAS PARTES DE UNA FIGURA SON:

Plica → Corchete

Cabeza

Natalia

## Entrevistas

Como complemento a los instrumentos anteriormente descritos, una vez terminado el taller, además de la sesión de resumen-evaluación del taller realizada con los alumnos, se programaron unas entrevistas tanto con los docentes como con algunos padres para conocer su punto de vista sobre la experiencia. Fueron todas ellas entrevistas abiertas y en situación de diálogo entre la investigadora y cada uno de los entrevistados

individualmente. Se elaboró un guión base que sirviera de orientación, pero donde los adultos pudieron explicarse libremente, destacar aquellos puntos que les habían parecido más interesantes para los niños o que desde su observación creían que les había motivado más, proponer ideas para futuras aplicaciones, etc. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio con el fin de poder ser revisadas y sirvieran para orientar el análisis posterior.

*Figura 5.5. Guión de la entrevista con las docentes*

**GUIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL TALLER: PROFESORADO**

1. ¿Te ha parecido interesante el taller? ¿Por qué?
2. ¿Cómo te has sentido en las reuniones de programación?
3. ¿Y en las sesiones con los alumnos?
4. ¿Has notado evolución a lo largo del taller en ti?
5. ¿Y en los chicos?
6. ¿Cuál destacarías como mejor canción? ¿Por qué?
7. ¿Crees que se puede utilizar la música como recurso habitual del aula de infantil para trabajar objetivos de lenguaje, matemáticas,...? ¿qué aspectos beneficiosos destacarías que aporta la música a tu trabajo diario en el aula infantil?
8. ¿Qué te gustaría saber más de música para poderle sacar más partido a este tipo de taller?
9. ¿Cómo calificarías el hecho de colaborar con la profesora especialista de música? ¿Crees que es posible en otros colegios?
10. ¿Aplicarías el taller con otros niños, en otros cursos, otros colegios,...?
11. ¿Qué otro tipo de actividades, canciones, recursos,... que no hemos trabajado (o no con la intensidad deseada) incluirías?
12. ¿Te gustaría, visto el trabajo y la evolución de este taller, de programar algún tipo de taller similar?

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Todos los instrumentos anteriormente indicados fueron organizados y almacenados para su utilización a lo largo del análisis. La siguiente tabla muestra dicha organización secuenciada por las sesiones a las que corresponden y la fecha de realización de la misma.

*Tabla 5.1. Síntesis de materiales del taller por sesiones*

Sesión	Fecha	MATERIALES PARA EL ANÁLISIS				
		Vídeo	Audio	Foto	Sumario	Ficha
1	15-03-06	1	1	37	1 (16-03-06)	1, 2
2	22-03-06	2	2	23	2 (22-03-06)	3, 4
3	29-03-06	3	3	22	3 (29-03-06)	5, 6
4	19-04-06	4	4	14	4 (20-04-06)	7
5	26-04-06	5	5	14	5 (27-04-06)	8
6	03-05-06	6	6	13	6 (04-05-06)	9, 10
7	10-05-06	7	7	6	7 (11-05-06)	11
8	17-05-06	8	8	12	8 (17-05-06)	12
9	24-05-06	9	9	6	9 (25-05-06)	13

OTROS MATERIALES	
Tipo	Formato
Programaciones de las sesiones	Audio y doc. Word
Sumarios de las reuniones de programación	Audio y doc. Word
Entrevistas a los docentes	Audio
Entrevistas a los padres	Audio
Digitalización de cintas miniDV	Archivos mpeg
Digitalización de audios miniDisc	Archivos mp3
Trascripciones Atlas Ti	Doc. word

## Metodología en el análisis de datos

En todo estudio de corte cualitativo, el investigador va a contar con una inmensa cantidad de datos que serán su fuente de análisis.

*“La mayoría de los etnógrafos prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí mismas toda la sistematización” (Woods, 1986, p.64).*

Como recoge Peter Woods, cuando un investigador cuenta con un sinfín de datos almacenados de manera indiferenciada, los debe organizar, jerarquizar, sistematizar y llegar a estructurar para poder efectuar su análisis. Este acto no es instantáneo ni unidireccional, sino que también en nuestro caso formó parte de un proceso que se inició en la propia recogida de datos y al que se volvió todas aquellas veces que se consideraron necesarias fruto de la reflexión y de los pasos posteriores en la investigación, en una espiral de comprensión que implicó un continuo

movimiento hacia delante y hacia atrás hasta la comprensión final (Lacey, 1976).

Los *instrumentos digitales* fueron una ayuda para la realización de esta investigación cualitativa de corte etnográfico y basada en la investigación-acción. Los avances tecnológicos que en la actualidad están a nuestro alcance resultan ser una herramienta útil en el proceso de la investigación cualitativa (Brown, 2002) en diferentes momentos: en la captura, el almacenamiento, el análisis y la representación de los datos. Contando con tal cantidad de datos, el gran reto posterior del investigador es el de *clasificarlos y organizarlos* con el fin de que puedan ser realmente significativos para la investigación. La utilización del programa informático Atlas Ti facilitó esta tarea.

El proceso de análisis de los datos se enmarcó dentro de una doble perspectiva: por una parte la de la *investigación narrativa*, buscando construir una historia a partir de otra y, por otra parte, la de la *investigación analítica*. El planteamiento narrativo es cada vez más frecuente en materia educativa. Diferentes autores han señalado que la narrativa configura y estructura nuestra visión del mundo (Bruner, 2002; Connelly & Clandinin, 1995). Por ello, la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. La situación de la investigadora como observadora participante hace que las narraciones provenientes de la perspectiva de uno y otro rol se conviertan en una construcción y reconstrucción narrativa compartida. La investigación narrativa puede estar presente en cualquier estudio, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). Es un instrumento cultural que proporciona significados situados al corresponder con determinados escenarios comunicativos y poner en

contacto significados de palabras y realidades concretas en situaciones determinadas (Wertsch, 1998; Wertsch, 2002). En nuestro caso, el enfoque narrativo fue de gran utilidad al favorecer una reconstrucción del taller de gran riqueza analítica.

De otro lado, la dimensión analítica cualitativa desde una perspectiva etnográfica (Castanheira, Crawford, Dixon, & Green, 2001) parte de la aportación narrativa. Implica el análisis de los diferentes materiales narrativos para llegar a su abstracción y conceptualización y la elaboración de teorías que nos lleva nuevamente al campo narrativo. La elaboración teórica fruto de todo el proceso implica reconsiderar la pregunta inicial de la investigación, en un engranaje que potencia el desarrollo de la investigación.

*Figura 5.6. Proceso de análisis*



Como describe gráficamente la figura anterior, el proceso de análisis e interpretación puede ser descrito como un movimiento en espiral entre la observación, el análisis y la comprensión, que nos lleva del campo al texto que comunica la comprensión del investigador al lector (Denzin, 1994) y que nos remite de nuevo al campo para profundizar más en su comprensión. Nuestra investigación contempla una combinación de ambas perspectivas, el pensamiento analítico y el discurso narrativo que dio forma a los datos y los acerca al lector (Bruner, 2002).

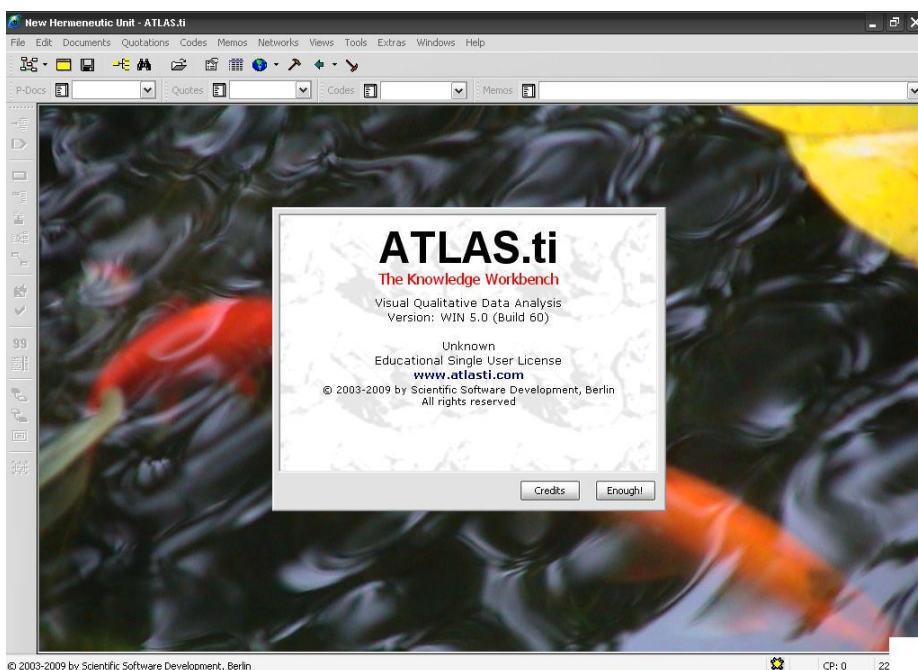
## El Atlas Ti, una herramienta para el análisis

Para profundizar en el proceso de análisis de datos utilizamos el *programa informático Atlas Ti* diseñado para facilitar el tratamiento y análisis de los datos cualitativos. Este instrumento informático orientó nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles que hubiera sido imposible descubrir sin la ayuda de esta herramienta.



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 5.7. El programa Atlas Ti en el proceso de análisis



Especialmente facilitó la aproximación a los datos de carácter audiovisual, posibilitando su organización y tratamiento y la inclusión de manera paralela de transcripciones y comentarios relacionados. Esta es su cualidad más destacable, ya que ofrece la reunión de todos los datos, permitiendo su subdivisión y almacenaje organizado y el fácil acceso a cualquiera de sus partes, siempre que ha sido necesario.

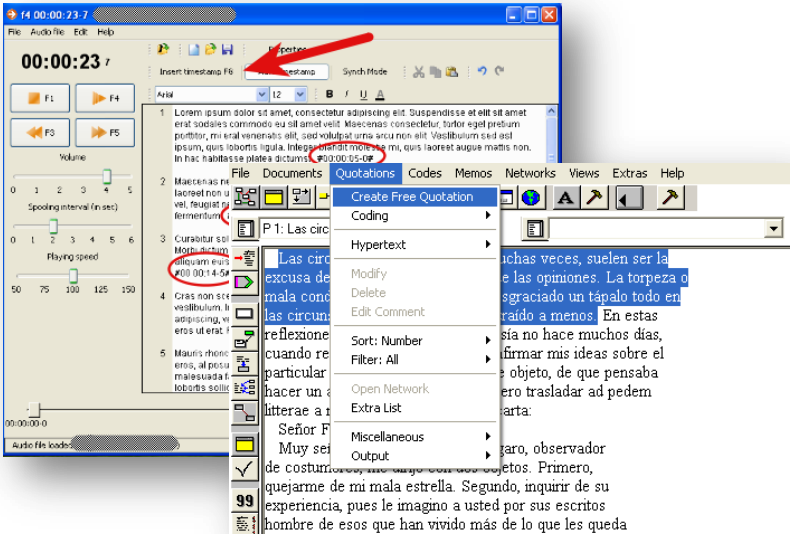
El programa facilitó la aproximación a los datos desde una visión integradora desde diferentes perspectivas, resultando más fácil analizar y comprender los procesos y productos generados en el taller. Las actividades y objetos junto con su valor educativo no se examinaron como

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

unidades independientes del análisis sino dentro de un marco sistémico, facilitando una progresiva reconstrucción de los datos, al permitir la combinación de las perspectivas narrativas y analíticas antes descritas en su interpretación.

En el ámbito narrativo, la posibilidad de *incluir narraciones* a partir de las cuales los fenómenos acaecidos comenzaron a adquirir significado para los propósitos de la investigación. En el ámbito analítico, *la segmentación del vídeo* y la definición de unas dimensiones fueron los aspectos más destacables en la búsqueda de significado.

Figura 5.8. Diferentes posibilidades del programa Atlas Ti



La aplicación informática permitió partir de la globalidad al análisis pormenorizado de los diferentes segmentos y la inclusión de transcripciones y comentarios a cada uno de ellos.

## Proceso de análisis

Hemos visto que esta investigación se encuentra enmarcada dentro de la investigación-acción. La investigadora que era a la vez la especialista de música del Centro se sitúa como observadora participante. Nos centraremos en describir a continuación las *fases fundamentales* del proceso de análisis que, partiendo de la narrativa en su sentido amplio, nos introdujo en el ámbito analítico, en un continuo vaivén entre ambos enfoques.

### Primera fase: La búsqueda de la unidad de análisis

El primer paso para acercarnos al análisis del escenario educativo fue definir la *unidad de análisis*. En nuestro caso esta unidad está constituida por todas las actividades desarrolladas alrededor del eje de la canción, encaminadas a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico entre alumnos y docente en el contexto natural del aula. En ellas, la interrelación de los participantes en el taller en este entorno real y natural como resulta la clase se convierte en un proceso vivo y dinámico que hay que interpretar en su globalidad, teniendo en cuenta las interrelaciones que surgen y el contexto en el que se ofrece. Las actividades planteadas para trabajar las canciones mostraban una integridad en sí mismas, y a la vez todas ellas se articulaban para dar forma al taller de una manera global y significativa.

En esta estructura se podría definir un nivel inferior constituido por las *sesiones*. Cada sesión se corresponde con un día de trabajo, alrededor de una hora y media una tarde con una frecuencia semanal. Cada canción fue trabajada a lo largo de dos sesiones. Realizamos además una última división a un nivel inferior que corresponde con los *núcleos temáticos* o *momentos* de las sesiones. Representan acontecimientos sucesivos en las sesiones, en las que los participantes comparten metas específicas que se concretan en una intencionalidad común y unos objetivos que orientan la actividad desde un comienzo del momento hasta su fin. En estos núcleos temáticos se destaca su *desarrollo temporal*, que el programa Atlas Ti permite delimitar, ya que esta perspectiva ofrecerá enriquecedora información a la profundización analítica realizada en las siguientes fases. Estos dos niveles se organizan jerárquicamente. Las conexiones y relaciones entre ellos se consideraron también en el momento de la interpretación de los resultados.

## Segunda fase: La definición de las dimensiones

Las dimensiones constituyeron un potente instrumento para comprender los fenómenos observados. Su definición se fue precisando a través de las sucesivas lecturas de los datos, gracias a una progresiva profundización en los mismos.

La codificación realizada es un acto interpretativo que busca posibilitar la comprensión de la realidad que pretendemos describir y explicar. El sistema de dimensiones hallado nos permitió descubrir aquello que sucedía en el conjunto de datos. Posibilitó la definición de unos patrones que pudieron ser explorados, analizados en su recurrencia y sus

excepciones y permitió profundizar en los aspectos que por su relevancia se estimaron más oportunos.

### Tercera fase: Análisis del taller a la luz de las dimensiones

El sistema de dimensiones definido permitió volver a revisar lo acontecido en el taller desde la perspectiva de estas dimensiones, analizando la predominancia de las mismas en los diferentes momentos del taller. Tuvo una gran importancia la *coordenada temporal*, pues permitió analizar la evolución de cada una de las dimensiones tanto a nivel micro como macro: en las diferentes sesiones, en las canciones propuestas a lo largo del taller, y en el taller visto como globalidad.

Permitió dar un paso más en la profundización en la línea analítica del proceso de investigación para llegar a *conceptualizar la estructura* del taller, conectando los diferentes apartados y niveles jerárquicos en un todo integrado. Esta profundización permitió llegar en sucesivos intentos y revisiones a elaboraciones conceptuales cada vez más detalladas y precisas hasta obtener la elaboración final.

### Cuarta fase: Elaboración narrativa del informe final

Este momento pertenece a un proceso en espiral que supone una nueva reelaboración, un nuevo modo de mirar hacia nuestros primeros objetivos, hacia los datos y las sucesivas interpretaciones que de ellos se dieron (Grue y Walsh, 1998). Supone una síntesis de las fases anteriores.

## A modo de síntesis

El *objetivo general* de este proyecto de investigación es diseñar entornos educativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico, desde un enfoque donde la lengua y la música muestren su complementariedad y enriquecimiento mutuo, considerando la co-igualdad entre discursos.

Este objetivo se subdivide en tres objetivos específicos: a) el proceso de construcción de un escenario educativo innovador, b) el análisis sobre la progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico y c) el análisis de las estrategias surgidas en el contexto del aula.

El diseño metodológico y la concreción de los objetivos nos marcaron los instrumentos y tipos de datos a recoger para su posterior análisis. Estas informaciones recogidas mediante distintas técnicas (diario, sumario, grabaciones, textos, etc.) constituyeron un *mar de datos* que se complementaron entre sí y que, con una adecuada organización y reestructuración de los mismos, nos ayudaron a dotar de significado los procesos que tuvieron lugar en la realidad que tratamos de analizar.

En el proceso de análisis seguido se han delimitado cuatro fases interdependientes: a) la segmentación y estructuración de los datos en búsqueda de la unidad de análisis, b) la definición de las dimensiones que permitió volver sobre el taller, c) el análisis de los datos en función de dichas dimensiones, d) la elaboración de este informe final fruto de un proceso de revisión, reflexión e interpretación constantes.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

En todo este proceso, la utilización del programa informático Atlas Ti ha servido como medio facilitador de todo el proceso, tanto por la perfección como instrumento organizador y almacenador de los diferentes datos registrados como por la posibilidad que ofrece de manejarlos de manera coordinada y revisarlos en todo momento hasta llegar al análisis definitivo.





## Capítulo 6. Contexto, participantes y tipo de canciones

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	198
CONTEXTO Y PARTICIPANTES .....	199
Contexto sociocultural.....	201
Participantes .....	208
OBJETIVOS DOCENTES Y METODOLOGÍA .....	211
LAS CANCIONES DEL TALLER.....	214
Canción 1: Pimpón.....	220
Canción 2: Al pasar por el cuartel.....	222
Canción 3: Los gatitos .....	225
Canción 4: El barquito de cáscara de nuez.....	228
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	230

## Presentación

En este capítulo abordaremos los aspectos más concretos del taller en lo que respecta a los participantes que protagonizaron la experiencia, el contexto en que ésta tuvo lugar, así como los objetivos, la metodología y las canciones, parámetros sobre los cuales se desarrolló el taller.

Dividiremos el capítulo en tres grandes apartados. En el primero mostraremos *el contexto en el que el taller tuvo lugar* aludiendo al contexto sociocultural y a sus participantes.

En un segundo apartado nos centraremos en concretar *los objetivos docentes*, elaborados conjuntamente entre la investigadora y el profesorado que participó en la experiencia. Así mismo haremos referencia a *la metodología aplicada* al tipo de actividades y tareas diseñadas por dicho equipo para su aplicación en el taller y que serán objeto de un análisis detallado posterior.

Finalmente, con el fin de enmarcar el taller, se presentan *las cuatro canciones* que fueron utilizadas como modelo. Estas sirvieron de eje del proceso educativo y fueron la base para definir la unidad de análisis del estudio posterior. Es por ello que examinaremos brevemente las características verbales y musicales de cada una de ellas.

## Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en un Colegio Público de la zona rural de la provincia de Zaragoza. *La investigadora mantenía vinculación con este Centro* y su selección estuvo basada en dos criterios fundamentales relacionados entre sí:

- La investigadora llevaba dos cursos trabajando en el Centro con un alto grado de implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el mismo. Ello facilitó las relaciones tanto con el Equipo directivo y profesorado como con el alumnado y sus familias. Se disminuía en lo posible la amenaza disruptora de una investigadora externa ajena al contexto habitual del Centro.
- Durante el curso anterior, 2004/2005, la investigadora había realizado en el Centro un estudio previo al alumnado de primaria, en relación con el aprendizaje musical y el desarrollo en otras áreas curriculares.

El *Equipo de Docentes* que se formó para llevar a cabo esta experiencia estaba formado por las tres maestras tutoras encargadas de las tres aulas de Tercer Curso de Segundo Ciclo de Infantil. La selección de este Equipo atiende a criterios diversos:

- Se buscaba constituir un Equipo Interdisciplinar en el que estuvieran implicadas tanto las tres tutoras, encargadas del desarrollo y aprendizaje del alumnado durante la práctica totalidad del tiempo escolar y en concreto del área de lengua, como la

especialista de música en educación infantil, que pudiera aportar su experiencia y conocimientos musicales con este alumnado.

- Con el objetivo de optimizar al máximo el trabajo de este Equipo de docentes, se contó con la participación de las tutoras del Tercer Curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil, por ser estas maestras docentes con un gran espíritu innovador y constructivista, con la costumbre de integrar talleres, centros de interés y proyectos de investigación en el aula. Asimismo trabajaban habitualmente en equipo. Estas docentes habían mostrado con anterioridad una valoración positiva del campo musical en general y su importancia en la formación de sus alumnos, así como del trabajo en particular que la especialista de música llevaba desarrollando con ellos desde hacía dos años.
- Sólo uno de los grupos fue grabado y analizado. Se eligió el grupo de la maestra coordinadora de infantil por la mayor experiencia de ésta en el campo del constructivismo y la innovación pedagógica así como su mayor permanencia en el Centro y mayor conocimiento del contexto y de toda la comunidad escolar.

En relación con *el alumnado seleccionado* para la investigación se tuvo en cuenta dos aspectos:

- Los estudios anteriores analizados (Rauscher, 2002; Costa-Giomi, 2000) mostraban en sus conclusiones la importancia del aprendizaje musical temprano como una de las características determinantes de los resultados positivos de las investigaciones en torno al desarrollo de las habilidades de los discentes. Este resultado fue tenido en cuenta a la hora de seleccionar un alumnado de corta edad con el que llevar a cabo la investigación. En este ámbito, la investigadora conocía al alumnado de infantil y

trabajaba semanalmente en el área musical con ellos, hecho que no sucedía con el alumnado de primaria, lo cual hacía prever que la adaptación del taller a las características y necesidades reales del alumnado se iban a optimizar.

- La clase de Tercer Curso de Segundo Ciclo de Educación Infantil era el último nivel de la enseñanza infantil antes de pasar a la primaria. Las edades de los niños y niñas eran de 5 y 6 años.

## Contexto sociocultural

Nos detendremos ahora en explicar brevemente la localidad, el centro y el aula donde se desarrolló la experiencia.

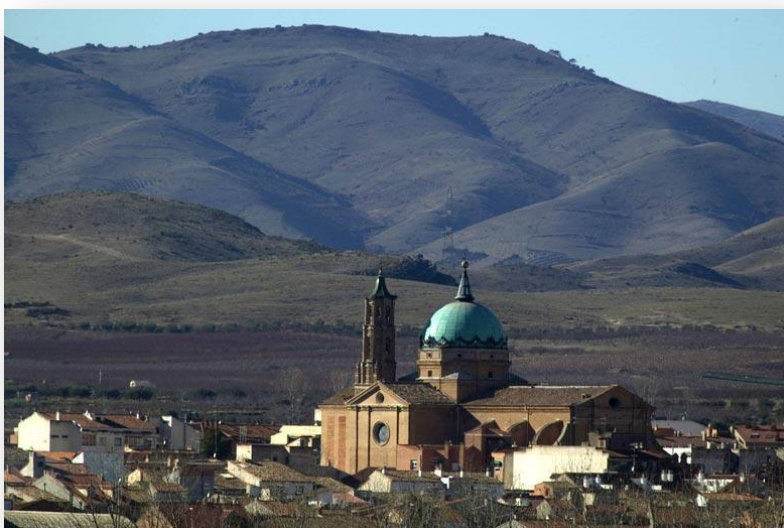
### La localidad

La experiencia se llevó a cabo en el Colegio Público de La Almunia de Doña Godina. Se trata de un pueblo próspero de la provincia de Zaragoza, capital de la comarca del Valdejalón, situado en una importante confluencia de caminos del cuadrante nordeste de España. La localidad cuenta con una población que va en aumento progresivo, siendo en el momento de la investigación un total aproximado de 7000 habitantes.

Su economía se basa en la ganadería y especialmente la agricultura, preferentemente dedicada a la fruticultura de productos como cerezas, melocotones y manzanas. Cuenta igualmente con una importante y creciente actividad industrial y un gran número de comercios y supermercados para abastecer a la zona. De ahí, su eminente crecimiento, llegando especialmente una gran proporción de población inmigrante, sobre todo de los países árabes y del Este de Europa, que ha acudido a la

zona para trabajar en la recogida de fruta, en la industria y los servicios. Consecuencia de todo ello, el nivel socio-económico y cultural de la localidad es extremadamente variado.

*Ilustración 6.1. Vista panorámica de la localidad*



La oferta educativa en la localidad está cubierta en todas sus etapas, contando con una guardería, un único Colegio de Infantil y Primaria, en el cual se ha llevado a cabo la experiencia; dos centros de Educación Secundaria, uno público y otro privado donde también se pueden realizar estudios de formación profesional; e incluso es sede del campus de la Escuela Universitaria Politécnica, adscrita a la Universidad de Zaragoza.

La localidad cuenta con una amplia página web donde poder encontrar todo tipo de información: [www.laalmunia.es](http://www.laalmunia.es)

## El Centro

El Colegio donde se llevó a cabo la investigación es un centro de titularidad pública dependiente de la Diputación General de Aragón que ofrece la formación en educación obligatoria de 3 a 12 años a todos los niños y niñas de la localidad, por ser el único centro existente en ella. Es una Escuela abierta al entorno que le rodea y la sociedad en la que se halla inmersa, y en ella se promueven toda una serie de valores democráticos, solidarios y de libertad, así como de innovación como es el caso de la incorporación de las nuevas tecnologías al aula.

*Ilustración 6.2. Vista del edificio de infantil*



Su inauguración data del 29 de septiembre de 1930, dándose décadas anteriores una gran dispersión de aulas que quedaban disponibles por distintos lugares de la localidad. Debido al aumento progresivo de alumnado, cuenta desde 1987 con dos edificios, el anterior destinado a Educación Infantil que alberga alrededor de 200 alumnos de 3 a 6 años, y el más moderno dedicado a Educación Primaria, con más de 600 alumnos de 6 a 12 años; repartidos en tres aulas por cada nivel. El porcentaje de alumnado inmigrante ha ido en un aumento notable en los últimos años, encontrándose en torno al 20% de la población escolarizada.

Ambos edificios cuentan con una amplia gama de servicios: zona de recreos, comedor, aula de música, de ordenadores y multiusos, biblioteca. El claustro lo forman en torno a los 50 profesores pertenecientes a las especialidades de Educación Infantil, Ed. Primaria, Ed. Lengua Extranjera, Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Religiosa, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje; además del personal del comedor, de limpieza, etc. Asimismo, el Centro da cabida a diferentes actividades extraescolares, entre las que se halla la música, existiendo una estrecha relación con la Escuela Municipal de Música de la localidad.

## El aula

En cuanto al contexto físico del aula, el taller se llevó a cabo en el aula habitual de la clase. Dado que iba a ser la docente habitual la que iba a desarrollar la experiencia con su alumnado se valoró que el espacio físico fuera también el que los niños utilizaban de manera habitual con su tutora. El aula era una sala amplia, con una zona delantera despejada y suelo de tarima, óptimo para el uso frecuente de zona de reunión del alumnado y celebración de asambleas en gran grupo; así como para las actividades en



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

corro que se propusieron a lo largo del taller. Tal vez se echaba de menos para las actividades de movimiento algo más de sitio que se intentó conseguir retirando las mesas hacia la zona posterior de la clase y que los mismos alumnos ayudaban a colocar nuevamente en su sitio.

*Ilustración 6.3. Zona frontal del aula*



Un aspecto destacable es el gran trabajo que se lleva a cabo en el campo artístico, por lo que cuentan con un rincón dedicado al mismo con todo el material y zona de exposición.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

*Ilustración 6.4. Rincón artístico*



En la zona posterior se ubican los casilleros con sus nombres, donde cada uno es responsable de su organización y cuidado. Alrededor del aula existen diferentes corchos y mesas que sirven de recogida y exposición del material traído para el trabajo por centros de interés.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

*Ilustración 6.5. Diferentes zonas de organización del aula*



Además, el aula contaba con todos los requisitos materiales necesarios para el taller: aparato reproductor de CD y casete, mesas y sillas adecuadas para el trabajo individual de los niños, material de escritura habitual para ellos (lapiceros, sacapuntas, gomas, bandejas de pinturas y de rotuladores para compartir,...).

## Participantes

### La investigadora

*La investigadora era a la vez la maestra especialista de música en el Centro. Impartía clases de música a los alumnos de Segundo y Tercer Nivel de Segundo Ciclo de Educación Infantil con una periodicidad de una hora semanal. Tenía buenas relaciones con las maestras tutoras, con las que se reunía una vez al trimestre para dialogar sobre la evolución de cada uno de los niños y niñas, pero no realizaban programaciones conjuntas.*

Sus clases se centraban en el desarrollo musical, teniendo como base la experiencia corporal y sensorial: el canto, el movimiento, el uso de los instrumentos de percusión, la audición, etc. Estas sesiones se desarrollaban en el aula de música, sala que se encontraba al lado de las clases de Tercer Nivel, en la primera planta. La investigadora conocía y había trabajado con los niños y niñas de la experiencia desde el año anterior, existiendo una relación positiva entre maestra y alumnado. Esto facilitaba dos aspectos del taller:

- La investigadora conocía el nivel y el desarrollo musical de los alumnos. Esto le permitía plantear unas tareas y actividades musicales en el taller acordes con el proceso real de los mismos.
- La permanencia de la investigadora como observadora en las sesiones del taller sin que fuera sentida como una persona extraña. Esto facilitaba el normal discurrir de la experiencia.

## Equipo docente

Como se ha señalado, la experiencia se llevó a cabo con el profesorado y alumnado pertenecientes al Tercer Curso de Segundo Ciclo de Educación Infantil. Todas ellas llevaron a cabo la experiencia en sus clases; si bien la recogida de datos audiovisuales y la observación en el aula por la investigadora se centró en una sola de ellas, el aula de la coordinadora de ciclo.

*Las tres tutoras que formaban el equipo docente* mostraban una línea de trabajo similar:

- Realizaban reuniones semanales periódicas donde programaban conjuntamente el trabajo a realizar en sus aulas.
- Sus programaciones adoptaban habitualmente un enfoque constructivista. Trabajan con regularidad sobre proyectos y centros de interés que los alumnos investigaban de manera activa. Además, la clase presentaba diferentes rincones, como el de la plástica o el del juego simbólico y los niños contaban con ciertos momentos para poder utilizarlos.

La maestra que tutorizaba el grupo de alumnos seguido en este estudio, era la coordinadora de Educación Infantil. Para comprender mejor sus actividades podemos destacar:

- Se trata de una docente con una amplia experiencia en el campo de la educación infantil, con sentido de la responsabilidad y motivación por su trabajo.

- Era la docente con mayor tiempo de permanencia en la formación infantil del Centro, siendo ella la encargada de introducir y guiar a sus compañeras en enfoques más innovadores y globalizadores. Este aspecto facilitó tanto la tarea de la coordinación del Equipo Colaborativo como la de la programación y evaluación.

## Alumnado

La clase que se analizó en este trabajo contaba con 20 alumnos, 10 niñas y 10 niños, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Un 30% de este alumnado era inmigrante, proveniente de países árabes, sudamericanos y del Este; uno de estos niños llegó nuevo a mitad de curso. Las características más importantes del alumnado a destacar son:

- Este alumnado estaba acostumbrado al trabajo en talleres, en investigaciones por centros de interés. Mostraban gran flexibilidad y disposición ante diferentes dinimizaciones del grupo y al trabajo en diferentes estructuraciones. Era resaltable su implicación en asambleas en gran grupo así como en un trabajo individual con autonomía pero desde una perspectiva cooperativa de ayuda y de aprendizaje con sus iguales.
- Los niños de este nivel estaban en pleno desarrollo del proceso de lecto-escritura, con gran motivación por su aprendizaje, lo cual permitía adaptar un trabajo lecto-escritor a su desarrollo concreto.
- Igualmente contaban con un aprendizaje musical de un curso y medio y su disposición hacia la música y su aprendizaje era muy positiva.

- Sus familias mostraban una actitud muy positiva hacia este tipo de actividades más innovadoras, pues se encontraban habituadas a realizar talleres y experiencias similares.

## Objetivos docentes y metodología

El formato de la experiencia en equipo colaborativo supuso un reto para todos los implicados, en primer lugar para la propia investigadora y a la vez especialista de música que tuvo que definir con claridad los objetivos generales pretendidos con la constitución de dicho equipo. En segundo lugar para las tutoras que nunca habían planteado un proyecto en el que se utilizara la música.

Los *objetivos planteados por la investigadora a trabajar con los profesores* dentro del enfoque cooperativo (Bonals, 1996) de programación de un currículo interdisciplinar dentro de un estilo cognitivo igualitario (Bresler, 1995; Giles & David Frego, 2004) fueron:

- Descubrir y valorar la importancia de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico, como discurso paralelo y complementario de la lengua y apreciar su riqueza y su potencial motivador.
- Compartir la forma de trabajo particular de maestras tutoras y maestra especialista de música en un proyecto conjunto.
- Desarrollar en las tutoras su sentimiento de competencia en el ámbito musical.
- Reflexionar sobre la importancia de una formación musical lo más completa posible, tanto a nivel de contenidos musicales como de

didáctica musical, para su utilización óptima en el proceso educativo.

- Valorar la importancia de la complementariedad tutor-especialista de música por ambas partes y el beneficio de esta unión para los niños.

*Los objetivos específicos* finalmente elaborados tras un proceso de exposición, diálogo y análisis compartido por todas las docentes y aplicables a la adquisición de la lengua oral, escrita y musical por parte de los niños fueron:

- Comprender el significado de discursos lingüísticos en diferentes formatos: orales y escritos, hablados y cantados, etc.; teniendo en cuenta el contexto, los elementos prosódicos y entonacionales,...
- Revisar y ampliar el vocabulario, tanto musical como lingüístico relacionado con cada uno de los temas trabajados.
- Profundizar en la estructura del discurso lingüístico; potenciando su comprensión y utilización en creaciones propias
- Partes del texto: introducción, nudo y desenlace
- Secuenciación de las frases dentro del texto: orden y coherencia
- Organización de las palabras en las frases
- Potenciar en los alumnos la expresión oral y el gusto por la comunicación: participación en la conversación, coherencia con el tema tratado, escucha y respeto por las aportaciones de los otros.
- Desarrollar la habilidad lectora y el gusto por la lectura, potenciando el uso de una entonación, ritmo y acentuación adecuados. Mostrar al alumno las relaciones entre la lectura verbal y musical.



- Desarrollar la habilidad escritora y el gusto por la escritura; utilizando diferentes formatos: rellenar, contestar, copiar, crear, etc. Mostrar al alumno las relaciones entre escritura verbal y musical.
- Potenciar el análisis y estudio de ejemplos y, a partir de ellos, desarrollar la creatividad para la elaboración propia, utilizando diferentes tipos de discurso lingüístico, de temas, personajes, etc.; motivando el cuidado de los detalles, de la descripción de los protagonistas, de la secuencia de las acciones, etc.

*Para la consecución de los objetivos de la investigadora con respecto al Equipo docente se hizo necesario dialogar sobre las forma de trabajo de los integrantes del equipo y llegar a consensos sobre la metodología más adecuada para el taller que se planteaba. Además la especialista transmitió a sus compañeras los conocimientos musicales básicos con los que poder enseñar y utilizar correctamente las canciones y las actividades. El avance en el taller les ayudó a desarrollar su competencia musical y valorar la importancia de una formación musical amplia para su correcta utilización en el aula.*

En lo que respecta a *la metodología utilizada en el aula* se planteó una síntesis de las utilizadas por cada maestra. De la tutoría resultaba especialmente destacable el trabajo por talleres y centros de interés. De la clase de música se incidió en la secuenciación de la enseñanza de las canciones, la presentación en partitura o la aplicación de gestos y movimientos para acompañar la interpretación vocal, así como en la utilización de algunos términos básicos como pulso, acento o escucha activa.

Esto se tuvo en cuenta en la programación y puesta en práctica del taller, aplicando, como analizaremos posteriormente, unas estrategias que potenciaran el desarrollo natural de los sistemas de conocimientos

partiendo de la vivencia hacia la reflexión (Piaget, 1974) y desde un aprendizaje imitativo al diálogo guiado para llegar a la autonomía (Vygotsky, 1978/1986).

## Las canciones del taller

Las canciones fueron el eje de la programación. Como ya ha sido expuesto en el capítulo anterior se consideraron un instrumento enriquecedor donde el niño debe utilizar de manera directa su oído, su voz y su sentido rítmico (Bernal & Calvo, 1999). A través de ellas se articularon todas las actividades del taller, trabajando de manera específica tanto elementos musicales como lingüísticos de manera complementaria, aprovechando la posibilidad que las canciones nos ofrecen (Malagarriga et al., 1999).

Desde un primer momento, el equipo colaborativo de docentes decidió trabajar sobre la fuente musical que le proporcionaba el cancionero popular. La riqueza que ofrecen estas obras por pertenecer a la propia cultura, recogiendo el bagaje lingüístico y musical de esa sociedad fruto del poso de los años y de la transmisión oral de generación en generación (Kodály & Bónis, 1974) fue la razón que les llevó a su elección. Los aspectos más relevantes de esta elección siguiendo las aportaciones de Malagarriga (1999) son:

- Partimos de una herencia musical creada y asentada gracias al fluir de los años y que todos portamos, tanto alumnos y familias como docentes. Este hecho favorece un nexo de unión entre la gran mayoría de los participantes en el taller que hace de su aprendizaje un contenido más significativo para todos. Una realidad donde las docentes se encuentran más seguras de desenvolverse y donde las

familias pueden participar y colaborar con sus propios conocimientos.

- El cancionero popular asegura la utilización de unos modelos estables de estructura musical y lingüística. Conlleva que las características musicales, rítmicas, melódicas y armónicas, sean reconocidas por el oído como familiares. Igualmente sucede con el texto, con el que se identifica por idioma, temática, vocabulario y giros expresivos, etc. De esta manera se parte de la realidad más cercana para el alumnado, ofreciendo su profundización en la misma, aspectos básicos en la educación infantil.

El equipo colaborativo planteó conscientemente mostrar en el taller una variedad en cuanto a tipos de canción, de manera que cada una de las seleccionadas sirviera como modelo de trabajo, dando una visión abierta de las posibilidades de actividades a plantear en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva.

Del mismo modo se consideró importante mostrar las canciones en su escritura convencional, de manera que tanto la escritura lingüística como musical se integraran conjuntamente de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los principios de aprendizaje natural defendidos por pedagogos como (Willems, 1956/1969).

Analicemos brevemente un ejemplo que muestre esta relación entre escrituras.

Figura 6.1. Ejemplo de partitura musical.  
Sesión 7

**EL BARQUITO DE CÁSCARA DE NUEZ**  
**TRABAJAMOS UNA PARTITURA**

UN BAR - QUI - TO DE CÁ - CA - RA DE NUEZ A - DOR -  
UN NOS - QUI - TO SIN MIE - DO VA EN EL, MUY SE -

NA - DO CON VE - LAS DE PA - PEL SEHI - ZO HOY A LA MAR PA - RA  
GU - RO DE SER BUEN TI - MO - NEL Y SU

LE - JOS LLE - VAR GO - TI - TAS DO - RA - DAS DE MIEL BIEN DOY BA - JAN - DO LAS

O - LAS EL BAR - QUI - TO YA SE FUE. NA - VE - GAR SIN TE - MOR EN EL  
NA - VE - GAR SIN TE - MOR EN EL

MAR ES LO ME - JOR NO HAY RA - ZÓN DE PO - NER - SEA TEM - BLAR Y SI  
MAR ES LO ME - JOR Y SE EL CIE - LO ES - TÁ MUY A ZUL EL BAR

VIE - NE NE - GRA TEM - PES - TAD RE - IR Y RE - MAR Y CAN - TAR

QUI - TO VA CON - TEN - TO POR LOS MA - RES LE - JA - NOS DEL SUR

Esta ilustración corresponde a una ficha presentada al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula y muestra la escritura convencional de las canciones. Como se observa, dicha escritura se presenta en el pentagrama con las notas musicales y su figuración rítmica adecuada. En ella se integra el texto, dividido en sílabas, haciendo corresponder cada sílaba a cada una de las notas. De este modo el intérprete conoce en todo momento su situación tanto textual como

musical: cada sílaba del texto presenta su correspondiente altura melódica (nota) y su duración (figura). De esta manera observamos cómo la partitura integra de forma natural la escritura textual con la propiamente musical, siendo esta la práctica habitual mundialmente utilizada. Con ella, alumnado y profesorado se acercan conjuntamente de una manera natural al discurso musical en su ámbito escrito.

Igualmente, en las primeras reuniones se consideró oportuno emplear dos sesiones con cada una de las canciones de manera que fueron cuatro las canciones trabajadas en profundidad a lo largo del taller. El repertorio concreto se fue seleccionando paralelamente a la puesta en marcha del taller, haciendo uso del principio de flexibilidad de toda programación. Se buscaba seleccionar conjuntamente entre las canciones posibles la que se considerara más oportuna en cada momento. Las maestras tutoras contaron con la grabación de las canciones seleccionadas. Este aspecto fue muy importante pues sirvió para salvaguardar la fidelidad de la partitura y favorecer la autoconfianza de las docentes. Recordemos que la formación musical de las tutoras era mínima y la grabación les ayudó a respetar la línea rítmico-melódica de la canción así como la altura adecuada a la cual interpretarla; además de servirles de modelo vocal a imitar.

Basándonos en la filosofía del pedagogo musical Zoltan Kodály, realizamos especial esfuerzo en una selección de repertorio musical variado y de calidad. En el análisis de las canciones para su elección se tuvo en cuenta las consideraciones señaladas por Wolverton (1991) que fueron revisadas y ampliadas por Mizener (2008) y que coinciden con las delimitadas por Houlahan & Tacka (2008) basadas en la metodología Kodály:

- La tipología de la canción. Canciones seleccionadas por su función pedagógica que posibilitaran un trabajo amplio sobre diferentes aspectos del discurso lingüístico.
- Su adecuación a la edad y el desarrollo de los niños. Se eligieron aquellas canciones con texto adecuado a las edades del alumnado, tanto en lo que respecta al tema como a su longitud. Igualmente se analizó su adecuación a la música, donde el acento rítmico y las inflexiones melódicas fueran coherentes musicalmente y con la estructura del texto, siendo todas ellas canciones silábicas
- Las características musicales. Se seleccionaron canciones con atractivo musical que se adecuaran al nivel y evolución de los alumnos. Se buscó su sencillez y coherencia a nivel rítmico, melódico, armónico y formal. Se cuidó especialmente el ámbito de la canción, que en ningún caso superó la distancia de octava y con movimientos habituales por grados conjuntos, así como su interpretación a una altura adecuada a las necesidades físicas del alumnado.

Las características más importantes de las canciones seleccionadas se recogen en el gráfico siguiente:

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Tabla 6.1. Características básicas de las canciones

<b>Canciones</b>	<b>Pimpón</b>	<b>Al pasar por el cuartel</b>	<b>Los gatitos</b>	<b>El barquito de cáscara de nuez</b>
Texto	Descripción	Secuencia de historia	Vocabulario	Historia completa: contexto, detalles
Estructura	Estrofas similares AA'A''	Estrofas similares AA'A''	Estrofa-estribillo ABACA	Estrofas diferenciadas AA'BB'
Tonalidad	Do Mayor	Do Mayor	Do Mayor	Do Mayor
Compás	Binario	Binario	Binario	Cuaternario
Rítmica	Negra, corchea	Negra, corchea, negra con puntillo	Negra, corchea, blanca	Negra, corchea, blanca, blanca con puntillo
Ámbito	8ª: Do3 - Do4	6ª: Do3 - La3	5ª: Do3 - Sol3	8ª. Do3 - Do4
Interválica	Grados conjuntos, 3ª, 4ª	Grados conjuntos, 3ª	Grados conjuntos, 3ª	Grados conjuntos, 3ª, 4ª, 8ª
Armonía	I - V	I - V7	I - V7	I - V7 - V/V - IV

## Canción 1: Pimpón

Se inició el taller con esta *canción popular* por contar con una *temática muy cercana* y sugerente para los niños: la descripción de un muñeco y de los hábitos que este personaje, a quien se le atribuyen cualidades humanas, realiza a lo largo del día. Tanto el ámbito del juego y los muñecos, como el de la adquisición de hábitos son aspectos fundamentales en la educación infantil. Se consideró oportuno iniciar con una temática cercana y atrayente para el alumnado (Houlahan & Tacka, 2008).

El hecho de ser una obra ya conocida por las docentes, y de haberla enseñado en otras ocasiones, les dio la seguridad que necesitaban para iniciar el taller con el conocimiento de que se adecuaba al alumnado de esta edad.

. Figura 6.2. Partitura de la canción 1

The image shows a musical score for the song "PIMPÓN", labeled as "POPULAR". It features two staves of music with lyrics written below. The lyrics describe the habits of a doll named Pimpón. At the bottom right, there is a small cartoon illustration of a doll. The score is enclosed in a decorative border of small black squares.

**PIMPÓN** POPULAR

PIM-PÓN ES UN MU - ÑE - CO MUY GUA-PI-TO DE CAR - TÓN, DE CAR - TÓN.

SE LA - VA LA CA - RIS - TA CON A - GUEY CON JA - BÓN.

SE DESEÑEREA EL PELO  
CON PEINE DE MARFIL, DE MARFIL,  
Y AUNQUE SE DA TIRONES  
NO LLORA NI HACE ASÍ.

SE COME LA SORITA,  
NO MANCHA EL DELANTAL, DELANTAL,  
Y COME CON CUIDADO  
COMO UN BUEN COLEGIAL.

SE CEPILLA LA ROPA  
A DIARIO, CON PRIMOR, CON PRIMOR,  
Y CUANDO VA A LA CALLE  
PARECE UN GRAN SEÑOR.

Y CUANDO LAS ESTRELLAS  
EMPIEZAN A LUCIR, A LUCIR  
PIMPÓN SE VA A LA CAMA,  
SE ACUESTA Y A DORMIR.



## Características textuales

El texto se compone de 5 estrofas de 4 versos cada una.

Versos heptasílabos con rima en los pares

En cada una de las estrofas se describe un hábito o rutina del protagonista de la historia, con rutinas muy similares a las de los alumnos:

- Presentación de Pimpón, características generales y hábitos de higiene.
- Hábito de peinado.
- Hábito de alimentación.
- Hábito de cuidado de ropa
- Hábito de acostarse

## Características musicales

Se trata de una canción en Do Mayor, con compás binario y rítmica sencilla y repetitiva. La melodía cuenta con una estructura formal cuadrada, constituida por una frase de pregunta con cadencia suspensiva, y la siguiente frase de respuesta con cadencia conclusiva.

El ámbito más utilizado en la canción es la tercera mi<sup>3</sup>-sol<sup>3</sup>, siendo el ámbito total do<sup>3</sup>-do<sup>4</sup>.

Armónicamente tiene un desarrollo muy básico y a la vez fácilmente reconocible por el oído, formando estructuras que se mueven entre la tónica y la dominante de la tonalidad.

La correspondencia del texto con la música es silábica y mantienen la correspondencia con los acentos.

## Canción 2: Al pasar por el cuartel

El criterio de selección de esta segunda canción fue el de trabajar un modelo de canción popular con *juego de calle escenificado*, donde la historia cobra una importancia vital. Siguiendo la *metodología Kodály*, este tipo de canciones merecen un lugar especial en la educación infantil al permitir un fenómeno más antiguo y más complejo que solo el canto. En esta obra, la secuencia temporalizada de acciones es relatada mientras se canta, y a la vez dramatizada mediante un juego popular de calles, en la que los niños se sitúan en dos filas enfrentadas mientras un niño, en el rol de protagonista se pasea por en medio realizando la dramatización en función de la letra cantada.

Alguna de las docentes conocía esta canción de su infancia pero ninguna de ellas la había enseñado nunca. Esto suponía por un lado un nuevo reto al tener que aplicarla por vez primera, y a la vez una gran motivación, pues las maestras querían transmitir a sus alumnos las vivencias y el disfrute que con su interpretación ellas mismas sentían. La longitud de la letra también era asimilada como un objetivo que se pensaba facilitado por la

incorporación de los gestos dramatizados alusivos a las diferentes acciones que se relatan en la misma.

Figura 6.3. Partitura de la canción 2

**AL PASAR POR EL CUARTEL**  
TRABAJAMOS UNA ESTROFA

POPULAR

AL PA - SAR POR EL CUAR - TEL, SE ME CA-YO UN BO - TÓN Y

VI - NO EL CO - RO - NEL A PE - GAR ME UN BO - FE - TÓN.

♦ N° NOTAS MUSICALES → 26

♦ N° PALMADAS (SÍLABAS) → 26

♦ LAS PARTES DE UNA FIGURA SON:

Rlica → corchete

cabesa →

**AL PASAR POR EL CUARTEL**

AL PASAR POR EL CUARTEL,  
SE ME CAYÓ UN BOTÓN  
Y VIÑO EL CORONEL  
A PEGARME UN BOFETÓN.

QUE BOFETÓN ME DIO,  
PEDAZO DE ANIMAL.  
QUE ESTUVE SIETE DÍAS  
SIN PODERME LEVANTAR.

LAS NIÑAS BONITAS  
NO VAN AL CUARTEL,  
PORQUE LOS SOLDADOS  
LES PISAN EL PIE.

SOLDADO VALIENTE,  
NO ME PISE USTED,  
QUE SOY PEQUEÑITA  
Y ME PUEDO CAER.

SI ERES PEQUEÑITA  
Y TE PUEDES CAER,  
CÓMPRATE UN VESTIDO  
DE COLOR CAFÉ.

CORTITO POR DELANTE,  
LARGUITO POR DETRÁS,  
CON SIETE VOLANTES.  
¡ADIÓS, MI CAPITÁN!

## Características textuales

El texto se compone de 6 estrofas de 4 versos cada una.

Versos heptasílabos y octosílabos con rima asonante en los pares, con forma de romance.

En cada una de las estrofas se describe una acción de la historia, conformando el relato completo, de una manera secuenciada.

## Características musicales

Como sucedía con la primera, esta canción también se encuentra en Do Mayor y compás binario y su rítmica es muy similar. La melodía igualmente presenta una estructura formal cuadrada, constituida por una frase de pregunta con cadencia suspensiva, y la siguiente frase de respuesta con cadencia conclusiva.

El ámbito más utilizado en la canción es la cuarta re<sup>3</sup>-sol<sup>3</sup>, siendo el ámbito total do<sup>3</sup>-la<sup>3</sup>.

Armónicamente presenta un esquema muy habitual en las canciones populares, formando estructuras que se mueven entre la tónica y la dominante de la tonalidad, incluyendo la séptima de este acorde.

La correspondencia el texto con la música es silábica y mantienen la correspondencia con los acentos.

## Canción 3: Los gatitos

La selección de esta canción se basó en la idea de utilizar una canción de temática cercana al alumnado pero que ofreciera la posibilidad de *ampliar su vocabulario*. De esta manera, partiendo de sus conocimientos previos sobre el tema, poder enriquecer su formación en vocabulario gracias a un trabajo sobre el contexto. Otro criterio que se tuvo en cuenta fue el de variar la estructura formal de la obra, que hasta ahora había sido de secuencia de estrofas similares.

Esta canción no era conocida por ninguna de las tutoras, lo que supuso un nuevo paso para ellas, al tener que enfrentarse a aprender una obra desconocida e interiorizar los recursos necesarios para enseñarla y trabajarla con los niños.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 6.4. Partitura de la canción 3.

**LOS GATITOS**

TRABAJAMOS LA ESCRITURA Y LA ESTRUCTURA  
DE UNA CANCIÓN

**COMPLETA** LAS ORACIONES:

❖ PARTE DEL TEXTO DE UNA CANCIÓN QUE SE REPITE

Estribillo

❖ PARTE DEL TEXTO DE UNA CANCIÓN QUE VA CAMBIANDO

Estrufa

Victor

**LOS GATITOS**

RON, RON, RON,  
HACEN RON, RON, RON.

LOS GATITOS AL LAVARSE  
Y A SU MODO ENGALANARSE,  
RON, RON, RON,  
SIN INTERRUPCIÓN.

RON, RON, RON,  
HACEN RON, RON, RON.

SUS PATITAS REMOJANDO,  
PIEL Y OREJAS ATUSANDO,  
RON, RON, RON,  
ESTA ES SU CANCIÓN.

RON, RON, RON,  
HACEN RON, RON, RON.

Y SE ENCORVAN LENTAMENTE,  
SIMULANDO SER UN PUENTE,  
RON, RON, RON,  
DANDO EL ESTIRÓN.

RON, RON, RON,  
HACEN RON, RON, RON.

Y PRESENTAN ENFADADOS,  
SUS BIGOTES ENCRESPADOS,  
RON, RON, RON,  
ESTA ES SU CANCIÓN.

### Características textuales

El texto se compone de 4 estrofas con 4 versos cada una separados por un estribillo de dos versos, todos con rima consonante por parejas. La distribución resulta de la siguiente manera:

Estribillo:

4 a

6 a

Estrofa:

8 b

8 b

4 a

6 a

La temática de la canción es el mundo de los gatos. A lo largo de las estrofas se describen los hábitos y comportamientos que suelen mostrar estos animales en su vida diaria. El texto del estribillo recoge la onomatopeya del gato al ronronear.

## Características musicales

Se trata de una canción en Do Mayor, de compás binario y estructura estrofa-estribillo. La rítmica, sencilla, presenta dos esquemas muy diferenciados, uno más pausado para el estribillo y otro, más ágil por el uso de corcheas, para la descripción de las acciones. Este hecho posibilita que, pese a que en la descripción textual parecía existir grandes desequilibrios en cuanto a los versos, rítmicamente la canción se haya compensada, con fraseos equidistantes de dos compases.

Melódicamente también muestra esta división entre ambas partes.

El ámbito más utilizado en la canción es la cuarta re3-sol3, siendo el ámbito total do3-sol3.

Armónicamente, como el resto de canciones hasta ahora trabajadas, sigue utilizando la combinación de estructuras formadas por la tónica y la dominante de la tonalidad incluyendo la séptima de este acorde.

La correspondencia el texto con la música es silábica y mantienen la correspondencia con los acentos.

## Canción 4: El barquito de cáscara de nuez

El criterio básico de selección de esta obra fue el de proponer como última canción del taller, una melodía más cercana en el tiempo a sus destinatarios, perteneciente a la *cultura infantil del momento*. Se pretendió recoger así la idea evolutiva de la tradición popular, en la que las canciones populares recogen las historias que han pasado de generación en generación y a su vez van incluyendo nuevos usos y costumbres (Elliott, 2005).

En este caso concreto se eligió una canción perteneciente a Miliki, el payaso más conocido de la tele, tanto por los niños como por sus padres. Si nos basamos en la definición de *popular* ofrecida por el diccionario de la Real Academia de la Lengua encontramos “considerada por el pueblo propia y constitutiva de su tradición”. Con este ejemplo, se pretendía mostrar cómo el proceso de constitución de lo popular es un proceso dinámico, que lo que un día fue nuevo con el pasar de los años llega a ser asimilado por la cultura del pueblo. Muy probablemente esta canción o alguna similar, pasen al conocimiento general del pueblo considerándose algo propio del mismo, sin importar su origen o autor.

Además, esta canción ofrecía un texto muy rico. Una historia repleta de detalles, donde se cuidaba mucho el contexto, las descripciones de lugares,



de climas, de sentimientos, etc. sobre una temática muy apropiada para favorecer la imaginación y creatividad del alumnado como es la aventura en un barco.

Figura 6.5. Partitura de la canción 4

**EL BARQUITO DE CÁSCARA DE NUEZ**  
**TRABAJAMOS UNA PARTITURA**

UN BAR - QUI - TO DE CÁ - CA - RA DE NUEZ A - DOR -  
UN MOS - QUI - TO SIN MIE - DO VA EN EL, MUY SE -

4  
NA - DO CON VE - LAS DE PA - PEL SEJÍ - ZO HOY A LA MAR PA - RA  
GU - RO DE SER BUEN TI - MO - NEL Y SU -

7  
LE - JOS LLE - VAR GO - TI - TAS DO - RA - DAS DE MIEL BIEN DOY BA - JAN - DO LAS

11  
O - LAS .. EL BAR - QUI - TO YA SE FUE. NA - VE - GAR SIN TE - MOR EN EL  
NA - VE - GAR SIN TE - MOR EN EL

15  
MAR ES LO ME - JOR NO HAY RA - ZÓN DE PO - NER - SEA TEM - BLAR Y SI  
MAR ES LO ME - JOR Y SI EL CIE - LO ES - TÁ MUY A ZUL EL BAR

18  
VIE - NE NE - GRA TEM - PES - TAD RE - IR Y RE - MAR Y CAN - TAR

22  
QUI - TO VA CON - TEN - TO POR LÓS MA - RES LE - JA - NOS DEL SUR

## Características textuales

El texto muestra una gran variabilidad en cuanto a longitud de versos y rima. En lo que respecta al contenido, la temática resulta muy motivadora al tratar las aventuras acaecidas en un barco. Además, trabaja con gran riqueza las diferentes partes de una historia, haciendo adentrarse al oyente en la aventura en ella narrada.

## Características musicales

Se trata de la canción más elaborada de todas las trabajadas en el taller, musicalmente hablando. También desarrollada en Do Mayor, está escrita en compás cuaternario y es la que presenta mayor diversidad tanto rítmica y melódica como armónica. Formalmente se encuentran dos partes bien diferenciadas. La primera, repetida, para la presentación del barco y del protagonista, el mosquito que lo tripula. La segunda, también con repetición, mostrando lo que sucede con mal y con buen tiempo, respectivamente.

Pese a toda la variación explicada, la canción muestra coherencia musical interna así como en relación con el texto, que integra con gran maestría.

## A modo de conclusión

Nuestra perspectiva teórica y metodológica destaca el contexto concreto y los participantes con una influencia decisiva en el proceso surgido en el taller (Vygotsky, 1934/87; Rogoff, 1990/1993). Por ello se ha hecho necesario acercar esta realidad lo máximo posible a nuestra audiencia.

Dentro de las características de los participantes de nuestro taller ha resultado muy interesante la relación de la investigadora con respecto al contexto y al resto de participantes de la experiencia. El hecho de ser una docente del centro conocida por todos los protagonistas del estudio le ha situado en un rol privilegiado de observadora participante (Goetz & LeCompte, 1984) donde no resultar un elemento disruptor que influyera de manera decisiva en el desarrollo normal del aula.

Por otra parte ha resultado igualmente interesante observar la diferenciación entre los objetivos de la investigadora-docente hacia el resto de sus compañeros de equipo y de los objetivos concretos del taller. Con respecto a los primeros, la docente en rol de investigadora ha intentado crear puentes de unión entre sus conocimientos musicales y los de las docentes (Cohen & Manion, 1994) que eran quienes iban a implementar directamente el taller en la práctica. En cuanto a los objetivos específicos del taller, ha destacado especialmente el trabajo previo de diálogo y búsqueda de acuerdos consensuados entre todos (Bonals, 1996) de manera que todos los miembros del grupo se sintieran realmente considerados e integrados en el grupo y se sintieran parte de un verdadero equipo.

Finalmente, la descripción de las canciones, tomadas como eje del taller y unidad de análisis posterior ha permitido mostrar las características básicas, musicales y verbales, de las mismas; permitiendo acercar al lector a este discurso lingüístico unitario que constituye la canción (Kodály & Bónis, 1974).



PARTE III.  
INTERPRETACIÓN DE LOS  
DATOS

---



## Capítulo 7. Análisis del proceso en el tiempo

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	236
EL TALLER DE CANCIONES .....	237
Fase previa.....	237
Las líneas generales del taller .....	239
LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS .....	266
Dimensión de Regulación Automática.....	268
Dimensión de Regulación Activa.....	275
Dimensión de Toma de Conciencia .....	283
LAS DIMENSIONES EN EL TALLER .....	289
Presencia temporal de las dimensiones .....	290
Relaciones de dependencia entre sesiones .....	292
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	301

## Presentación

Una vez expuesta la fundamentación teórica, así como la metodología y el marco del estudio en cuanto a descripción del contexto y tipo de análisis; iniciamos en este capítulo el bloque de la interpretación de los datos.

En este capítulo nos centraremos en mostrar el análisis general del proceso en el tiempo. En él distinguiremos tres apartados básicos: a) el referente a la historia del taller, b) la definición de las dimensiones que guiarán el proceso de análisis de la experiencia, y c) el análisis general de los datos desde la perspectiva de dichas dimensiones.

En el primer apartado de historia del taller ofreceremos una división entre lo que hemos denominado *fase previa*, constituida por las reuniones que el equipo docente celebró para la adecuada programación y planificación del taller, y la *fase de implementación* real del taller en el aula, presentadas desde la canción como unidad de análisis.

En el segundo apartado *definimos las dimensiones básicas para el análisis* de la experiencia, presentes en el proceso de la toma de conciencia del hecho lingüístico, mostrando un enunciado claro y detallado de cada una de ellas, así como un ejemplo que permita su mejor comprensión.

El tercer apartado se ha dedicado al *análisis general de los datos* obtenidos aplicando las dimensiones anteriormente definidas. Se analizan en un primer momento las relaciones de dependencia entre sesiones constituyentes de una misma canción para pasar posteriormente al análisis de estas relaciones a lo largo del taller presentado como unidad en sí mismo.



## El taller de canciones

Este capítulo tiene el objetivo de reconstruir los acontecimientos de nuestro taller. Nos proponemos aportar un hilo conductor de lo ocurrido, cómo se sucedieron los hechos y qué papel jugaron los participantes. En definitiva, una narración analítica de lo que sucedió en el taller para aportar una imagen global de lo sucedido en el taller antes de centrarnos en el análisis exhaustivo del mismo a tenor de las dimensiones encontradas.

### Fase previa

Antes de iniciar una explicación detallada de las fases de desarrollo del taller, abordaremos en este apartado los pasos previos dados hasta la puesta en marcha del taller así como las reuniones de programación que antes de cada sesión del taller se llevaron a cabo.

Tanto el *Equipo Directivo del Centro como el profesorado de Educación Infantil implicado* tenían una visión abierta del proceso educativo y positiva ante las experiencias innovadoras y de colaboración entre el profesorado, lo que facilitó la realización de este proyecto. *Las familias* cuyos hijos estaban siendo tutorizados por estas maestras desde hacía dos años estaban acostumbradas a este enfoque educativo. El proyecto fue dado a conocer en una reunión previa y resultó bien aceptado.

## La formación del Equipo Interdisciplinar de docentes

*Las primeras reuniones* de las docentes implicadas se realizaron antes de poner en marcha el taller. Estos primeros pasos fueron decisivos, ya que posibilitaron la puesta en común de las ideas, miedos, incertidumbres, expectativas, de cada uno de los miembros integrantes del equipo; facilitando un mayor conocimiento entre sí y, consecuentemente, mayor unión de todos ellos.

El hecho de centrar el taller en el discurso lingüístico, desde la doble perspectiva, verbal y musical, fue cobrando forma poco a poco, a medida que las docentes iban profundizando y dando muestras de la gran cantidad de elementos y particularidades que compartían y cómo se complementaban, llegando al convencimiento total que podía ser muy enriquecedor que los niños percibieran desde su infancia esa unión indisoluble entre ambos discursos.

Igualmente se comienzan a dar los primeros pasos de estructuración del taller, lanzando ideas y llegando a acuerdos consensuados. Se centra el trabajo en las canciones populares cada una de las cuales será el eje de dos sesiones, canciones que se recogerán en un cancionero y con las que se podrá desarrollar un trabajo complementario sobre diferentes discursos, verbal, musical, plástico y corporal.

## Reuniones de programación a lo largo del Taller

Tras las primeras tres reuniones, se consiguieron consensuar unos objetivos y contenidos docentes a trabajar en el taller, así como se establecieron las líneas generales de la programación. A partir de este

momento se inició la programación concreta de las diferentes sesiones del taller y se comenzó con su puesta en práctica en el aula. Al término de la primera sesión con los niños, los comentarios y actitudes de todas las maestras implicadas fueron muy positivos, lo que resultó vital para seguir adelante con el proyecto.

Posteriormente y tras cada aplicación práctica de la sesión con el alumnado se celebró una reunión del equipo de docentes. En ellas se evaluó el proceso, valorando tanto el aprendizaje del alumnado como la propia actuación docente y la marcha del proceso en sí mismo. Con este feedback, las docentes repensaban la programación y la adaptaban a las necesidades reales del alumnado en cada momento del taller.

En las sucesivas reuniones de programación, las tutoras fueron tomando un rol más activo en el diseño de las fichas musicales, mostrando mayor conocimiento en cuanto a las posibilidades musicales de sus alumnos. Tras la finalización del taller, se realizó una última reunión valorativa de todo el taller, con el fin de obtener conclusiones generales de la experiencia.

## Las líneas generales del taller

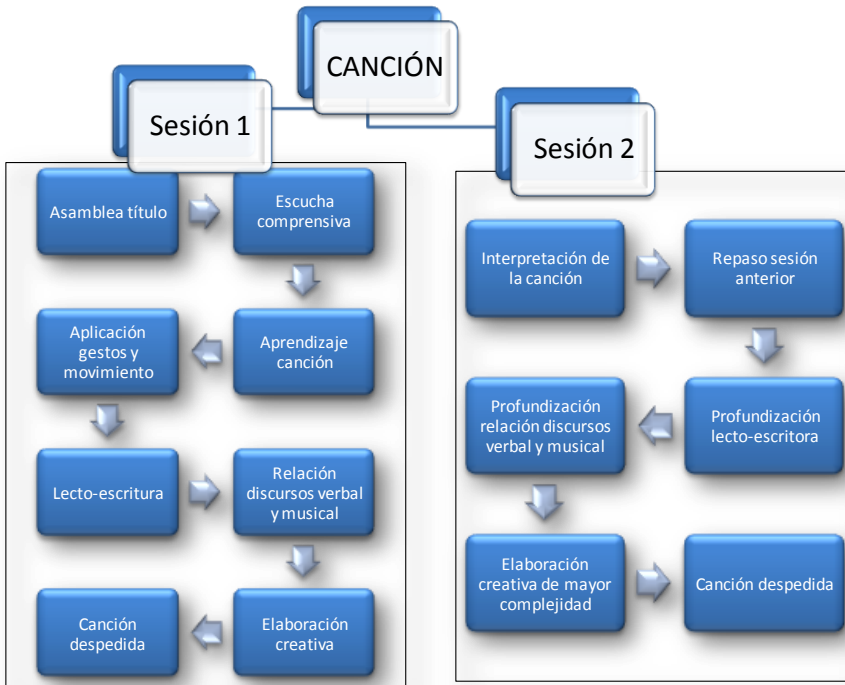
La experiencia fue bautizada como “Taller de canciones” y se llevó a cabo durante un total de nueve sesiones, de hora y media de duración aproximadamente, en el aula habitual.

Se buscó crear una estructura de trabajo que diera unidad tanto a las dos sesiones que conformaban el desarrollo con la misma canción como a todo el taller como globalidad, de manera que tanto el alumnado como el profesorado tuvieran claros los objetivos y la direccionalidad del taller.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Dicha estructura básica es mostrada en el siguiente esquema básico a partir del cual se fue dando variedad dinámica y una mayor profundización en el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico a lo largo del taller, ofreciendo la flexibilidad necesaria para que dicho aprendizaje fuera realmente significativo.

Figura 7.1. Estructura interna del trabajo con cada canción del taller



Como se observa en el esquema anterior, el trabajo con todas las canciones comenzó con una *asamblea*. Se leía el título de la canción escrito en la pizarra y se iniciaba un diálogo a modo de lluvia de ideas sobre el posible tema de la canción. Además servía para poner en común los

conocimientos previos que los niños poseían sobre el tema y desarrollar su vocabulario.

Le proseguía una *escucha activa* de la grabación de la canción con un doble objetivo. Por un lado, el de desarrollar en el alumnado la capacidad de escuchar con atención el texto de la canción y comprender y memorizar su significado. La docente guiaba el diálogo para dirigir la atención del alumnado hacia la estructura del texto y la información transmitida. Por otro lado, el de favorecer la escucha atenta de las características rítmico-melódicas de la canción para optimizar el aprendizaje posterior de la misma.

Posteriormente se trabaja el *aprendizaje de la canción* por frases rítmico-melódicas que los niños aprendían por imitación. Una vez aprendida, se le aplicaban gestos, que progresivamente fueron creados por ellos mismos, y diferentes movimientos al pulso y al acento que aumentaron secuencialmente su dificultad.

Se proseguía con un trabajo específico de *lecto-escritura*, profundizando en las *relaciones entre el discurso verbal y musical*. En la última parte de la clase se tendía a trabajar *las elaboraciones propias creativas* en las que poder integrar los contenidos aprendidos en las actividades previas. La sesión terminaba con la *interpretación conjunta de la canción*, acto con el que los niños comprendían el cierre de la sesión.

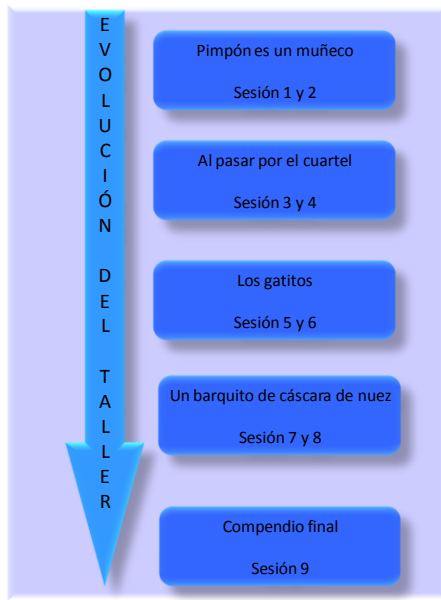
*La segunda sesión de trabajo* iniciaba con la *interpretación de la canción*. Partiendo de lo aprendido y afianzado en la sesión anterior se *profundizaba más en el discurso verbal y en su relación con el musical*, con actividades de mayor dificultad. La segunda parte de la sesión se dedicaba a la *elaboración de los niños, grupal o individual, con un mayor grado de complejidad* en torno al objetivo

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

más destacado trabajado con esa canción. La sesión cerraba, igual que sucedía con la segunda sesión, con la *ejecución de la pieza musical* a modo de despedida.

Este desarrollo general de cada una de las canciones en el taller facilitó la coherencia interna del mismo. A partir de esta estructura compartida tanto por las docentes como por los niños y niñas, se ofreció un proceso de progresiva profundización en el hecho lingüístico que se fue fraguando en el trabajo concreto con cada una de las canciones que sirvieron de eje del taller.

Figura 7.2. Proceso evolutivo del taller a lo largo de las sesiones



## Canción 1: Pimpón es un muñeco

Esta primera canción titulada *Pimpón es un muñeco* fue trabajada durante las dos primeras sesiones y sirvió como *toma de contacto con el taller* para todos los agentes involucrados en el mismo. En ellas se le dio especial importancia a la presentación del taller, sobre todo a que el alumnado comprendiera y viera como algo natural y positivo lo que en él se iba a trabajar. Se les indica que se va a mezclar lo que hacen con ella, la maestra tutora, en la clase habitual y con la profesora de música. Con la misma naturalidad se explica la presencia de esta última en las sesiones, grabando y fotografiando.

En estas primeras sesiones se buscaba que los niños a través de esta primera canción tuvieran un *primer contacto con la complementariedad entre el discurso verbal y musical*. En todo este proceso inicial se prestó especial atención a la *creación de hábitos*, que estructuraran las dos sesiones como un todo en sí mismas y sirvieran de marco de trabajo que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del taller.

En la siguiente tabla resumen, se puede observar de manera esquemática los objetivos propuestos en estas dos sesiones, con los contenidos específicos a trabajar, las tareas y actividades base propuestas y el tipo de agrupación diseñada, con el fin de obtener una visión de conjunto del trabajo realizado con esta primera canción.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Tabla 7.1. Tabla de objetivos de la Canción 1

Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Dar a conocer al alumnado el taller	Hábito del taller	Diálogo	Gran grupo
Crear una base de hábitos en torno al taller	Hábito del taller	Presentación actividades	Gran grupo
Ampliar su campo semántico	Escucha activa	Escucha canción	Gran grupo
Familiarizarse con la descripción	Vocabulario relacionado	Expresión oral	Gran grupo
Aprender la canción con corrección	Descripción: aspectos básicos	Reflexión descripción canción	Gran grupo
	Desarrollo rítmico-melódico	La canción	Gran grupo
	Aplicación de gestos	Gestos coordinados a la canción	Gran grupo
	Vivenciación del pulso	Movimiento coordinado a la canción	Gran grupo
Desarrollar la capacidad lectora	Lectura de la canción: grafía, entonación y ritmo	Ficha letra de la canción	Individual y en gran grupo
Familiarizarse con la rima	La rima en las canciones	Búsqueda de palabras rimadas	Gran grupo e individual
Desarrollar la comprensión y la creatividad	Expresión artística	Dibujo	Individual
Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Recordar la canción	La canción: vivencia del acento	Movimiento coordinado a la canción	Gran grupo
Reforzar hábito de escucha activa	Escucha activa	Escucha canción	Gran grupo
Familiarizarse con la escritura musical verbal	Escritura musical-escritura verbal	Ficha con partitura	Gran grupo e individual
	Acento del texto-acento de la canción	Ficha con partitura	Gran grupo e individual
Desarrollar la creatividad	Creación: Silabas y acentuación	Variantes de la canción	Gran grupo e individual



## Sesión 1

Los objetivos buscados en la sesión 1 eran los de creación de hábitos y los de disfrute con el taller. Las diferentes actividades son propuestas para que todos, niños, niñas y docentes, se *familiaricen con la estructura básica del taller*. Igualmente se pretende mostrar *las diferentes posibilidades que ofrece trabajar con una canción*, desde las más corporales, como su aprendizaje vocal o su interpretación enriquecida con gestos y movimientos, hasta actividades de lectura, de refuerzo de estilos lingüísticos como la descripción, de búsqueda de la rima o de expresión plástica sobre la rima.

La siguiente tabla muestra la secuencia de actividades tal y como sucedieron en el taller. Dicha tabla se ha obtenido a partir de los datos del programa Atlas Ti. En ella se hace referencia a la sesión, el archivo de vídeo y la adjudicación temporal que ofrece dicho programa. Esta adjudicación no corresponde con la división temporal en minutos y segundos. En el análisis posterior estas cifras han sido expresadas en las unidades temporales habituales para facilitar su comprensión.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Tabla 7.2. Tabla de núcleos temáticos Sesión 1

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S1	1:1 S1a	Presentación del taller	0	554	554
S1	1:2 S1a	Asamblea título	584	5820	5236
S1	1:3 S1a	1ª escucha	5921	13201	7280
S1	1:4 S1a	2ª escucha	13245	17691	4446
S1	1:5 S1a	Repetición por frases	17722	26356	8634
S1	1:6 S1a	Gestos docente	26374	30940	4566
S1	1:7 S1a	Gestos niños	30959	38304	7345
S1	1:8 S1a	Movimiento explicación	38361	40500	2139
S1	2:1 S1b	Movimiento pulso	0	9768	9768
S1	2:2 S1b	Asegurar texto	9753	12820	3067
S1	2:3 S1b	Lectura individual	12865	17854	4989
S1	2:4 S1b	Lectura compartida	18091	26658	8567
S1	2:5 S1b	Lectura con grabación	26808	29330	2522
S1	2:6 S1b	Rima	29397	45000	15603
S1	3:1 S1c	Rima continuación	0	10027	10027
S1	3:2 S1c	Dibujo Pimpón	10040	26705	16665
S1	3:3 S1c	Canción despedida	26703	34460	7757
					119165

Como muestra la tabla se comienza con una presentación del taller que sitúa a los niños en el contexto educativo en el que se van a mover el resto de sesiones. A partir de ahí se proponen las primeras actividades iniciando a los niños en los hábitos de esa estructura. Se inició con una *asamblea* en la que, en gran grupo y partiendo del título de la canción escrito en la pizarra, se trabajó en torno a los conocimientos previos que poseía el alumnado en relación al campo semántico.

Otro de los objetivos principales que se planteaba era el de desarrollar el hábito de *escucha activa*, en silencio y en actitud receptiva ante la presentación de la canción grabada, con el fin de comprender y memorizar en lo posible el texto de esta primera pieza musical. Este trabajo resultó muy positivo, tanto en el campo de la comprensión y expresión oral del texto como de la memorización de la canción y facilitación de su aprendizaje, que fue reforzado positivamente por la profesora “habéis trabajado muy bien con el oído...” Además, se estaba cubriendo otro de los objetivos fundamentales propuestos en torno al desarrollo lingüístico, el de reflexionar y analizar las letras de las canciones con el fin de que sirviera de modelo para sus propias creaciones.

Siguiendo con el asentamiento de hábitos, se hizo hincapié en el aprendizaje y aplicación de *gestos y movimientos* coordinados a la canción. Se trataba de potenciar la expresión no solo vocal sino de todo el cuerpo, así como el refuerzo del discurso lingüístico y su simbolización corporal. Se buscó la creación del hábito de iniciar y finalizar la sesión cantando la canción aprendida, recurriendo de nuevo a las sensaciones corporales.

También se propuso como objetivo desarrollar la capacidad y el gusto por la *lecto-escritura*, individual y en grupo, potenciando un aprendizaje significativo. Esta primera sesión se centró en la rima, concepto utilizado tanto en el discurso verbal como musical y que los niños poco a poco fueron dándole significación al término en la práctica.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 7.3. Actividades y tareas en torno a la canción



## Sesión 2

El objetivo de era *complementar y asentar el trabajo iniciado* en la primera, con la que conforma una unidad en sí misma. Se mantuvo la misma estructura general y se insistió en la adquisición de hábitos. Se ampliaron algunos objetivos tal y como aparece en la siguiente tabla.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Tabla 7.3. Tabla de núcleos temáticos Sesión 2

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S2	4:1 S2a	Canción inicio	0	4921	4921
S2	4:2 S2a	Refuerzo escucha activa	4898	13307	8409
S2	4:3 S2a	Acento teoría	13336	16759	3423
S2	4:4 S2a	Acento práctica	16778	29471	12693
S2	4:5 S2a	partitura	29487	35865	6378
S2	5:1 S2b	Partitura continuación teoría	0	2451	2451
S2	5:2 S2b	ficha partitura	2476	21074	18598
S2	5:3 S2b	correspondencia notas-sílabas	21164	27648	6484
S2	5:4 S2b	Ficha notas-sílabas	27743	32974	5231
S2	6:1 S2c	Correspondencia notas-sílabas	0	12845	12845
S2	6:2 S2c	Rellenar huecos	12843	21859	9016
S2	6:3 S2c	Revisión conceptos musicales	21870	31155	9285
S2	6:4 S2c	Inventar variantes de la canción	31212	40907	9695
S2	6:5 S2c	Canción despedida	40966	44982	4016
					113445

El objetivo principal de esta sesión, además de reforzar los trabajados en la sesión anterior, fue comprender la relación entre el discurso escrito y oral tanto en la lengua como en la música; mostrando la relación tan estrecha en la escritura de ambos en las canciones. Un segundo objetivo que sería profundizado en otras sesiones sería el de dar significado al concepto *acento* por su importancia en la estructuración del discurso lingüístico, partiendo de la vivencia en la práctica y desde un enfoque de relación entre el acento prosódico y musical. Finalmente se *inició al alumnado en la elaboración de sus propias creaciones lingüísticas* teniendo como modelo la canción trabajada, en este caso la creación de variantes de la canción.

## Canción 2: Al pasar por el cuartel

La segunda canción se tituló *Al pasar por el cuartel* y se trabajó durante la tercera y cuarta sesiones del taller. En ellas se buscó *afianzar y ampliar las rutinas*. Se hizo especial hincapié en el *discurso popular*, la transmisión generacional y el papel de las canciones y los juegos tradicionales en la sociedad. Además, se abrió la puerta a las *canciones con una historia* que contar. La siguiente tabla recoge de manera sistemática los objetivos, contenidos y actividades planteadas con esta canción.

Tabla 7.4. Programación de la Canción 2

Sesión 3			
Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Ampliar su campo semántico	Vocabulario relacionado: cuartel	Expresión oral	Gran grupo
Familiarizarse con la narración de historias	Narración: secuencia en una historia	Reflexión historia de la canción	Gran grupo
Aprender la canción con corrección	Desarrollo rítmico-melódico	La canción	Gran grupo
	Aplicación de gestos	Gestos coordinados a la canción	Gran grupo
	Vivencia del acento	Movimiento coordinado a la canción	Gran grupo
Familiarizarse con la lecto-escritura musical-verbal	Relación sílaba-nota	Ficha con partitura	Gran grupo e individual
Potenciar la lectura en casa	Lectura	Ficha	Individual
Sesión 4			
Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Comprender la tradición oral y los cancioneros	Cancionero	Muestra de diferentes cancioneros	Gran grupo
Afianzar la canción	Canción con gestos	Gestos coordinados a la canción	Gran grupo
Comprender los juegos populares	Juego popular de la canción	Juego de calles	Gran grupo
Profundizar en la lecto-escritura	Letra de la canción	Ficha	Gran grupo e individual
Desarrollar la creatividad	Creación: tema de canción	Variantes de temas de canción	Gran grupo e individual

### Sesión 3

Los objetivos principales a trabajar en esta tercera sesión fueron los de familiarizar a los niños y niñas con la *estructura de la historia de la canción* y fundamentalmente los centrados en *reforzar la relación entre los discursos verbal y musical*, con especial énfasis en el concepto de *acento*.

Tabla 7.5. Tabla de núcleos temáticos de la Sesión 3

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S3	7:1 S3a	Inicio sesión	0	986	986
S3	7:2 S3a	Asamblea título	1079	8282	7203
S3	7:3 S3a	Escucha activa	8329	24850	16521
S3	7:4 S3a	Aprendizaje de la canción	24863	43500	18637
S3	8:1 S3b	Aprendizaje canción continuación	0	9301	9301
S3	8:2 S3b	Vivenciación acento	9342	19963	10621
S3	8:3 S3b	Propuestas para recuerdo	20019	33000	12981
S3	9:1 S3c	Copia	0	18428	18428
S3	9:2 S3c	Partitura acento	18467	25442	6975
S3	9:6 S3c	Notas-sílabas	25442	36908	11466
S3	9:7 S3c	Partes de la figura	36908	44897	7989
S3	9:8 S3c	Cancion despedida	44935	47752	2817
					123925

La canción elegida presentaba una historia con un gran desarrollo a lo largo de sus seis estrofas, lo que llevó a centrar la primera parte de la sesión en el trabajo de *aprendizaje y memorización* de la misma. El último tercio de la sesión se dedicó a afianzar el *concepto de acento* ya introducido en la canción anterior, así como en profundizar en las *relaciones entre discurso verbal y musical*. Ambos aspectos fueron valorados en la reunión de programación como interesantes para el taller y necesario un asentamiento



mayor que el conseguido con la primera canción, de ahí su inclusión nuevamente como objetivos prioritarios.

## Sesión 4

En esta sesión las actividades y tareas se centraron especialmente en el concepto de *canción popular*. Se pretendía hacer reflexionar a los niños sobre el hecho de la transmisión generacional de información, el papel de la transmisión oral y la importancia de la escritura como medio para no perder ese conocimiento transmitido durante siglos. Por otro lado, se pretendía profundizar en el proceso de elaboración creativa del hecho lingüístico, mediante la propuesta de otros temas para canciones con el inicio *Al pasar por...*

Tabla 7.6. Tabla de núcleos temáticos de la Sesión 4

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S4	10:1 S4a	Asamblea inicio	0	2712	2712
S4	10:2 S4a	Transmisión oral	2743	6460	3717
S4	10:3 S4a	Cancionero	6488	15000	8512
S4	11:1 S4b	Cancionero continuación	20	6341	6321
S4	11:2 S4b	Repaso canción	6372	10988	4616
S4	11:3 S4b	Juego popular	11019	23861	12842
S4	11:4 S4b	Ficha escritura	23899	45000	21101
S4	12:1 S4c	Ficha escritura continuación	0	4715	4715
S4	12:2 S4c	Juego popular	4758	15906	11148
S4	12:3 S4c	Variantes tema de canciones	15943	28024	12081
S4	12:4 S4c	Animación a jugar	28071	30202	2131
					89896

Se partió de los conocimientos previos de los niños y niñas y se trabajó con el apoyo material de diversos *cancioneros*, que se convirtieron en una fuente enriquecedora de conocimiento y de establecimiento de puentes de unión entre los conocimientos previos de los alumnos y aquellos que pudieron hacer suyos. Fue muy importante el establecimiento de relaciones entre los *cancioneros* y los *libros recopilatorios de cuentos populares*, que los niños habían trabajado anteriormente, por los lazos que sobre la escritura de las tradiciones populares ofrecieron.

La enseñanza y utilización del *juego popular* que complementaba la canción y que la docente conocía desde pequeña resultó ser otra herramienta esencial en esta sesión.

La creación de variantes de temas de canciones fue una actividad muy participativa por parte del alumnado. Se creó un ambiente muy positivo donde los niños se sintieron a gusto con sus creaciones, así como ayudando en la creación a sus compañeros.

### Canción 3: Los gatitos

La tercera canción trabajada fue *Los gatitos*. Con esta canción se pretendía cubrir dos objetivos fundamentales. Por un lado, *ampliar el vocabulario* de los niños y niñas, partiendo de un tema para todos muy cercano como es el mundo animal, en concreto de los gatos. Por otro, aprovechar su *claridad estructural*, que serviría de ejemplo para reflexionar y de modelo para las creaciones propias. Los objetivos, contenidos y actividades tal como sucedieron en las dos sesiones, quinta y sexta del taller, vienen reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 7.7. Programación de la Canción 3

Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Ampliar vocabulario	Vocabulario verbal: engalanarse, ahusar, encrespas	Expresión oral	Gran grupo
Crear temas de canción	Vocabulario musical: estrofa/estribillo	Expresión oral	Gran grupo
Aprender la canción con corrección	El nudo de la canción	Variantes de la canción	Individual y gran grupo
Profundizar en la lecto-escritura	Desarrollo rítmico-melódico	La canción	Gran grupo
Potenciar la lectura en casa	Aplicación de gestos	Gestos coordinados a la canción	Individual y gran grupo
	Vocabulario de la canción, la minúscula	Ficha	Individual
	Lectura	Ficha	Individual
Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
Afianzar la canción	Canción con gestos	Gestos coordinados a la canción	Gran grupo
Profundizar en la lecto-escritura musical-verbal	El pulso y el acento	Movimiento coordinado a la canción	Gran grupo
Profundizar en la estructura de la canción	Relación sílaba-nota	Ficha completar partitura	Gran grupo e individual
Desarrollar la creatividad	Estrofas-estribillo	Ficha	Individual
	La ilustración	Ficha: dibujo de cada estrofa	Individual

## Sesión 5

Un nuevo objetivo de esta sesión con respecto de las anteriores fue *ampliar el vocabulario*, tanto del discurso verbal como musical. También se propuso *crear diferentes nudos de la canción*, antes de escuchar dicha canción. Esto supone un paso importante en el taller al no presentar antes el modelo. Sólo partiendo del título, los niños y niñas debían proponer sus creaciones. El tercer objetivo en esta sesión fue el de *profundizar en la estructura y organización del discurso lingüístico*.

Tabla 7.8. Tabla de núcleos temáticos de la Sesión 5

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S5	13:1 S5a	Asamblea inicio	0	7291	7291
S5	13:2 S5a	Creación temas para canción	7285	12464	5179
S5	13:3 S5a	Diálogo características gatos	12437	20451	8014
S5	13:4 S5a	Recuerdo canciones gatos	20457	22842	2385
S5	13:5 S5a	Escucha canción	22876	34012	11136
S5	13:6 S5a	Trabajo vocabulario	34015	42000	7985
S5	14:1 S5b	Trabajo vocabulario continuación	0	12406	12406
S5	14:2 S5b	Estrofa-estribillo práctica	12454	22218	9764
S5	14:3 S5b	Aprendizaje con gestos	22250	33000	10750
S5	15:1 S5c	Baile con grabación	0	2356	2356
S5	15:2 S5c	Ficha lectura	2392	7355	4963
S5	15:3 S5c	Reconocimiento palabras en ficha	7374	20602	13228
S5	15:4 S5c	Escritura estribillo minúsculas.	20629	37673	17044
					112501

Como se desprende de la tabla, la *actividad creativa* fue propuesta en el inicio de la sesión tras la presentación del título y con ello el protagonista de sus creaciones: los gatos. Sin embargo, la madurez de los niños y niñas en el taller permitió que estos realizaran con éxito la actividad. Posteriormente se efectuó una gran tarea de recuerdo, puesta en común y ampliación del campo semántico de los gatos. Partiendo de este trabajo, se amplió el *vocabulario verbal* con conceptos aparecidos en la canción, poco frecuentes en sus conversaciones habituales pero de fácil integración en el mismo. Los términos que la canción presentaba fueron: engalanarse, encorvarse, remojar, atusar y encrespar. Fueron los propios niños, basándose en el contexto ofrecido por la canción y los conocimientos que cada niño podía aportar al grupo, guiados por la docente, los que dieron con su significado. El vocabulario propio del discurso musical también se vio ampliado con el trabajo sobre el concepto de estrofa y estribillo, lo que posibilitaba introducir al niño en la reflexión sobre la importancia de la estructura y la organización del discurso lingüístico.

## Sesión 6

El objetivo principal de esta sesión fue el de *profundizar en la estructura y organización del discurso* iniciado en la sesión anterior. A ello se dedicó la segunda parte de la sesión. También se buscó progresar en la lecto-escritura verbal y musical.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Tabla 7.9. Tabla de núcleos temáticos de la Sesión 6

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S6	16:1 S6a	Asamblea inicio taller	0	3240	3240
S6	16:2 S6a	Repaso sesión anterior	3248	13355	10107
S6	16:3 S6a	Vivenciación pulso/acento	13392	27948	14556
S6	16:4 S6a	Ficha partitura	27977	34500	6523
S6	17:1 S6b	Ficha rellenar partitura	0	16139	16139
S6	17:2 S6b	Reflexión duración	16182	20867	4685
S6	17:3 S6b	Revisión canción escrita	20909	21980	1071
S6	17:4 S6b	Completar definiciones	22019	32375	10356
S6	17:5 S6b	Ficha secuenciación	32397	45000	12603
S6	18:1 S6c	Ficha secuenciación contin..	0	11460	11460
S6	18:2 S6c	Dibujo de estrofas	11513	18783	7270
S6	18:3 S6c	Adaptación de actividad	18802	27013	8211
S6	18:4 S6c	Relación dibujos-estrofas	27012	34981	7969
S6	18:5 S6c	Canción despedida	34841	38437	3596
					117786

Las actividades y tareas básicas propuestas en esta sesión se centraron en los objetivos antes delimitados. Tras un inicio marcado por el repaso de la sesión anterior y la vivencia corporal, se hizo un interesante trabajo de *profundización en la lecto-escritura verbal y musical*, mediante la presentación de una ficha con la partitura en la que había huecos que había que cumplimentar. Las actividades posteriores se centraron en el *afianzamiento de la estructura tanto musical estrofa-estribillo, como de organización de la canción*. La ficha presentada fue muy variada y atractiva para los niños ya que en un primer momento tuvieron que recortar, ordenar y pegar las diferentes estrofas que componían la canción y posteriormente ilustrar cada una de estrofas tal como cada niño se había hecho la imagen mental de la canción a lo largo de las dos sesiones.

## Canción 4: El barquito de cáscara de nuez

La cuarta y última canción trabajada se titulaba *El barquito de cáscara de nuez*. Su selección vino determinada por dos razones. Una de ellas fue la de utilizar en el taller como herramienta una canción de reciente creación, pero que para muchos niños y niñas de la sociedad actual forma parte de su niñez y la elevan a la categoría de popular. La segunda razón se relaciona con la riqueza de la historia que cuenta. Es una canción con una estructura musical y verbal clara y rica que podría ser un *modelo óptimo para las creaciones de los niños y niñas*, objetivo principal de esta última canción.

Tabla 7.10. Programación de la Canción 4

Sesión 7		Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
		Ampliar su campo semántico	Vocabulario relacionado	Expresión oral	Gran grupo
		Aprender la canción con corrección	Desarrollo rítmico-melódico	La canción	Gran grupo
		Profundizar en la estructura del discurso	Partes: introducción, nudo y desenlace	Reflexión oral	Individual y gran grupo
			Detalles de contexto, personajes....	Reflexión oral	Individual y gran grupo
		Desarrollar la creatividad	La ilustración	Ficha para ilustrar la canción	Individual
Sesión 8		Objetivos	Contenidos	Actividades	Agrupación
		Afanzar la canción	Canción y estructura	Gestos coordinados a la canción	Gran grupo
		Inventar una historia	La historia y sus partes	Propuesta de posibilidades	Gran grupo e individual
		Profundizar en la lecto-escritura	Escritura de la historia	Ficha	Individual
		Desarrollar la expresión oral	La historia inventada	Expresión oral de su historia	Individual



## Sesión 7

La orientación de la sesión 7 fue fundamentalmente la de *reflexionar sobre el modelo de canción* que proporcionaba la obra musical presentada.

Tabla 7.11. Tabla de núcleos temáticos de la Sesión 7

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S7	19:1 S7a	Asamblea inicio	0	19932	19932
S7	19:2 S7a	Comentario título	19969	22957	2988
S7	19:3 S7a	Escucha activa	22985	37500	14515
S7	20:1 S7b	Reflexión sobre barcos	0	7943	7943
S7	20:2 S7b	Aprendizaje canción	7931	21112	13181
S7	20:3 S7b	Reflexión detalles canción	21146	27089	5943
S7	20:4 S7b	Ficha escritura título	27086	36000	8914
S7	21:1 S7c	Dibujo barquito	20	3700	3680
S7	21:2 S7c	Un niño busca ayuda	3746	5223	1477
S7	21:3 S7c	Ayuda de la docente	5263	7514	2251
S7	21:4 S7c	Diálogo con otro niño	7518	9312	1794
S7	21:5 S7c	Supervisión de la docente	9352	12576	3224
S7	21:6 S7c	Diálogo con otro niño	12617	16616	3999
S7	21:7 S7c	Diálogo con otro niño	16612	20947	4335
S7	21:8 S7c	Expresión oral de una niña	20946	21757	811
S7	21:9 S7c	Canción despedida	21790	26252	4462
					99449

Como observamos, la mayor parte de la sesión estuvo destinada, además de a escuchar y aprender la canción, a la *reflexión sobre las características de los barcos y de los detalles* que de ellos se encontraban en la canción, así como la *historia que la canción* nos introducía. El último tercio de la sesión se dedicó a la expresión plástica de la canción, de lo entendido y lo imaginado sobre la misma a lo largo de la sesión. Se dio importancia a los detalles, al desarrollo del contexto y de los personajes.

## Sesión 8

El trabajo de la sesión anterior sirvió como preparación a esta sesión. Partiendo de la canción *El barquito de cáscara de nuez* como modelo, nuestro objetivo fue el de que los niños, las niñas y la docente *elaboraran su propia historia sobre la temática de los barcos*.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Tabla 7.12. Tabla de núcleos temáticos de la sesión 8

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S8	22:1 S8a	Asamblea inicio	0	6994	6994
S8	22:2 S8a	Propuesta crear historia de canción	7008	8807	1799
S8	22:3 S8a	¿Quién iría?	8839	14749	5910
S8	22:4 S8a	¿Cómo sería el barco?	14752	27454	12702
S8	22:5 S8a	Comienzo redacción	27452	29653	2201
S8	22:6 S8a	Problema comida	29650	34006	4356
S8	22:7 S8a	¿Dónde me voy?	34018	34500	482
S8	23:1 S8b	¿Qué puede pasar?	0	4335	4335
S8	23:2 S8b	Una isla	4336	7374	3038
S8	23:3 S8b	Ideas sobre desembarco	7347	14414	7067
S8	23:4 S8b	Planteamiento actividad	14416	21749	7333
S8	23:5 S8b	Creación individual	21749	45000	23251
S8	24:1 S8c	Creación individual continuación	0	10112	10112
S8	24:2 S8c	Narración oral 1	10114	12396	2282
S8	24:3 S8c	Narración oral 2	12404	13299	895
S8	24:4 S8c	Narración oral 3	13281	14769	1488
S8	24:5 S8c	Narración oral 4	14768	16732	1964
S8	24:6 S8c	Narración oral 5	16741	18181	1440
S8	24:7 S8c	Narración oral 6	18170	21281	3111
S8	24:8 S8c	Invencción del título	21315	28920	7605
S8	24:9 S8c	Despedida final	29013	34203	5190
					113555

Esta creación siguió varios pasos. Primero se llevó a cabo una *elaboración grupal abierta*, en la que todos los niños, las niñas y la docente proponían sus ideas y se dejaban las directrices abiertas para que los niños pudieran posteriormente dar su propia orientación a su creación personal. Una vez planteada la creación grupal se pasó a que los niños, *individualmente y por escrito*, dieran forma a su propia historia e inventaran un título apropiado a

la misma. Finalmente *expresaron verbalmente* sus creaciones al resto de compañeros y a la docente.

## El compendio del taller: desarrollo metacognitivo y evaluación

La última sesión del taller estuvo destinada a *profundizar en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico* protagonizado por los niños, las niñas y la docente en el aula a lo largo de todo el taller. De esta manera se pretendía que la comunidad escolar fuera consciente de lo aprendido en el taller, desarrollando así una *conciencia metacognitiva*. Así mismo, se buscaba *potenciar el espíritu crítico* de los alumnos, moviéndoles a la evaluación del taller que habían protagonizado, a la reflexión sobre los aspectos que más les habían gustado y por qué, y al planteamiento de su interés o no de repetir la experiencia del taller.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

Tabla 7.13. Tabla de núcleos temáticos Sesión 9

Sesión	Sección	Título	Inicio	Final	Total
S9	25:1 S9a	Repaso canciones	0	13284	13284
S9	25:2 S9a	Cosas aprendidas	13296	25695	12399
S9	25:3 S9a	Repaso pulso/acento	25736	37957	12221
S9	25:4 S9a	Gusto por el taller	38078	41056	2978
S9	25:5 S9a	Elección individual canció..	41091	43500	2409
S9	26:1 S9b	Elección individual canció..	20	12824	12804
S9	26:2 S9b	Animación a otro taller	12860	14197	1337
S9	26:3 S9b	Reflexión sobre las clases..	14228	17371	3143
S9	26:4 S9b	Descubrimiento ficha	17373	25747	8374
S9	26:5 S9b	Rellenar ficha y opiniones..	25781	45000	19219
S9	27:1 S9c	Rellenar ficha y opiniones..	0	23940	23940
					112108

En un primer momento estos objetivos se plasmaron en la práctica mediante un *diálogo oral compartido* donde los niños y niñas fueron resaltando abiertamente aquellos aspectos que para ellos habían sido más relevantes o les habían marcado más a lo largo del taller. Los alumnos destacaron la interpretación vocal de todas las canciones, la reflexión sobre la pulsación y acentuación, la representación escrita de las mismas y el proceso de creación e ilustración. Este diálogo también les llevó a reflexionar sobre las *semejanzas y diferencias del taller con respecto a las clases habituales con la tutora y con la especialista de música*, destacando su complementariedad. La última parte de la sesión se dedicó a la reflexión y expresión crítica del taller de manera individual por escrito.

## Las dimensiones de análisis

Tras la exposición de la estructura básica del taller iniciaremos el análisis del mismo. El primer paso consistió en definir las dimensiones de análisis, que se fueron precisando en las sucesivas lecturas de datos. Este sistema de dimensiones permitió revisar lo acontecido en el taller, analizando la evolución de cada una de ellas y conectando los diferentes apartados y niveles jerárquicos en un todo integrado.

El estudio en profundidad del taller, nos lleva al establecimiento de tres dimensiones básicas presentes en el proceso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico. Estas dimensiones conceptualizan el proceso de enseñanza-aprendizaje surgido en la interacción entre los niños y la docente, en el aula escolar, y que suponen diferentes niveles de complejidad en la comprensión del discurso lingüístico, enfocado desde la complementariedad de la lengua y la música.

Para el establecimiento de estas dimensiones nos hemos servido de la terminología que estableciera Piaget (1974) al analizar el proceso individual que protagoniza el niño hacia la toma de conciencia del efecto de su acción sobre los objetos. En nuestro caso, *la toma de conciencia se desarrolla en torno al hecho lingüístico, dado en el contexto social natural del aula de infantil en la interrelación entre los niños y la docente*. Delimitamos tres dimensiones básicas:

- Una primera dimensión que denominaremos regulación automática, donde los niños vivencian, sienten y experimentan en su propio cuerpo los contenidos lingüísticos en los que se profundiza posteriormente.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

- Una segunda regulación activa, que implica una mayor reflexión sobre el discurso lingüístico. A su vez es divisible en dos subniveles, regulación activa bidimensional y regulación activa pluridimensional, en función de la variedad de discursos que se relacionen y profundicen en la reflexión.
- Una última dimensión que podríamos denominar toma de conciencia, donde el conocimiento lingüístico y la expresión verbal obtienen un mayor desarrollo.

*Figura 7.4. Dimensiones del proceso de toma de conciencia*



Como observamos, se trata de un proceso secuenciado que parte de lo más cercano para el niño, de su vivencia corporal de los fenómenos, a aspectos más abstractos, donde entran en juego la reflexión consciente sobre ellos. Un proceso que nos lleva del *hacer* al *hablar* y de aquí al *controlar*.

La división de las sesiones y la adjudicación de estos segmentos a una u otra dimensión ha venido determinada por la unidad de la acción en cada momento, en función de las actividades desarrolladas en ese período del proceso de enseñanza-aprendizaje. En función de esta adjudicación, gracias a los recursos tecnológicos a nuestra disposición, se ha concretado tanto la duración temporal de cada una de las dimensiones en el taller

como su disposición concreta en cada una de las sesiones; lo que ha servido de gran fuente de información para el análisis.

En este proceso se han puesto en juego una serie de estrategias que también serán analizadas en los próximos capítulos. La interacción que ha iniciado con la imitación, los diálogos intencionales entre la docente y los niños y niñas y la comunicación entre los propios compañeros, han estimulado la elaboración y creatividad inter y finalmente intraindividual del alumnado. Tanto las actividades planteadas como las estrategias utilizadas y la evolución en cada una de ellas han venido enmarcadas por el contexto y sus participantes, los conocimientos y características de docentes y alumnos y el desarrollo del proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje.

## Dimensión de Regulación Automática

La *Dimensión de Regulación Automática* es considerada por Piaget (1974) el primer tipo de regulación de la toma de conciencia, determinada por las acciones de los niños en las que no intervienen la elección deliberada o intencional por parte del sujeto.

En nuestra investigación encuadramos en esta dimensión el aprendizaje corporal desarrollado en torno a las canciones, en su mayor parte imitativo gracias a la interacción del alumnado con la docente y/o sus compañeros más aventajados en diferentes momentos del taller. Este aprendizaje corporal puede ser: a) de tipo vocal, de aprendizaje rítmico-melódico-textual de la canción; b) de aplicación de gestos y movimientos acompasados de diferente tipo y en diversas coordinaciones: movimiento de extremidades inferiores en el sitio y en desplazamientos en línea y en



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

corro, y de extremidades superiores como palmas o gestos. Estos movimientos desarrollan la coordinación, la desinhibición vocal y corporal y, especialmente, la vivencia propia mediante la sensación corporal de elementos y conceptos que posteriormente serán objeto de un análisis más profundo e intelectual.

*Figura 7.5. Primera dimensión del proceso de toma de conciencia*



Encontramos a lo largo de todo el taller, en todas las sesiones, ejemplos muy enriquecedores de este primer nivel del proceso. Para su mayor comprensión nos detendremos en el estudio de la *regulación automática del acento*; es decir, del aprendizaje corporal de este concepto. La vivencia corporal propia aprendida por imitación servirá de base para el trabajo en las demás dimensiones y permitirá una mayor conceptualización de este concepto lingüístico, verbal y musical.

*Ilustración 7.1. Vivencia del acento en la canción.  
Sesión 2*



Como ya indicamos en el capítulo tres de este trabajo, *la estructuración del discurso que ofrece la organización rítmica de sus elementos sonoros* resulta esencial, tanto *en el ámbito verbal* (Selkirk, 1984; Hayes, 1984) como *en el musical* (Repp, 1992). El elemento rítmico es buscado tanto en el habla, encontrando su mayor expresión en el discurso poético, como en la música, gracias al *pulso o pulsación*, que ofrece la regularidad rítmica y los *patrones de acento* que ofrecen una mayor jerarquización estructural en el discurso y facilitan la percepción y expresión adecuada de los mensajes (Bigand, 1997). En la canción esta estructuración rítmica de la lengua y de la música se fusionan, siendo coincidentes el acento prosódico y el melódico. Podemos definir por tanto *el acento como un mecanismo lingüístico*

*que proporciona la regularidad estructural del discurso*, agrupando y jerarquizando sus elementos, tanto en el caso del discurso verbal, como del discurso musical.

Este *acento, musical y prosódico, de las canciones*, que hace destacar una sílaba por encima de las demás mediante un contraste tonal (Cantero, 2002), se convierte en el núcleo alrededor del cual se agrupan los sonidos contiguos y estos entre sí alrededor de un nivel jerárquicamente superior llamado acento de frase. Estas agrupaciones tienen tendencia a igualarse entre sí temporalmente, manteniendo cada sílaba una duración similar o comprimiendo o alargando las sílabas para ofrecer una recurrencia rítmica de los acentos (Font & Cantero, 2008).

Tomando como base la representación gráfica utilizada por estos autores, mostramos el esquema rítmico-entonativo de los dos primeros versos de la canción *Pimpón* trabajada en el taller. Mostramos paralelamente la escritura convencional en partitura donde los propios niños han rodeado los acentos y la escritura esquemática de su contorno rítmico-melódico.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 7.6. Representación gráfica del esquema rítmico-entonativo

Partitura

PIM - PÓN ES UN MU - ÑEE - CO MUY GUA - POY DE CAR - TÓN,

Contorno rítmico-entonativo

Pim - PÓN es un mu - ÑEE - co muy GUA - poy de car - TÓN

En ambas representaciones gráficas observamos la jerarquización de los elementos lingüísticos en torno a los núcleos acentuales. Son visibles las relaciones existentes entre el discurso verbal y el musical. Destacan la coincidencia de acentos prosódicos y musicales, la regularidad acentual y la adaptación rítmica en función de dichos núcleos. Se observa también una diferenciación en la altura entonacional de los diversos segmentos del discurso. De esta manera las canciones trabajadas presentan los acentos prosódicos y musicales coincidentes y reforzados entre sí y ofrecen una única y clara estructura del discurso lingüístico.

Analizaremos el trabajo desarrollado con la primera canción del taller *Pimpón* en torno al concepto acento. Iniciaremos con su presentación dentro de la dimensión de regulación automática.

*Fragmento 7.1. Ejemplo de actividad de regulación automática  
4:4 Sesión 2. Acento práctica (16778 29471)*

"La docente comienza recordando el movimiento de pulso que hicieron en la sesión anterior (...) Todos los niños cantan la canción en corro andando a la velocidad del pulso.

**Les explica con su propio modelo** en la 1ª estrofa, cantando y marcando con los pies. Luego les repite las normas (los pasos deben ir al acento, girar hacia la derecha) y les recuerda que la tienen que cantar todos.

**Al principio alguno marca el pulso pero luego se cogen bien** (al cantarla despacio es más difícil llevar el movimiento al acento porque es muy lento para ellos). Al equivocarse, la docente para la actividad (...) y hace hincapié en la necesidad de que los niños deben coordinar a la vez su canto y su movimiento andando en corro.

Los niños vuelven a empezar cantando muy fuerte la canción y dando fuerte los pasos.

Repiten la actividad, esta vez sueltos de la mano y dando palmadas y les sale mejor, porque con las manos refuerzan el paso.

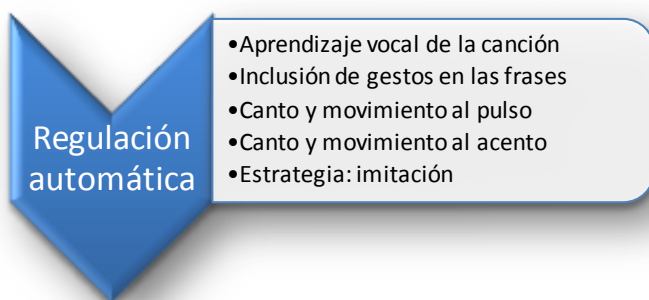
Docente: Esto era como los pasos de Semana Santa, plom, cotoplom (bromea)

Vale muy bien"

Como se observa, la docente en el contexto interactivo del aula, dirige la acción partiendo del aprendizaje corporal ya realizado en la sesión anterior con el concepto de *pulso o pulsación*, por su relevancia en la estructuración rítmica del discurso como hemos visto. Desde el trabajo sobre esta regularidad estructural, introduce una jerarquía estructural superior ofrecida por el acento. Observamos que este primer contacto con dicho concepto es puramente vivencial y parte de un trabajo ya iniciado en la sesión anterior. En concreto, comienzan cantando y andando en corro a la velocidad del pulso, como ya se hiciera el día anterior; para

posteriormente y a imitación del ejemplo de la maestra, realizar un ejercicio similar de coordinación pero esta vez a la velocidad del acento.

*Figura 7.7. Estructura básica de la dimensión de regulación automática*



Vemos igualmente que el papel de la imitación en esta primera dimensión resulta esencial como primera estrategia, básica y natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ejemplo de la profesora se convierte en un recurso vital para el buen desarrollo de la actividad propuesta, ya que los niños tratan de imitarle con la mayor fidelidad posible. Además, es destacable la utilización por parte de ésta de diferentes estrategias didácticas para facilitar una vivencia corporal integral y de mayor calidad. Por un lado, comienza la actividad en corro cogidos de la mano para favorecer la direccionalidad del movimiento, aspecto que paradójicamente la propia maestra había descubierto también experimentalmente en la sesión anterior y que propuso de manera intuitiva. Posteriormente, propone el movimiento en corro soltando las manos, marcando el acento tanto con pies como con palmadas, para reforzar en el niño la sensación corporal del acento desde múltiples canales y que favorece la acción de los mismos. Es importante destacar la potenciación que la maestra realiza en cuanto a la coordinación de la voz con el movimiento, ya que la

combinación de diferentes acciones implica una automatización de las mismas para su control y, por tanto, aprehensión corporal del concepto lingüístico que luego se trabajará de manera más reflexiva.

El trabajo vivencial con el acento se seguirá afianzando en sesiones posteriores, aplicando nuevos recursos que faciliten la realización de la acción, como la aplicación de balanceo del cuerpo para evitar la aceleración corporal en el marcado del acento; lo que resalta la idea de aprendizaje procesual.

## Dimensión de Regulación Activa

Denominamos así a la segunda dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje surgido en el aula con el que, fruto de una relación dialógica intencional entre profesorado y alumnado y a partir de la vivencia corporal anterior, obtenemos *un acercamiento al hecho lingüístico de una manera cada vez más reflexiva y profunda*. Este análisis generalmente viene guiado por un diálogo intencional en forma de preguntas que la maestra o algún compañero formula, en una conversación en la que se va profundizando cada vez más gracias a la aportación de todos, en el discurso verbal y musical. Partimos de los datos y vivencias que proporciona el aprendizaje y la acción sobre la canción para realizar una reconstrucción reflexiva de lo trabajado, buscando una intencionalidad en un proceso secuenciado hacia una mayor toma de conciencia sobre la misma.

Figura 7.8. Segunda dimensión del proceso de toma de conciencia



La inclusión en esta dimensión viene determinada por la respuesta positiva por parte del alumnado a la propuesta reflexiva de la profesora, lo que implica una aproximación a la comprensión lingüística.

Dentro de esta dimensión podemos hacer una subdivisión que facilite la profundización en un análisis más detallado, entre lo que podríamos denominar *regulación activa bidimensional* y *regulación activa pluridimensional*, división propuesta por Piaget (1974) entre lo que él denomina regulación activa y regulaciones pluridimensionales o multifactoriales, en función del número de factores considerados en la reflexión.

## Dimensión de Regulación Activa Bidimensional

Piaget (1974) incluye en esta segunda dimensión aquellas acciones del niño que le posibilitan un primer acercamiento a la toma de conciencia por la intencionalidad de su elección, no consistente en una mera reconstitución sino que implica el comienzo del análisis de los medios empleados. En nuestro caso este primer nivel de la regulación activa, incluye todos aquellos momentos de interacción dialógica profesor-alumno en el aula en



los que, partiendo de la base musical de la canción, se ha realizado un mayor énfasis en el *análisis y reflexión sobre aspectos relacionados con el texto de la misma*.

Recoge por ello el trabajo realizado en torno al texto en sí de la canción y los primeros acercamientos a la profundización sobre los contenidos trabajados, enfocados desde la perspectiva de su importancia en el discurso verbal, oral y escrito. Concretamente, se han incluido en esta dimensión todas aquellas actividades encaminadas a la comprensión textual de la canción memorizada que revierte en la profundización de la historia cantada y una mejor memorización, así como el análisis y ampliación del vocabulario y del campo semántico. Se favorecerá el manejo de un mayor número de recursos para el desarrollo imaginativo y creativo necesario para las elaboraciones propias, así como una mayor comprensión de la estructura de la historia y los aspectos a incluir para su enriquecimiento.

Siguiendo con el ejemplo hacia *la toma de conciencia del acento*, tanto prosódico como musical, y la importancia de su complementariedad, mostraremos el ejemplo de regulación activa. Nos detendremos en una de las primeras sesiones donde la maestra parte de los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre el elemento a trabajar, refrescándolos y compartiéndolos.

*Ilustración 7.2. Diálogo sobre el acento.  
Sesión 2.*



*Fragmento 7.2. Ejemplo de actividad de regulación activa bidimensional  
4:3 Sesión 2. Acento teoría (13336 16759)*

"Recuerda que el día anterior habían trabajado la rima.  
Escribe la palabra acento en la pizarra. Varios niños levantan la mano  
para leerla.

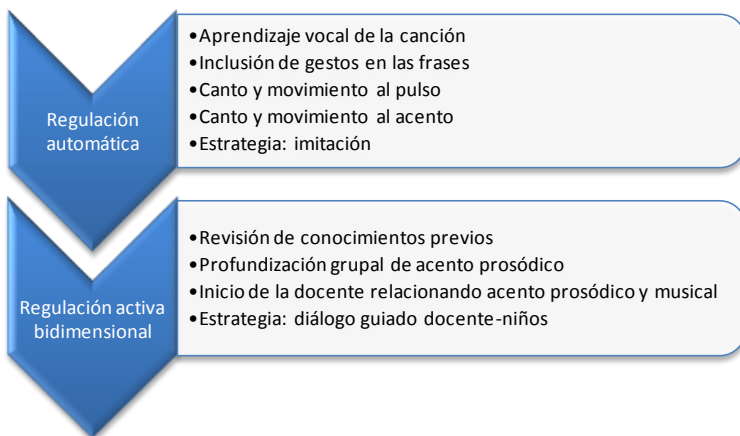
Carmen: Un acento es... cuando ponemos igual que la a tiene que haber  
un acento, una rayita arriba. (...)

Docente: A las vocales. Pues en música también se trabaja el acento  
pero no quiere decir lo de la rayita, no, no. Sí que... a ver... se  
parece un poquito porque en las letras, las letras, en el  
lenguaje, **las letras que llevan acento suenan un poquito más  
fuerte, pues en la música las palabras que llevan acento**

**también las marcamos un poquito más, casi casi se parecen un poquito."**

El acento que anteriormente se había trabajado de forma vivencial, corporalmente, ahora es analizado sobre el texto de la canción. Este acercamiento es básicamente dialógico centrado en el discurso oral. Posteriormente la visión del mismo se verá ampliada y reforzada. Observemos la importancia de la función de la maestra como guía del diálogo, realizando preguntas abiertas dirigidas al conocimiento de los niños para ayudarles a su propia reflexión y cómo, pese a su corta edad, los niños son observadores y poseen amplios conocimientos, sirviendo la aportación de cada uno de gran ayuda para el aprendizaje de todos los demás.

*Figura 7.9. Estructura básica de la dimensión de regulación activa bidimensional*



## Dimensión de Regulación Activa Pluridimensional

En esta dimensión Piaget (1974) incluye aquellas regulaciones del niño que le llevan a considerar dos o más factores a la vez, lo que comporta mayor profundización en su reflexión. De manera similar en nuestro caso englobamos aquellas *reflexiones de mayor complejidad sobre el hecho lingüístico, ya que potencian la reflexión conjunta del discurso verbal y musical, de ahí su pluridimensionalidad.*

Es un enfoque de mayor complejidad que suele ir *acompañado con el soporte gráfico musical.* Como ya ha sido descrito anteriormente, esta escritura engloba tanto la musical propiamente dicha como la textual, mostrando la escritura rítmico-melódica de la misma en el pentagrama y la escritura del texto debajo del mismo, dividido en sílabas de manera que visualmente se observa la correspondencia sílaba-nota. De ahí que la escritura musical de las canciones sea integradora del discurso verbal y musical, y por ello un recurso considerado pluridimensional.

*Siguiendo con el ejemplo sobre el acento,* observemos como partiendo del trabajo realizado en las etapas anteriores, la profesora se vale ahora de su recuerdo e incluso de la rememoración de la vivencia del mismo para que lleguen a comprender el sentido del acento musical y su relación con el prosódico, a través del soporte gráfico de la partitura. Los alumnos contaron con un primer acercamiento a la partitura, en el que observaron la relación entre las notas y la escritura textual separada en sílabas debajo de las mismas. Fueron ellos mismos los que llegan a la conclusión de que cada sílaba textual está relacionada con una nota de la partitura. Ahora dan un paso más allá, analizando la relación del acento antes sentido corporalmente y destacado verbalmente con su relación escrita. Hay que tener en cuenta

que es un concepto difícil, mucho más en estas edades, por lo que la profundización va a estar en relación con la capacidad de los alumnos en este momento evolutivo.

*Ilustración 7.3. Niños y niñas interpretando la partitura*



*Fragmento 7.3. Ejemplo de actividad de regulación activa pluridimensional  
5:1- 5:2 Sesión 2. Ficha partitura (0 21074)*

"Les muestra dónde está colocada la letra de la canción y canta la primera estrofa señalando con el dedo por dónde va, para que les sirva de modelo para la siguiente actividad... (Entregada la ficha de la partitura) ML propone cantar la canción y seguirla en la partitura con el dedo

La docente propone seguir haciéndolo en la 2ª estrofa.

Recuerda que antes han marcado el acento con los pies y ahora lo van a marcar con el dedo en la partitura.

La docente les ayuda cantando más fuerte el acento y marcándolo con el pie. Lo repiten para fijar ideas.

Les anima a fijarse en la partitura y ver qué elementos contiene: números, rayitas diferentes...

Conocen la doble barra y para qué sirve.

La docente intenta explicarles que el acento va justo detrás de la raya (la línea divisoria). Los niños van siguiendo la explicación y van ratificando que está al lado de la "raya"

Carmen: Me he liado un poco

Docente: Es que es un poco difícil, pero con palmadas sí que lo sabéis hacer y fijaos que es la primera notita al lado de la raya. (...)

Docente: Bueno, muy bien es una sílaba fuerte."

La profesora parte de los conocimientos previos del alumnado, así como se sirve del trabajo previo realizado en el taller, como puede ser el aprendizaje previo de la canción (dimensión de regulación automática) que ahora reconocen en la partitura. La escucha y lectura comprensiva de su texto y la introducción en la reflexión sobre el acento (dimensión de regulación activa bidimensional) permitieron una reflexión más profunda, relacionando esta vez la escritura gráfica en la partitura con lo experimentado anteriormente. Partiendo de la realidad material de la partitura, los niños pueden constatar que ésta muestra pentagramas con notas y otros signos musicales (clave de sol, líneas,...) y debajo de cada pentagrama se escribe la letra de la canción con el alfabeto. Además, llegan a observar que el acento, anteriormente marcado con manos y pies en las sílabas establecidas, corresponde con la primera nota de cada compás, precedida de la línea divisoria. Este es un primer acercamiento a este concepto, que por entablar no poca dificultad se siguió trabajando en sesiones posteriores, lo que favoreció una mayor asimilación del mismo. Es importante destacar la flexibilidad de la profesora en la aplicación de la

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

programación y la utilización del recurso de volver a la regulación automática de vivencia corporal del acento para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Figura 7.10. Estructura básica de la dimensión de regulación activa pluridimensional



## Dimensión de Toma de Conciencia

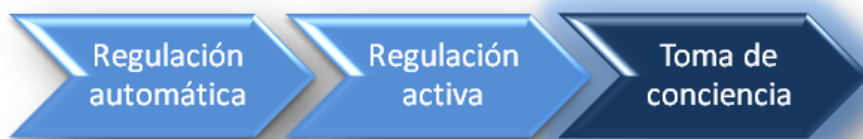
Última dimensión propuesta en este proceso de toma de conciencia sobre el hecho lingüístico. Para Piaget (1974) se da finalmente esta dimensión cuando son comprobados directamente todos los factores, llevando a la construcción de relaciones que posibilitan la comprensión del proceso entero. En nuestro estudio resulta la dimensión de mayor exigencia

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

reflexiva que lleva de la comprensión anterior hacia la expresión propia del discurso lingüístico, lo que implica un aprendizaje significativo del mismo.

En esta dimensión el aprendizaje secuenciado sobre los diferentes aspectos de la canción trabajados hasta el momento en el taller, su coordinación y la comprensión de sus interrelaciones, etc. lleva por último a que los niños y niñas puedan integrar todo estos conocimientos y elaboren sus propias creaciones partiendo de ese todo (analizado en sus partes y dado forma en esa unión global) integrado anteriormente. Este paso final de producción creativa lleva por último a la comprensión propia del hecho lingüístico de manera global, a su conceptualización y a la posibilidad de su utilización consciente en elaboraciones propias.

*Figura 7.11. Último paso en el proceso de toma de conciencia*



Se han considerado toma de conciencia todas aquellas elaboraciones, simples o complejas, colectivas o individuales, verbales, gráficas o escritas, que impliquen la interiorización de las regulaciones anteriormente aprehendidas. Evidentemente, la toma de conciencia es protagonista de toda una evolución que parte de tareas más sencillas, como la elaboración



de pequeñas variaciones en las canciones, hasta llegar a la creación completa de una historia. Es necesario insistir nuevamente en la idea de que estas elaboraciones vienen enmarcadas por el contexto y los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo de manera definitiva las características y conocimientos y el desarrollo previo de docentes y alumnos.

En el ascenso a la *toma de conciencia del acento*, que ya hemos ido mostrando en el resto de etapas del proceso, vemos cómo la tarea ha consistido en la elaboración de una variación sobre la canción. El hecho de cambiar las palabras de una canción anteriormente trabajada implica haber interiorizado el trabajo previo de aprendizaje y memorización de dicha canción y la vivencia de su acentuación y estructura, propio de la dimensión de regulación automática. La comprensión del acento, tanto prosódico como en su relación con el acento musical y con su expresión gráfica en la partitura fue trabajado posteriormente en la regulación activa. La interiorización de estos aprendizajes previos ha permitido a los niños y a la docente utilizarlos de manera coordinada para proponer variantes de la canción adecuadas, tanto verbal como musicalmente hablando, teniendo en cuenta tanto el número de sílabas de las palabras propuestas como la acentuación de las mismas.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

*Fragmento 7.4. Ejemplo de actividad de la dimensión de toma de conciencia  
6:4 Sesión 2. Inventar texto (31212 40907)*

"Docente: Quitamos la palabra muñeco y la cambiamos por otra palabra que encaje en la canción. ¿Cuántas sílabas tiene Pimpón?"

Varios: Tres

Primero la profesora y luego varios niños van proponiendo su ejemplo cantado adaptado a la canción y los demás lo repiten dando palmas al pulso.

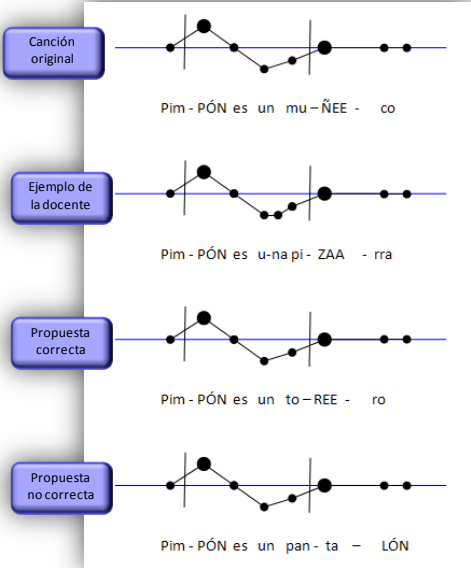
Docente: Pimpón es una pizarra.

Carmen: Pimpón es un pompero

Sarai: Pimpón es un policía

Sergio: Pimpón es un torero (...)"

*Figura 7.12. Representación gráfica de las elaboraciones propuestas*



Este ejemplo muestra *la primera elaboración oral de los alumnos*, realizada con la primera canción. En dicha elaboración tienen en cuenta el número de sílabas, concepto que ya habían trabajado de manera reflexiva anteriormente. Igualmente muestran haber interiorizado la importancia de que los acentos gramaticales coincidan con los musicales de manera que el texto encaje adecuadamente en la melodía y observando las consecuencias de algunos ejemplos propuestos que no han respetado alguna de estas normas, como la última propuesta incluida en la figura.

De manera esquemática la siguiente figura nos ofrece la evolución que a lo largo de las dos primeras sesiones se ha realizado en torno al concepto de acento y que ha guiado un trabajo secuenciado desde la regulación automática, pasando posteriormente por la regulación activa, tanto bidimensional como pluridimensional, para llegar a la toma de conciencia.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 7.13. Estructura básica de la dimensión de toma de conciencia



En todas las canciones a lo largo del taller se ha trabajado esta progresión de dimensiones llegando hasta esta última de toma de conciencia, si bien el grado de complejidad y dificultad en sus creaciones era cada vez mayor conforme evolucionaba el taller.

## Las dimensiones en el taller

La finalidad de este estudio es el diseñar entornos educativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del hecho lingüístico, desde un enfoque donde la lengua y la música muestren su complementariedad y enriquecimiento mutuo. Uno de sus objetivos principales es el de analizar cómo los niños, las niñas y los adultos van evolucionando en este proceso profundizando en las relaciones entre el discurso verbal y musical, y cómo esta reflexión estimula la *progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico*.

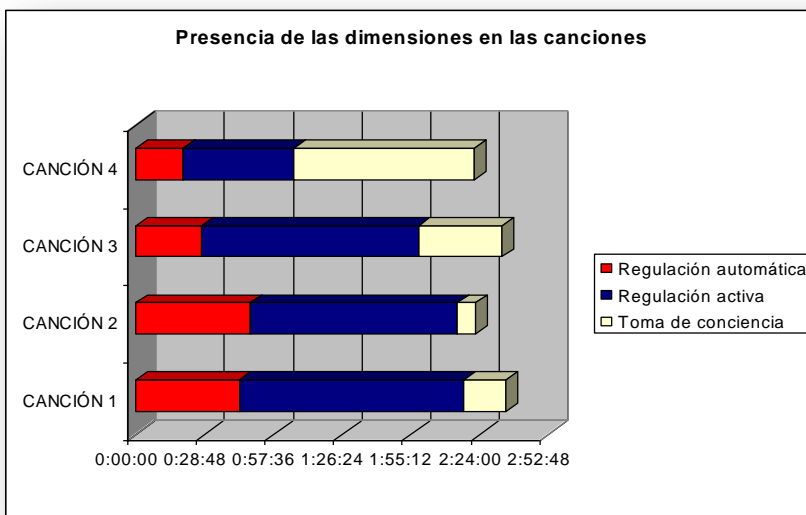
Para ello se hacía imprescindible definir unas dimensiones que establecieran los pasos en esta toma de conciencia. Estas nos van a permitir profundizar en cómo se ha dado este proceso, así como analizar qué tipo de actividades y estrategias se han puesto en juego para posibilitar esta reflexión secuenciada sobre el hecho lingüístico.

En este análisis general previo al análisis más pormenorizado que efectuaremos en los siguientes capítulos, mostraremos las ideas globales más significativas que sirvan de punto de partida y referencia para la comprensión posterior. Nos ayudaremos de los gráficos y tablas que hemos obtenido del registro y codificación de los datos gracias al uso de la tecnología informática a nuestra disposición.

## Presencia temporal de las dimensiones

En primer lugar analizaremos cómo están presentes las diferentes dimensiones a lo largo del taller. La siguiente figura nos muestra la duración temporal real, en horas, minutos y segundos en el conjunto del trabajo con cada canción de cada una de las dimensiones de nuestro análisis: regulación automática, regulación activa y toma de conciencia. Recordemos que cada canción fue trabajada en dos sesiones correlativas, por lo que el gráfico nos muestra la síntesis de ambas, recogiendo en una misma columna las dos sesiones que formaron la unidad de la canción. Aunque la duración total de trabajo con cada una de dichas canciones no fue idéntica, sus variaciones no fueron significativas, encontrándose todas en torno a las dos horas y treinta minutos de duración.

Figura 7.14. Temporalización de las dimensiones del taller



El análisis de los datos que este gráfico pone de relieve, nos lleva a destacar dos ideas fundamentales:

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las canciones del taller han estado presentes las tres dimensiones. Con cada una de las canciones se ha desarrollado una línea de acción en el aula que, partiendo del aspecto vivencial y tras la reflexión y análisis del mismo, ha finalizado en la toma de conciencia sobre alguno de los contenidos lingüísticos trabajados. Este desarrollo es esencial en el proceso de conceptualización, tal como indica Piaget (1974), siendo necesario que pase del plano sensomotor a la progresiva toma de conciencia gracias a las representaciones y las regulaciones sucesivas.
- Se observa que la evolución temporal en el taller ha posibilitado que éste discurriera desde un inicio más centrado en tareas vivenciales de tipo corporal y no consciente hacia un aumento progresivo en la profundización reflexiva y más consciente sobre el hecho lingüístico. Este principio piagetiano también es defendido por (Vygotsky, 1978/1986) al afirmar que resulta necesario internalizar los conocimientos más sencillos para poder abordar los siguientes más complejos. En nuestro taller, las dos dimensiones primeras en el proceso hacia la toma de conciencia han visto reducido su tiempo de trabajo conforme evolucionaba el taller cediendo este tiempo a la última dimensión de toma de conciencia que iba tomando cada vez más presencia.

## Relaciones de dependencia entre sesiones

El análisis anterior enlaza con otro de gran interés en esta investigación, como es el de la *relación de dependencia a nivel micro y macro* en el taller. Nos referimos con el primer término a las interrelaciones encontradas tanto en la evolución de actividades, tareas y estrategias dentro de cada sesión, como entre las dos sesiones que conforman cada una de las unidades didácticas con eje en una misma canción. Desde una perspectiva global del taller también encontramos esta interrelación, con una estructura en espiral, progresiva y acumulativa en la que las actividades, tareas y estrategias posteriores dependen de las anteriores. Analicemos con mayor detenimiento este punto clave de la investigación.

### Dependencia entre sesiones de una misma canción

Como ha sido explicado en otro capítulo, cada canción ha servido de eje dinámico y estructural de dos sesiones, lo que ha creado una *relación de complementariedad y dependencia entre ambas sesiones*. Este hecho ha dado lugar a que la profundización en la canción se diera de manera progresiva a lo largo de las dos sesiones, siendo dependiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en una y otra. Esto ha conllevado dos aspectos primordiales:

- 1) En primer lugar, que cada una de las dimensiones, si bien estuvieron presentes en todas las sesiones, tuvieron una *mayor dedicación temporal en una de las dos sesiones* que configuraron cada canción.

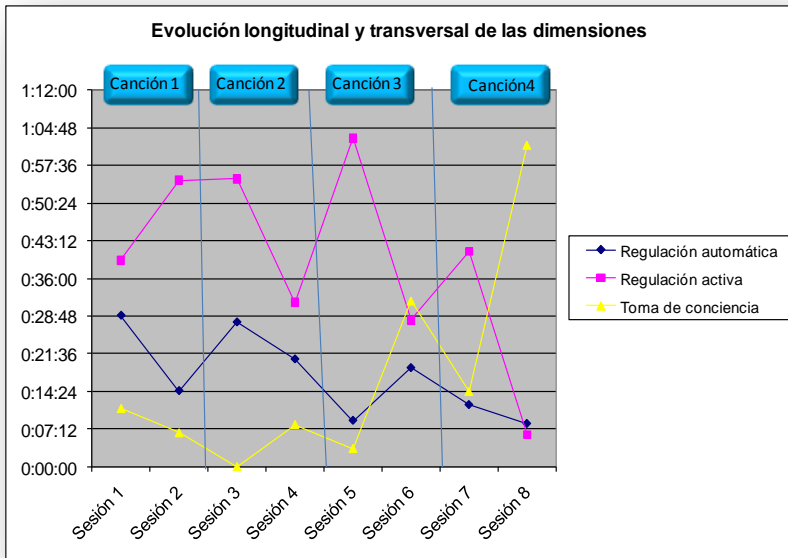
Observando la gráfica analizaremos *cómo se da la distribución temporal entre las primeras y segundas sesiones de cada canción*. La tónica general de las dimensiones de regulación automática y activa es la de una mayor



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

aparición en las sesiones de presentación de la canción, y la tendencia contraria en el caso de la dimensión de toma de conciencia. Este hecho tiene plena explicación dentro de nuestro análisis en dimensiones de progresiva reflexión y consciencia sobre el hecho lingüístico.

Figura 7.15. Informe detallado por sesiones de las dimensiones



En concreto, el análisis pormenorizado nos demuestra reiteradamente que las primeras sesiones comenzaron partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y el trabajo se centró con especial incidencia en la dimensión de regulación automática y en segundo lugar de regulación activa, en concreto de regulación activa bidimensional. En las segundas sesiones se retomaron las dimensiones de regulación automática y activa

bidimensional, dejando el peso específico de la sesión a la regulación activa pluridimensional y a la toma de conciencia.

El trabajo sobre la primera canción no sigue por completo esta regularidad. Al ser utilizada para la presentación del taller y la creación de las rutinas del mismo, hubo momentos en los que se necesitó dedicar más tiempo a una u otra actividad. La tercera canción se trabajó con un baile que fue enseñado en la primera sesión. Este hecho hizo que se dedicara más tiempo del habitual a la regulación automática y que las otras dimensiones tuvieran que ser trabajadas en la segunda sesión. Esta fue la causa de que el desarrollo de la regulación activa se viera modificado.

2) Siguiendo en esta línea de análisis, estudiaremos en segundo lugar *el orden de aparición de las diferentes dimensiones tal y como se trabajaron temporalmente en cada una de las sesiones*, así como su duración, expresada en minutos y segundos en dicha secuencia temporal. La siguiente tabla presenta visualmente este orden mostrando las dos sesiones que conforman el trabajo con la misma canción en una misma columna.

Si realizamos un análisis comparativo de todas las sesiones, observamos el predominio ya indicado anteriormente de las dimensiones de regulación automática y regulación activa bidimensional en las primeras sesiones de cada canción frente a un mayor trabajo de regulación pluridimensional y especialmente de toma de conciencia en las segundas, pasos cualitativamente posteriores, basados en el trabajo previo.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

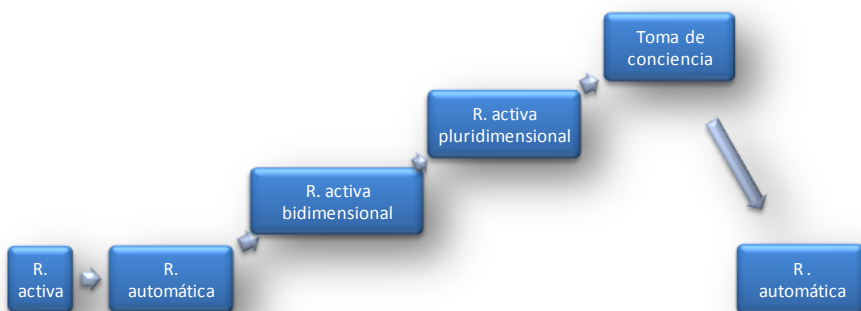
Tabla 7.14. Localización temporal de las dimensiones en cada sesión

CANCIÓN 1		CANCIÓN 2		CANCIÓN 3		CANCIÓN 4	
<b>Sesión 1</b>		<b>Sesión 3</b>		<b>Sesión 5</b>		<b>Sesión 7</b>	
Regulación activa bidimensional	0:11:40	Regulación activa bidimensional	0:16:28	Regulación activa bidimensional	0:04:52	Regulación activa bidimensional	0:30:16
Regulación automática	0:23:42	Regulación automática	0:25:42	Toma de conciencia	0:03:27	Regulación automática	0:08:47
Regulación activa bidimensional	0:27:49	Regulación activa bidimensional	0:20:56	Regulación activa bidimensional	0:27:56	Regulación activa bidimensional	0:09:55
Toma de conciencia	0:11:07	Regulación activa pluridimensional	0:17:38	Regulación activa pluridimensional	0:06:31	Toma de conciencia	0:14:22
Regulación automática	0:05:10	Regulación automática	0:01:53	Regulación automática	0:08:44	Regulación automática	0:02:58
				Regulación activa bidimensional	0:12:08		
				Regulación activa pluridimensional	0:20:11		
<b>Sesión 2</b>		<b>Sesión 4</b>		<b>Sesión 6</b>		<b>Sesión 8</b>	
Regulación automática	0:03:17	Regulación activa bidimensional	0:01:48	Regulación activa pluridimensional	0:02:10	Regulación automática	0:04:40
Regulación activa bidimensional	0:07:53	Regulación activa pluridimensional	0:12:22	Regulación automática	0:16:26	Regulación activa bidimensional	0:01:12
Regulación automática	0:08:28	Regulación automática	0:11:39	Regulación activa pluridimensional	0:25:51	Toma de conciencia	0:26:43
Regulación activa pluridimensional	0:46:51	Regulación activa bidimensional	0:17:13	Toma de conciencia	0:31:40	Regulación activa bidimensional	0:04:53
Toma de conciencia	0:06:28	Regulación automática	0:07:26	Regulación automática	0:02:24	Toma de conciencia	0:34:46
Regulación automática	0:02:41	Toma de conciencia	0:08:03			Regulación automática	0:03:28
		Regulación automática	0:01:25				

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Añadimos además otro aspecto esencial del análisis, en relación con la evolución temporal de las dimensiones dentro de cada una de las sesiones. Como se deduce de la tabla, a lo largo de cada sesión el nivel de reflexión ha ido variando progresivamente, de manera que se ha iniciado con actividades menos exigentes a nivel de reflexión y aumentando paulatinamente en esta exigencia, de manera que *el punto álgido de la sesión se situaba en el último tercio de la misma*, con actividades especialmente de regulación activa pluridimensional y toma de conciencia; acabando finalmente con tareas nuevamente menos reflexivas. De esta manera se observa una evolución que parte de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo conocido y aprehendido a lo potencialmente conocible.

Figura 7.16. Evolución temporal del proceso en la sesión



Se inició con actividades más relacionadas con los conocimientos más cercanos a los niños, la vivencia corporal y el aprendizaje por imitación. Después se les ha guiado a un razonamiento, a diálogos basados en el trabajo previo y a la reflexión consciente sobre hechos inconscientes. Posteriormente se va profundizado en aspectos más directamente

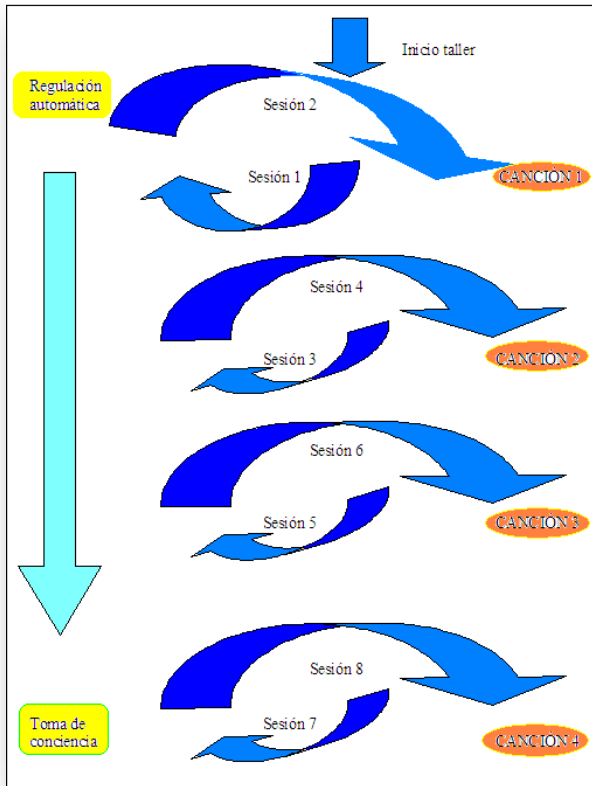
relacionados con el hecho lingüístico y las relaciones existentes entre los diversos discursos lingüísticos. Se acaba finalmente en cada canción con tareas más relacionadas con la elaboración propia, grupal y/o individual, la creatividad, donde los conocimientos adquiridos se mezclan con los procesos imaginativos, creativos y artísticos. Y vuelta al final de la sesión a un trabajo de regulación automática que promovía el sentido de fin del taller, buscando nuevamente un encuentro con uno mismo gracias al trabajo corporal y no consciente.

## Dependencia entre todas las sesiones del taller

Como adelantábamos en la introducción de este capítulo, el análisis de los datos obtenidos del taller nos muestra no sólo la evolución temporal de las dimensiones en cada una de las sesiones y de las dos sesiones que conforman una unidad de trabajo sobre la canción; sino que todo trabajo posterior dependió del proceso anterior realizado. Esto lleva a un desarrollo evolutivo en espiral en el proceso de reflexión y profundización a lo largo del taller, desde un inicio de mayor peso de la regulación automática hacia una progresiva mayor toma de conciencia. El siguiente gráfico muestra visualmente esta doble espiral.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 7.17. Evolución en el proceso reflexivo hacia la toma de conciencia



Como nos muestra gráficamente la figura anterior, cada sesión impar no solo tiene sentido en sí misma sino que forma una unidad con la correlativa, de ahí esa formación circular. A su vez, cada una de estas unidades cuyo eje era una canción formaron pasos sucesivos en la espiral que permitió el avance a lo largo de todo el taller desde un inicio centrado en la regulación automática hacia una orientación más enfocada en la

toma de conciencia. Profundicemos en esta idea con el análisis de un ejemplo.

En el caso de la Sesión 1 el primer gran foco de atención se centró en *el aprendizaje de la canción y la vivencia del pulso*. Este proceso dentro de la dimensión de regulación automática enlazó con *el posterior trabajo sobre la letra de la canción escrita* dentro de la dimensión de regulación activa bidimensional y la favoreció, facilitando el establecimiento de relaciones de esta con la canción trabajada y ofreciendo pleno sentido al alumnado gracias al trabajo previo.

En lo que respecta a la Sesión 2, el trabajo de regulación automática realizado en la sesión previa fue revisado y asegurado dedicándole mucho menos tiempo, lo que *posibilitó el ascenso a un nivel superior dentro de esta dimensión*. En concreto y partiendo del trabajo previo sobre la pulsación musical se introdujo al alumno en la vivencia corporal del acento, lo que supone un mayor dominio corporal en coordinación con la música. Así mismo, *se aprovechó el proceso de presentación escrita del texto realizado en la sesión anterior para ampliarlo* en esta con la presentación completa de la partitura y motivando la reflexión sobre la relación entre ambas presentaciones, lo que implica un paso cualitativo en el proceso reflexivo en una dimensión superior donde se combinan varios factores.

*Esta unidad entre ambas sesiones se convierte en base de la sesión posterior*, de ahí la espiralidad que lleva de una evolución progresiva desde la regulación automática hacia la toma de conciencia. Siguiendo con el ejemplo en la línea de ascenso en las sesiones, *en la segunda canción se aprovechó todo el trabajo realizado en la primera* en cuanto a la creación de hábitos y pautas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la canción así como el trabajo iniciado sobre la acentuación y la comprensión de la partitura,

contando con más tiempo y mayor madurez que permitió una mayor profundización en su complejidad y relaciones, hasta el punto de llegar a la elaboración propia. Este hecho es incluso recogido como nota por la investigadora.

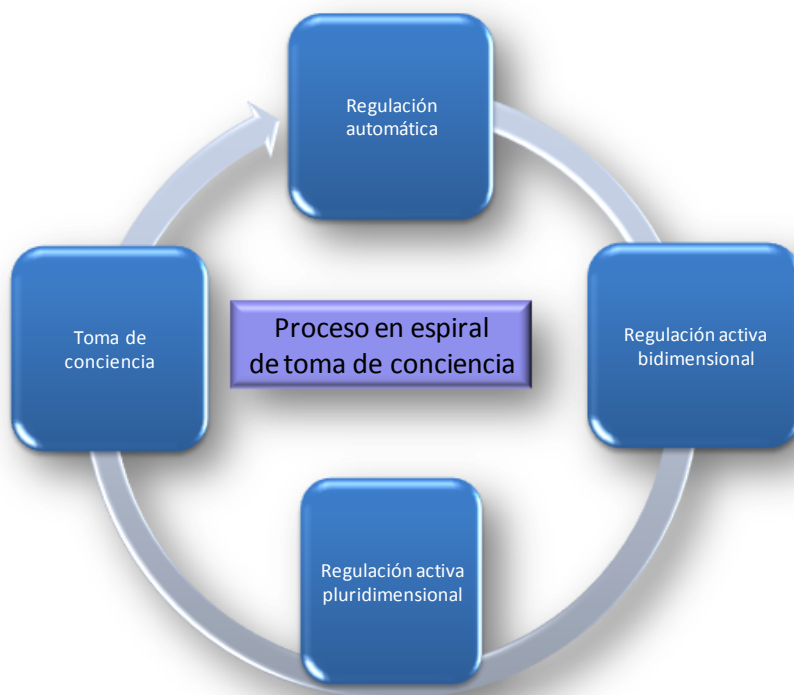
*Fragmento 7.5. Reflexión sobre la evolución en las sesiones  
9:6 S3c Notas-sílabas (25442 36908)*

**"... (Aunque parecía el otro día que les estaba resultando difícil de comprender, los niños demuestran que lo habían asimilado muy bien)"**

El gráfico siguiente facilita la comprensión de este desarrollo espiral de manera que en el transcurrir de las sesiones se va creando un todo entrelazado en el que todas las dimensiones y sus diferentes apartados se encuentran interrelacionados buscando una óptima significatividad al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula que fluye desde la regulación automática hacia la toma de conciencia (Piaget, 1974). Para este autor igual que para nosotros *el proceso de toma de conciencia es un proceso circular* que rechaza la jerarquía lineal, en el que el sujeto actúa y piensa, volviendo a actuar mediado por el pensamiento anterior y *llegando a una toma de conciencia cada vez más profunda y compleja.*



Figura 7.18. Proceso espiral de la toma de conciencia



## A modo de conclusión

Hemos tratado de construir con nuestra audiencia lo que Werstch (1985) denominaría una *representación compartida* de nuestro taller. Para ello, tomando como unidad de análisis las actividades realizadas en torno a las canciones del taller y otorgando a la secuencia temporal de los acontecimientos una atención prioritaria, hemos realizado una primera presentación de la experiencia.

Un primer análisis de este proceso nos ha llevado a definir unas dimensiones que han tomado su base en las regulaciones hacia la toma de conciencia propuestas por Piaget (1974). Nuestras dimensiones han quedado definidas en un *proceso en espiral hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico en tres pasos*. Una *primera dimensión de regulación automática*, determinada por las acciones de los niños en las que no interviene la reflexión intencional por parte del sujeto y en la que se suele dar un aprendizaje de tipo imitativo. Una *segunda dimensión de regulación activa*, donde se inicia el proceso reflexivo en torno al discurso lingüístico, generalmente guiado por un diálogo intencional propuesto por la docente. Esta dimensión es a su vez dividida en dos. La regulación activa bidimensional, donde el énfasis reflexivo se ha centrado en el texto de la canción. Y la regulación activa pluridimensional, en el que se ha potenciado la reflexión conjunta del discurso verbal y musical. *La última dimensión es la de toma de conciencia*, que supone la dimensión de mayor exigencia reflexiva y lleva a la expresión lingüística propia.

Bajo la perspectiva de estas dimensiones se ha analizado el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller en el contexto del aula. Como resumen de este primer análisis general podríamos resaltar que la evolución en el taller se da a tres niveles.

En primer lugar, la evolución de cada dimensión. *Todas las dimensiones aparecen en cada una de las sesiones a lo largo del taller, con mayor peso específico en una de cada dos sesiones* que conforman el trabajo sobre el eje estructural de una misma canción. Al principio del taller, cada dimensión es planteada al nivel más sencillo, para paulatina y gradualmente aumentar su complejidad. Este hecho obedece a la automatización de aprendizajes, donde aquellos aprendizajes más simples sirven de base para aprendizajes más complejos, avanzando de manera progresiva en la zona de desarrollo

próximo del alumnado. De esta forma, con una guía adecuada puede llegar a asimilarlos de manera significativa y servir de base de futuros conocimientos.

En segundo lugar, *la evolución en cada sesión y en las dos sesiones que conforman la unidad de la canción*. Cada una de las sesiones muestra una direccionalidad que inicia en la regulación automática para pasar a la regulación activa y en último término a la toma de conciencia. De esta manera el poder reflexivo es mayor conforme va evolucionando temporalmente la sesión, encontrando su clímax en el último tercio de la sesión y finalizando con una vuelta a la vivencia corporal. En relación con la unidad que conforman las dos sesiones con una misma canción, se observa igualmente esta evolución. Las primeras sesiones se comienza partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y destaca un mayor trabajo de regulación automática y en segundo lugar de regulación activa bidimensional. En las segundas sesiones se retoma las dimensiones de regulación automática y activa bidimensional, dejando el peso específico de la sesión a la regulación activa pluridimensional y la toma de conciencia.

Finalmente, esta estructuración también se observa a nivel macro en la evolución a lo largo del taller. Encontramos una progresiva profundización y complejidad en la profundización del hecho lingüístico. El tiempo al principio, sobre todo en las dos primeras canciones, se ha utilizado más en la regulación automática y progresivamente esta dimensión ha disminuido su temporalidad en pro de mayor dedicación a la toma de conciencia.

Como se observa, el taller ofreció una estructura compacta que favoreció un aprendizaje secuenciado y organizado. Esto ofreció una configuración

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

estable a partir de la cual presentar una variación de actividades y de dificultades progresivas en la que los niños pudieron aprender sin saltos bruscos.

## Capítulo 8. Dimensión de Regulación Automática

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	306
LA REGULACIÓN AUTOMÁTICA EN EL TALLER .....	313
Presencia de la Regulación Automática en las sesiones .....	314
Localización en la sesión .....	315
LA REGULACIÓN AUTOMÁTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE .....	320
Aprendizaje vocal de las canciones .....	321
Inserción de gestos .....	327
Aplicación de movimiento corporal .....	333
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	342

## Presentación

El capítulo octavo se dedicará al análisis de la primera de las dimensiones establecidas hacia la toma de conciencia, la *dimensión de regulación automática*. Como sucederá con el análisis del resto de las dimensiones, dividiremos el capítulo en dos bloques.

En el primer apartado analizaremos *la presencia de la regulación automática en el taller y su evolución*. En el segundo apartado nos centraremos en analizar los aspectos más relevantes de esta dimensión, tanto en relación con las estrategias puestas en juego, como con las actividades y tareas desarrolladas, especialmente en cuanto al *aprendizaje vocal* de las canciones, la inserción de *gestos* y la aplicación de *movimiento corporal*.

Definíamos en el capítulo anterior *las dimensiones obtenidas en el análisis de esta experiencia* tomando como base las descritas por Piaget (1974) para su explicación de la toma de conciencia del niño de su acción sobre los objetos. En nuestro caso las situábamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje de profundización en el hecho lingüístico en el contexto habitual del aula. Dicho proceso se caracterizaba por su evolución en espiral que partía de una dimensión inicial que denominamos dimensión de regulación automática. Posteriormente se trabajaba la dimensión de regulación activa, en sus dos vertientes, la de regulación activa bidimensional y la de regulación activa pluridimensional. Finalmente se planteaba la dimensión de toma de conciencia.

A la luz de estas dimensiones examinaremos en los próximos capítulos los objetivos propuestos en esta investigación. Analizaremos en un primer momento cómo los niños, las niñas y los adultos profundizan a lo largo del taller en las relaciones entre el discurso verbal y musical. Veremos cómo esta reflexión estimula la *progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico*. Observaremos el *proceso de construcción conjunta de la experiencia educativa* entre alumnos y docentes, con especial énfasis en el hallazgo de los *contenidos compartidos por la lengua y la música*. Esto nos llevará a analizar el proceso seguido en el planteamiento de las *actividades y tareas* propuestas con el fin de ser significativas en relación con ambos discursos, así como explorar las *estrategias y mecanismos* que prevalecen en cada una de las dimensiones.

Definimos la dimensión de regulación automática como un primer momento del proceso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico. Se trata de un *aprendizaje no consciente o con un nivel mínimo de conciencia del alumno sobre el discurso mediante su vivencia corporal* en tres campos, a nivel vocal, gestual y de movimiento. Esa propuesta se basa en la idea de que las

primeras experiencias de aprendizaje son de orden motor (Piaget, 1974). En los primeros estadios del desarrollo del pensamiento no hay distinción entre acto motor y acto cognitivo, siendo el cuerpo el intermediario entre el mundo sonoro y el pensamiento (Jaques-Dalcroze, 1965). Este apoyo en el hecho vivencial facilita su primer acercamiento al hecho lingüístico, en sus dos vertientes, musical y verbal, que de manera natural surge en la canción (Willems, 1956/1969; Kodály & Bónis, 1974).

Esta dimensión ofrece un *primer paso en el proceso progresivo de concienciación* que posteriormente se seguirá desarrollando. Estas vivencias serán retomadas para ser reflexionadas y poder profundizar de una manera cada vez más consciente en el hecho lingüístico en las siguientes dimensiones de regulación activa y toma de conciencia. De esto se desprende que el aprendizaje en esta dimensión, marcado por la falta de consciencia, será la base, la materia prima, objeto de análisis y reflexión consciente en dimensiones posteriores en las que profundizaremos en su momento.

*La estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje que se relaciona con esta primera dimensión ha sido la de la imitación de alumno a docente o de alumnos entre sí. Su fundamentación se encuentra en el papel natural de la imitación como mediadora en el aprendizaje social de los contenidos que se encuentran en la zona de desarrollo próximo de los niños y niñas. En nuestro caso, la imitación se hace efectiva gracias a la interacción en el contexto habitual del aula. La docente en esta primera dimensión mueve al alumnado a la acción, mediante la imitación, sin pretender la reflexión que será buscada a posteriori.*



*Ilustración 8.1. La imitación como estrategia educativa.  
Sesión 1*



Como se observa en la ilustración, todos los miembros del aula, niños, niñas y docente, son partícipes de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la imitación, en este caso vocal y gestual, en el contexto educativo del aula. Muchos aspectos del sistema de conocimiento pueden ser aprendidos de manera informal por la observación y la imitación, mediante la interacción social del individuo (Gruhn & Rauscher, 2008). El desarrollo natural de los sistemas de conocimiento parten de la observación y la imitación, si bien luego deben ser trabajados a mayor

nivel de conciencia mediante experiencias de aprendizaje formal (Hodges, 2009).

En lo que respecta a *las actividades relacionadas con esta dimensión*, han sido muy variadas, todas ellas directamente relacionadas con el hecho vivencial corporal, tanto en su vertiente vocal, como gestual y de movimiento. Son varios los investigadores que han utilizado en sus programaciones la canción y el movimiento como actividades básicas del aprendizaje (Kelley, 1981; Fisher, 2001; Register, 2004).

Dentro de las actividades de tipo vocal en nuestra experiencia destacó el *aprendizaje rítmico-melódico y textual de la canción* por su refuerzo de los elementos constitutivos del discurso verbal y musical (Willems, 1956/1969; Kodály & Bónis, 1974) y la posibilidad de su manipulación para un mayor dominio en la identificación silábica, la identificación fonémica y la rima (Bolduc, 2009), así como de la estructuración rítmica del discurso como propone el método Orff (Orff, 1976).

Este proceso secuenciado se vio reforzado por la *aplicación de gestos coordinados a la canción*, dando mayor énfasis al vocabulario de la canción y facilitando así su comprensión (McCarthy, 1985) y reforzando la fluidez rítmica del discurso (Mizener, 2008) desde un enfoque no reflexivo de vivencia corporal.

Igualmente se utilizó la aplicación de movimientos acompañados a la canción, de diferente tipo y en diversas coordinaciones. Esto se fundamenta en la teoría de que el dinamismo sonoro, su estructuración, se encuentra en estrecha relación con el dinamismo corporal (Jaques-Dalcroze, 1965). En las sesiones de nuestro taller propusimos diversos movimientos de extremidades inferiores en el sitio y en desplazamientos,

## El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

así como en coordinación con las extremidades superiores, por la importancia reconocida de esta variación en el trabajo sobre las diferentes cualidades del movimiento (Pica, 2000).

Todas estas actividades sirvieron para trabajar el hecho vivencial de la canción, desarrollando la desinhibición vocal y corporal, la articulación y dicción, la expresión y entonación adecuada del fraseo, la coordinación y, especialmente, la sensación corporal de elementos y conceptos lingüísticos que posteriormente serán objeto de un análisis más profundo e intelectual. Todo ello desde la perspectiva de lo sensitivo y desde la estrategia básica de la imitación, sin pretender la reflexión consciente, que será llevada a cabo en un momento ulterior.

*Figura 8.1. La regulación automática en relación con los objetivos de la investigación*

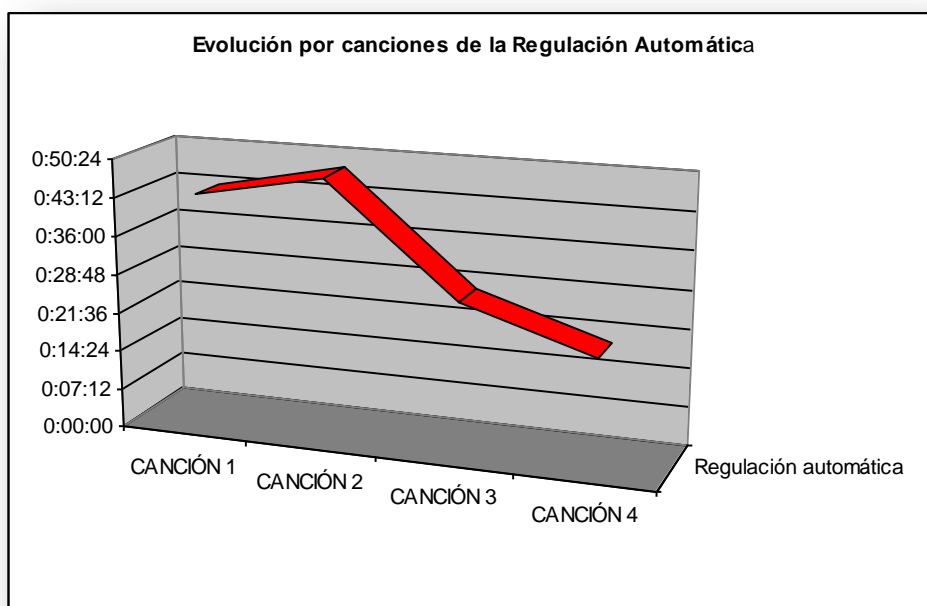


Expuestos de manera general las bases sobre las que se asienta nuestra dimensión de Regulación Automática realizaremos un análisis de mayor profundidad. Primero, examinaremos su presencia en el taller, tanto en cuanto a su aparición a lo largo de las diferentes sesiones y su evolución a lo largo de las mismas, como su localización temporal en cada una de ellas. Esto nos va a ofrecer información muy interesante sobre el lugar que ocupa la misma en la estructura y evolución global del taller. Posteriormente, efectuaremos un análisis pormenorizado de las actividades y estrategias más destacables de esta dimensión y su repercusión en el desarrollo posterior hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico y la construcción conjunta de la experiencia educativa.

## La Regulación Automática en el taller

Iniciaremos esta sección analizando la posición de esta dimensión en el contexto global del taller. Veamos en la siguiente gráfica su presencia en cada una de las canciones.

*Figura 8.2. Presencia temporal de la Regulación automática en las canciones*



Como se indicó en un capítulo anterior, la dimensión de regulación automática estuvo presente en todas las canciones, si bien la disminución progresiva del tiempo dedicada a la misma fue haciéndose notar conforme evolucionaba el taller. Tal como se observa, su presencia temporal fue

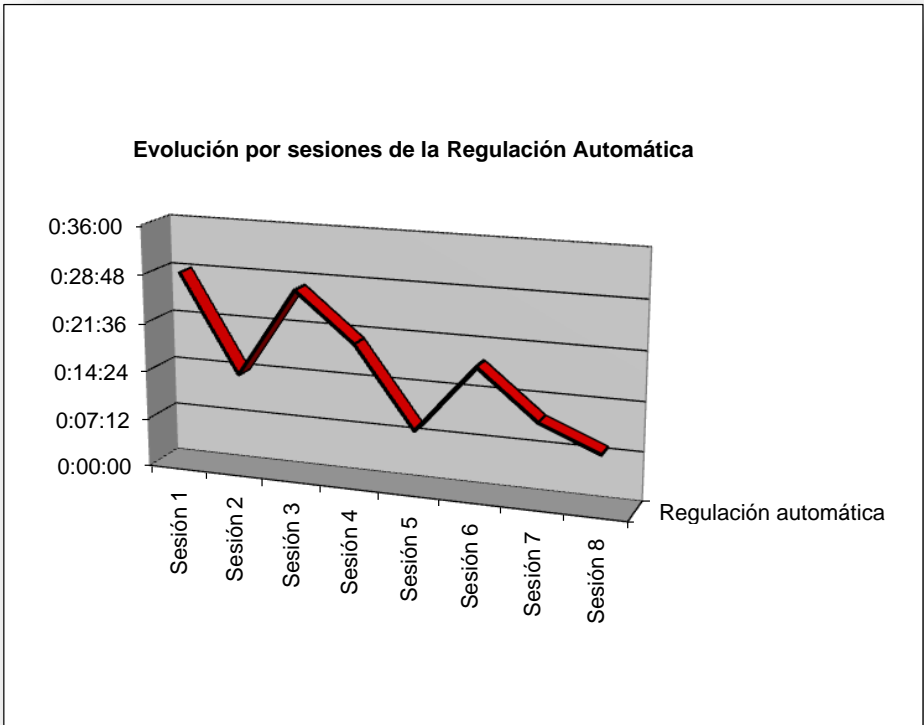
mucho mayor en las dos primeras canciones, con 43 minutos 18 segundos y 48 minutos 5 segundos, respectivamente; frente a los 27 minutos 34 segundos de la tercera canción y 19 minutos y 53 segundos de la última canción.

Estos datos podrían explicarse por dos razones. En primer lugar, por la *necesidad de familiarización, especialmente en las primeras sesiones, con la dinámica del taller* y de los contenidos que en él se iban a trabajar, como son los conceptos de pulso y acento, desplazamientos y gestos. En segundo lugar, por la *evolución propia del taller y de las dimensiones en él trabajadas, que parten de lo más físico y corporal, sin búsqueda de la conciencia, hacia lo más reflexivo y consciente.*

## Presencia de la Regulación Automática en las sesiones

En lo referente a su presencia en cada una de las sesiones, volvemos a encontrar que se encuentra reflejada en todas ellas. Este dato es muy significativo, pues ofrece una visión de la importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se le da a la base física y corporal (Piaget, 1974), al aprendizaje natural social por imitación y la repetición para el afianzamiento del mismo (Vygotsky, 1978/1986; Jaques-Dalcroze, 1965). Ahora bien, si analizamos con mayor profundidad el gráfico siguiente, observaremos una tendencia general muy interesante.

Figura 8.3. Presencia de la Regulación Automática en cada sesión



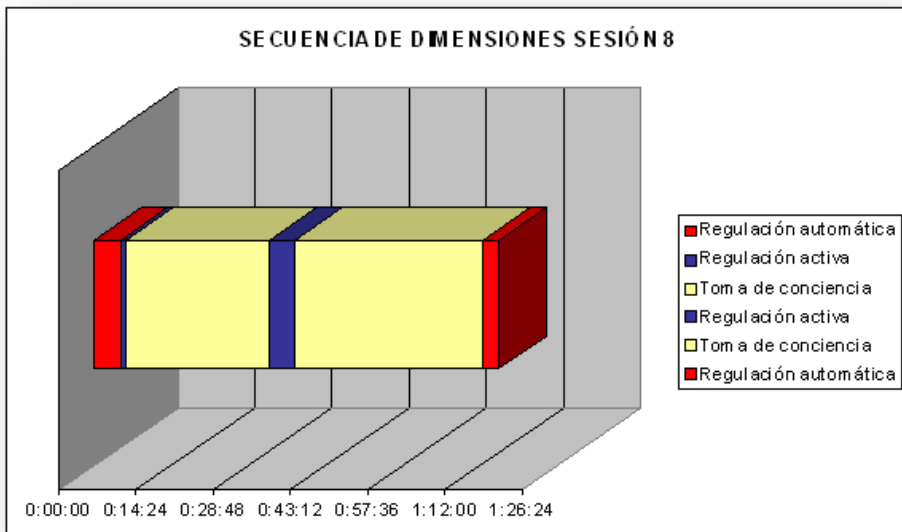
Como observamos encontramos una significativa *mayor dedicación temporal a esta dimensión en las sesiones impares* que en las pares. Recordemos que cada canción era trabajada durante dos sesiones, por lo que en la primera sesión de cada canción, sesión impar, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centraba en el trabajo corporal y sensorial, y partir de esta experiencia

propia sobre la que reflexionar en un progresivo ascenso hacia la toma de conciencia en las sesiones pares.

## Localización en la sesión

Un segundo análisis interesante nos hace detenernos en *la localización de la dimensión dentro de la secuencia de trabajo* de las diferentes sesiones y su duración temporal en los diferentes momentos. Para una mejor comprensión observaremos con el ejemplo de la sesión 8 el orden de aparición de cada una de las dimensiones en la sesión.

Figura 8.4. Orden de aparición de las dimensiones en la sesión





Observamos gráficamente que la dimensión de regulación automática ocupa dos lugares preferentes en la evolución de cada sesión, *al inicio y al final de la clase*. Este hecho es esencial y responde a la necesidad de enmarcar el taller y así centrar al alumnado en lo que en él se va a desarrollar, potenciando la significatividad del mismo (Vygotsky, 1978/1986). Con esta actividad de tipo corporal, de experiencia propia, se ofrece esa referencia de inicio y fin del taller, dando sentido de unidad a la sesión. Los niños, de manera natural, sienten esta unidad y acogen de manera excelente la propuesta, siendo incluso ellos mismos los que demuestran la necesidad de su existencia. Así lo podemos observar en el ejemplo siguiente, correspondiente a la segunda sesión del taller.

*Fragmento 8.1. Preferencia por iniciar la sesión con la dimensión de regulación automática  
4:1 Sesión 2. Canción inicio (0 4921)*

**"Al verme los niños se han puesto en corro** porque lo asimilan al trabajo que se hizo el miércoles pasado.

Los niños muestran que **prefieren cantar la misma canción** para terminar de aprendérsela.

**Cantan la canción con gestos.** La docente no empieza cantando, está comprobando si ellos solos son capaces de cantarla, les ayuda con los gestos y al comienzo de alguna estrofa del final"

Observamos cómo los niños, ya en la segunda sesión, muestran su predisposición por iniciar la sesión con una actividad de regulación automática. Los niños muestran su interés por cantar la misma canción del día anterior y lo hacen de manera espontánea aplicando los gestos que realizaran el día anterior situados en corro en la zona libre de la clase.

En este examen del orden de aparición de la dimensión de Regulación Automática en las sesiones, resulta curioso observar que *en las sesiones pares suele ser la primera dimensión que aparece, mientras en las impares va precedida siempre de la regulación activa bidimensional*. Esto obedece a la necesidad de contextualizar de manera dialogada el nuevo material utilizado, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y fomentando su curiosidad y atención hacia la nueva canción (Vygotsky, 1978/1986). Teniendo en cuenta que cada canción se trabaja durante dos sesiones, las sesiones impares son las que sirven de presentación de una nueva canción. Por ello son la que cuentan con esa primera presentación dialogada donde se activen y pongan en común los conocimientos previos sobre la materia a trabajar. Por el contrario, en las sesiones pares, al ser ya conocida, se inicia vivenciando la canción.

Lo que es común a todas las sesiones, exceptuando la quinta sesión en la que la última actividad de lecto-escritura acabó con todo el tiempo de la sesión, es *la finalización* de la misma con un trabajo encuadrado dentro de la dimensión de regulación automática. El tiempo utilizado para este final de la sesión es más reducido que al inicio, y bastante similar en todas ellas. Este hecho obedece a que el principio de las sesiones está destinado a enseñar las diversas canciones, en las sesiones impares, o a recordar y reforzar su aprendizaje, en las sesiones pares; mientras que al final de la sesión solo es *interpretada una única vez y como recurso significativo de finalización de la sesión*. La conclusión de la sesión volviendo al hecho vivencial es igualmente muy bien recibida por el alumnado.

Ejemplo extraordinariamente ilustrador de esta reacción positiva en el alumnado resulta el momento de finalizar la séptima sesión, en el que, pese a que el tiempo de clase ha finalizado y los niños son conocedores de ello porque han oído el timbre, salen a la zona de la clase que

habitualmente se utiliza para finalizar cantando y bailando la canción de esa sesión. Es destacable su alto grado de motivación y disfrute con la actividad.

*Fragmento 8.2. Finalización de la sesión con la vivencia de la canción  
21:9 Sesión 7. Canción despedida (21790 26252)*

"La docente les pide que vayan terminando y mientras les va a poner la canción.

Suena la sirena, la docente les pide rapidez.

Los niños los van dando y salen al centro. Las chicas se ponen a bailar y girar moviendo los brazos y cantando. Algún chico también se anima a bailar.

**Van cantando** y cogiendo las cosas para irse a casa, cogen la carpeta de lectura con la ficha de la letra de la canción.

Algunas niñas se cogen por parejas para bailar."

Como se advierte en la transcripción, este resulta un claro ejemplo de la actividad espontánea y sin búsqueda de ningún tipo de reflexión consciente, encuadrada dentro de esta dimensión de regulación automática. Los niños salen a cantar y bailar de manera espontánea, sin que la profesora les hubiera indicado nada; demostrando la importancia que tiene para ellos y el disfrute que ello les aporta. Sólo hay que admirar la alegría mostrada al cantar y bailar libremente por el espacio para advertir la importancia que tiene para ellos.

## La Regulación Automática en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tras haber realizado el análisis de la posición de la dimensión de Regulación Automática en el proceso de la toma de conciencia del hecho lingüístico, abordaremos a continuación *el proceso de construcción conjunta de la experiencia educativa a la luz de las actividades y estrategias utilizadas en esta primera dimensión.*

Como ya anticipábamos, las actividades planteadas, podríamos analizarlas agrupándolas en *tres grandes grupos*: a) las destinadas al aprendizaje vocal y memorización de las canciones trabajadas, como base previa para el trabajo lingüístico posterior con dichas canciones, b) la inserción de gestos que potencian la comprensión y memorización de la canción y la fluidez lingüística y c) la aplicación de movimiento corporal que favorece la interiorización de la rítmica y la estructuración del discurso, llegando así a la automatización.

Los tres tipos de tareas aparecen por regla general en todas las sesiones y en el orden en el que han sido enumeradas, especialmente en las sesiones impares de presentación de la canción. Esto hecho nos muestra la dificultad progresiva que estas tareas entrañan, así como resalta su importancia como afianzadoras del hecho vivencial de las canciones. Analicemos cada uno de los bloques con mayor profundidad.

## Aprendizaje vocal de las canciones

En este primer bloque de análisis se incluyen todas aquellas actividades encaminadas al trabajo vocal, de desinhibición y adecuada utilización del aparato fonador; así como a la memorización necesaria para el aprendizaje rítmico-melódico-textual de las canciones seleccionadas para el taller. Se hizo hincapié en el orden de las diferentes estrofas de las canciones, así como en la entonación, el fraseo y la rítmica de las mismas, con sentido y con una modulación que favorezca la expresividad y la comprensión por parte del oyente.

Los datos analizados muestran que *el fenómeno de la canción es vivido por los niños como un acto natural global*, donde discurso verbal y musical aparecen fusionados de manera indisoluble, siendo la docente la que más dificultades muestra a la hora de interiorizar este hecho.

*Fragmento 8.3. Naturalidad del canto  
16:2. Sesión 6. Repaso sesión anterior (3248 13355)*

" El miércoles pasado de quién nos aprendimos la canción, de un perro?

Todos: no (...)

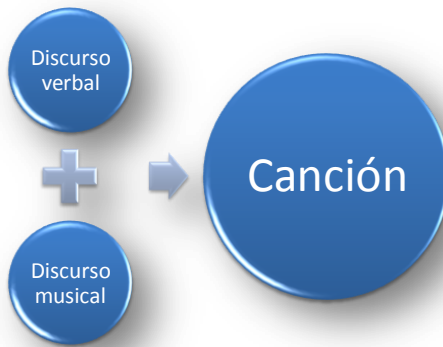
La docente pregunta si la han aprendido en casa.

La docente propone 1º decir la letra y luego cantarla, **los niños acceden pero la empiezan cantando**. Se la saben mejor que el otro día, fallan los comienzos de estrofa"

Resulta destacable la naturalidad y facilidad, así como alto grado de motivación y disfrute, con la que los niños interpretan la letra de la canción de manera entonada, frente a la solo declamada que es propuesta en varias ocasiones por la docente. Este hecho evidencia la naturalidad

que para el niño tiene el acto de cantar y que, con el pasar de los años, si no se sigue trabajando con la misma naturalidad, se puede ir frenando y obstaculizando como le sucedía a la docente.

Figura 8.5. La canción como unidad



En lo que respecta a las estrategias metodológicas aplicadas, destaquemos en primer lugar que la base de todo el taller y que en el trabajo con esta dimensión también se hace presente fue la de la *secuenciación de la dificultad*. Esta *secuenciación se materializó en tres pasos* que pasaremos a analizar: la escucha activa, la división de la canción en partes para su enseñanza y la retirada secuenciada de las ayudas.

## El papel de la escucha activa

*La escucha activa* fue el trabajo inicial que se realizó con cada canción. Son muchos los autores que destacan la importancia de la escucha para el desarrollo lingüístico como medio para aumentar la retentiva y paso previo para los intentos de reproducción de lo escuchado (Willems,

1956/1969). La formación de la capacidad de la escucha activa resulta ser un paso necesario para la conceptualización de los sonidos. Gracias a la formación auditiva se desarrollará la capacidad de producir sonidos vocales que conducirán a la *conciencia de sonido* (Jacques-Dalcroze, 1965) por lo que la técnica debe ir siempre precedida de una educación auditiva. Música y lengua comparten un proceso de aprendizaje similar. Ambos se mueven en cuatro campos: escucha, habla, lectura y escritura (Liperote, 2006). De todos ellos el más importante es la escucha. La escucha les prepara para el habla, la escucha y el habla para leer y escribir.

En nuestro taller, la escucha de cada canción, propuesta como actividad de presentación de la misma, tras el diálogo compartido, sirvió al alumnado para centrar su atención de manera natural y no consciente en la canción y les permitió disfrutar auditivamente de la canción de forma global.

*Fragmento 8.-4. Desarrollo de la escucha activa.  
Sesión 7. 3ª Escucha activa (8329 25850)*

**"Les propone aprender la canción y para ello les pide que la escuchen muy atentos para enterarse bien de la letra.**

**Los niños escuchan con atención y al acabar ríen y dan muestras de que la han entendido y les ha gustado (...)"**

Observamos en este ejemplo, al comienzo de la tercera sesión, cómo los niños escuchan la canción y dan muestras de que este hecho sensorial lo valoran positivamente, de ahí su alegría y animación. Resaltemos en el mismo la importancia que tiene conocer las pautas de trabajo antes de comenzar la actividad para lograr el proceso pretendido por la docente. Los niños cumplen con estas normas y dan muestras de que han puesto atención en la canción y de que les ha gustado. De esta manera se ha

potenciado su motivación y predisposición al aprendizaje y ya han tenido su primer contacto con ella.

## La fragmentación de la canción

*La segunda estrategia metodológica aplicada en el taller fue la fragmentación de la canción en secuencias menores con significado, como las frases y semifrases. Se trataba de enseñar por imitación cada una de estas unidades menores y hacer más asequible su repetición y memorización al alumnado. Esta disección de la canción la sitúa en la zona de desarrollo próximo de los niños y facilita el abordaje de la memorización de una manera más sencilla y progresiva.*



*Ilustración 8.2. Aprendizaje secuenciado de la canción  
Sesión 1*



Como se desprende de la imagen, la mayoría de los niños escuchan con interés las diferentes frases de la canción y se prestan voluntarios a repetir las imitando a la docente, de una manera distendida y espontánea.

Por otro lado, resulta interesante observar no solo la evolución de los niños y niñas, sino también de la docente en la aplicación de esta estrategia metodológica. Especialmente observable la evolución de la maestra en cuanto a su actitud y disposición hacia el canto, mostrando al inicio del taller ciertas reticencias a cantar que se irán disipando progresivamente al sentirse más cómoda en el taller y comprobar que el recurso de su propia

voz resulta un medio más útil y de relación más directa y personal con sus alumnos.

*Fragmento 8.5. Aprendizaje secuenciado de la canción.  
1:5 Sesión 1. Repetición por frases (17722 26356)*

"La docente pregunta si la habían cantado antes y si quieren aprenderla. Los niños responden positivamente a ambas. ML intenta tirar de sus conocimientos creyendo que sí la podrían reproducir ellos solos, pero se da cuenta que no. **Pone la cinta por frases para que la repitan después de cada frase.** Hay muchos niños que tienen manos levantadas para participar. Algunos se olvidan, pero entre todos se van completando. **ML un poco nerviosa por el uso del casete, aunque sabe la canción prefiere no cantarla ella.**"

Este fragmento correspondiente a la primera sesión nos muestra claramente el punto de partida de la docente. Recordemos que esta maestra no es especialista en música, sino la tutora habitual. Sus conocimientos musicales y su autoestima en el ámbito musical se fueron desarrollando también a lo largo del taller.

## La retirada progresiva de las ayudas

*La tercera estrategia destacable en esta secuenciación de la dificultad es la retirada progresiva de las ayudas en la interpretación total de la canción por parte de los alumnos. En los primeros momentos se entona la canción con la grabación de fondo, pues servía de ayuda en los posibles fallos de memoria así como de mantenimiento del ritmo y de la entonación adecuada. Posteriormente, se realizaba la interpretación con ayuda de la profesora especialmente atenta en*

aquellos momentos puntuales de incertidumbre. Finalmente se llegaba a la *interpretación sin ayuda*.

*Fragmento 8.6. Secuenciación en la interpretación vocal  
8:1 Sesión 3. Aprendizaje canción continuación (0 9301)*

"Repasan desde el principio la canción, fijándose en la letra de la grabación.

La realizan otra vez **esta vez sin grabación cantando ellos y ayudados por la docente especialmente en los comienzos de frase** (de esta forma la docente puede comprobar el grado de asimilación de la canción).

Al acabar les refuerza positivamente"

El ejemplo anterior muestra cómo ha sido la secuenciación en la dimensión de regulación automática en los últimos pasos de aprendizaje vocal de la segunda canción del taller. Los niños pasan de una interpretación musical con una importante ayuda, como es la grabación, a ser ellos mismos con el apoyo en momentos puntuales de la profesora. Se pone de relieve el efecto positivo de la secuenciación progresiva de la dificultad para conseguir el objetivo final que es el aprendizaje completo de la canción, sin el uso de ayudas ni "muletas" exteriores al propio individuo, consiguiendo así que el niño hay hecho suyo algo que se encontraba en su zona de desarrollo próximo.

## Inserción de gestos

En estrecha relación con el aprendizaje vocal de la canción, aparece este bloque de inserción de gestos dentro de la dimensión de regulación automática. Se recogen en éste aquellas actividades encaminadas a la

aplicación de gestos, tanto de brazos y manos como de expresión de cara y de posturas con todo el cuerpo, realizados por el grupo clase a la vez que interpretan vocalmente la canción. Son varios los autores que destacan la importancia de trabajar los gestos y la dramatización y que así los proponen en sus investigaciones (McCarthy, 1985; Mizener, 2008).

Es importante resaltar que, como hace el pedagogo Dalcroze en su metodología musical, analizamos en apartados separados los gestos de los movimientos en general, sobre los que profundizaremos *a posteriori*. Los gestos son movimientos y tanto unos como otros son aplicados teniendo en cuenta el ritmo y el fraseo y la estructura general de la canción, lo que potencia la fluidez del discurso lingüístico (Mizener, 2008). Sin embargo, los gestos añaden un objetivo diferenciador que es el de reforzador de las palabras y recurso para el aprendizaje ordenado de las diferentes estrofas de la canción, sirviendo como ayuda mnemotécnica para su memorización. Vygotsky (1978/1986) llega a considerarlo como un pre-signo visual que será predecesor y paso previo de la escritura, que consideraremos en un momento evolutivo posterior.

Podemos observar *cómo evoluciona la estrategia metodológica de la imitación en la aplicación de los gestos* en el taller. Esta *evolución viene completamente marcada por los propios niños*. En la primera canción los niños imitaron los gestos que proponía la docente. En las siguientes fueron los niños los que iniciaron la estrategia de proponer gestos.

*Fragmento 8.7. Aplicación de gestos  
1:6 Sesión 1. Gestos (26374 30940)*

**"La docente justifica la actividad:** "como es larga añadimos gestos para aprenderla mejor".

La docente canta ella sola (es la 1ª vez y lo hace correctamente imitando la altura de la grabación) y realiza los gestos y **los niños imitan los gestos sin cantar"**

Este primer ejemplo de aplicación gestual, dentro de la dimensión de regulación automática, nos muestra con claridad la importancia dada por la profesora a la utilización de gestos para ayudar al aprendizaje vivencial de la canción. Igualmente *muestra su interés por implicar a los niños en su propio proceso de aprendizaje y de ahí que les justifique la actividad*, estrategia metodológica que facilita el aprendizaje activo y significativo de los niños. Podemos comprobar por otra parte la predisposición de los niños a imitar, en este caso copiando los gestos propuestos.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

*Ilustración 8.3. Imitación de los gestos de la docente  
Sesión 1*



Analicemos ahora un ejemplo posterior en el que son *los propios niños los que proponen la inclusión de los gestos*, anticipándose a la programación de la docente. La interpretan bailándola de pie, ambas actividades incluidas dentro de esta dimensión de regulación automática.

*Fragmento 8.8. Inserción de gestos a propuesta del alumnado  
7:4 Sesión 3. Aprendizaje de la canción (24863 43500)*

"Docente: ¿Oye me la puedo aprender?

Carmen: **podríamos hacer gestos**

Docente: **¿sí, para qué?**

Carmen: **para aprendernos mejor la canción**

Algunos niños: **¡sí! ¡sí!**

Es una actividad que estaba propuesta en la programación pero en un momento posterior, pero **es aprovechado para hacerlo ahora haciendo caso de las ideas de los alumnos.**

La niña ha interiorizado lo realizado en la otra canción y tienen buen recuerdo de ello.

Los niños están muy animados con los gestos y participan y los repiten. Son ellos mismos los que proponen bailarla de pie porque afirman que así lo hacen mejor."

Este segundo ejemplo se convierte en la muestra evidente de que son *los alumnos quienes proponen hacer los gestos*. Los gestos ofrecen una gran ayuda a la memorización de la canción, idea que han interiorizado rápidamente y de buen agrado. Incluso son ellos también los que proponen cantarla bailándola de pie, justificando por sí mismos que así realizan mejor la actividad; lo que muestra una vez más su alto grado de motivación.

En la misma línea cabe destacar el último ejemplo, perteneciente al aprendizaje de la tercera canción, donde se muestra la importancia que los niños le dan a la invención de gestos.

*Fragmento 8.9. Invención de gestos por el alumnado  
14:3 Sesión 5. Aprendizaje con gestos (22250 33000)*

"La docente lee ritmada la 1ª estrofa y ellos lo repiten igual. Como los niños ven que es un poco difícil, ellos mismos, motu proprio, dan propuestas para facilitarla. Carmen propone llevarla en un papel escrita a casa, Sofía pensaba lo mismo.

Natalia: escribirla

Víctor: hacer un dibujo y al lado la letra

Ángel: aprendernos gestos para saber lo que viene.

**A los niños (y a la docente) parece gustarle esta última idea.** Los niños van proponiendo los gestos según el significado de la canción.

**Los niños prefieren pensarlos entre todos.** La docente saca a 4 de ellos para que sirvan de modelo en vez de ser ella el modelo.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

La docente va leyendo la letra y ellos lo van dramatizando, ella les va guiando un poco.

Luego todos de pie van cantando y haciendo gestos llevando el guión de la letra la docente sin grabación."

Como se deduce del ejemplo, todos quieren ser agentes activos de esta creación y es por ello que prefieren inventar los gestos entre todos, de manera que todos puedan aportar sus ideas, ofreciendo así una creación conjunta y no sólo recibiendo y repitiendo el hecho creado. La siguiente fotografía ilustra ese momento de realización espontánea de gestos. En ella se puede observar el alto grado de motivación y de vivencia propia, desenfadada y placentera, que ofrece la actividad al alumnado.

*Ilustración 8.4. Invención de gestos  
Sesión 5*





## Aplicación de movimiento corporal

*Es pues necesario que el matemático y todo aquel que ejerza enérgicamente alguna actividad intelectual dé también movimiento a su cuerpo y practique la gimnasia. Inversamente, aquel que cultiva cuidadosamente su cuerpo debe conceder también al alma los movimientos compensadores, debe darse juntamente a la música y la filosofía si quiere que se le pueda llamar con justicia, a la vez, bueno y bello (Platón, *Timeo o de la naturaleza*, p. 52)*

---

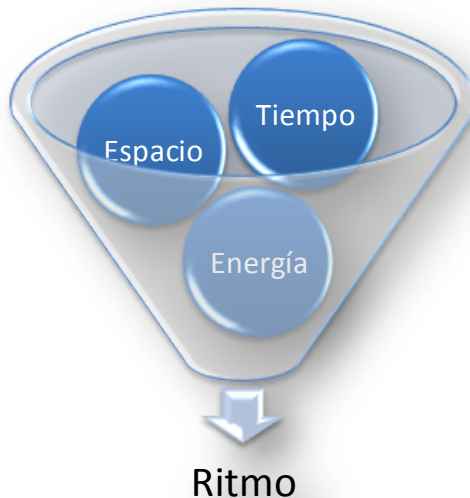
Como reflexiona Platón, el hombre debe saber complementar la actividad intelectual, la corporal y la musical si quiere desarrollarse como un hombre pleno tal y como era visto en la antigüedad.

En nuestra experiencia, una vez iniciado el aprendizaje rítmico-melódico y textual de todas las canciones, este último reforzado por la aplicación de gestos, se procedió a la aplicación del movimiento corporal. Con ello se consiguió reforzar rítmicamente la misma y a la vez mejorar su aprendizaje gracias a la repetición de la obra, pero esta vez con un objetivo más allá de la interpretación de la misma. En esta ocasión se añade la aplicación de un determinado movimiento que pone en juego mayor número de destrezas, equilibrio y desarrollo de la coordinación en diferentes planos del cuerpo, tanto en relación con uno mismo como en relación con los compañeros y con el espacio físico. Hay que diferenciar entre la primera y la segunda sesión de cada canción, ya que en la primera siempre se recurre a la escucha activa y aprendizaje por frases de las canciones y es posterior la aplicación del movimiento, mientras que en la segunda, al ser ya

conocida la canción por el alumnado es más rápida la introducción del movimiento.

El movimiento, en la metodología de Dalcroze resulta la base de su enseñanza musical. Para él el ritmo es movimiento y el dinamismo sonoro se encuentra estrechamente ligado al dinamismo corporal. El sentido rítmico es esencialmente muscular, por lo que es necesario trabajar de manera conjunta con el tiempo, el espacio y la energía. Para nosotros esta teoría es fácil y necesariamente ampliable a todo discurso lingüístico, ya que hemos mostrado que el ritmo tiene un peso específico como estructurador del mismo, tanto en la lengua como en la música (Cho, 2005; Repp, 1992). Recientemente otros autores han insistido en esta misma idea (Bolduc, 2009).

*Figura 8.6. Combinación de elementos en la formación del ritmo*



## El pulso y el acento

En nuestro taller el movimiento fue utilizado en todas las sesiones como refuerzo rítmico del fraseo y la estructura en estrofas de las canciones. En su aplicación también se puso en práctica la estrategia de la secuenciación de las dificultades y el aprendizaje por imitación. Primeramente se centró en la pulsación interna de la obra. Posteriormente se reforzó la acentuación, musical y prosódica, de la obra trabajada. Paralelo a este trabajo, se quería desarrollar la coordinación corporal y vocal. Por ello se plantearon variadas posibilidades de movimiento en el sitio y con desplazamiento. Finalmente, se creyó potenciador del aprendizaje y la memorización de las obras en su globalidad, al propiciar la repetición de las canciones con mayor motivación que si fuera una mera reproducción. Todo ello siempre desde el enfoque del disfrute sensorial y el asentamiento del hecho vivencial.

*Ilustración 8.5. Vivencia del acento.  
Sesión 2*



Resulta interesante analizar *las estrategias específicas utilizadas por la docente ante las dificultades que la fase de movimiento ofreció en el aula*. En concreto, con la direccionalidad del movimiento en relación con la estructura en frases, aspecto el del fraseo muy importante tanto en el discurso verbal como musical.

*Fragmento 8.10. Estrategia docente ante el movimiento direccionado  
2:1 Sesión 1. Movimiento pulso (0 9768)*

"La docente intenta hacer todo a la vez (gestos, movimiento cambiando de dirección, etc.) sin haber creado bien el corro y marcar con exactitud el movimiento, con lo que en vez de andar en corro hacia un lado y otro, se desplazan hacia un lado de la clase y otro. La docente al ver que no sale (**feedback**), rápidamente pone remedio (estrategia propia), proponiendo **hacer primero el movimiento en corro cogidos de la mano** para que si alguno se líe en la dirección, sus compañeros de al lado le sirvan de referencia (fragmentación de la dificultad). Así la actividad sale correcta y la docente propone el paso lógico siguiente que es **hacer lo mismo pero con las manos sueltas** de manera que puedan hacer los gestos a la vez. Los niños lo hacen bien porque la experiencia anterior les ha servido para comprender la direccionalidad que se les proponía. **Lo vuelven a repetir y a la vez cantan espontáneamente.** La docente refuerza positivamente y aplauden (ella misma se ve **contenta del logro**)"

Como observamos, hay una *evolución de todos los integrantes de la experiencia, niños, niñas y docente*. Para la maestra de infantil es la primera vez que realiza este tipo de actividad, por lo que en un principio no ha controlado todos los aspectos necesarios para que la tarea se lleve a cabo de manera satisfactoria. Sin embargo, resulta muy interesante resaltar el rápido feedback que realiza la docente y la capacidad de amoldarse a la situación aplicando *nuevas estrategias que se adaptan a las necesidades específicas del momento* y permitan realizar con éxito la actividad programada.

Analicemos un ejemplo perteneciente a la sexta sesión. En él observaremos la evolución que a lo largo del taller se ha dado en este apartado de la dimensión de regulación automática. En concreto, con esta tercera canción trabajada, se llevó a cabo todo el desarrollo iniciando con

la canción entonada con gestos, para pasar posteriormente a su ejecución con movimiento adaptado al pulso y finalmente al acento.

*Fragmento 8.11. Secuenciación de la dimensión de regulación automática  
16:3 Sesión 6. Vivencia pulso/acento (13392 27948)*

"La docente les anima a que canten con ganas.

- 1° **cantan con los gestos** "a capella" (la docente les da una altura adecuada, los niños cantan bastante afinados)
- 2° **Repetir con pulso en pies** en el sitio (en general lo llevan bien) la docente lo lleva bien aunque alguna vez se confunde en la letra.
- 3° **Repetir con acento en pies con balanceo.** Los propios niños proponen el movimiento pues ya lo han interiorizado de sesiones anteriores (...)"

Como vemos, este ejemplo resume *la secuencia de trabajo realizada en la dimensión de regulación automática* que se ha utilizado de manera progresiva a lo largo del taller y que, en este punto de evolución del mismo, ya es posible su presentación conjunta. Se parte del aprendizaje de la canción, reforzado con la adaptación de gestos alusivos al texto; para posteriormente afianzar la rítmica y la acentuación, respectivamente, con la aplicación del movimiento adecuado. En la ilustración se muestra un momento de la actividad, donde el hecho vivencial corporal es patente; y donde la participación y motivación del alumnado hacia la tarea refuerza la importancia de esta primera fase de sensibilización sin búsqueda de la reflexión consciente.

*Ilustración 8.6. Momento de la secuenciación de la regulación automática  
Sesión 6*



## El juego tradicional

Especial interés en este apartado de movimiento corporal dentro de la dimensión de regulación automática aporta el trabajo explícito realizado con la segunda canción. Esta fue elegida como *modelo de canción que tradicionalmente era utilizada para ser ejecutada con un juego de pasacalles*. Este tipo de actividad es interesante en una doble vertiente. Por un lado, por la *importancia relacional de uno mismo con los demás* (Jacques-Dalcroze, 1965), pues permite delimitar roles distintos que deben variar en función del

personaje dramatizado, necesitando coordinar su movimiento en relación con el espacio, con la canción y con el movimiento diferenciado de sus compañeros. Por otro lado, es un medio excelente para la *transmisión de la cultura tradicional de la zona*, haciéndoles partícipes a todos de una manera natural de las tradiciones, historias, maneras de ser y de divertirse, que han marcado esa civilización (Kodály & Bónis, 1974). Este aspecto se viene amplificado por la connotación lúdico-motivacional que tiene para todos los participantes de la experiencia, tanto alumnos como docente, pues *esta última siente la canción más cercana a ella e implica su infancia con la carga emotiva-sentimental que esto conlleva* y de la que impregna a sus alumnos. Analicemos uno de los momentos más significativos de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Fragmento 8.12. Aprendiendo un juego tradicional  
11:3 Sesión 4. Juego (11019 23861)*

"Docente: No sé si vuestras mamás pero yo cuando era pequeña jugaba, **¿queréis que os enseñe a jugar?**

Todos: **sí**

Docente: Como si fuera una calle (los va colocando en dos filas enfrentadas),..., se pasaba

Varios: jugamos con Rosa, nosotros somos las aceras, va con el triángulo y cuando se para la música hay que dárselo a un amigo.

La docente escenifica la canción con los gestos

**Todos los niños cantan muy animados y se van eligiendo sin repetirse.** La docente les va ayudando con los gestos y las entradas y salidas a la calle. **El niño nuevo también sale y hace los gestos.** Salen casi todos pero algunos no (los niños se dan cuenta de que faltan algunos compañeros). **MI propone jugar luego y sacar a los que faltan"**



Como vemos *los niños disfrutaban con la actividad y aprenden rápidamente las normas de este nuevo juego*, que se diferencia bastante de los movimientos realizados con las otras canciones, tanto por su disposición en filas como por la diferenciación de movimientos simultáneos entre los dos roles distintos: pasacalles o protagonista. Además, es un juego en la que participan todos y todos son en un momento protagonistas, lo que les obliga a una mayor independencia y autonomía de movimiento. Cada uno de los niños, incluso a aquellos niños que acaban de llegar de una cultura totalmente distinta y que apenas conocen el idioma, realizan el rol de protagonista de la acción, *formando parte en una actividad común donde su autoestima se ve reforzada así como su sentimiento de inclusión en el grupo*.

*Ilustración 8.7. Disfrutando de un juego tradicional  
Sesión 3*



El hecho de que los niños estén al tanto de los niños que todavía faltan por salir evidencia este sentido de grupalidad que desarrolla el juego y de importancia por igual de todos los participantes. Además, la motivación que el juego les provoca, facilita un óptimo aprendizaje de la misma pese a la extensión de su texto y la complejidad de la coordinación vocal, gestual y de movimiento.

## A modo de conclusión

Definíamos esta primera dimensión como el *aprendizaje no consciente o con un nivel mínimo de conciencia del alumno sobre el discurso mediante su vivencia corporal* en tres campos, a nivel vocal, gestual y de movimiento.

Nos encontramos ante la primera de las dimensiones definidas del proceso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico y en estrecha relación con las siguientes, por ser ésta la base sobre la que se irán asentando el progresivo proceso de reflexión hacia la toma de conciencia.

Hemos observado que esta dimensión se trabaja en cada una de las sesiones, con una clara predominancia a ocupar dos momentos esenciales en las sesiones del taller al principio y al final de cada una de ellas. Esta estructura ofrece un sentido de unidad del taller y de pertenencia al mismo. Además, encontramos una mayor presencia en las sesiones impares del taller, ya que son las dedicadas a la presentación de la canción. Si observamos el taller como globalidad también encontramos una evolución temporal que lleva cada vez a un menor tiempo de dedicación a esta dimensión a favor de las siguientes dimensiones de mayor reflexión.

En relación a las actividades propuestas, *se ofreció una progresión de las actividades en búsqueda de una complejidad creciente*. Las actividades se han centrado en el *aprendizaje vocal de las canciones* (Kodály & Bónis, 1974) partiendo de la escucha activa como paso previo a la reproducción de lo escuchado (Líperote, 2006). También se utilizó *la inserción de gestos* (Mizener, 2008) como reforzadores de las palabras y ayuda para la memorización de las diversas estrofas de las canciones. *La aplicación del movimiento corporal* se utilizó como medio para desarrollar y afianzar los diversos parámetros musicales y lingüísticos (Bolduc, 2009). Estos tres tipos de tareas aparecieron como tónica general en todas las sesiones en este orden, aunque con dificultad creciente.

En lo que respecta a las estrategias utilizadas, *destaca la imitación como la base metodológica que ha primado en este primer momento del proceso*, como mediadora en el aprendizaje social en esta fase. Resultó muy interesante observar cómo los niños no solo imitan lo que ven sino que imitan la propuesta de la estrategia. Igualmente se han utilizado otras estrategias específicas aplicadas a actividades concretas como la escucha y la observación, la presentación progresiva de dificultades o la retirada progresiva de ayudas. Hemos observado cómo la experiencia previa de la docente y la flexibilidad en su adaptación a las características del proceso han influido de manera decisiva en la experiencia.



## Capítulo 9. Dimensión de Regulación Activa

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	346
LA DIMENSIÓN DE REGULACIÓN ACTIVA EN EL TALLER .....	353
REGULACIÓN ACTIVA BIDIMENSIONAL .....	357
La dimensión de Regulación Activa Bidimensional en el taller.....	357
La Regulación Activa Bidimensional en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	360
REGULACIÓN ACTIVA PLURIDIMENSIONAL.....	375
La dimensión de Regulación Activa Pluridimensional en el taller ..	375
La Regulación Activa Pluridimensional en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	380
A MODO DE SÍNTESIS .....	403

## Presentación

Este capítulo se dedicará al análisis de una de las dimensiones de la toma de conciencia del hecho lingüístico en el taller, en este caso la segunda, que hemos denominado *dimensión de regulación activa*. Esta dimensión a su vez será dividida en dos: la *dimensión de regulación activa bidimensional* y la *dimensión de regulación activa pluridimensional*.

En cada una de ellas se analizará en un primer momento *su presencia en el taller*, tanto de su desarrollo en las sesiones como de su localización concreta en las mismas. Posteriormente nos fijaremos en *sus características dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del taller*, destacando el trabajo de desarrollo oral y lecto-escritor.

Definimos esta dimensión de regulación activa como el *aprendizaje consciente basado en la reflexión sobre el hecho lingüístico*, de manera que el alumno profundice de manera reflexiva en el mismo, tanto desde el punto de vista del discurso verbal como musical, facilitando el desarrollo oral y lecto-escritor. Recordemos que música y lengua comparten un mismo proceso de aprendizaje que se desarrolla en cuatro campos: la escucha, el habla, la lectura y la escritura (Liperote, 2006). La escucha y el habla y el canto imitativos fueron trabajados en la primera dimensión de Regulación Automática del discurso lingüístico. Según sigue delimitando Liperote, *posteriormente los niños desarrollan su vocabulario* y, tras un largo período de escucha y habla, a los cuatro o cinco años empiezan a leer en un contexto de educación formal. *La transición a la lectura llega de manera natural* en los niños con un rico desarrollo de escucha y de vocabulario oral. La familiaridad con el contenido y el contexto les facilita pronunciar correctamente lo que leen y comprender su significado y llegar a *escribir lo que oyen y leen*. Esquematizaremos en el siguiente gráfico los aspectos fundamentales de esta regulación teniendo en cuenta los tres objetivos planteados en nuestra investigación.

Figura 9.1. La regulación activa en relación con los objetivos de la investigación



En lo que respecta a su *localización dentro del proceso de toma de conciencia*, la Dimensión de Regulación Activa ocupa un segundo nivel en esa ascensión hacia la toma de conciencia. Tal como indica Piaget (1974) trasponer del plano motor al de las representaciones implica una reflexión en el sentido de una reorganización conceptual, lo que supone un nivel superior pues exige comprender sus condiciones y razones. En nuestro taller los niños y niñas parten de la vivencia corporal de las canciones trabajada en la dimensión anterior de regulación automática, en la que primaba la falta de consciencia. *A partir de ese aprendizaje adquirido, inician una nueva etapa de acercamiento al hecho lingüístico, abordando una reconstrucción reflexiva de los contenidos* anteriormente trabajados. Dicha reflexión se enfoca tanto al



discurso verbal como al musical, potenciando en lo posible los puentes de unión entre ambos.

*La estrategia de enseñanza-aprendizaje* ha evolucionado en esta segunda dimensión. Si antes primaba el aprendizaje por imitación de alumno a docente o de alumno a otros alumnos más aventajados, ahora está presente el *diálogo intencional entre profesorado y alumnado, guiado por el profesor*. Esta evolución metodológica es destacada por Piaget (1974) en su análisis del proceso de toma de conciencia de la acción del niño sobre los objetos. Para Piaget, cuando el niño manipula por sí mismo procede poco a poco, rectificando en función de lo observado, pero sin verse obligado a una conciencia, a una conceptualización reflexionada, de lo realizado. Por el contrario, *cuando se le realizan una serie de preguntas que le exijan una mayor descomposición de movimientos o anticipaciones, las regulaciones sensoriomotoras no bastan y se hace necesaria una regulación activa por elección intencional, con las tomas de conciencia que supone*. De ello proviene el retraso en la solución de esas cuestiones. Pero cuando están dominadas conducen entonces a una conceptualización de la noción trabajada.

Como comprobamos en la práctica, el cambio metodológico de la imitación al diálogo guiado potenció en el alumnado una mayor disposición hacia la reflexión. Así, mediante el *diálogo en el aula en forma de preguntas que la maestra o algún compañero formulaba*, se establecieron conversaciones que potenciaban la reflexión consciente sobre diferentes aspectos relacionados con las canciones aprendidas, donde la aportación de cada uno ayudaba en gran medida a profundizar en el camino de la toma de conciencia de sus compañeros y suya propia. Esto facilitó el acercamiento a la realidad lingüística de una manera cada vez más reflexiva y profunda.

*Ilustración 9.1. Momento de diálogo reflexivo sobre la partitura.  
Sesión 3*



Dentro de esta dimensión, como ya comentamos anteriormente, hemos realizado una subdivisión, entre lo que denominamos regulación activa bidimensional y regulación activa pluridimensional. Analicemos las diferencias y semejanzas entre ambas.

- Regulación Activa Bidimensional.

En la dimensión de Regulación Activa Bidimensional, la reflexión sobre las canciones se realiza desde la *perspectiva del discurso verbal que habitualmente se utiliza en el aula*. Su centro de atención es el texto de la canción y los aspectos más directamente relacionados con el mismo, que permitan una

primera profundización del hecho lingüístico en relación con este tipo de discurso.

Se han analizado en esta dimensión actividades muy diversas, tanto basadas en el *trabajo oral* como otras más centradas en el desarrollo de la *lecto-escritura*. Entre las primeras han destacado las actividades encaminadas a la ampliación del vocabulario del lenguaje natural en relación con el texto de las canciones aprendidas. Se ha trabajado igualmente la comprensión textual de la canción, tanto en cuanto al significado como a la estructura y organización de la historia. En relación con la lecto-escritura, se ha hecho especial hincapié en el reconocimiento y utilización por escrito de la simbología propia de la lengua, así como de las partes constitutivas de un texto, tales como párrafos, frases, palabras y letras, analizando los textos de las canciones. Todo ello desde una perspectiva reflexiva del discurso.

- Regulación Activa Pluridimensional

En la dimensión de Regulación Activa Pluridimensional, se da un paso más en la reflexión sobre las canciones trabajadas. En esta fase se profundiza en las canciones provocando un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la reflexión sobre las relaciones entre el discurso verbal y musical, de ahí su pluridimensionalidad.

Como sucedía en la dimensión de regulación activa bidimensional, podemos realizar una división entre el trabajo *oral* y el de *lecto-escritura*. En el primero se han analizado todas aquellas actividades destinadas a aumentar el vocabulario musical, la comprensión formal de la canción, la necesidad de la escritura musical y la recopilación musical, etc. El segundo, de lecto-escritura, cobra vital importancia, pues se trabaja el

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

soporte gráfico musical, de presentación de las canciones en partitura. Es necesario destacar este aspecto, ya que, como explicábamos más detalladamente en un capítulo anterior, la escritura musical de las canciones viene dada con la escritura rítmico-melódica de la misma en el pentagrama y la escritura del texto debajo del mismo, dividido en sílabas de manera que a vista se observa la sílaba que corresponde a cada nota de la canción. De ahí que consideremos la escritura musical de obras vocales, integradora de ambos discursos, como un recurso pluridimensional.

Figura 9.2. El desarrollo de la Regulación Activa

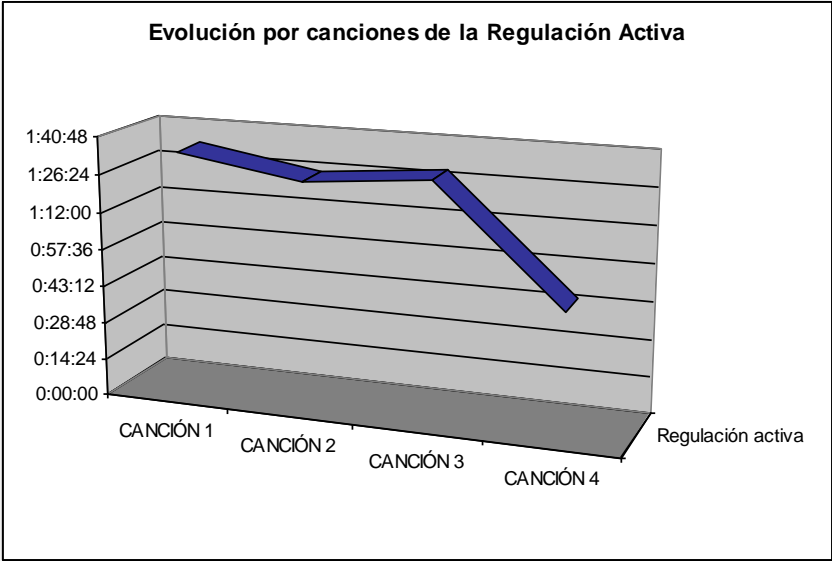


Para realizar un análisis más pormenorizado de estas dos dimensiones, en la segunda parte de este capítulo las presentaremos por separado, si bien en todo momento se podrá observar que la secuenciación del proceso en ambas sigue pautas similares: se parte del desarrollo oral para pasar posteriormente a profundizar en el lecto-escritor (Liperote, 2006), trabajando siempre de un estadio sencillo al siguiente en complejidad, de conocido a lo posible de aprender por estar situado en la zona de desarrollo próximo del alumnado (Vygotsky, 1978/1986).

## La dimensión de Regulación Activa en el taller

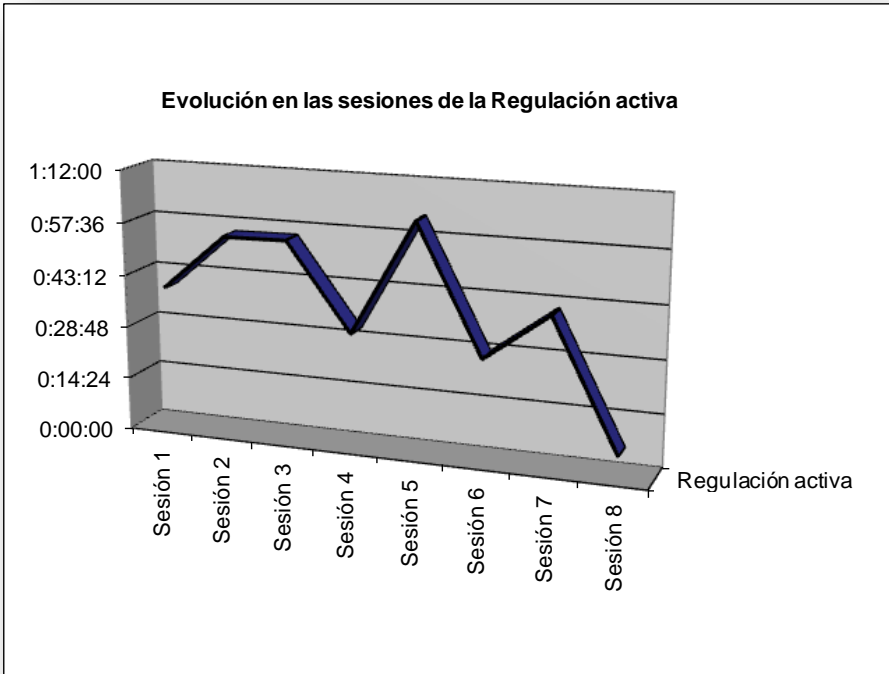
La dimensión de Regulación Activa tuvo una gran presencia a lo largo de todo el taller, como muestra el siguiente gráfico, si bien mostró un tiempo de dedicación progresivamente menor. Este hecho responde a la secuencia natural del proceso de toma de conciencia que parte de las dimensiones de menor reflexión, con una mayor dedicación en los primeros momentos del taller, hacia una progresiva mayor demanda temporal de la última dimensión de toma de conciencia del hecho lingüístico, cuando la posibilidad de una reflexión profunda es mayor.

Figura 9.3. Evolución temporal en las canciones



Si nos detenemos a analizar la evolución de esta dimensión en cada una de las sesiones, teniendo en cuenta que cada canción fue trabajada durante dos días, podemos observar la diferencia entre la dedicación temporal entre las primeras y las segundas sesiones.

Figura 9.4. Evolución temporal en las sesiones

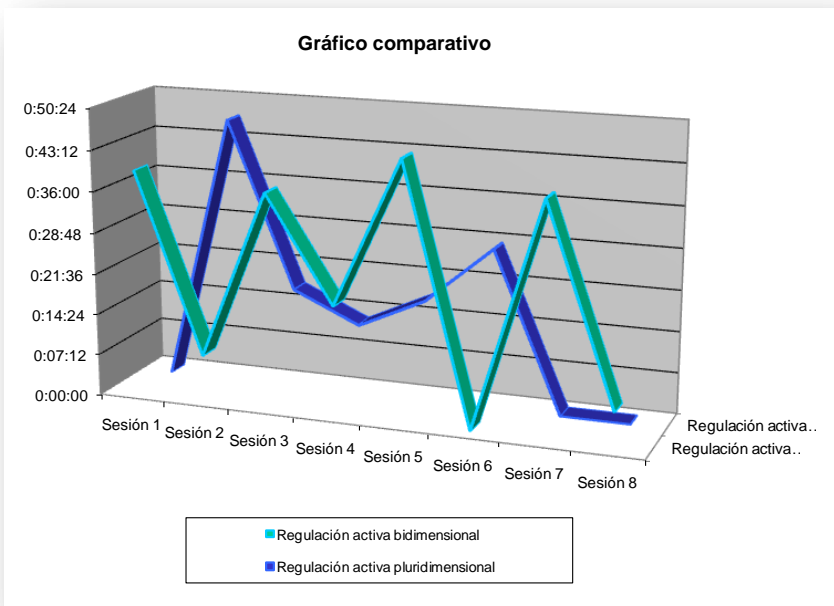


En la figura observamos que existe una significativa mayor predominancia de esta dimensión en las sesiones impares, de presentación de la canción que en las siguientes en las que la reflexión y profundización sobre el hecho lingüístico daba lugar a ser más trabajado. Esta afirmación debe matizarse, ya que si analizamos la subdivisión entre Regulación Activa Bidimensional y Regulación Activa Pluridimensional por separado, como nos muestra el gráfico posterior, observamos que la primera de ellas muestra su predominancia en las sesiones impares, mientras la segunda,

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

por representar un nivel superior en la reflexión hacia la toma de conciencia, tiene mayor predominancia en algunas sesiones pares donde es más trabajada. Este hecho vuelve a responder al principio de la evolución progresiva hacia la toma de conciencia, donde las dimensiones de mayor reflexión son las que pueden ser más trabajadas en momentos posteriores.

Figura 9.5. Comparativa de la regulación activa bidimensional y pluridimensional



Con el fin de facilitar un análisis más detallado, nos detendremos en cada una de las regulaciones activas por separado.



## Regulación Activa Bidimensional

En las siguientes líneas profundizaremos en el análisis concreto de la dimensión de regulación activa bidimensional. Como ya ha sido anticipado anteriormente, en ella se parte de los aprendizajes que sobre la canción se han efectuado de manera no reflexiva mediante el aprendizaje vivencial para profundizar en ellos de manera consciente desde la perspectiva del discurso oral y escrito que habitualmente se utiliza en el aula. Interesante resulta la visión de una niña sobre el trabajo en esta dimensión realizado y que nos ejemplifica la perspectiva buscada por las docentes al definirlo como “*canciones en forma de letra*”, ya que destaca esa doble vertiente.

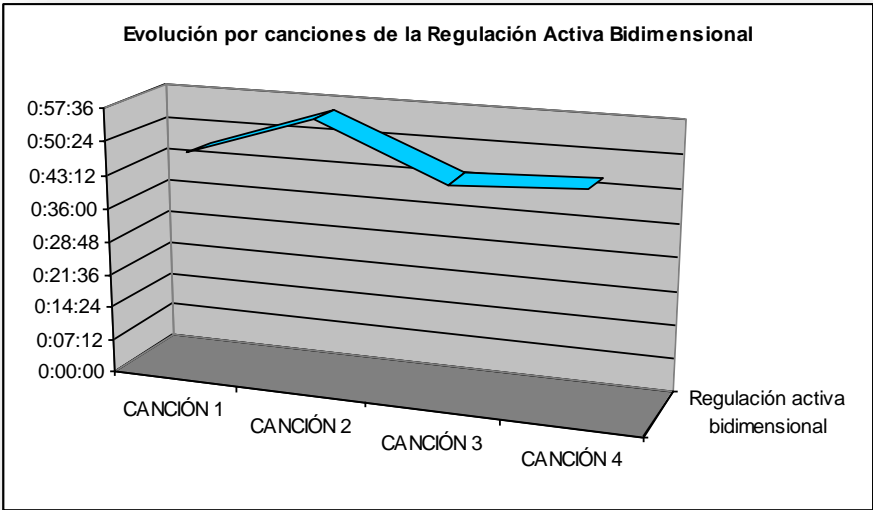
### La dimensión de Regulación Activa Bidimensional en el taller

Vimos ya, en un capítulo anterior, la regularidad de aparición en todas las canciones de esta dimensión. Es destacable, además, que el trabajo realizado con ella ha tenido en todas las canciones una *duración temporal muy similar*. En concreto, en la primera canción se trabajó durante 47 min y 22 seg.; en la segunda, 56 min. y 25 seg.; en la tercera, 44 min y 56 seg.; y en la última 46 min y 16 seg. Sólo en la segunda canción ha mostrado algo más de duración debido a que la ficha de escritura presentada llevó algo más de tiempo completarla a los alumnos.

Esta regularidad temporal obedece a un patrón de trabajo constante a lo largo de todo el taller y que muestra la importancia dada a esta dimensión por parte de la docente. Además, responde al hecho de que es el tipo de

actividades que más costumbre tiene de llevar a cabo la docente en el aula y los alumnos de realizar, por lo que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje presentan un mayor control sobre la dinámica de las mismas.

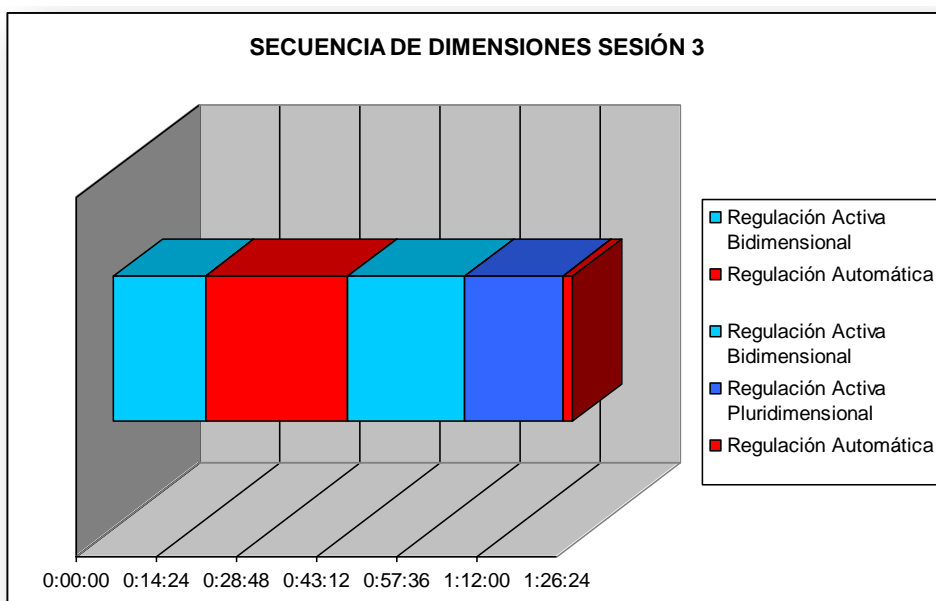
Figura 9.6. Presencia temporal de la Regulación Activa Bidimensional



En lo que respecta a su *presencia en cada una de las sesiones*, ya se indicó su mayor predominancia en las sesiones de presentación de cada canción, por su mayor cercanía a la dimensión de regulación automática, siendo estos pasos más iniciales en el ascenso hacia la toma de conciencia. Resulta interesante analizar la *localización temporal en cada sesión*, destacando el hecho de que todas las sesiones impares hayan iniciado trabajando esta dimensión de regulación activa bidimensional. Esto obedece a que la presentación inicial de las canciones, realizada en las sesiones impares, se

ha efectuado siempre partiendo del mismo esquema de trabajo. Se ha iniciado un diálogo intencional propuesto por la docente en el que poder conocer y reflexionar sobre los conocimientos previos del alumnado en relación con el tema de la canción introducido por su título. Posteriormente se ha continuado con la reflexión sobre la letra de la canción.

Figura 9.7. Ejemplo del orden de aparición de las dimensiones en las sesiones impares



Como observamos del ejemplo gráfico anterior, en estas sesiones impares la dimensión trabajada en tercer lugar fue también la regulación bidimensional, tras un trabajo previo de regulación automática. Esto

obedece al hecho de que después del aprendizaje corporal de la canción, el paso siguiente ha sido el de la reflexión sobre el texto memorizado, esta vez mediante actividades de lecto-escritura.

## La Regulación Activa Bidimensional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tras esta visión general de la dimensión a lo largo del taller, analizaremos a continuación con mayor detalle los aspectos más relevantes de esta regulación activa bidimensional. Como ya había sido indicado, se han realizado dentro de esta dimensión actividades muy diversas, algunas de ellas encaminadas a la ampliación del vocabulario, a la comprensión del significado del texto y de su estructura. Otras han reforzado el trabajo lector, de reconocimiento de la simbología del lenguaje y su utilización escrita, buscando un aumento progresivo de la capacidad reflexiva del alumno. Para poder efectuar un análisis exhaustivo y facilitar su comprensión, seguiremos la secuenciación del proceso mantenido que inicia el trabajo en el desarrollo oral para pasar posteriormente a incluir la lecto-escritura.

### Desarrollo oral

El primer trabajo realizado dentro de la dimensión de regulación activa bidimensional, en todas las canciones, está centrado en el desarrollo oral, respondiendo a la *mayor cercanía y naturalidad del mismo en la vida del alumno*, y dejando el trabajo dedicado al desarrollo lecto-escritor para un momento posterior de mayor complejidad y profundización (Liperote, 2006).

Dentro de este ámbito se ha potenciado la comprensión y expresión oral en búsqueda de una *ampliación del vocabulario y de diferentes campos semánticos*, así como la profundización en la *organización de la información y su correcta expresión*, tanto en la observación y análisis del texto de las canciones como de las expresiones de sus compañeros y suya propia. El meta-análisis realizado por Hammill (2004) destacó como conclusión la necesidad de un mayor énfasis curricular en desarrollar las habilidades orales, con especial importancia en la pronunciación, el desarrollo del vocabulario y la comprensión; rompiendo con la excesiva centralización en las habilidades escritas.

### El desarrollo del vocabulario

En primer lugar destacaremos el trabajo explícito realizado sobre el *vocabulario*. Consideramos su importancia en la evolución natural del aprendizaje verbal, tras un período marcado por la escucha (Liperote, 2006). La familiaridad con la sonoridad de la lengua y la inmersión en la misma les facilita la pronunciación y comprensión de nuevas palabras (Couch, 1994).

La primera actividad realizada con todas las canciones ha sido la de reflexionar sobre el título. La estrategia metodológica subyacente en ella nace de la teoría vygotskyana de partir de los *conocimientos previos* que los alumnos poseen para seguir el proceso de aprendizaje hacia conocimientos dentro de su zona de desarrollo próximo. En concreto, esta actividad facilitaba su reflexión y aprendizaje sobre el discurso oral al poner en común el vocabulario y los conocimientos que sobre el tema de la canción se tiene, de manera que sirva como reflexión previa sobre el campo semántico que se va a trabajar. El hecho de poner en común con los compañeros los conocimientos sobre el hecho lingüístico tratado

potencia que todos ellos sean partícipes de esta primera reflexión conjunta sobre la lengua. Veamos en el siguiente ejemplo cómo los alumnos se muestran animados a compartir sus conocimientos previos y a reflexionar sobre ellos.

*Fragmento 9.1. Inicio desde sus conocimientos previos  
13:1 Sesión 5. Asamblea inicio (0 7291)*

"Aplicación de lo aprendido en otras sesiones:

Docente: ¿Qué será eso?

Carmen: Una canción

Gabriel: **El título de una canción**

Docente: ¿Y tú por qué lo sabes?

Gabriel: **porque si fuera una canción tendría más cosas escritas**  
¿y de qué hablará?

Niños: De gatos

Cuando se les pregunta si conocen gatos, todos participan, parten de sus conocimientos previos de la vida real de los libros, de los dibujos animados: se suelen llevar mal con los perros, arañan, hay callejeros, van por los tejados..."

El fragmento anterior nos sirve como muestra ejemplificadora de este primer momento de la dimensión de regulación activa bidimensional, en la que se busca una primera reflexión sobre los conocimientos que el alumnado ya posee en torno, en este caso, del animal protagonista de la tercera canción trabajada. Esto les lleva a activar y poner en común todo aquel vocabulario y expresiones que ellos conocen y a hacerlo de una manera correcta, que sea comprensible para el resto. Además, lo que para algunos alumnos será vocabulario ya conocido, a otros les servirá como aprendizaje en el que ya comenzarán a relacionar sus conocimientos con los nuevos datos obtenidos.

Dentro de esta secuenciación en la reflexión y profundización en el discurso verbal, dando un paso adelante tras el trabajo sobre los conocimientos previos, destaca por su interés el *desarrollo del campo semántico* de cada canción. Se trabaja con gran amplitud el campo semántico de “cuartel”, “gato” y “barco”.

En este aspecto, siguiendo la línea del ejemplo anterior, hay que destacar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tercera canción, que presentaba un vocabulario complejo para el alumnado. La estrategia específica puesta en juego fue sensibilizar al alumnado con el sistema de búsqueda, usando la información proporcionada por el contexto (Hansen & Bernstorf, 2004).

Observemos la progresión del trabajo sobre el texto que se llevó a cabo.

*Fragmento 9.2. Reflexión sobre el vocabulario del texto  
13:6 Sesión 5. Trabajo vocabulario (34015 42000)*

"La docente accede a la lectura en voz alta de nuevo y va destacando las palabras más importantes.

Como ve que la letra les resulta excesivamente difícil de memorizar por ser "palabras huecas" para ellos, la docente cambia de estrategia.

Vuelve a pedir a sus alumnos repasarla en orden, la va revisando por estrofas y va parándose para **descubrir las palabras nuevas: engalanarse, remojarse.**

Los niños por el contexto y por la raíz de la palabra intentan descubrir sus significado (...) **La docente les guía para que ellos lleguen a descubrirla."**

Como observamos, este fragmento se convierte en un enriquecedor ejemplo de la dimensión de regulación activa bidimensional, en el que el

alumnado da un paso más reflexionando sobre el contexto lingüístico que ofrece la canción para analizar y comprender el significado de nuevos términos desconocidos para ellos. En concreto, la tercera canción incluía muchos términos desconocidos para los alumnos: engalanarse, remojarse, encorvarse, encrespados y atusar. Es destacable como *la maestra guía a los alumnos para que sean ellos mismos los que, a través del contexto y de la raíz de las palabras, descubran el significado de las mismas*. Los niños adoptan con naturalidad el papel de agentes activos de su propio aprendizaje y se dejan guiar por las ayudas que va proponiendo la docente.

Por otro lado, partiendo igualmente del trabajo previo con las canciones, se potencia en esta dimensión de regulación activa bidimensional la reflexión sobre ciertos *términos gramaticales* con cuyos conceptos los alumnos ya están en alguna medida familiarizados. Hablamos de conceptos tales como el de número gramatical (singular/plural), el concepto de sílaba que hasta ahora habían trabajado como palmada, o el de acento. Veamos un ejemplo concreto relacionado con la reflexión lingüística sobre el número gramatical.

*Fragmento 9.3. Vocabulario gramatical  
16.2 Sesión 6. Repaso sesión anterior (3248 13355)*

"Docente: ¿El miércoles pasado de quién nos aprendimos la canción, de un perro?"

Todos: no

Docente: pues un gato había

Todos: Sí

Docente: ¿solo había un gato?"

Todos: No

Docente: ¿Ah, no cuántos pues?"

Ángel: Muchos

Docente: ¿Y tú como lo sabes?"



Ángel: Lo dice la canción. Es que **si dice el gato es que solo hay uno  
pero si dice los gatitos es que hay más**

Docente: ¿pero no sabemos cuántos?

Todos: No (...)"

El ejemplo anterior nos muestra cómo la docente mueve al alumnado a la reflexión sobre el hecho lingüístico, partiendo del conocimiento que los niños poseen de la sesión anterior sobre la canción y de la *capacidad de reflexión guiada y de generalización de conocimientos adquiridos en su experiencia previa*. La docente, a través de preguntas, va guiando a los niños a que *reflexionen y encuentren la solución basada en aspectos lingüísticos de tipo gramatical*.

## La organización y la estructura del discurso

Un segundo momento en la dimensión de regulación activa bidimensional es el trabajo de *interiorización de la estructura* de la canción. McCarthy (1985) destaca la importancia del desarrollo de la apreciación literaria mediante la reflexión sobre la estructura y los detalles, la combinación de palabras, etc. del discurso lingüístico. En nuestro taller el proceso consistió en la escucha activa y posterior reflexión y comentario comunitario y de manera oral de los puntos básicos de la misma: protagonista, lugar, argumento, etc., así como la importancia de la secuenciación de las acciones en la historia y la estructura básica: introducción-nudo-desenlace. Este trabajo se realizó igualmente de manera secuenciada, de forma que la profundización fue mayor conforme avanzaba el taller. Analicemos algún ejemplo.

*Fragmento 9.4. Reflexión sobre la historia  
7:3 Sesión 3. Escucha activa (8329 24850)*

"La docente les propone aprender la canción y para ello les pide que la escuchen muy atentos para enterarse bien de la letra. (...)

**Al acabar la 2ª escucha la docente les va preguntando sobre lo que dice el texto: ¿Dónde, quién, qué personajes, qué le pasa a la niña, y que pasa cuando se le cae, y que le pasa con el bofetón, que les pasa más, y al final de la canción,...?**

El principio lo recuerdan bastante bien, el final les cuesta un poco más acordarse pero también lo recuerdan.

Todos atienden a la conversación y dan muestras de que han memorizado lo que se ha dicho."

Se observa en el diálogo anterior guiado por la docente, *la reflexión ordenada sobre la estructura y las ideas básicas de la narrativa de la canción*. Este análisis y profundización progresiva en todas las canciones, sobre la estructura y aspectos de desarrollo de las narrativas de las mismas, propia de la regulación activa bidimensional, les sirvió como *modelo y paso previo y de gran utilidad al trabajo posterior de elaboración propia de historias*, como veremos en la dimensión final de toma de conciencia.

## Desarrollo de la lecto-escritura

Dentro de la dimensión de regulación activa bidimensional y partiendo del trabajo oral anterior realizado sobre cada una de las canciones, se llevó a cabo un proceso más centrado en la lecto-escritura, respondiendo a la necesidad de familiarización y *progresiva profundización del alumnado en el*

*símbolo lingüístico*. Tal como señala Liperote (2006), el desarrollo previo realizado en el taller de escucha activa, habla y desarrollo del vocabulario prepara para la lectura. La familiaridad con el contenido y el contexto les facilita pronunciar correctamente las palabras que leen y comprender su significado. Con esa base el niño podrá utilizar el símbolo lingüístico y escribirlo.

Por su importancia en nuestro taller, nos detendremos en este apartado a analizar las tareas más relevantes, tanto en el campo de la lectura como de la escritura.

## La lectura

Es merecedor de un análisis pormenorizado el primer contacto que el alumnado tiene con un documento escrito en el taller, por las reacciones que este provoca en los niños. Analicemos la situación del taller en el momento de *la primera lectura propuesta*.

*Fragmento 9.5. Primer documento escrito  
2:3 Sesión 1. Lectura individual (12865 17854)*

"Reorganización del espacio para sentarse por grupos en las mesas.

**Signos de sorpresa positiva al verla: Ala, de Pimpón... Esto es Pimpón**". Se ponen a leerla cantando a media voz de manera individual, cada uno a su ritmo.

Aritz se aplaude al terminar de leer la ficha. Se comentan entre ellos que ya han terminado.

La docente intenta comenzar a preguntar sobre la ficha: "¿Qué habéis descubierto en esa hoja?" Pero se da cuenta que es mejor que no, pues hay algunos niños que todavía no han terminado de leerla y están muy interesados en llegar hasta el final por ellos solos, es destacable el ejemplo de Rumen. Los otros niños esperan con la mano levantada a que la docente les pregunte."

Como se observa en el fragmento anterior, los alumnos, al analizar individualmente la ficha, comienzan un proceso reflexivo sobre el hecho lingüístico que tienen delante, descubriendo rápidamente que se trata de la letra de la canción que han memorizado con anterioridad. Es muy interesante resaltar la idea de que los niños no se dejan llevar por el recitado memorístico de la letra, sino que dan un paso más en su desarrollo consciente, *decodificando los símbolos lingüísticos* que tienen delante. De este modo, los niños hacen el esfuerzo de dar sentido a los signos que ven y van leyendo la canción. Lo hacen entonándola melódica y rítmicamente, cada uno a *la velocidad más ajustada a sus cualidades, pero con una rítmica y fluidez* que muestra la ayuda facilitada por el trabajo previo realizado con la canción (Hansen & Bernstorf, 2004). Este hecho sorprendió al profesorado que pudo observar la gran motivación que el alumnado mostró hacia la lectura del texto de la canción.

*Ilustración 9.2. Primera ficha de lectura del texto de la canción  
Sesión 1*



Los niños empiezan rápidamente a leerla individualmente a media voz, comunican cuando han conseguido leerla completamente, incluso uno se aplaude al terminar de la emoción que esto le provoca. Incluso, un alumno inmigrante que todavía mostraba cierto retraso lector con respecto a la media de sus compañeros se concentra en la lectura y logra concluirla. Tanto es así que la profesora intenta iniciar el diálogo reflexivo sobre esta actividad, pero le resulta difícil y, ante el interés del mismo, decide esperar a que termine. La actitud de sus compañeros también es de respeto,

permaneciendo en silencio con las manos levantadas para poder intervenir en el diálogo cuando éste comience.

En la misma línea, el fragmento siguiente muestra la continuación de esta actividad de regulación activa bidimensional de lectura, en el que se puede observar la reflexión sobre el hecho lingüístico, guiada en forma de diálogo que la docente promueve y encamina a lo largo de su desarrollo.

*Fragmento 9.6. Primer documento escrito: continuación  
2:4 Sesión 1. Lectura compartida (18091 26658)*

"Docente (en broma): ¿Esto que tenéis ahí que es pues el cuento de la Caperucita o qué?"

Unísono: Nooo, de Pimpón.

Docente: ¿Qué era esto que tenéis aquí pues? ¿Esto que son, números o dibujos o qué?"

Unísono: No

Carmen: "Canciones en forma de letra"

Docente: Ay, ay, ay, explícanos eso, a ver.

Carmen: "Canciones... una canción que está hecha con letra"

Docente: ah, entonces igual es la letra de la canción.

Carmen: sí

Docente: ah... y la sabemos leer?"

Unísono: Sí

La docente propone a los chicos ir leyendo por frases de manera individual y les da unas normas para hacer bien la actividad: estamos muy atentos y seguimos con el dedo para saber por dónde vamos.

Bromea con lo que dice el título de la canción para activarlos y que todos estén muy atentos.

**Saray comienza a leer, y lo hace cantando, a lo que la docente le sorprende y se ríe** (porque en los textos que habían trabajado hasta ahora no lo habían hecho así). Al final de la actividad les hace reflexionar sobre cómo han leído, declamando o cantando.

**A los niños les ha ayudado aprender la canción cantada para leer con el ritmo correcto (aunque al leer la ficha la han interpretado más despacio, ya que realmente estaban interpretando los signos gráficos y no cantaban la canción de memoria)"**

Se puede observar *la estrategia de la docente quien inicia un diálogo colectivo* con el fin de que reflexionen de manera consciente y lleguen a verbalizar el contenido de la ficha. De una manera distendida, con bromas y preguntas en las que ellos se sientan seguros, se inicia este proceso de reflexión colectiva en el que la docente está bien atenta para dirigir y ayudarles a definir correctamente dicho contenido. Una vez conseguido, fomenta la lectura colectiva, con el fin de reforzar la decodificación simbólica. Se observa uno de los aspectos más destacados por Hansen & Bernstorf (2004) sobre la importancia del desarrollo procesual de ambos discursos, verbal y musical: el trabajo previo de regulación automática de la canción ha favorecido una mejora en el ritmo y fluidez de lectura, así como en su interpretación entonacional y de acentuación y sentido del discurso. Todo ello es favorecido por la memorización, la vivencia del pulso que mantienen estable a lo largo de toda la canción, así como gracias al trabajo melódico y al refuerzo del acento.

## La escritura

En referencia a *la escritura*, comenzar destacando que muchos profesores no se encuentran a gusto ni con la confianza necesaria para la enseñanza de la escritura (Murphy, 2003; Napoli, 2001). No les enseñaron cómo enseñar a escribir (Graves, 2002), por lo que no se sienten capacitados para poder enseñar con un proceso que ellos no han vivido en primera persona. Por otro lado, encontramos varios autores que destacan la

importancia en este punto del aprendizaje lingüístico, relacionado con trabajar la escritura (Liperote, 2006) y la riqueza de hacerlo desde ambos discursos, el verbal y el musical (Mizener, 2008).

Analicemos el siguiente ejemplo centrándonos en *la reflexión del alumnado sobre la tarea*.

*Fragmento 9.7. Reflexión sobre la escritura.  
11:4 Sesión 4. Ficha escritura (23899 45000)*

“Docente: Ojo que esta ficha es un poco difícil, que es la letra pero no sé lo que le ha pasado la ficha que en vez de la letra está cortada... No sé lo que ha pasado chicos con la letra...”

Niños: Está chupada

Docente: ¿Está chupada, sí? ¿Sabemos lo que hay que hacer?

Todos. Sí

Víctor: poner las palabras en las rayas

Docente: ¿Pero qué palabras, las que yo quiera?

Víctor: es que hay que seguir la letra

Docente: ¿De qué, la letra de qué?

Víctor: De al pasar por el cuartel

Docente: De la canción ¿Todo el mundo sabe lo que hay que hacer, verdad?

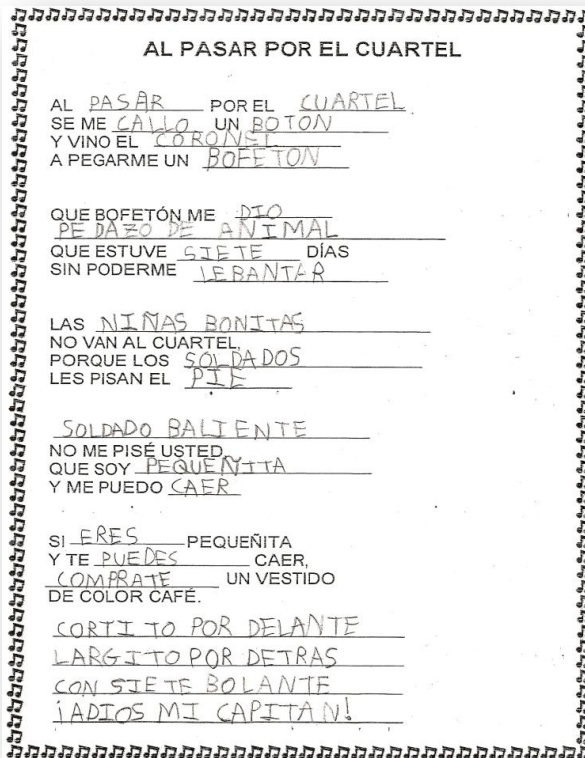
Los niños individualmente se ponen a rellenar los huecos, La docente va mirando y les va animando (...)

Este ejemplo es una muestra reveladora de la dimensión de regulación activa bidimensional en su apoyo escrito. Como se puede observar, se parte de la ficha escrita para que los niños apliquen sus conocimientos sobre el discurso escrito y así comprender el contenido de la ficha y reflexionar sobre la tarea a realizar con ella. Como la transcripción muestra, se inicia un *diálogo informal*, propuesto por la docente, que es seguido por una rápida reacción del alumnado que muestra satisfacción al



saber por sí mismos lo que hay que hacer y cómo completarlo. De ahí que se proponga realizarla la actividad individualmente por escrito. Para ello cada niño necesita de los conocimientos previos que posee de la canción, además de contar con los conocimientos de lectura necesarios para descifrar el texto ya escrito. Los conocimientos de escritura para completar las palabras o frases que faltan son también necesarios. Del mismo ejemplo cabe destacar la curiosidad gramatical que los niños muestran por la escritura con corrección, así como por la estructura formal en versos, que ya habían observado en el trabajo realizado sobre el texto en la primera canción. La siguiente ilustración muestra los resultados una vez reflexionada y rellenada.

Figura 9.8. Ficha de escritura sobre el texto  
Sesión 4. “Al pasar por el cuartel”



Como se observa en la ilustración anterior, la alumna ha comprendido perfectamente el mensaje de la ficha, decodificando los símbolos lingüísticos y mostrando su capacidad para codificar las palabras del discurso oral, memorizadas en la letra de la canción en símbolos escritos con gran corrección ortográfica.

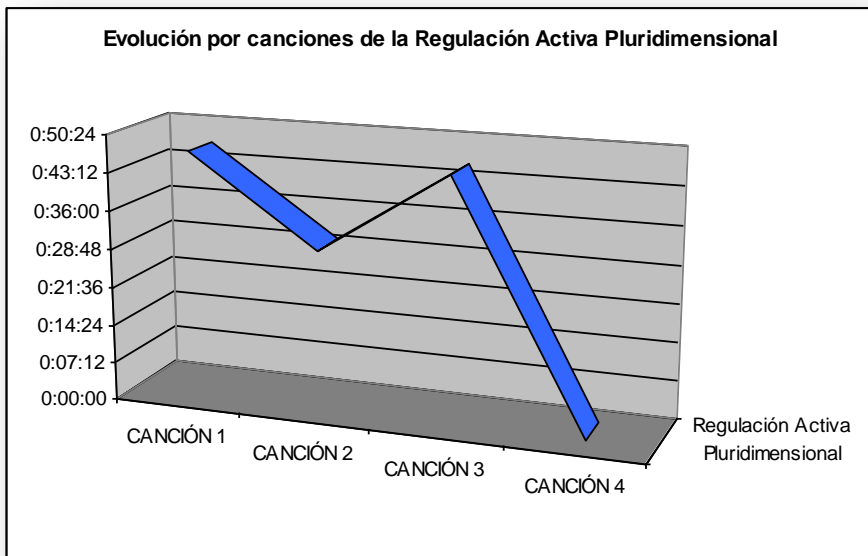
## Regulación Activa Pluridimensional

Tras analizar la dimensión anterior de regulación activa bidimensional, con su eje en el lenguaje de uso habitual en el aula, profundizaremos en las siguientes líneas en la dimensión de regulación activa pluridimensional. Dicha dimensión ofrece un paso más en la espiral hacia la toma de conciencia. En concreto, esta dimensión se centra en la *reflexión consciente sobre la relación existente entre la lengua y la música, realizada en el aula sobre la base de las canciones*. Es una regulación que supone un mayor grado de complejidad, ya que pone su centro de atención en la relación entre ambos discursos. Ofrecemos en esta sección un análisis pormenorizado de esta dimensión, deteniéndonos en la explicación de aquellos ejemplos considerados más interesantes. La estructura a desarrollar será similar a la de la sección anterior, iniciando con una visión general de la dimensión dentro del taller, para pasar posteriormente al análisis de las actividades, dividiéndolas en dos grandes grupos, las destinadas al desarrollo oral y las de corte lecto-escritor.

### La dimensión de Regulación Activa Pluridimensional en el taller

Como observábamos en un capítulo anterior, el análisis de la regulación activa pluridimensional no muestra la misma regularidad encontrada en la dimensión precedente.

Figura 9.9. Evolución temporal en las canciones

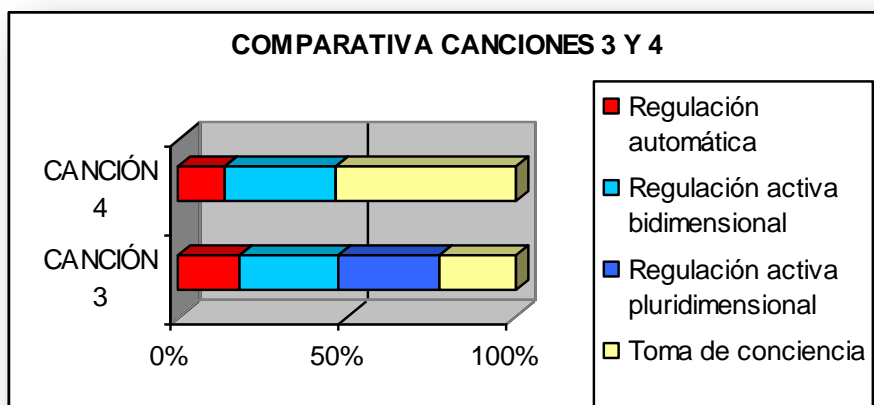


Si nos atenemos a los datos temporales recogidos en las tres primeras canciones encontramos que se dedicó a ella 46 min. y 51 seg. en la primera canción; 30 min. en la segunda y 45min y 54 seg. en la tercera. Son tiempos similares, salvo en la segunda canción, debido a que en esta el trabajo que propuso fue de refuerzo de los contenidos de la primera. Este trabajo previo llevó a que los alumnos en esta segunda ocasión tuvieran conocimientos ya adquiridos y les sirviera fundamentalmente de afianzamiento del proceso de reflexión, por lo que el tiempo necesitado para ello resultó algo menor.

Uno de los aspectos más llamativos fue la falta de su presencia en la última canción. El siguiente gráfico nos muestra visualmente los

porcentajes temporales de la dedicación a cada una de las dimensiones en las canciones 3 y 4, para comprobar la gran diferencia existente entre ellas.

Figura 9.10. Comparación temporal de las dimensiones

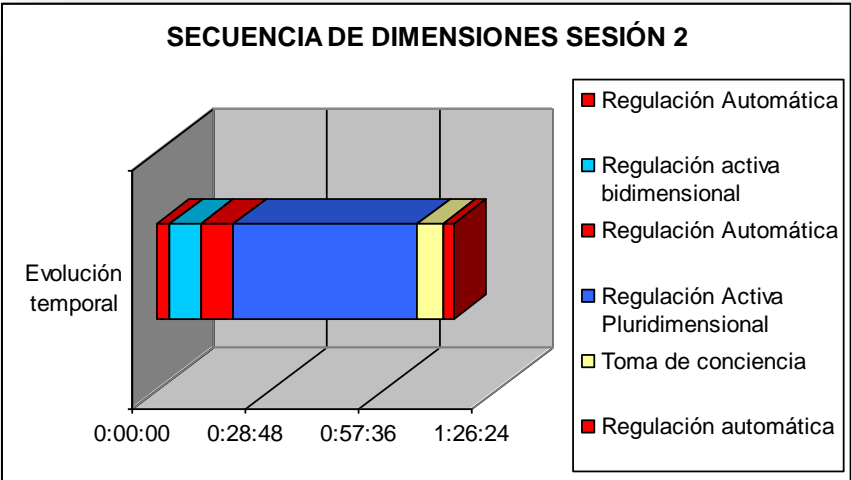


Como se observa, el tiempo dedicado en la canción 3 a la dimensión de regulación activa pluridimensional y dimensión de toma de conciencia, es utilizado plenamente para la toma de conciencia en la última canción. Esto obedece a la evolución natural del proceso de toma de conciencia que en sus inicios partió de un trabajo centrado en el aprendizaje no consciente y se fue desplazando progresivamente a reflexiones de mayor conciencia basadas en los aprendizajes intermedios que facilitaron ir ascendiendo paulatinamente por la zona de desarrollo próximo personal de cada niño y niña. La previsión, por parte de la docente de la necesidad de mayor cantidad de tiempo para la consecución del trabajo de elaboración,

impidió que en esta última canción se realizara un trabajo específico de regulación activa pluridimensional, como veremos con más detalle en el siguiente capítulo.

En cuanto a la *ubicación temporal de esta dimensión en el desarrollo de las sesiones*, se situaba habitualmente tras un trabajo sobre las dimensiones de regulación automática y regulación activa bidimensional y servía de pie a la dimensión ulterior de toma de conciencia. El gráfico siguiente nos presenta la tendencia de aparecer hacia la segunda parte de la sesión

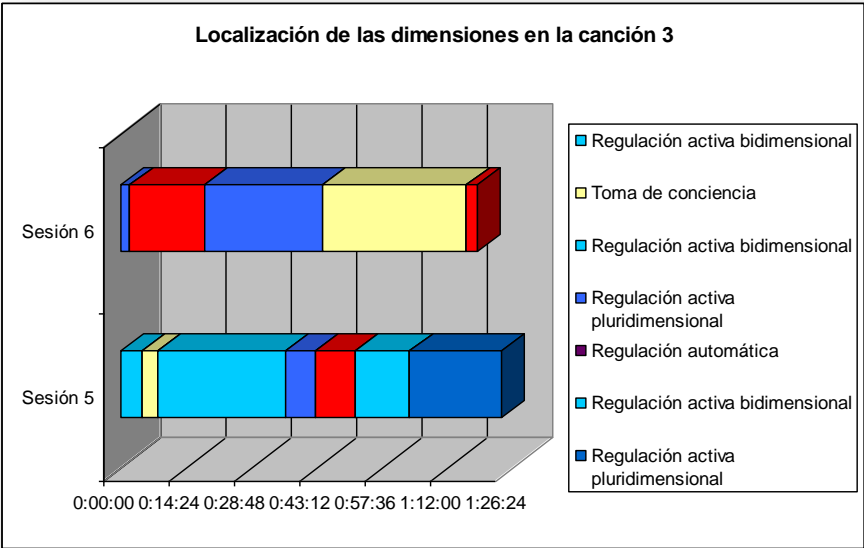
Figura 9.11. Ubicación temporal de las dimensiones en las sesiones



Este análisis pormenorizado de las sesiones nos revela una situación especial en el trabajo sobre la primera canción. En concreto, no fue trabajada en la primera sesión del taller, siendo el objetivo central de la segunda (recordemos que cada canción es trabajada durante dos sesiones). Esto responde al hecho de que en la primera sesión era necesario introducir una gran cantidad de contenidos nuevos. La presentación adecuada de la partitura requería de un tiempo considerable además de unos conocimientos previos sobre la canción, por lo que fue trabajada durante la segunda sesión. A ella se dedicó la parte más importante de la misma, con un total de 46 min. y 51 seg.

En el caso de las canciones 2 y 3, hubo una ubicación bastante similar de la regulación activa pluridimensional. En las sesiones iniciales de cada canción, esta dimensión fue abordada bien avanzada ya dicha sesión, una vez trabajadas las dimensiones previas de regulación automática y regulación activa bidimensional. En el caso de las segundas sesiones de cada canción, esta dimensión ocupó una posición temporal más adelantada de manera que permitió el trabajo posterior sobre la última dimensión de toma de conciencia.

Figura 9.12. Comparativa de dimensiones en primeras y segundas sesiones de una misma canción



## La Regulación Activa Pluridimensional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tras esta visión general de la dimensión de regulación activa pluridimensional a lo largo del taller, abordaremos un análisis más pormenorizado de los aspectos más relevantes de la misma. Dicho análisis nos ha permitido encontrar el paralelismo existente entre las dos subdivisiones de la dimensión de regulación activa, en cuanto a la



secuenciación de trabajo y a la complementariedad de contenidos y estrategias metodológicas. Por ello mantendremos el esquema en la explicación de ambas regulaciones activas, iniciando con el desarrollo oral para pasar posteriormente al desarrollo lecto-escritor.

## Desarrollo oral

De manera semejante a lo que sucedió en la regulación activa bidimensional, el análisis de lo acaecido en el taller nos muestra que el primer trabajo realizado dentro de esta dimensión de regulación activa pluridimensional está centrado en el desarrollo oral. Todas las canciones se abordan, al adentrarnos en esta dimensión, con su *presentación oral*, por ser esta manera la más cercana al alumno. El abordaje de la *lecto-escritura se efectúa con posterioridad*, una vez afianzado el trabajo anterior. Esta progresión seguida en el proceso de aprendizaje de la lengua también debe seguirse en el aprendizaje musical (Liperote, 2006) siendo enriquecedor para ambos discursos su aprendizaje conjunto y complementario (Bresler, 1993; Bolduc, 2009).

## El desarrollo del vocabulario

En el campo del desarrollo oral, como sucediera en la regulación bidimensional, *los niños han ampliado su vocabulario*, adquiriendo nuevos términos relacionados estrechamente con el lenguaje musical y el lenguaje natural. Como apunta Liperote (2006), la alfabetización musical debe construirse mediante un proceso de escucha musical y de vocabulario que potencie la comprensión auditiva de lo que está implícito en esa notación. De una manera secuenciada y reflexiva, que ha pasado desde un inicio apenas consciente hacia una mayor consciencia, han llegado a un aprendizaje significativo de términos como pulso, acento, cancionero,

estrofa-estribillo, etc. De esta manera se ha obtenido una primera sensibilización hacia esta terminología, en una estrecha relación entre discurso verbal y musical.

Especial interés despierta el aprendizaje significativo de la estructura de las canciones en estrofas y estrofa-estribillo. La importancia de trabajar la organización del texto y la identificación de la forma musical es reconocida y se puede trabajar mediante la lectura, la escucha, el diálogo, el canto, la creación y la reflexión de la significatividad social, cultural y musical de la literatura utilizada (Andrews, 1997). En nuestro taller, los niños han iniciado este aprendizaje en las canciones 1 y 2 de una manera no consciente. Por ejemplo, se ha introducido cambio en la dirección de desplazamiento en los cambios de estrofa, el texto escrito de las canciones se ha presentado dividido en estrofas, se les ha enseñado la canción de “los gatitos”, como tercera canción, donde la repetición del estribillo “ron, ron, ron hacen ron, ron, ron” resultaba evidente, etc. Todos estos pasos previos facilitan el proceso reflexivo del alumnado, hasta tal punto que son ellos mismos los que advierten esa estructura estrofa-estribillo que ofrece la canción. Analicemos el momento concreto en que esto hecho tiene lugar.

*Fragmento 9.8. Reflexión sobre la estructura de la canción  
14:2 Sesión 5. Estrofa-estribillo práctica (12454 22218)*

**"Sofía descubre sin preguntarle la estructura estrofa-estribillo de la canción.**

Sofía: Cuando dicen unas palabras, luego dicen ron, ron, ron.

Los niños se dan cuenta de que hay una parte que se repite de la letra.

La docente canta la canción en la altura adecuada, los niños le van siguiendo cantando lo que se acuerdan.

**La docente, sin pronunciarlos, les escribe los términos en la pizarra para que sean ellos los que los pronuncien por 1ª vez y ella va dando el ejemplo concreto con la letra de la canción (...)"**

Como se observa en el ejemplo, es una niña la que, tras el análisis y reflexión personal sobre la estructura de la canción, verbaliza la dinámica formal de la canción. *La docente aprovecha el descubrimiento para presentarles a los alumnos la terminología correspondiente*, ayudándose de los ejemplos concretos que le brinda la canción. Este aprendizaje vendrá tiempo después reforzado por la escritura individual del estribillo en versos. Tanto este momento oral, como el posterior escrito, pertenecen a esta dimensión de regulación activa pluridimensional, en el que el alumnado guiado por la docente llega, mediante la reflexión y el análisis de las semejanzas y diferencias en la canción y haciendo uso de todo el aprendizaje realizado hasta ese momento, a dar un paso más hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico. En este caso se pone de relieve la importancia de la estructuración, tanto musical como estrechamente textual, y su relación entre ambas. Una vez interiorizada y valorada dicha estructura lingüística se pone en conocimiento los términos utilizados habitualmente para designarla de manera que estos cobran pleno sentido e importancia para los alumnos, y no resultan un aprendizaje descontextualizado ni artificial. El hecho de manejar una terminología cada vez más precisa, les ayuda a dar sentido a su experiencia musical (Bolduc, 2009), lo que facilita en definitiva el manejo del discurso lingüístico.

## El papel de los cancioneros

Otro momento muy interesante en esta dimensión de regulación activa pluridimensional es *la reflexión consciente que se realiza en torno a los cancioneros* en la cuarta sesión. Es destacable que el cancionero se convierte en una herramienta lingüística tremendamente potente en esta dimensión por sus

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

dos componentes esenciales, su constitución como libro y la incorporación en su interior de canciones presentadas tanto musical como verbalmente.

*Ilustración 9.3. La docente muestra varios cancioneros  
Sesión 4*



Como se observa en la fotografía, *la docente parte del contacto físico con la realidad material*, en este caso de varios ejemplares de cancioneros diversos en tipología, tamaño, etc. El contacto inicial con la realidad física sobre la que se reflexiona, más a estas edades, resulta una estrategia metodológica fundamental en el proceso de abstracción. Además, hay que resaltar que los alumnos contaban ya con la experiencia previa de la escritura de las canciones en partitura. La docente aprovechó la observación y análisis de

los cancioneros donde encontraron la misma presentación de las canciones en las hojas. A partir de ahí, se estableció un *enriquecedor diálogo que motiva a la reflexión tanto de su forma externa como su presentación interna*, hasta llegar a reflexiones de gran profundidad, por ejemplo, la necesidad de su existencia, estableciendo una relación estrecha con la necesidad de la recopilación de los cuentos tradicionales. De ahí su importancia dentro de la dimensión de regulación activa pluridimensional.

Analicemos paso a paso lo sucedido en la cuarta sesión en relación con este concepto.

*Fragmento 9.9. Introducción al cancionero  
10:2 Sesión 4. Transmisión oral (2743 6460)*

"La docente les pregunta si han cantado la canción en casa.

Todos: sí

Al preguntarles si **en casa se la sabían ya**, varios contestan que sí y que la sabían igual o de manera similar.

Es interesante **la intervención de un niño de nacionalidad búlgara, que afirma que nadie en su familia la conocía**. La docente aprovecha para explicar de manera sencilla que son canciones tradicionales de un determinado país.

Docente: ¿Dónde las habrán aprendido?

De la escuela, cuando eran pequeñitos las podrían cantar."

El inicio de la *sesión parte de un diálogo sobre una tarea encomendada en la sesión anterior al alumnado en la que se implicaba a las familias*. Se solicitó a los niños que cantaran la canción a su familia y preguntaran si la conocían. El hecho de utilizar esta canción tradicional, como ejemplo de canción que puede recoger un cancionero, abrió un primer diálogo rico y distendido en el que resaltar varios aspectos. Por un lado, los alumnos compartieron con el

resto de la clase el hecho de que sus familias conocían la canción igual o con variantes, algo muy característico de las canciones tradicionales. Por otra parte, la aportación de uno de los niños inmigrantes abrió la reflexión sobre las diferentes tradiciones de los países. Una vez realizada esta introducción, la docente procedió a la muestra de varios tipos de cancioneros.

*Fragmento 9.10. Muestra de cancioneros  
10:3 Sesión 4. Cancionero (6488 15000)*

"La docente les enseña unos cancioneros.  
Los niños se asombran al verlos.  
La docente guía el diálogo con los alumnos provocándoles el recuerdo.  
Docente: El año pasado teníamos un libro con muchos...  
Niños: cuentos  
Docente: ¿Y de quién leíamos los cuentos?  
Varios: De Andersen... Los hermanos Grimm  
Docente: ¿Qué hicieron los hermanos Grimm?  
Niños: copiarlos de otros libros... sus abuelos se los contaban.  
La docente **relaciona los cancioneros con los libros de cuentos que han estudiado estos años**, especialmente con el de los hermanos Grimm que habían trabajado en clase comentando que los habían recogido preguntando a abuelos, para que no se perdieran en el olvido.  
Docente: ¿Estas canciones cómo nos han llegado a nosotros?  
Cuando las yayas y las mamás eran pequeñitas las cantaban.  
Les muestras algunos ejemplos del libro  
Niños: ¡Con las notas musicales!  
Cantan una: el cocherito  
Docente: ¿Quién te la ha enseñado?  
Varios: mi mamá, Rosa, mi mamá y mi papá,...  
Carmen: Son canciones de Navidad  
Docente: ¿Cómo lo sabes?  
Carmen: porque lo ponía en la portada  
Docente: ¿Cómo las llamábamos?  
Niños: Villancicos (...)"

Como se observa en la transcripción, los niños se asombran al ver los cancioneros, tanto en la apariencia externa como y, especialmente, la interna de dichos libros. Es decir, *relacionan su escritura con la presentación en partitura*, en pentagrama con los símbolos musicales y su correspondencia directa con el texto, presentación sobre la que ya habían profundizado en sesiones previas. Resulta realmente interesante destacar cómo *ellos mismos realizan esa asociación de aprendizajes*, siendo capaces de relacionar los parámetros que hasta ahora conocían de los libros, con la nueva característica de que también pueden recoger partituras musicales en su interior. Además, es importante destacar cómo *la docente encamina el diálogo hacia la relación con las recopilaciones de cuentos*. El curso pasado habían trabajado un taller sobre la recopilación de los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm. En este taller se trabajó la necesidad de esa recopilación por escrito de historias populares que de otra manera podrían haber caído en el olvido. La docente en este momento pretende refrescar la memoria del alumnado, ayudándoles a recordar todo aquello trabajado y establecer la gran similitud con la justificación de la recopilación por escrito de las canciones tradicionales y el proceso de dicha recopilación.

Es importante destacar el esfuerzo de la docente por mostrar ejemplos de canciones conocidas por los niños. Esto responde al fin de que los alumnos puedan participar en el diálogo partiendo de su experiencia y de manera que dicha conversación favorezca un aprendizaje realmente significativo para el alumnado, como se observa en el ejemplo.

*Fragmento 9.11. Profundización en el cancionero  
11:1 Sesión 4. Cancionero continuación (20 6341)*

"La docente sigue enseñando canciones. **Se las enseña para que las lean:** Dónde están las llaves, el Sr Don Gato,...

Los niños dicen haberlas aprendido de Rosa, del casete, del DVD, mi mamá,...

**La docente vuelve a repetir la razón de la existencia de los cancioneros.** Les canta algunas que conoce en ambiente distendido y les dice algún otro título de canciones que cree conocen.

Explicación de que las canciones aprendidas son populares. El casete de Natalia y el DVD de Sarai se han podido hacer gracias a la existencia de los cancioneros."

La docente va mostrando más ejemplos de canciones que los niños conocen, de manera que *interioricen de manera consciente el concepto de recogida de la tradición popular*. Vuelve a realizar hincapié sobre la necesidad de estos libros, resaltando las diferencias tecnológicas antiguas y modernas, ya que son niños que han nacido rodeados de aparatos musicales, DVDs, aparatos informáticos, etc.

Este trabajo oral sobre el cancionero nos sirve de puente de unión entre el desarrollo oral y el lecto-escritor que abordaremos a continuación.



## Desarrollo de la lecto-escritura musical

*“La lectura de una partitura musical es mucho menos lineal que la lectura de un texto y se basa más en el procesamiento de información en el eje vertical (Brochard, Dufour, & Desprès, 2004, p. 106)*

---

Estos autores sugieren que el desarrollo de la habilidad de lectura, no sólo horizontal sino también vertical, influye positivamente en la representación mental. Además, mejora la habilidad viso-espacial al implicar la manipulación mental de las representaciones visuales en varias dimensiones.

Esta introducción sobre la lecto-escritura nos sugiere la importancia de su inclusión en el proceso de aprendizaje de los niños como medio enriquecedor de aprendizaje del discurso lingüístico (Bolduc, 2009). Como sucediera en la dimensión de regulación activa bidimensional, en esta dimensión de regulación activa pluridimensional, el desarrollo de la lecto-escritura ocupó también un papel posterior al oral, de escucha y habla.

### El contacto con la partitura

Especial interés nos ofrece el momento de *primer contacto del alumnado con la partitura*. Este trabajo se realizó en la segunda sesión del taller, una vez efectuado un gran trabajo de aprendizaje e interiorización de la canción perteneciente a la dimensión de regulación automática, así como de reflexión dentro de la dimensión de regulación activa bidimensional. Este trabajo previo facilitó enormemente el buen resultado y evolución en la presentación de la partitura, que de otra manera habría sido más arduo y desmotivante.

*Fragmento 9.12. Conocimientos previos sobre la partitura*  
4:5 Sesión 2. partitura (29487 35865)

"Docente: ¿Vosotros habéis visto alguna vez esto? (enseña una partitura)

Algunos: No

Algunos levantan la mano

Docente: ¿tú sabes lo que es esto?

Sarai: **Notas**

Docente: Notas. Y ¿a ti qué te parece? (pregunta a otro niño)

Ángel: Son las notas de la canción pero escritas en música

Carmen: **Eso les sirve a algunos para tocar** en algún sitio. Se lo ponen en unas cosas que se agarran en algo (se refiere a los atriles de mano) **y después lo tocan**

Docente: ¿Y lo tocan con qué?

A la vez varios: **con instrumentos**

Docente: Y solamente esto lo ponen para los instrumentos.

Víctor: yo sí que lo he visto alguna vez

Docente: ¿Y es solo para tocar con instrumentos? ¿O también puede ser para cantar?

Unísono: **para cantar (...)**"

Como se observa en la transcripción, *la metodología que utiliza la docente es la activación de un diálogo partiendo de la presentación de la partitura al gran grupo*. Mostrándoles la ficha, la docente potencia la participación del alumnado de manera que los *conocimientos que algunos puedan tener sobre la partitura sirvan de introducción al tema para los que lo desconocen*. Además, las aportaciones de unos sirven como pie a las indicaciones de otros, que intentan profundizar más en el concepto o ampliarlo.

Analicemos cómo evoluciona el concepto de partitura a lo largo de la sesión. La primera aportación la realiza una niña resaltando lo que ella ve como principal: las *notas de la partitura*. Esta idea es tomada por un

compañero, que la incluye en su definición: “*son las notas de la canción pero escritas en música*”. Este niño aporta un elemento muy importante, la escritura musical, que es el eje central de esta actividad. Además, resalta la idea de que ha reconocido en ella la canción trabajada en la sesión. Sin embargo, le ha resultado algo difícil incluir el término propuesto por su compañera. Esto muestra que lo ha considerado valioso pero en ese momento no ha encontrado la manera óptima de encajarlo en su definición.

Mientras, otra niña amplía la definición hacia la utilidad de la partitura, partiendo de sus experiencias previas. Resaltemos sus palabras: “*Eso les sirve a algunos para tocar (...) Se lo ponen y después tocan*”. Se deduce de aquí que esta niña ha visto bandas tocando por la calle, posiblemente en su propio pueblo. En estas ocasiones, los músicos, por el hecho de desplazarse, se colocan la partitura en atriles de mano, de manera que puedan consultarla mientras andan.

Algunos de sus compañeros reaccionan ante esta intervención, que les ha hecho recordar experiencias similares, lo que provoca la participación de estos en la conversación. Este tiempo de reflexión le ha servido al niño que en un primer momento daba la definición de partitura, para mejorarla y colocar el término “nota” en un lugar más adecuado: “*Es la canción pero escrita en notas de música*”. Una vez obtenida una definición adecuada, la docente potencia en sus alumnos la observación y reflexión de la partitura con mayor profundidad, intentando que fijen su atención en símbolos que ellos ya conocen, como la clave de sol.

Mención aparte merece la reflexión comparativa que promueve nuevamente la docente entre los escritores de cuentos y los compositores

musicales. En esta ocasión, la maestra hace una *referencia explícita a la manera paralela de recoger sus obras por escrito utilizando una simbología adecuada.*

*Fragmento 9.13. Reflexión comparativa entre escrituras  
4:5 Sesión 2. partitura (29487 35865)*

"Docente: A los músicos artistas cuando componen, como cuando habéis estudiado en música a Mozart que se inventaba las melodías, eh, escribía así. **Igual que autores de los cuentos que se inventan las historias con letras pues los músicos, los artistas músicos se inventan las melodías y lo escriben aquí en el pentagrama.** Los artistas de las letras escriben los cuentos con letras que sabemos leer con todo el alfabeto y entonces los músicos artistas escriben aquí y escriben las melodías con la música, vale?

¿Solo están las notas o hay algo más?

Carmen: hay notas, debajo... son partes de la canción

A ver, a ver, con qué se hace la canción de Pimpón:

Carmen: con **palabras**"

Esta vez la reflexión va encaminada hacia *la manera paralela en que unos y otros recogen por escrito sus creaciones lingüísticas.* Unos hacen uso del abecedario y otros mediante la escritura en el pentagrama. Además, la docente también potencia la observación en la partitura, con el fin de que descubran que en la partitura se recoge tanto la melodía en el pentagrama como la letra de la canción, las palabras, debajo de las notas correspondientes. Este es un aspecto muy interesante (Mizener, 2008) que será reforzado posteriormente en el taller, pues es en la partitura de la canción donde se unen y se puede observar físicamente la relación de los dos lenguajes trabajados, el musical y el habitual. Así lo podemos comprobar en el siguiente ejemplo.

*Fragmento 9.14. Relación letra-música.  
5:1 Sesión 2. Partitura continuación (0 2451)*

**"Les muestra dónde está colocada la letra de la canción y canta la primera estrofa señalando con el dedo por dónde va, para que les sirva de modelo para la siguiente actividad."**

Como se observa, la docente utiliza la estrategia de mostrar su modelo ejecutando la acción y siguiendo con su dedo la letra de la canción en la partitura, para pasar posteriormente a entregar la ficha individual al alumnado y que sean ellos personalmente los que realicen la actividad y quienes establezcan las relaciones necesarias entre la canción cantada y la escrita. La foto nos muestra cómo individualmente los niños van siguiendo su propia partitura entonando simultáneamente la canción.

*Ilustración 9.4. Primer contacto con la partitura de una canción  
Sesión 2*



Figura 9.13. Primer contacto con la escritura musical  
Sesión 2.

**PIMPÓN** POPULAR

PIM-PÓN ES UN MU-RE-CO MUY GUA-POY DE CAR-TÓN, DE CAR-TÓN.  
SE LA-VA LA CA-RI-TA CON A-GUAY CON JA-BÓN.

SE DESENREDA EL PELO  
CON PEINE DE MARFIL, DE MARFIL.  
Y AUNQUE SE DA TIRONES  
NO LLORA NI HACE ASÍ.

SE COME LA SOPITA,  
NO MANCHA EL DELANTAL, DELANTAL.  
Y COME CON CUIDADO  
COMO UN BUEN COLEGIAL.

SE CEPILLA LA ROPA  
A DIARIO, CON PRIMOR, CON PRIMOR,  
Y CUANDO VA A LA CALLE  
PARECE UN GRAN SEÑOR.

Y CUANDO LAS ESTRELLAS  
EMPIEZAN A LUCIR, A LUCIR  
PIMPÓN SE VA A LA CAMA,  
SE ACUESTA Y A DORMIR.



Como se observa, la ficha muestra la manera habitual de presentar las canciones. El trabajo realizado sobre ella permite profundizar sobre la dimensión de regulación activa pluridimensional. Ésta ha partido de la reflexión grupal y guiada sobre la partitura, su utilidad y características, y se ha movido hacia una profundización más individual, un trabajo más relacionado con aspectos prosódicos especialmente encaminado hacia la acentuación. Una reflexión sobre *la acentuación textual y su relación con la*

*acentuación musical*, que había sido iniciado ya desde la dimensión de regulación automática con la vivencia corporal. Todo ello ahora es llevado a una mayor consciencia iniciando a su representación en la escritura musical en el pentagrama tras la línea divisoria.

Otro momento interesante de la sesión surge poco después, cuando los *propios niños llegan a la reflexión*, de gran dificultad para esa edad, de que *cada sílaba de la letra se corresponde con una nota de la partitura*. Esta relación entre palabras y notación resulta muy interesante por la sensibilización fónemica ligada a ella, el manejo y la relación entre símbolos (Hansen & Bernstorf, 2004). Es necesario resaltar *cómo la ficha ha servido de guía para ello*, ya que les pedía que contaran el número de notas y el de sílabas, lo que ha llevado al alumnado a comparar ambos resultados y reflexionar sobre su causa.

Figura 9.14. Ficha sobre la correspondencia entre lenguajes Sesión 2

**PIMPON**

TRABAJAMOS UNA ESTROFA

PIM-PON ES UN MU - RE - CO MUY GUA-POY DE CAR - TÓN, DE CAR -  
TÓN SE LA-VA LA CA - RI - TA CON A - GUAY CON JA - BÓN.

❖ N° NOTAS MUSICALES → 29

❖ N° PALMADAS (SILABAS) → 29

❖ EN EL PENTAGRAMA SE ESCRIBE CON  
NOTAS MUSICALES

❖ DEBAJO DEL PENTAGRAMA SE ESCRIBE  
LA LETRA DE LA CANCIÓN

Esta segunda ficha potencia la reflexión del alumnado sobre la relación entre las escrituras lingüísticas dentro de la dimensión de regulación activa pluridimensional. Analicemos el diálogo que surgió en el aula como fruto de la reflexión conjunta.



*Fragmento 9.15. Correspondencia nota-sílaba  
6:1 Sesión 2. Correspondencia notas-sílabas (0 12845)*

"Los niños van diciendo el n° de notas que les han salido, salen n° muy dispares.

Gabriel: A mí 29.

Ante la respuesta correcta, ML le dice que salga para que sirva de modelo a todos los demás

Gabriel: He contado los puntitos.

Docente: Esos puntitos en música se llaman notas.

Una vez descubierta la estrategia seguida por su compañero para contarle, La docente invita a todos los demás a que vuelvan a contar con la punta del lápiz "los puntitos". Ahora les va saliendo 29 o n° muy cercanos. (...)

**Luego pasan a contar las sílabas.** En clase están acostumbrados a llamarlas palmadas porque han hecho algún ejercicio de separarlas dando en cada una una palmada, así que la ficha contempla las dos palabras y la docente lo explica y hace su modelo, haciéndoles ver que en la canción ya vienen separadas entre guiones.

Varios cuentan 29

Carmen: Ya sé porqué. Porque las sílabas están debajo de una palmada y...

Docente: sí, sí, sí... debajo de ... eso qué es

Carmen: hay una nota y debajo hay una palmada"

Nos centraremos en analizar el proceso reflexivo que ha llevado hasta la conclusión final que la docente pretendía con esta ficha, que se encuadra plenamente en la dimensión de regulación activa pluridimensional, donde el alumnado vive un *proceso reflexivo de toma de conciencia de la relación entre ambos discursos lingüísticos utilizados*. Analicemos el proceso seguido. En

primer lugar los niños han intentado descubrir el significado de lo leído. Uno de los niños consigue el resultado correcto, algo que aprovecha la docente para que sea el propio niño el que comparta con los demás compañeros el camino seguido. Como se puede comprobar, esta estrategia resulta positiva, ya que el resto de los niños, una vez escuchado a su compañero, realizan de nuevo la tarea, esta vez con éxito. *La docente ha aprovechado el momento oportuno para ofrecer al alumno información que pueda aprehender con sencillez.* En este caso, para asentar el concepto de nota. Posteriormente realizan la siguiente tarea de la ficha que consiste en contabilizar las sílabas. Lo que resultó sorprendente fue la reflexión personal y profunda de una alumna que rápidamente llegó a la conclusión de que el número de notas y de sílabas era el mismo, ya que debajo de cada nota había una sílaba (que ellos llaman palmada).

Veamos gráficamente cómo se llevó a cabo este proceso reflexivo hasta llegar a la reflexión comparativa entre el lenguaje musical y el habitual.

Figura 9.15. Gráfico del proceso reflexivo seguido



En relación con este ejemplo, resulta curioso observar la situación siguiente que se planteó en la sesión posterior.

*Fragmento 9.16. Correspondencia nota-sílaba continuación  
9:6 Sesión 3. Notas-sílabas (25442 36908)*

"Gabriel **cuenta las notas** antes de pedirlo. La docente le pregunta sobre lo que ha contado, revisando el trabajo y los descubrimientos que hicieron el otro día.

Los niños, en cuanto ven que su compañero las ha contado se ponen a contarlos ellos y van diciendo lo que les sale. Hay muchos niños que encuentran la solución correcta (26). (...)

Luego rellenan el nº de sílabas. Antes de contarlas otra niña ya contesta.

Natalia: 26

Docente: Anda ¿y tú cómo lo sabes?

Natalia: Si aquí nos han salido 26, cada... han puesto un poquito de cada palabra para una cabeza.

Docente: Entonces ese poquito de cada palabra lo llamaremos sílaba o palmada.

(Aunque parecía el otro día que les estaba resultando difícil de comprender, los niños demuestran que lo habían asimilado muy bien)"

Este diálogo, que se planteó en la tercera sesión, nos muestra la capacidad de asimilación de los contenidos trabajados en otro momento y cómo *los descubrimientos, fruto de la reflexión de los iguales, son asimilados por el resto de los compañeros, dándose lo que denominamos como aprendizaje social*. En este caso es otra niña distinta la que vuelve a reflexionar, sobre la partitura de una canción diferente, la relación entre la escritura musical y silábica.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical  
en un aula de educación infantil

*Ilustración 9.4. Participación del alumnado en la realización de la ficha  
Sesión 3*



Vemos en la imagen cómo los niños participan activamente y son varios los que levantan la mano para dar contestación a las preguntas de la ficha, lo que muestra la capacidad de reflexión y aprendizaje individual del alumnado dentro de esta dimensión de regulación activa pluridimensional.

## La relación entre los símbolos del discurso

Un paso más en esta escalada hacia la toma de conciencia fue la *profundización en el tema de la relación entre nota-sílaba* efectuada en la tercera canción. En esta ocasión fue el alumnado el que activa e individualmente tuvo que rellenar la partitura con el texto de la canción que faltaba. Para ello tuvo que segmentar la palabras en sus sílabas y colocarlas separadas por guiones debajo de cada una de las notas, actividad que es valorada positivamente por algunos autores por su relación con el desarrollo lector y la manipulación de los símbolos lingüísticos (Standley, 2008).

Figura 9.16. Completar la partitura musical  
Sesión 6

**LOS GATITOS**  
TRABAJAMOS LA ESCRITURA Y LA ESTRUCTURA  
DE UNA CANCIÓN

RON, RON, RON, HA - CON RON, RON, RON.

LOS GA-TI-TOS AL LA - VAR - SE YA SU MO-DOEN GA - LA - NAR - SE

RON, RON, SIN IN - TE - RRU - P - CIÓN.

**COMPLETA LAS ORACIONES:**

❖ PARTE DEL TEXTO DE UNA CANCIÓN QUE SE REPITE

Estrecho

❖ PARTE DEL TEXTO DE UNA CANCIÓN QUE VA CAMBIANDO

Estrecha

Como se desprende del análisis de la ficha, el alumno tuvo que hacer uso e interrelacionar un elevado número de aprendizajes previos obtenidos en el taller. Resultó útil el trabajo de memorización de la canción, de lecto-escritura, de asimilación de la relación entre notas y sílabas y de la separación de las palabras en sílabas mediante guiones, situándola en una *elevada tarea de regulación activa pluridimensional*.

Finalmente, analizaremos un último ejemplo de reflexión perteneciente a la dimensión de regulación activa pluridimensional. En este caso se *relaciona el valor de las figuras musicales con la duración de las sílabas del texto*.

*Fragmento 9.17. Correspondencia figura-duración silábica  
17:2 Sesión 6. Reflexión duración (16182 20867)*

"La docente propone, al hilo de lo anterior, una reflexión fuera de la programación con el fin de experimentar si son capaces de comprender la diferencia de duración que marcan las figuras.

Docente: Vamos a cantar y quiero que veáis si todos los "rones" son igual de largos.

Docente: ¿qué ha pasado?

Natalia: que **el ron ha sonado más largo**

Docente: ¿Y por qué pensáis que ha sonado más largo? ¿Las notas son iguales?

Carmen: que **en 2 ron hay negras y en otro hay una blanca**

Carmen: que **igual la blanca dura más rato**

Docente: Muy bien has pensado."

Se observa en este diálogo propuesto por la docente, aunque no estuviera programado previamente, *la extraordinaria capacidad de reflexión dentro de la regulación activa pluridimensional del alumnado*. La primera de las alumnas en participar en el diálogo reflexiona sobre lo escuchado: "el último *ron* ha

sonado más largo”. Esta reflexión es aprovechada por una segunda compañera para relacionarlo con la escritura musical aparecida. En concreto, encuentra que las dos primeras sílabas corresponden con la figura de negra, mientras que la última sílaba se corresponde con una blanca. De ahí deduce que la misma figura dura el mismo tiempo y que a la figuración blanca le debe corresponder una mayor duración, por lo que la sílaba del texto dura más. Es decir, ha sido capaz de inferir el significado del símbolo musical estableciendo relaciones basadas en la experiencia entre el discurso musical y el verbal, la escritura en pentagrama y la escritura alfabética.

## A modo de síntesis

Mostrábamos en este capítulo el examen detallado de la segunda dimensión hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico, que hemos denominado *dimensión de regulación activa*. Partíamos de su definición como el *aprendizaje consciente basado en la reflexión sobre el hecho lingüístico*, de manera que el alumno profundice de manera más razonada en el mismo, tanto desde el punto de vista del discurso verbal como musical, obteniendo un mayor desarrollo oral y lecto-escritor.

Hemos analizado esta dimensión destacando que ha partido del trabajo vivencial realizado anteriormente con la canción en la dimensión de regulación automática. El paso hacia esa reflexión de lo vivido viene determinado por el cambio de estrategia de la docente, que pasa de un trabajo básicamente imitativo al diálogo guiado por ella. Así, propone preguntas que exigen en el alumnado una reflexión consciente sobre diferentes aspectos, cada vez de mayor complejidad, sobre las canciones

trabajadas. Además, de este modo ayuda al alumno a dar sus primeros pasos hacia una reflexión individual.

En este ascenso progresivo de la reflexión hemos propuesto una subdivisión de la dimensión. En primer lugar hemos hecho alusión a la reflexión sobre la canción desde la perspectiva del discurso verbal, que hemos denominado *dimensión de regulación activa bidimensional*. En un momento posterior se ha provocado la reflexión sobre las relaciones entre ambos discursos, el verbal y el musical, lo que supone una mayor complejidad del acto reflexivo, al coordinar en el mismo diferentes discursos. A esta dimensión la hemos denominado *regulación activa pluridimensional*.

En cuanto a la presencia de la dimensión a lo largo del taller, ha sido trabajada en todas las sesiones. En concreto, la regulación activa bidimensional ha sido desarrollada en la primera parte de las sesiones impares, de presentación de la canción, siendo menos trabajada en las sesiones pares. Lo contrario ha sucedido con la dimensión de regulación activa pluridimensional. Esta segunda ha ocupado un momento posterior en las primeras sesiones previo al de toma de conciencia y ha presentado una mayor complejidad y desarrollo en las segundas sesiones. Esta dificultad ha aumentado progresivamente conforme ha evolucionado el taller.

Las actividades y tareas planteadas se han centrado en el desarrollo oral y lecto-escritor. En el primero ha destacado el trabajo sobre el vocabulario (Couch, 1994, Liperote, 2006) y la organización estructurada de la información (McCarthy, 1985), desde la comprensión del discurso y la expresión de sus ideas y reflexiones sobre el mismo. En el segundo, el ámbito de la lectura, se ha trabajado el reconocimiento y decodificación de



los símbolos del discurso, así como la fluidez en este acto que permitiera una lectura comprensiva y expresiva (Hansen & Bernstorf, 2004).

En lo que respecta a la escritura, es destacable la reflexión sobre la importancia y utilidad de los códigos lingüísticos, que ha servido de punto de partida motivacional y justificativo de los mismos. Igualmente merece ser resaltado el contacto con la partitura que se propuso en el taller. Nunca antes habían trabajado con ella, por lo que para todos los integrantes de la experiencia resultaba ser una novedad que fue bien acogida. La partitura permitió realizar las primeras aproximaciones a la relación entre los símbolos de ambos discursos, pues ambos códigos se presentan de manera integrada en ella (Standley, 2008).



## Capítulo 10. La Toma de Conciencia

### Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	408
LA DIMENSIÓN DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL TALLER.....	414
Presencia de la Toma de Conciencia en las sesiones.....	415
Localización en la sesión .....	416
LA TOMA DE CONCIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE .....	417
La elaboración oral.....	418
Elaboración plástica .....	436
Elaboración escrita .....	448
La elaboración oral sobre su propia creación.....	459
La concienciación global del taller .....	464
A MODO DE SÍNTESIS .....	465

## Presentación

Abordaremos en este capítulo décimo el análisis de la última de las dimensiones definidas en nuestro estudio, la *dimensión de toma de conciencia*. Siguiendo el esquema diseñado para el resto de las dimensiones, dividiremos el capítulo en dos bloques. El primero analizará su presencia en el taller. El segundo se centrará en el análisis de esta dimensión y sus características propias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del taller. Por ser esta la última dimensión dedicaremos mayor tiempo a sintetizar el proceso seguido en el taller, tanto en lo que respecta a la evolución de las dimensiones, como a la evolución que también se ha dado en cuanto a las estrategias y actividades desarrolladas.

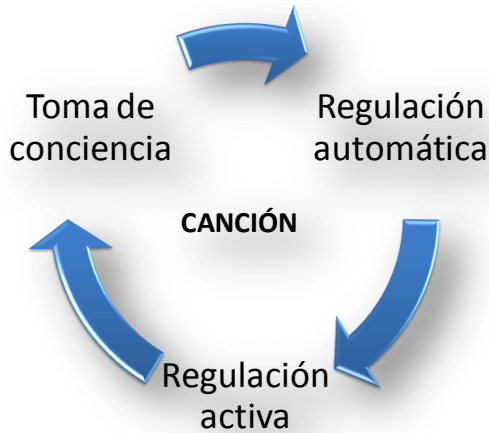
En el primer apartado dedicado *al análisis de la presencia de la dimensión de toma de conciencia* en la experiencia y su evolución, se realizará desde dos puntos de vista. El primero sobre su presencia en las diversas sesiones. El segundo sobre la localización concreta de esta dimensión en las sesiones.

En el segundo apartado se analizarán *los aspectos más relevantes de la dimensión de toma de conciencia*, tanto en relación con las estrategias puestas en juego, como con las actividades y tareas desarrolladas, especialmente en cuanto a la concienciación oral, plástica y escrita.

*La dimensión de la Toma de Conciencia supone el último escalafón en el ascenso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico trabajado en esta experiencia, fruto de una progresiva profundización reflexiva sobre el mismo. Esta terminología encuentra su base explicativa en la definición de conciencia recogida por la Real Academia de la Lengua que indica en sus entradas tercera y cuarta: “Conocimiento reflexivo de las cosas. Actividad mental a la que solo puede tener acceso el propio sujeto”. Es por ello que esta dimensión implica la actividad mental que posibilita la comprensión propia de todo el proceso vivido, integrándolo de una manera global; a su conocimiento reflexivo y conceptualización; y a la posibilidad de su utilización consciente en elaboraciones propias.*

Como describe Piaget (1974) la toma de conciencia se sitúa en un primer momento en la acción para pasar posterior y progresivamente al pensamiento como interiorización de los actos. *El proceso de conceptualización aparece como un mecanismo continuo* que reconstruye y luego sobrepasa, en el plano de la semiotización y la representación lo que se había adquirido en los esquemas anteriores, implicando una elaboración gradual y de progresiva complejidad. Vygotsky (1996) también defiende este proceso de lo que él denomina internalización o paso de la acción externa a la reflexión interna. La transformación de un proceso interpersonal a otro intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. Tanto uno como otro defienden este proceso de la acción a la reflexión que se da en un movimiento en espiral y que nosotros hemos esquematizado en tres fases fundamentales.

Figura 10.1. El proceso de toma de conciencia en el taller



A lo largo de esta experiencia se da una *espiral de aprendizaje* que encuentra su punto de partida en una toma de contacto vivencial del hecho lingüístico a través de las canciones y su trabajo corporal y sensorial, marcado por la falta de conciencia. Este supuso el primer nivel en nuestro proceso de toma de conciencia, que denominamos *regulación automática*. Este ha servido como base para todo un desarrollo de la actividad mental y la reflexión sobre diferentes aspectos del hecho lingüístico trabajados y la comprensión consciente de los mismos, que denominamos *regulación activa*. De esta forma el alumno llega finalmente, como resultado de esta profundización y asimilación interna, a un mayor grado de conceptualización global del hecho lingüístico y a su utilización consciente en elaboraciones propias, que hemos denominado *dimensión de toma de conciencia*, *última de las dimensiones en este proceso* y que es la que en este capítulo nos ocupa.

*Las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje* muestran una nueva evolución a lo largo del proceso. Se comenzó con una metodología imitativa en la primera dimensión que dejó paso al diálogo intencional dirigido por el docente. En esta última dimensión ha destacado el *diálogo y la interacción entre iguales surgida en el aula*. Esta visión conjunta, fruto del intercambio de ideas entre iguales, *enriqueció las individuales*. La docente ha ocupado cada vez un puesto menos relevante en la conversación, de manera que fuera la puesta en común y la complementariedad de ideas entre los propios compañeros el fundamento para la toma de conciencia grupal y ésta la base de la individual. De esta manera, el aprendizaje secuenciado de todos los contenidos lingüísticos, la comprensión de sus interrelaciones y su integración en la obra global en el contexto social del aula, ha llevado a que el alumno pueda profundizar en el análisis de algunas de sus partes e integrarlas en ese todo, pudiendo reflexionar sobre la globalidad del proceso de progresiva conciencia sobre el hecho lingüístico. (Vygotsky, 1978/1986) recoge teóricamente esta evolución y propone para este paso final la convergencia de estos dos tipos de proceso, el *inter-individual*, por el que el niño aprende al estar en relación con otros y no aislado; y *el intra-individual*, en el que lo asimilado en el grupo le facilita su desarrollo como individuo.

Figura 10.2. Evolución de las estrategias metodológicas del taller



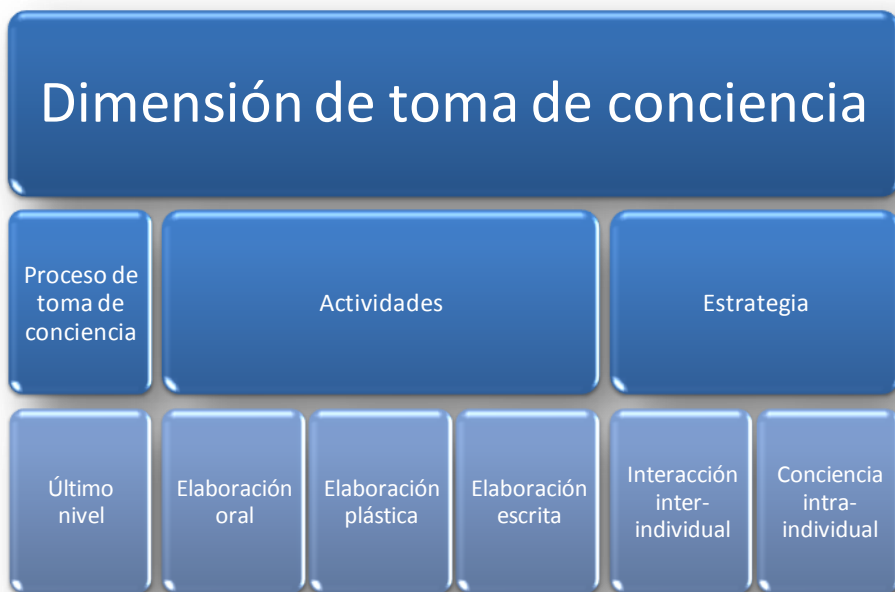
*Las actividades realizadas en esta dimensión* han supuesto elaboraciones creativas variadas, *grupales e individuales, orales, gráficos o escritos* (Bolduc, 2009). Utilizamos el término de crear en su sentido amplio, adoptando tres de las definiciones que recoge la Real Academia de la Lengua, “Realizar algo partiendo de las propias capacidades. Producir una obra literaria, artística, etc. Imaginarse, formarse una imagen en la mente”. Estas tres definiciones recogen en alguna medida las producciones de los niños en el taller, pues en dichas elaboraciones el alumnado se sirve de todo lo aprendido de manera significativa a lo largo del proceso, haciéndolo suyo e incluyéndolo en sus propias capacidades y llegando a expresarlo con sus propias herramientas lingüísticas adquiridas. La realización de estas actividades ha sido posible gracias a la interiorización de las anteriores. De la evolución de las primeras ha dependido esta última, mostrando a lo largo del taller una progresiva complejidad e interrelación con los diferentes aspectos que se han ido tratando a través de las sesiones.

A las ocho sesiones que se llevaron a cabo sobre la base de las cuatro canciones y en todas las cuales, como analizaremos con mayor detenimiento a continuación, existen momentos de trabajo sobre la dimensión de toma de conciencia, hay que añadir una novena y última sesión dedicada por completo a esta dimensión. El objetivo de esta última sesión fue el de reflexionar de manera consciente sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en el taller, como revisión global de lo en él vivido.



El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 10.3. Los objetivos de la investigación en la dimensión de toma de conciencia

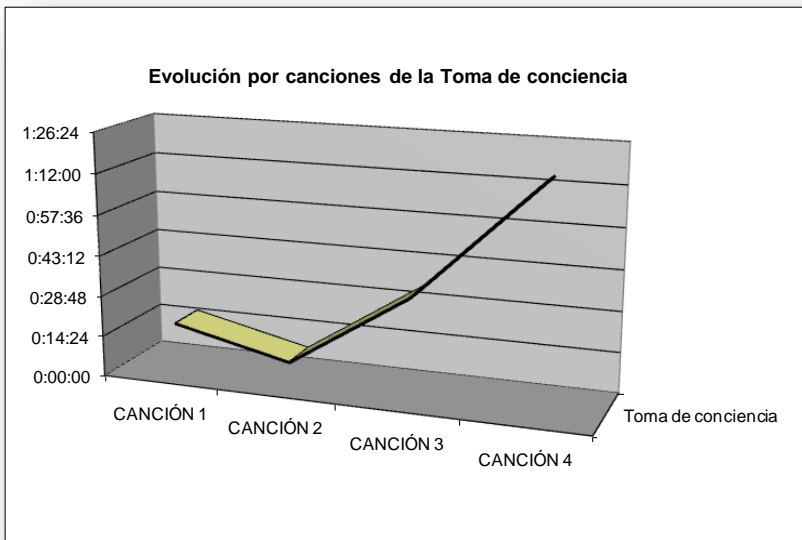


Del mismo modo que en el análisis de las otras dimensiones, pasaremos a analizar las características generales de esta dimensión a lo largo del taller, ofreciendo posteriormente un examen más detallado.

## La dimensión de Toma de Conciencia en el taller

Iniciaremos este apartado analizando la posición de esta dimensión de Toma de Conciencia en el contexto global del taller.

*Figura 10.4. Presencia temporal de la toma de conciencia en las canciones*



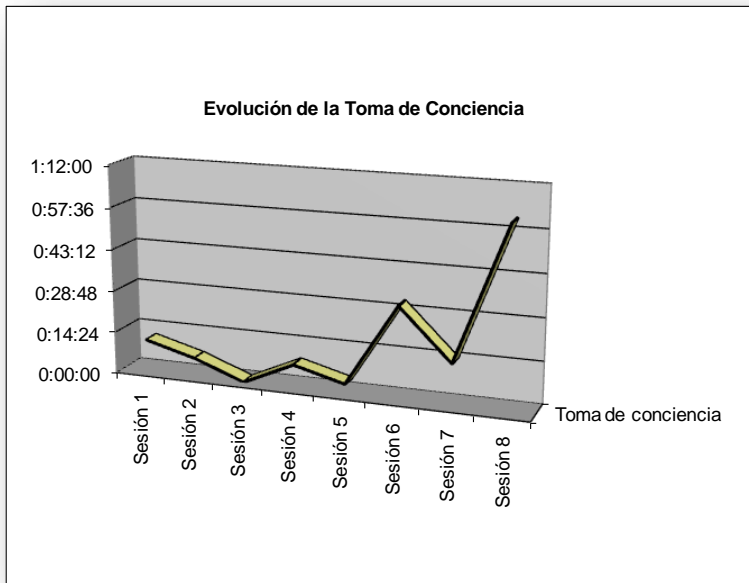
Insistiremos de nuevo en que la dimensión de Toma de Conciencia fue trabajada en todas las canciones con una presencia temporal que fue aumentando conforme se desarrollaba el taller, llegando a predominar en la última canción trabajada. En concreto, estuvo presente durante 17 minutos y 35 segundos en la primera canción, 8 minutos y 3 segundos en

la segunda, 35 minutos y 7 segundos en la tercera y 1 hora, 15 minutos y 51 segundos en la cuarta, lo que corresponde con más de la mitad del tiempo dedicado al trabajo con esta última canción.

## Presencia de la Toma de Conciencia en las sesiones

Si analizamos individualmente cada una de las sesiones, observamos que su presencia es la tónica general del taller, encontrando una significativa predominancia en las sesiones pares sobre las impares. La causa una vez más es la evolución en este caso de las dos sesiones que conforman cada canción. Las sesiones iniciales se utilizan para asentar las dimensiones previas y las segundas se centran en el proceso de reflexión y profundización sobre el hecho lingüístico.

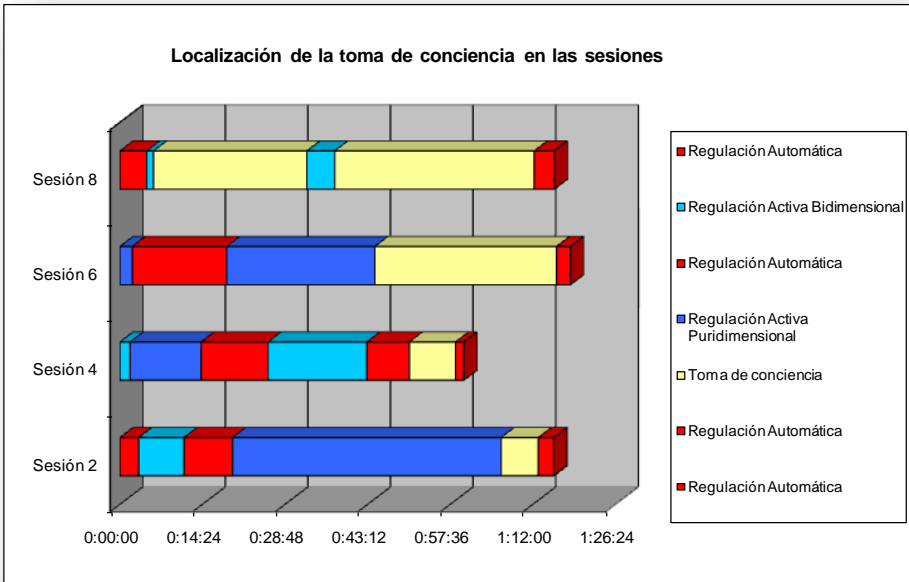
Figura 10.5. Presencia de la dimensión de toma de conciencia en cada sesión



## Localización en la sesión

En referencia a la ubicación temporal concreta de la dimensión de Toma de Conciencia dentro de la sesión, observamos que su tendencia a aparecer es en *el último tercio de la misma*, tras un progresivo proceso que ha pasado por el resto de dimensiones, profundizando en todos aquellos aspectos que serán necesarios en el proceso creativo posterior. El siguiente gráfico, en el que se recogen esas segundas sesiones de cada canción donde el trabajo de Toma de Conciencia ha sido mayor, muestra visualmente esa tendencia.

Figura 10.6. Orden de aparición de las dimensiones en el aula



## La Toma de Conciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tras haber efectuado el análisis de la posición de la dimensión de toma de conciencia, con respecto al resto de regulaciones en el proceso de apropiación del hecho lingüístico, abordaremos a continuación el análisis en profundidad de cómo se dio esta dimensión en el taller. Para ello *analizaremos las actividades y estrategias* que se pusieron en juego, mediante el estudio detallado de los ejemplos más clarificadores obtenidos del taller.

Para facilitar su comprensión dividiremos el análisis en *cuatro grandes secciones*: a) la elaboración oral creando variantes a las canciones utilizadas como modelo, b) la elaboración plástica sobres estas canciones con la recreación de los personajes, contexto, acciones, etc. que ellos imaginaban sobre las canciones, c) la elaboración escrita creando nuevas historias sobre la base de la creación conjunta, d) la elaboración oral partiendo ya no del modelo sino de su propia creación anterior.

## La elaboración oral

Comenzaremos analizando la toma de conciencia sobre soporte oral, sin apoyo gráfico ni escrito. Esta elaboración oral se planteaba *sobre el soporte que ofrecía la canción trabajada como modelo*. Este uso de la canción como modelo es defendido por diferentes autores. Por ejemplo, Osborne (1980) utilizaba el recurso de las canciones populares a partir de las cuales creaba minihistorias y Bolduc (2009) partía de las canciones para desarrollar la creatividad musical.

En este proceso de concienciación ha tenido gran importancia como estrategia el *diálogo compartido entre todos los alumnos*. En esa interacción y vaivén continuos entre la concienciación conjunta y la individual es donde se ha enriquecido enormemente el proceso. El hecho de haber realizado esta experiencia respetando el contexto aula habitual ha permitido dicho enriquecimiento, que no hubiera sido tal si se hubiera efectuado en un contexto experimental. Para comprender mejor este proceso, analicemos brevemente algunos ejemplos correspondientes a esta última dimensión de toma de conciencia.

El primer ejemplo del taller lo encontramos en la segunda sesión, en la que los niños tuvieron que realizar su *primera variación de la canción trabajada*. Se solicitó a los niños y niñas que, manteniendo el modelo rítmico-melódico que les proporcionaba la canción de Pimpón trabajada a lo largo de las dos primeras sesiones, elaboraran sus propias canciones introduciendo *nuevos personajes como protagonistas de las mismas*. Para poder llegar a hacer esta creación los niños han tenido que protagonizar y asimilar todo el proceso previo de regulación automática y activa realizado anteriormente con la canción.

*Fragmento 10.1. Propuestas de variantes de la canción  
6:4 Sesión 2. Variantes protagonista (31212 40907)*

"Docente: Quitamos la palabra muñeco y la cambiamos por otra palabra que encaje en la canción. ¿Cuántas sílabas tiene?"

Varios: Tres

Primero la profesora y luego varios niños **van proponiendo su ejemplo cantado adaptado a la canción** y los demás lo repiten dando palmas al pulso.

Docente: Pimpón es una pizarra.

Carmen: Pimpón es un pompero

Sarai: Pimpón es un policía

Sergio: Pimpón es un torero

Víctor: Pimpón es un pantalón

Sarai: Pimpón es un bombero

Aritz: Pimpón es una vaquilla

Diana: Pimpón es una naranja

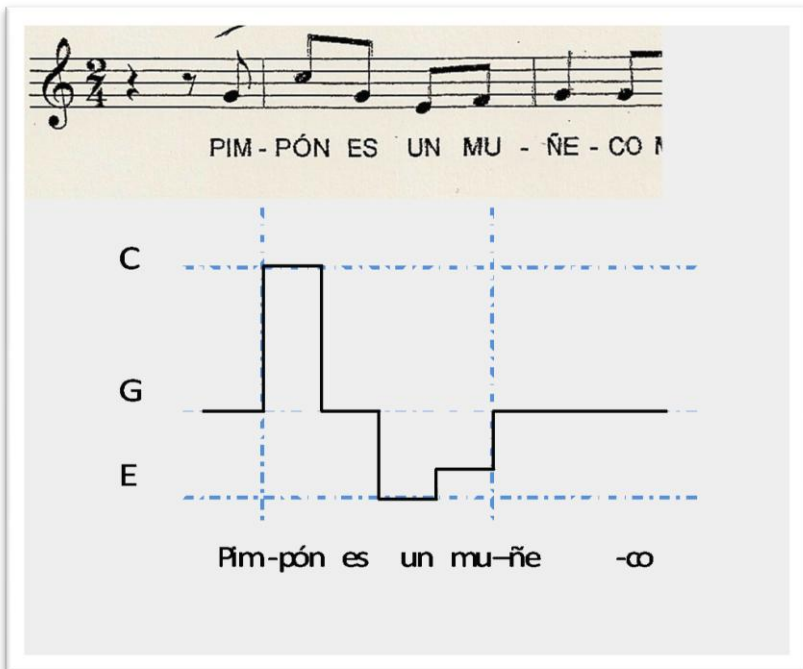
Rumen: Pimpón es una ambulancia

Carmen: Pimpón es una casita"

Para poder analizar en profundidad las producciones orales llevadas a cabo en el aula, presentamos no solo la transcripción del texto elaborado, sino la representación rítmico-melódica de las mismas. Hay que tener en cuenta que, como destacan diferentes autores, el analizar el canto de los

niños implica dos problemas (Werner, 1917). En primer lugar analizar una forma de canto que no se adhiere por completo a las convenciones del adulto. Esto conlleva la dificultad de representación escrita de la transcripción de estos sonidos que la grafía musical occidental convencional no permite recoger con fidelidad (Elmer & Elmer, 2000). En los niños las estructuras vocales siguen una evolución hacia la integración de las reglas verbales y musicales, por lo que en esa evolución sus creaciones no se ajustan a esas reglas que la escritura musical tradicional pretende fijar (Papousek & Papousek, 1981). Es por ello que nos inclinamos, como estos autores, por una *representación gráfica de la organización de la altura en relación a las sílabas de la letra y a su estructura temporal*.

Figura 10.7. Representación rítmico-melódica del motivo de la canción



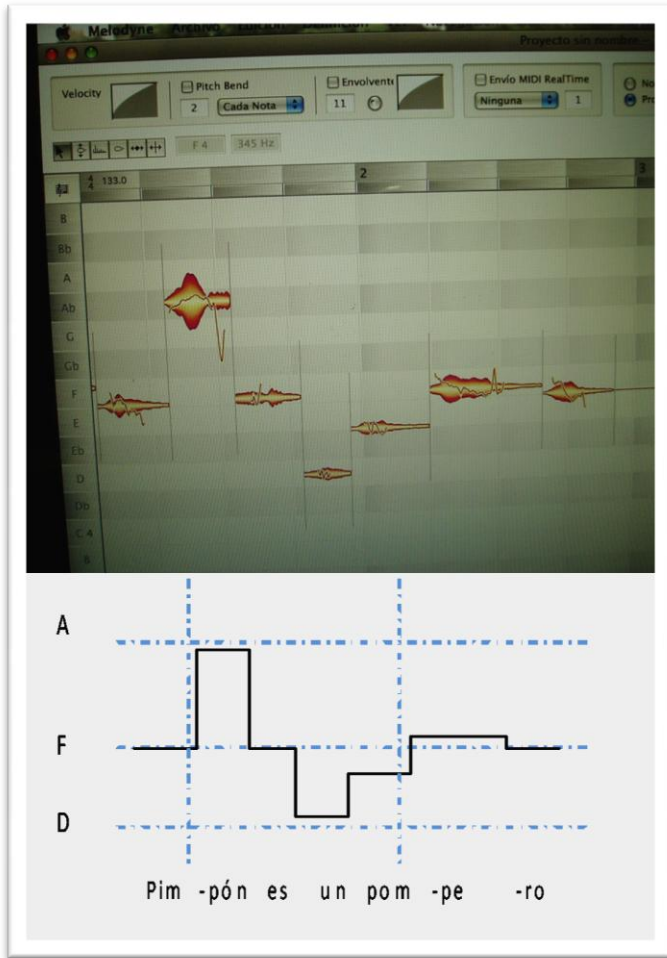


En dicha representación mostramos en vertical la altura de los sonidos producidos y en horizontal la duración de esos sonidos en relación con las sílabas pronunciadas y los puntos de acentuación del discurso. De esta manera podemos observar con claridad el contorno rítmico-melódico diseñado en sus producciones.

Para esta representación gráfica esquemática nos hemos ayudado de la aplicación informática Melodyne, que nos muestra las características de altura, duración e intensidad de los diversos componentes del discurso.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 10.8. Uso de la aplicación informática Melodyne



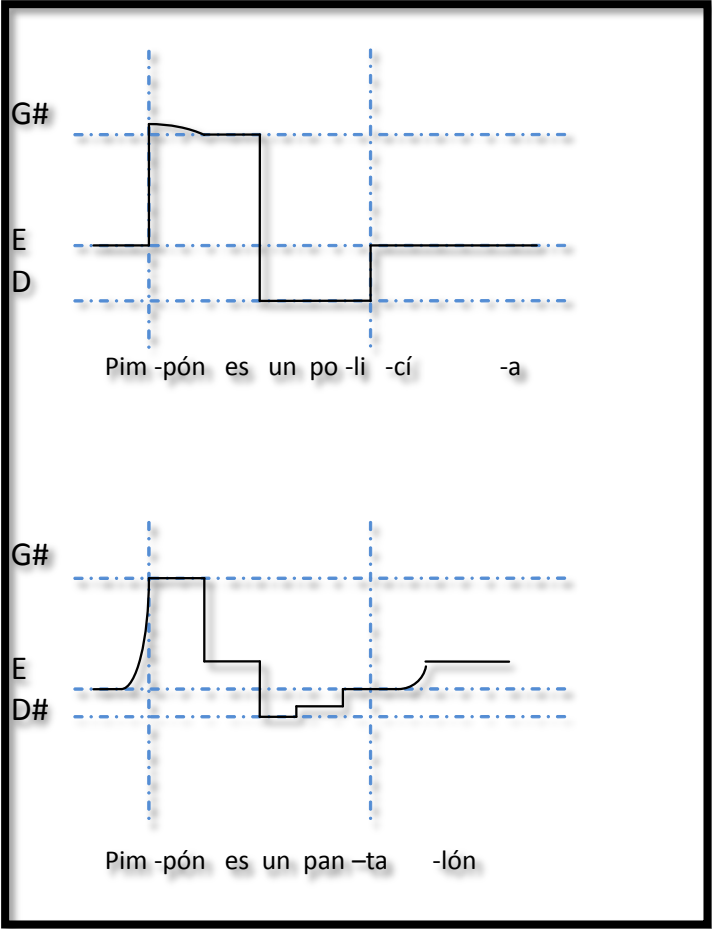
Este primer ejemplo nos muestra la elaboración de una de las alumnas. Si lo comparamos con el modelo de la canción, su propuesta resulta de gran calidad. Mantiene el patrón rítmico de su discurso (Boltz, 1998), mostrando una regularidad en la presentación de las sílabas, ofreciendo

una mayor duración a la última sílaba acentuada. El contorno melódico, aunque los intervalos utilizados hayan sido menores, también ha sido semejante (Patel, Peretz, Tramo, & Labreque, 1998). A las sílabas acentuadas les ha correspondido una mayor altura con respecto a las sílabas cercanas y una mayor intensidad, lo que ha servido para reforzar la estructura jerárquica de la agrupación trabajada.

Como podemos observar, esta primera elaboración musical de los niños no está exenta de un alto grado de dificultad para un alumnado de tan poca edad que muy difícilmente se hubiera logrado sin la secuenciación de progresiva reflexión propuesta en el taller. Los niños han interiorizado en primer lugar la canción dentro de la dimensión de regulación automática. Han memorizado tanto su texto como su desarrollo rítmico-melódico, gracias al aprendizaje vocal y apoyo corporal. Posteriormente, han profundizado en las relaciones entre el discurso musical y verbal, especialmente en la relación existente entre notas-sílabas, la pulsación interna del discurso y la acentuación estructural. Incluso en sus producciones han sido capaces de variar las características rítmicas y melódicas y adaptarlas a las necesidades de su discurso.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Figura 10.9. Modificaciones rítmico-melódicas del discurso



En el primer caso, la propuesta de un sustantivo polisílabo le lleva a acortar las sílabas “*un po-lí*”, consiguiendo introducirlas en el tiempo anteriormente destinado a dos sílabas. Vemos que el contorno rítmico-melódico propuesto por esta niña, aunque más simple, guarda gran similitud con el ejemplo, manteniendo una mayor altura e intensidad en los acentos y mayor alargamiento de las últimas sílabas de la agrupación, haciendo coincidir el acento prosódico y melódico.

En el segundo ejemplo, la propuesta de una palabra aguda en vez de llana ha conllevado la reacción del alumno de elevar en casi medio tono la verdadera sílaba acentuada de su propuesta y alargar su duración.

En lo que se refiere a *las estrategias de la docente*, vemos cómo les lleva a reflexionar, dejando que sean ellos los protagonistas, sobre *el número de sílabas*, concepto trabajado con anterioridad, de la palabra de la canción a variar, con el fin de que sean conscientes de la necesidad de una palabra con similar número de sílabas. Es interesante el esfuerzo que hacen para encontrar palabras con esta característica, incluso utilizando diminutivos, en el caso de “casita” en vez de “casa”, para obtener la longitud de palabra necesitada.

Algo similar sucede con el segundo ejemplo encontrado en la cuarta sesión. En esta ocasión, tomando como referencia y modelo la segunda canción “Al pasar por el cuartel” ya trabajada a lo largo de dos sesiones, se buscan *nuevas variaciones de la canción*. En concreto se utiliza la fórmula inicial de la canción “*al pasar por...*” y a partir de ahí los niños dejan volar su imaginación para *crear nuevos lugares con las acciones que podrían suceder en ellos*, lo que facilitaría trabajar en la misma dirección que el ejemplo anterior pero esta vez más centrado en el apartado de nudo en las narrativas.

*Fragmento 10.2. Continuar la canción "Al pasar por..."*  
*12:3 Sesión 4. Variantes historia (15943 28024)*

"Sentados en el suelo, la docente propone hacer variantes de la letra inventando nuevas historias partiendo del comienzo "Al pasar por ...

Docente: Nos hemos ido al cuartel, dónde nos podemos ir también (...)  
Al pasar... ayer por la tarde me fui de excursión y en la mochila llevaba un bocadillo de jamón (entonado con la melodía de la canción). Ahora nos inventamos otra, a ver...

Carmen: **Al pasar por el camión** (...) nos atropelló

Docente: Al pasar por un camión me dio un atropellón, ¿y me salió un chichón?

Los niños se ríen y aplauden

Víctor: Al pasar por el puente...

Sarai: me caí al agua

Víctor: me hundí

Carmen: perdí el anillo

Gabriel: y me comió un tiburón

Todos: ¡Ala!

Natalia: **Al pasar por la discoteca me puse a cantar y a bailar y me olvidé de ir a casa a cenar.**

Docente: Muy bien (aplaude y se ríe)

Sofía: Al pasar por el zoo vi... ay... un gato e hizo miau y después...

Víctor: me cogió un elefante con su trompa y me dio muchas vueltas.

Todos los niños se ríen (...)"

Como observamos, para llegar a esta elaboración ha vuelto a ser necesario todo un trabajo reflexivo anterior de aprendizaje, memorización y profundización sobre la canción. Especial importancia ha tenido esta canción por su gran desarrollo del nudo. Se trata de una amplia secuenciación de acciones, que ha servido de ejemplo al alumnado para hacer sus propias elaboraciones y que ha influido en la temática de sus creaciones. Analizaremos brevemente alguno de los ejemplos anteriores.

Figura 10.10. Similitudes con el modelo

The figure displays a musical staff in G major (one sharp) with a 2/4 time signature. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Below the staff, the lyrics are: AL PA - SAR POR EL CUAR - TEL, with hyphens indicating syllable boundaries. Below the lyrics are two chord diagrams. The first diagram shows chords G, E, and C. The G chord is held for the first two notes (Al pa), the E chord for the next two (sar por), and the C chord for the final two (el cuar-tel). The second diagram shows chords A, F#, and F. The A chord is held for the first two notes (Al pa), the F# chord for the next two (sar por), and the F chord for the final two (ca -mión).

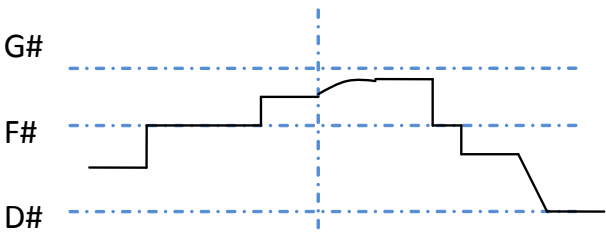
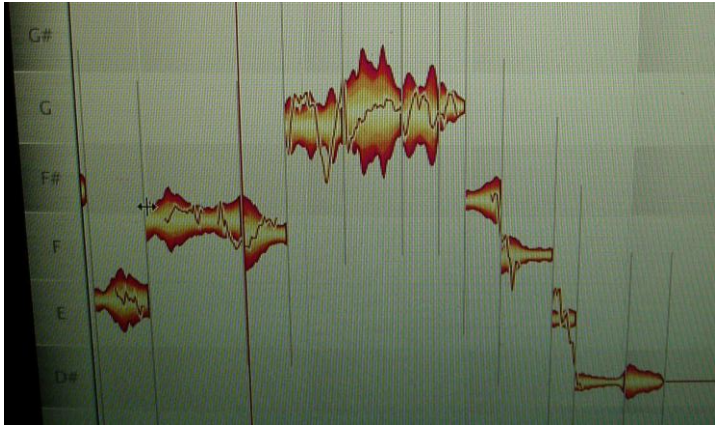
Como observamos, el modelo de la canción presenta una gran regularidad rítmica con alargamiento de la última sílaba (Wightman, 1992; Repp, 1992), así como un contorno melódico en forma de campana que define con claridad la agrupación de palabras (Bolinger, 1989), ambos aspectados respetados en la creación de la primera niña.

Es muy interesante, por su grado de complejidad para esta edad, como algún niño prueba incluso a *aplicar la rima* (Bolduc, 2009), contenido sobre el que habían reflexionado en la canción anterior. Observemos, en primer

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

lugar, la regularidad de ese primer grupo del discurso, en el que se sigue manteniendo la persistencia rítmica y la forma acampanada del motivo.

Figura 10.11. Primer motivo del discurso

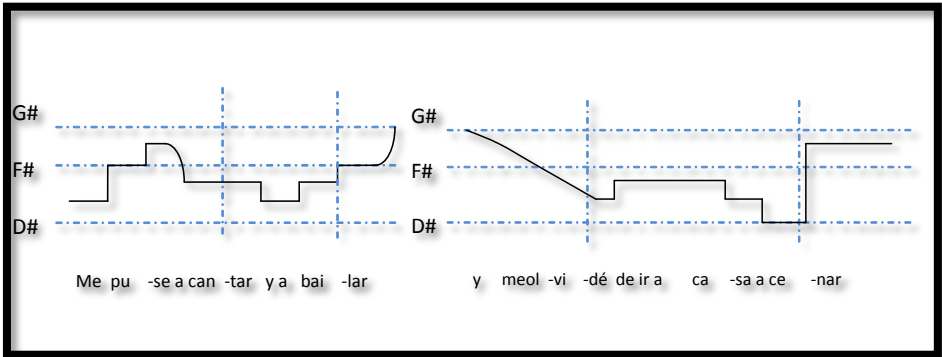


Al pa -sar por la dis-co-te -ca

Si seguimos analizando el ejemplo de esta niña, observamos la gran complementariedad de las dos siguientes agrupaciones sobre las que se desarrolla el discurso.



Figura 10.12. La rima en las producciones



Como observamos, se da una clara similitud de sílabas y un patrón rítmico muy regular en ambas semifrases en las que se da la rima, concepto trabajado anteriormente en el taller. Igualmente, destaca la finalización en cadencia suspensiva de la primera semifrase, que finaliza en sentido ascendente y que es recogido en el siguiente semifrase con un destacado movimiento descendente de la última semifrase.

Metodológicamente hay que destacar cómo la docente inicia dando su propio ejemplo y a partir de ahí permite crear a los propios niños, reforzando positivamente sus producciones. Destacable también cómo los niños escuchan realmente a sus compañeros y son capaces de *complementar sus ideas para llegar a creaciones conjuntas* que enriquecen el nudo de acción sobre el lugar planteado por el primer compañero. Todo ello en un ambiente distendido y divertido donde la participación es elevada y ningún niño se siente ofendido por las aportaciones de los compañeros sino todo lo contrario, valorando positivamente el resultado final grupal.

El siguiente ejemplo supone un *compendio de los trabajos creativos anteriores*. En esta ocasión se les ha dado como referencia el protagonista de la canción para que ellos *creen posibles aventuras*. Además, supone una dificultad añadida en el proceso al tener que elaborar sus propias producciones antes de aprender la canción. Por esta razón, los alumnos no pueden tomar esta última de modelo sino aplicar todo lo aprendido con las anteriores con un nuevo personaje conocido por ellos, en este caso los gatos.

*Fragmento 10.3. Elaboración del nudo a partir del personaje  
13:2 Sesión 5. Creación temas para historia (7285 12464)*

"La docente motiva a la creatividad en la elaboración de historia. **¿Qué les puede pasar a unos gatitos?**

Víctor: **Que los metan en una jaula y no puedan salir**

Natalia: **Que un día estaban paseando los gatitos y un perro los persigue**

Carmen: *que vayan por la calle y se choquen con una basura*

Gabriel: *Que vayan por la carretera y los atropelle un coche*

Docente: *Vaya, qué trágico (...)*

Sarai: *Que se escapen de casa*

Rumen: *En Bulgaria se ha escapado de mi casa*

Docente: *¿pero ha vuelto o no?*

Rumen: *Sí (...) después cuando está en la calle se ha escapado de mi mano, después la gente "me" asustó, se escapó, se metió después en las escaleras a esperar y después ha salido y ha venido "en" mi casa.*

Docente: *Ah, muy bien, Rumen*

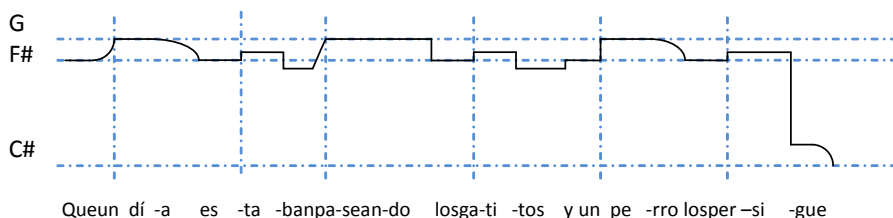
Gabriel: *Que vayan paseando y se perdieran."*

Como se observa, se sigue la misma línea de toma de conciencia ya explicada en los ejemplos anteriores y en esta ocasión *la docente ya no les ofrece un ejemplo desde el que partir*. Los niños son capaces de proponer sus propias creaciones en las que tienen muy en cuenta el tipo de protagonista, así como están muy presentes los lugares donde suceden las

acciones. Esto muestra una *correlación con el trabajo creativo de las canciones anteriores*, al igual que la temática de aventuras desafortunadas con un toque de humor, a caballo entre la imaginación y la realidad que ellos han vivido. Esta última se hace patente de manera evidente en la intervención del niño búlgaro que, ante la propuesta de su compañera, ha recordado lo que sucediera con su mascota. Vemos que, aunque con ciertas dificultades pues todavía no controla por completo el castellano, el niño se hace entender y no desiste a la explicación de la secuencia de acciones, que comparte y enriquece la visión de sus compañeros: “se asustó, se escapó, se metió en las escaleras a esperar y después salió y fue a casa”. Todo ello es valorado como un logro muy importante por la docente, pues un objetivo de la etapa infantil es el trabajo de secuenciación y este alumno, gracias a la motivación y trabajo reflexivo apropiado, ha sido capaz de secuenciar correctamente cinco acciones.

Las elaboraciones de los niños siguen mostrando la regularidad rítmica presentada en las otras canciones (Boltz, 1998), así como mayor altura e intensidad en los acentos del discurso, como observamos en el siguiente ejemplo.

*Figura 10.13. Ejemplo de producción sobre los gatos*



Se observa también el fraseo presentado (Sloboda, 1985) en la producción anterior con una caída de entonación al final de la misma que denota la categorías enunciativa del discurso (Bolinger, 1989) en contraposición a la semifrase en la que se mantiene la entonación en una cadencia suspensiva, que posibilita seguir con el discurso. Igualmente, se muestran con gran claridad las agrupaciones de unidades estructurales del mismo.

Finalmente, en la última sesión del taller, encontramos el mayor grado de toma de conciencia oral de esta experiencia. Tras un profundo análisis de la cuarta canción así como el proceso reflexivo anterior con el resto de canciones, se llega en este momento a elaborar de manera grupal la historia completa para su propia canción sobre la temática marcada por la canción seleccionada: los barcos. Analicemos con mayor detenimiento la progresiva elaboración de la historia.

Como sucediera en las sesiones anteriores del taller, se comenzó centrando la atención en los protagonistas de la historia.

*Fragmento 10.4. Elaboración conjunta de una historia de barcos  
22:3 Sesión 8. (8839 14749)*

**"Debaten si van a llevar a los papás, la docente les induce a la reflexión. Al final **deciden que van a ir todos y también quieren que vaya con ellos la maestra.**"**

En este primer momento de creatividad, es la profesora la que guía el diálogo, para conseguir una mayor reflexión sobre la elección de los protagonistas de la canción y la justificación de dicha elección. A destacar que desde el principio asumen que van a ser ellos, todos los niños de la clase, los protagonistas. Va a ser una aventura que voluntariamente

quieren vivir en primera persona, y no quieren dejar a ninguno excluido, realmente se sienten grupo. Igualmente interesante el debate en torno a quién les va a acompañar y su decisión de que no vayan sus padres porque no les dejarían mandar, ya no se sentirían verdaderos protagonistas de la misma. A la única persona adulta de la que valoran positivamente su presencia es la docente, lo que responde a que es ella quien les está ayudando en la elaboración de la historia.

Posteriormente el diálogo se centra en la descripción del barco, como medio de locomoción que les va a posibilitar la vivencia de las diferentes aventuras que se van a narrar en la canción.

*Fragmento 10.5. Descripción del barco*  
*22:4 Sesión 8. ¿Cómo sería el barco? (14752 27454)*

"Víctor: Sería un barco grande para caber todos.

Natalia: **De metal**

Carmen: porque si hay algunos peces que lo pueden romper, si es de metal no pueden.

Gabriel: pero si el barco es de metal no flota

Sofía: Pues de madera también

Docente: ¿Qué tendrá?

Carmen: **bandera**

Sergio: chimenea grande (...)

Tanto la docente como los niños están muy animados con las propuestas".

Como se observa la participación de los alumnos es muy elevada, introduciendo ideas que provienen de la realidad que conocen, mezcladas con otras imaginadas que les gustaría disfrutar en el barco. En esta ocasión la intromisión de la docente es mucho menor pues los niños se van lanzando cada vez más a participar con sus propuestas, que van justificando para que el resto de compañeros pueda comprender su importancia en el barco creado entre todos. Resulta interesante destacar el

hecho de que todos los niños están pendientes de las participaciones del resto y van complementando las ideas de los mismos o abriendo nuevas posibilidades.

Dentro de esta elaboración de la descripción del barco resulta interesante ver cómo son los propios niños quienes comparten con sus compañeros los posibles problemas que se podrían encontrar en el barco, y como son también sus iguales, y no la docente, los que buscan la manera de solucionarlos. Veamos un ejemplo.

*Fragmento 10.6. Búsqueda y solución de problemas  
22:6 Sesión 8. Problema comida (29650 34006)*

"Rumen presenta un problema:  
Rumen: No podremos comer porque en el barco no podemos comprar.  
Docente: anda pues es verdad  
Sofía: pero Rumen pero si antes de ir al barco cogemos comida si que se puede  
Docente: es una buena solución  
Varios: Claro, sí, sí (gritando)  
Y cuando ya nos vamos de viaje ya podemos ir a comer  
Docente: Claro, me parece muy bien  
Sarai: Ay, que sin cocina no podemos hacer la comida  
Docente: ¿qué solución planteas tú?  
Sarai: que tenemos que tener una cocina (...)"

Una vez elaborada entre todos esta primera introducción de la historia, llega el momento de decidir cuál va a ser el punto de partida de la aventura. En este caso resulta estratégico saber hacia dónde viajarán.

*Fragmento 10.7. Elección de la ruta  
22:7 Sesión 8. ¿Dónde me voy? (34018 34500)*

"Natalia propone ir a China ya que es un lugar que han estudiado como proyecto. La propuesta es aceptada"

Como muestra el ejemplo, la respuesta de una niña es casi inmediata. Propone ir a China que es un lugar en el que han profundizado en un taller previo realizado en carnaval. Todos conocen características del lugar, del lenguaje y de los habitantes, por lo cual les resulta atrayente la idea de viajar hasta allí para conocerlo en persona. Además todos estos conocimientos les van a ayudar a desarrollar la historia, a incluir detalles, etc., es decir, todo aquello que han analizado como importante a la hora de narrar una historia.

Seleccionado el lugar hacia dónde dirigirse llega el momento de pensar en las posibles aventuras que se pueden vivir por el camino.

*Fragmento 10.8. Elaboración de posibles aventuras  
23:1 y 23:2 Sesión 8. ¿Qué puede pasar (0 7374)*

"Docente: qué nos puede pasar?"

Gabriel: que nos ataquen

Docente: y quién nos va a atacar

Gabriel: **Algunos que vayan en otros barcos si tienen cañones nos pueden atacar, nos pueden romper el barco**

Docente: lo dejamos así en el aire y que cada uno lo acabe como quiera

Carmen: que en China cuando llegemos si hay algunos malos también nos puedan atacar allí

Sofía: pero **si vamos a China no nos enten... entenderán**

Sarai: Ni nosotros les entenderemos

Miguel: porque no sabemos hablar chino

(...)

Ángel: **una isla que creemos que era una isla pero era una ballena**

Todos ríen

Ángel: Queríamos llegar a tierra pero como no se quedaba quieta no la podíamos alcanzar.

Víctor: **pero también nos puede pasar... que es una isla.**

Carmen: podríamos coger unos frutos que tienen las palmeras que se llaman cocos"

Como vemos, la imaginación de los niños es muy rica y se encuentran animados a explotarla al máximo. Además siguen *la estrategia de escuchar las intervenciones de los demás y complementar sus ideas* por lo cual la creación conjunta todavía se enriquece más. Todas estas posibles aventuras quedan lanzadas en forma de lluvia de ideas, sin llegar a elaborar un desenlace final, con el fin de que en los siguientes apartados de creación escrita y oral sobre su propio modelo sea cada niño individualmente quien escoja las aventuras que quiera protagonizar e invente un final acorde con las mismas.

## Elaboración plástica

Dentro de esta dimensión de toma de conciencia, incluimos este apartado de elaboración plástica, separado del siguiente de elaboración escrita. Aunque ambas modalidades se desarrollen sobre el papel, se ha creído oportuno su diferenciación, desarrollando en un primer momento la elaboración plástica sobre estas canciones con la recreación de los personajes, contexto, acciones, etc. que ellos imaginaban en relación a las mismas que ha servido de preparación previa al discurso escrito.

Son varios los autores que recogen en sus propuestas la representación plástica como medio de expresión. Según indica Kenney (2009) esta idea que parece haber surgido en Moscú se ha trasladado a E.E.U.U. y al resto de países. Ella misma desarrolló la idea de elaborar *libros cantables* en las que se combinaba las frases de la canción con los dibujos que los alumnos hacían, con el objetivo de favorecer la lectura y la escritura de los más avanzados y ayudar a los niños que presentaban mayores problemas de utilización de los símbolos lingüísticos convencionales. En esta misma línea Fetzner (1994) también creó un libro de clase y libros individuales



conteniendo el texto de las canciones y los dibujos de las mismas. Mizener (2008) también propone el dibujo como herramienta de facilitación de la escritura.

En nuestro taller se recogió esta idea de la representación plástica, no sólo como refuerzo de la lectura y de la escritura sobre el discurso trabajado sino como primer paso en la *elaboración propia de sus propias creaciones*. Este apartado tuvo un gran peso específico en el taller ya que, dada la edad y el desarrollo de los niños, resultó un poderoso recurso en manos del alumnado a través del cual poder expresar todo el mundo imaginado y reflexionado a lo largo del trabajo con cada una de las canciones.

Los niños en sus valoraciones finales destacaron significativamente esta actividad, pues les resultaba un medio de expresión más rico que el escrito, sobre todo para aquellos que presentan menor desarrollo en el proceso lecto-escritor.

En estas elaboraciones plásticas, los niños expresan con sus dibujos gran parte del mundo de la canción que han reflexionado, con los mismos aspectos que han trabajado de manera oral y que harán de forma escrita. Por tanto, es esta una actividad tanto importante en sí misma, por ser un medio de expresión de gran valor, como por su poder de preparación a la narrativa. Se convierte en un recurso de extraordinaria motivación y utilidad, que permite el paso del trabajo grupal de profundización anteriormente realizado al enfrentamiento “cara a cara” con el papel individual. En este paso de la creación comunitaria a la personal es destacable cómo comparten ideas entre compañeros. Se comentan sus propios dibujos y las ideas que han querido reflejar, se prestan las ideas, se explican lo que no entienden...

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Veamos un ejemplo gráfico en el que *dos niños dialogan y comparten sus ideas sobre la representación* que llevan a cabo, de manera que ese intercambio de información queda reflejado en los dibujos.

Figura 10.14. Compartir ideas en la creación Sesión 6



Como se observa, los niños han querido mostrar que había más de un gato y que eran diferentes, por ello han utilizado colores diferentes. Sin embargo, los dos han usado los mismos colores, aunque la disposición de los mismos y los rasgos de los felinos no son iguales. Se encuentra, por ejemplo, mayor madurez gráfica en el primero ya que incluye en el trazo las extremidades y no las añade *a posteriori* como el segundo. Se observan otras semejanzas similares que no comparten con otros compañeros, como los detalles de la ducha con el charco de agua en el suelo y el agua mojando las patas en la segunda viñeta para expresar las diferencias entre una y otra.

En lo que respecta al trabajo de concienciación plástica sobre la primera canción, éste se centra en expresar el mundo imaginado con la vivencia y reflexión sobre la canción. *Son ellos mismos los que resaltan la importancia de que el personaje esté realizando una acción nombrada en la historia*, lo que muestra la importancia que ellos mismos le dan a la reflexión realizada sobre la canción. Es importante destacar que, para llegar a esta expresión al final de la primera sesión de toma de contacto del taller, los alumnos habían pasado anteriormente por un extenso trabajo sobre las dimensiones de regulación automática y regulación activa. Todo ello posibilitó la rica expresión plástica que sobre la canción podemos observar en los siguientes ejemplos.

*Fragmento 10.9. Dibujo de Pimpón  
3:2 Sesión 1. Dibujo Pimpón (10040 26705)*

"La docente les reparte la siguiente ficha. (...)

Natalia: ¿le podemos hacer con una de las estrofas?

Docente: me parece muy bien, Natalia. **Mira qué buena pista nos da Natalia.** A ver vamos a dibujar a Pimpón pero hemos estado hablando algo de él en la canción... hemos dicho que era un muñeco, muy guapo y de cartón, que se lavaba la cara, también

se peinaba el pelo, comía la sopa... Podemos dibujarlo haciendo alguna cosita de la estrofa de la canción ¿os parece bien?  
Los niños se cuentan lo que van a dibujar, se enseñan y miran los dibujos, comentan las partes que le están dibujando. (...)"

Esta importancia dada a mostrar las acciones indicadas en la canción se observa igualmente en los dibujos, donde los niños se decantan por una de ellas. Igualmente es destacable la creatividad a la hora de representar las cualidades del personaje, en lo referente a estatura y forma física, color de piel y pelo, manera de vestir, detalles del lugar, etc. Veamos dos ejemplos:

*Figura 10.15. Elaboración sobre el personaje de Pimpón  
Sesión 1*



Un paso posterior en esta toma de conciencia plástica fue encaminada hacia *la expresión de la secuencia de acciones de la canción*. En este caso ya no deben centrar su atención exclusivamente en el personaje, sino mostrar la secuencia de acciones que van sucediendo a lo largo de la historia. Aparecen también aquellos detalles de contexto, los personajes y las viñetas en general, que facilitan introducir al espectador en la historia con toda su riqueza. Analicemos una de las creaciones realizadas en el aula.

Figura 10.16. Elaboración plástica desarrollando la secuencia de la canción  
Sesión 6



Como se observa en la ilustración, los niños intentan ser creativos a la hora de mostrar con el *mayor número de detalles la secuencia de la canción*, de manera que todo aquel que observe sus dibujos pueda tener una idea rica de la misma. Es destacable en la primera viñeta cómo han intentado mostrar que los gatos iban de gala, colocándoles adornos tanto en la cabeza como en el cuerpo y extremidades, llegando casi a la personificación ya que dibujan incluso uno de ellos a dos patas. Existe una gran diferencia respecto del dibujo de la segunda viñeta, donde se da más importancia al contexto, destacando el aspecto de la limpieza. En la tercera viñeta se consigue resaltar la postura corporal en forma de puente. En la última se centran en los detalles faciales, de boca, cejas y bigotes, para mostrar el enfado que relata la canción.

Esta actividad es altamente valorada por las docentes por sus excelentes resultados, ya que la dificultad de realizar una secuenciación de la canción correcta y de expresarla con esa profusión de detalles era algo que les solía resultar difícil y gracias al trabajo con las canciones todos los niños habían conseguido un óptimo resultado.

Finalmente, la expresión plástica también se trabaja con la última canción como *recurso intermedio entre la reflexión sobre la canción que va a ser utilizada como modelo y elemento motivacional, y la propia creación*, que pasará por una primera fase de creación oral comunitaria a la creación escrita e individual y elaboración oral. Este paso de creación gráfica vuelve a ser importante, por un lado, por la preparación del alumnado hacia el trabajo sobre la hoja en blanco. Por otro lado, por el desarrollo imaginativo y creativo que supone, tras la reflexión realizada sobre la canción, en el intento de plasmar mediante la interpretación plástica lo que dicha canción quiere hacer llegar al público por otro medio artístico como es la interpretación musical vocal.

Como sucedía en momentos anteriores, *los niños comparten sus ideas con los demás*. Es destacable el diálogo que surge en una de las mesas donde uno de ellos, procedente de otro país, no conoce uno de los términos de la canción, básicos para el dibujo del barco. Sus compañeros no dudan en explicárselo y compartir sus visiones de la historia y cómo plasmarlas en el dibujo.

*Fragmento 10.10. Diálogo entre compañeros.  
21:2 Sesión 7. Rumen busca ayuda (3746 5223)*

"Los niños de manera animada se van comentando cómo hacer el dibujo. Rumen es búlgaro y no sabe lo que es una cáscara de nuez:

Rumen: voy a dibujar (se fija en la ficha de Natalia). **No sé que es cas... cáscara**

Natalia: **Es una cosa donde está la nuez (dibuja un redondo en la mesa)**

Rumen: Tampoco sé que es la cáscara ni la nuez.

Natalia: **La nuez es una comida que sale del árbol.**

Rumen mira también el dibujo de Aritz

Aritz: (hablando del dibujo) para que no se caiga... hombre no va a ser así.

Rumen: es que los barcos de piratas son enormes.

Natalia: Yo lo dibujo grande.

Sarai: Mira qué grande.

Rumen con todo lo que ha visto y le han dicho dibuja."

Como se desprende del ejemplo, uno de los niños acude en ayuda de sus compañeros de mesa para que le faciliten más datos sobre el barco que debe dibujar. Dicha información oral se ve ampliada por la información gráfica que recibe al observar los dibujos de sus compañeros y las explicaciones que de ellos hacen. Veamos el dibujo de la niña que le da la información y el del niño que la recibe.

Figura 10.14. Ilustraciones de la última canción



Como se puede observar, la niña ha recogido en su dibujo toda serie de detalles sobre la canción. De esta manera ha sabido mostrar de manera excelente y con gran creatividad al protagonista de la misma, que la canción indica que es un mosquito que tripula el viaje y no tiene miedo. Igualmente ha estado bien atenta a los detalles que la canción ofrece sobre el elemento del viaje, el barco, compuesto de una cáscara de nuez y varias velas de papel que es enviado a la mar para llevar las gotitas de miel a otro lugar. Es importante observar cómo la niña ha sabido interpretar que,



aunque en la canción situara las gotitas de miel en la estrofa sobre el barco, ella se las ha colocado en ambas manos al mosquito, por ser él el encargado de hacer el viaje.

Además, en su expresión plástica ha reflejado de una manera muy singular las variantes de tiempo que la canción apunta en estrofas diferenciadas mediante una estructura condicional. Selecciona como clima a reflejar en el dibujo el de clima favorable, añadiendo además otros detalles que suelen ir unidos al cielo azul descrito en la canción como el sol radiante y alguna nube clara. El otro clima, al caer en la cuenta que queda fuera de la representación, decide incluirlo en forma de bocadillo al mosquito poniendo en su boca parte de la letra de la canción.

Por su parte, el niño que reclamaba la ayuda ha recogido lo que le ha parecido más importante, combinando lo que ha aprendido de sus compañeros con sus propios rasgos creativos.

Finalmente, resulta muy interesante la idea de que *la concienciación plástica se encuentra muy ligada a la concienciación oral antes expuesta*, de manera que en ocasiones ambas se entrelazan en la actividad de los niños, dándose la división solo para una exposición más clara.

En este ámbito es destacable cómo *la secuenciación gráfica* es interesante y les *ayuda a reflexionar sobre la misma*, lo cual les servirá de apoyo a la hora de secuenciar individualmente su propia historia.

*Fragmento 10.11. Reflexión sobre la secuenciación del trabajo  
21:4 Sesión 7. Diálogo con Antonio (7518 9312)*

"La docente ayuda a Antonio a pensar **cómo debe secuenciar su trabajo**

Docente: Antonio, haces el mosquito y luego qué le tienes que hacer al barco, con qué va adornado?

Antonio: con cáscara de nuez

Docente: sí, lleva cáscara de nuez y adornado con... ve...

Antonio: velas de miel

Docente: velas de pa...

Antonio: De papel

Antonio va dibujando y Razvan, búlgaro, que está un poco perdido se fija en su dibujo:

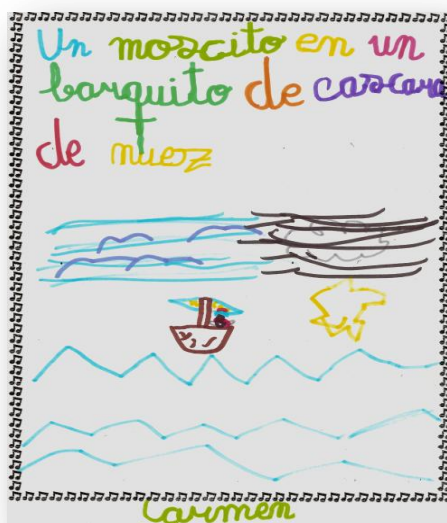
Razvan: **¿qué haces?**

Antonio: el mosquito... Ya he hecho el barco y ahora el mosquito."

Como vemos en el ejemplo a uno de los niños le cuesta más la secuenciación de su trabajo por lo que es ayudado por la docente. Esta ayuda es de gran utilidad ya que, como se observa, *el niño llega a ser capaz de interiorizar la secuenciación y poderla comunicar a otro niño* que por dificultades del idioma se encuentra un poco desorientado, lo que muestra las teorías de Vygotsky (1978/1986) y Rogoff(1990/1993) a este respecto.

Por otro lado, la concienciación gráfica potencia la expresión oral de la historia. Analizaremos un ejemplo, comparando su dibujo y la expresión oral resultado del mismo.

Figura 10.18. Creación plástica de una de las alumnas



Fragmento 10.12. Expresión oral en base al trabajo gráfico  
21:8 Sesión 7. Expresión oral Carmen (20946 21757)

"Carmen: esto es la negra tempestad con una nube y de la nube el trueno. Este es el barco con el mosquito que lleva un gorro y una bufanda y las velas. Y esto es el azul con los pájaros."

Como se puede observar, la alumna ha intentado *reflejar en su dibujo* todos aquellos aspectos que ha creído importantes de la historia y que posteriormente *ha destacado en su expresión oral*. Detalles que van desde el protagonista, que lo ha ataviado con gorro y bufandas, pues al hablar la canción de la tempestad ha pensado que le harían falta para enfrentarse al frío. Existe también una referencia al clima, mostrando en un lado el tiempo más agradable, con un color azul y la aparición de pájaros; y en el otro lado, la tempestad, con nubes y truenos.

## Elaboración escrita

Como sucediera en el resto de elaboraciones, *la escrita surge como fruto de una evolución reflexiva* sobre el discurso en sus diferentes expresiones. Esta concienciación fue trabajada especialmente en la última canción del taller y permitió la toma de conciencia de que las canciones tienen historia. Encontramos algunos autores que se basaron en las canciones para reflexionar sobre la estructura, la idea principal y los detalles, la organización de las palabras en el discurso, etc. Todo ello lo utilizaron como base para sus propias creaciones (McCarthy, 1985; Copas-Astrand, 2000, Pardo, 2006).

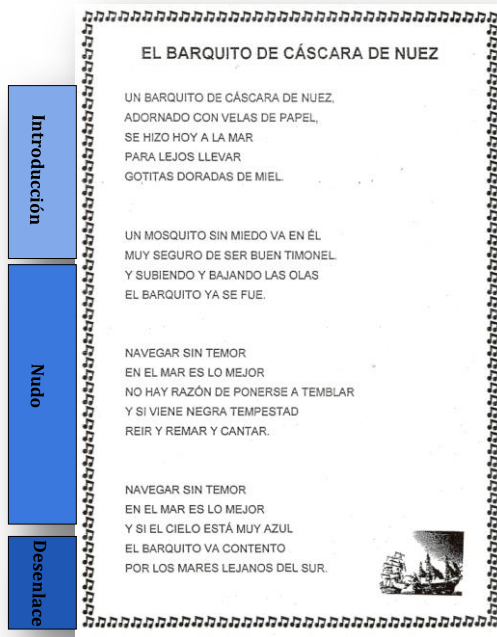
El proceso de análisis de las canciones, tomadas como modelo y el trabajo creativo previo que ha facilitado la profundización en las diferentes partes de las historias, hizo posible *elaborar por escrito e individualmente la historia de una canción sobre la temática de la última canción trabajada*, los barcos.

Como se puede observar, esta tarea es compleja por el reto que supone el enfrentamiento a la hoja en blanco. En dicha tarea entra en juego el análisis previo realizado sobre el hecho lingüístico sobre la base de las canciones. En primer lugar ha sido necesario todo el trabajo de regulación automática, que ha posibilitado su aprendizaje y la inmersión en el mundo relatado en la canción. Igualmente ha sido necesaria la regulación activa, especialmente en lo referente a la profundización en la lecto-escritura, la reflexión sobre la estructura y la organización de la historia, así como la importancia de la imaginación, del cuidado de los detalles, etc. Todo ello fue paulatinamente trabajado a lo largo del taller y estuvo presente tanto en la actividad plástica como en la oral. Resultó de gran ayuda la representación gráfica de las canciones y, especialmente, la elaboración

oral conjunta de posibles ideas para utilizar en las producciones individuales.

Antes de analizar las creaciones propias de los alumnos, reflexionemos brevemente sobre el modelo de historia ofrecido por la canción trabajada sobre esta última temática de viaje en barco.

Figura 10.15. Esquema estructural de la canción 4



Como se observa, la canción se inicia con una introducción bastante amplia y detallada sobre el protagonista y el barco, desde donde va a vivir sus aventuras, hasta la misión a cubrir, llevar miel a otro lugar alejado.

Ofrece datos descriptivos muy interesantes, tales como las características del barco, en cuanto a tamaño y equipamiento, y del mosquito, aportando incluso datos de su personalidad. A partir de la segunda estrofa ya podemos considerar el nudo de la historia, la navegación por lejanos mares y los cambios climáticos. El desenlace sería la alegría de surcar los mares.

La historia de esta canción, así como la de las tres anteriores, sirve de modelo y motivación para el alumnado, que es en este momento el creador de la historia. Analicemos con mayor detalle el proceso seguido.

*Fragmento 10.13. Inicio de la creación escrita.  
23:5 Sesión 8. Creación individual (21749 45000)*

"Reparten las fichas. Natalia utiliza la estrategia de poner la mano para guardar ese espacio para el título. **MI aprovecha para valorar la estrategia y ponerla en común con los demás.**

La docente hace hincapié en cómo tiene que empezar la historia.

Los niños comienzan a pensar en silencio, algunos escriben y otros les resulta más difícil comenzar.

**La docente revisa el trabajo y les guía en que comiencen describiendo el barco;** va ayudando a los más atrasados en el proceso de lecto-escritura.

Surgen diferentes comentarios sobre el barco y lo que debería llevar."

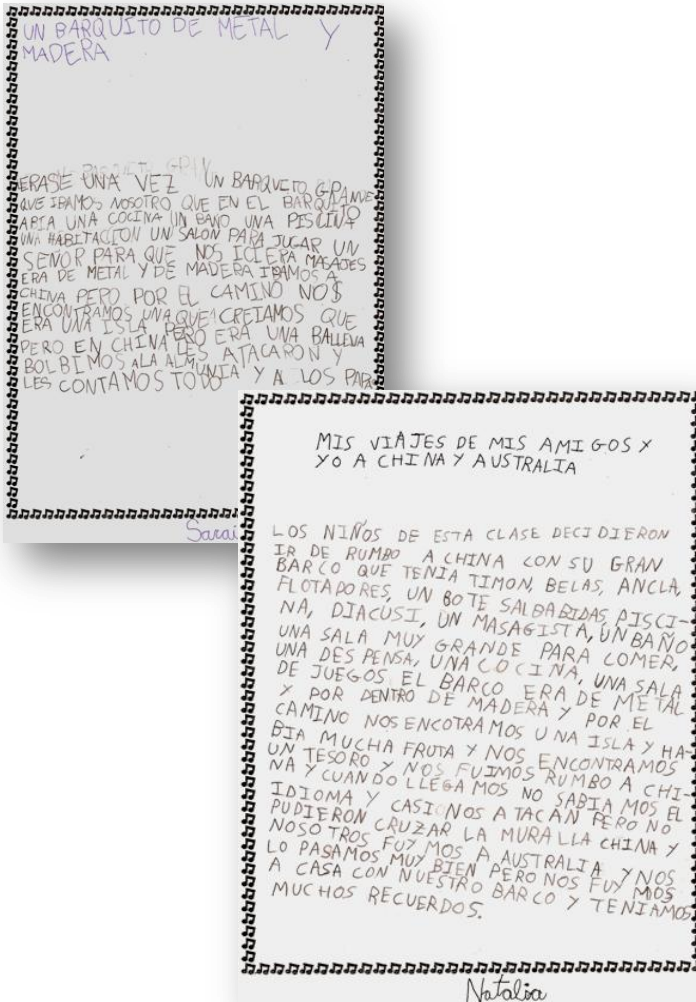
Como se desprende del fragmento anterior, el inicio resulta algo difícil, por lo que toman su tiempo para ordenar las ideas y pensar qué quieren escribir en la canción. *La docente les guía*, ayudándoles a que se centren primeramente en la introducción.

Son muchos los niños que dedican gran trabajo al desarrollo de la introducción y al cuidado de sus detalles. Es destacable el caso de

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

algunos, que incluso utilizan fórmulas cerradas de cuentos como “érase una vez” aprendidas con anterioridad.

Figura 10.16. Producciones escritas muy elaboradas

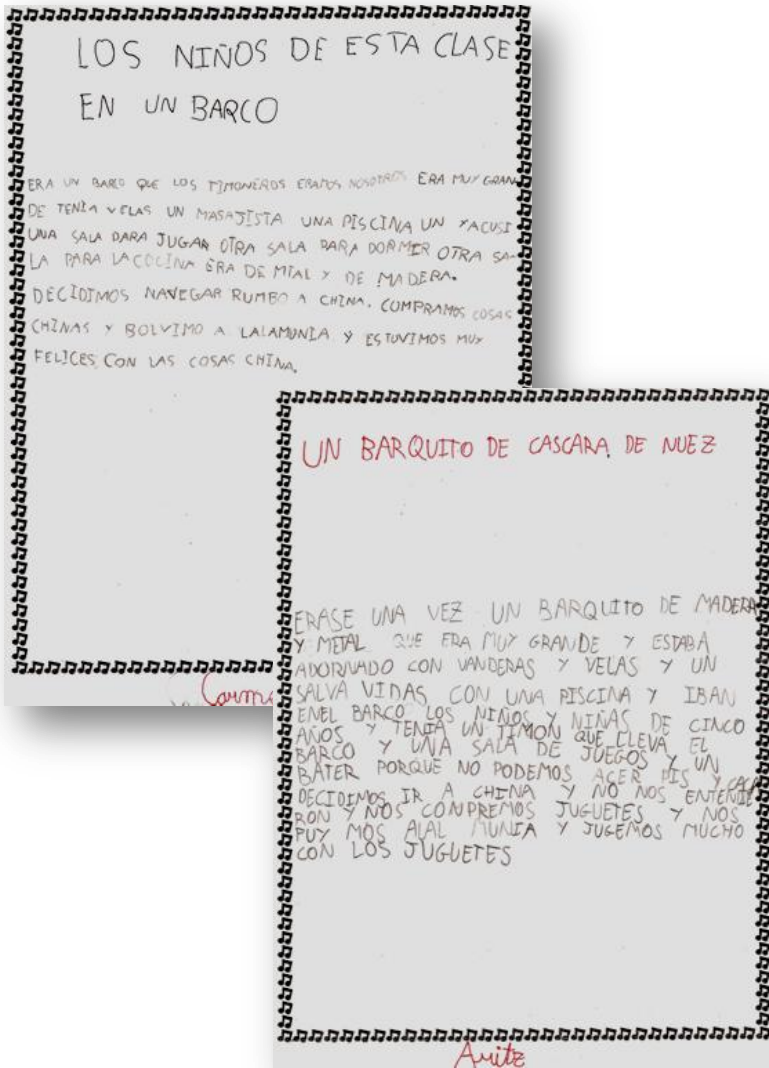


Como se puede observar nos encontramos ante narraciones de gran calidad. Destaca su gran estructuración y desarrollo de las tres partes de la historia: introducción, nudo y desenlace. Con un vocabulario cuidado, con expresiones tales como “rumbo a”, “gran barco”, “muchos recuerdos”, etc. Además, están muy cuidados los detalles, solo hace falta observar la descripción tan exhaustiva del barco. Por ejemplo, la alumna pese a que había iniciado de una manera más directa e informal, decide borrar y utilizar la fórmula hecha “érase una vez”. Este hecho muestra la *capacidad de transferencia de los aprendizajes* anteriormente obtenidos.

De similar interés por su estructuración resultan otras narraciones como las recogidas a continuación. En ellas son destacables el trabajo estructurado de las partes de la historia y la creatividad en la elaboración del desenlace final.



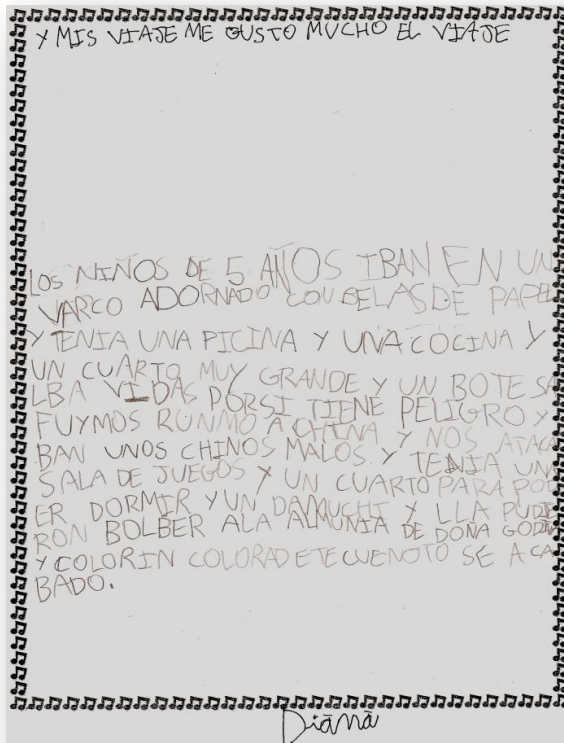
Figura 10.20. Ejemplos de creatividad en el desenlace



Vemos cómo los niños han interiorizado la estructura de la historia y cómo saben crear un desenlace final acorde con la narrativa y la propia realidad vivida.

En lo que respecta a las *estrategias didácticas*, *los alumnos se convierten en los protagonistas y la docente adopta un rol secundario de animadora del proceso de creación individual*. Es destacable el grado de motivación que este tipo de trabajo provocó en todos los niños. Resaltaremos el caso de la alumna siguiente, una niña que no destaca en su proceso lecto-escritor ni en su participación en clase con sus aportaciones en voz alta. Sin embargo, esta niña, con su creación, da muestras de gran atención y de aprendizaje significativo. Incluso, ha sabido captar el desenlace y fórmula final.

Figura 10.21. La elaboración escrita como motivación



Tras esta reflexión sobre la evolución de la sesión, abordaremos finalmente, fruto de un *análisis minucioso de todas las narrativas escritas* por los alumnos, otros aspectos destacables.

En primer lugar hay que resaltar que las narrativas individuales dan muestra del *elevado grado de atención, asimilación y participación del alumnado a lo largo de todo el taller*, con especial énfasis en la creación conjunta. Sus creaciones individuales reflejan cómo los niños han asimilado los comentarios compartidos entre todos. Todo ello ha permitido profundizar en el hecho lingüístico, tanto oral como musical.

Aludiendo a los aspectos concretos de las creaciones escritas, se observa un intento de *adecuar su lenguaje a los requisitos de la narrativa escrita*. Como ya hemos visto, algunos utilizan fórmulas típicas de cuentos que ya conocen, tales como “érase una vez” o “colorín colorado este cuento se ha acabado”.

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la mayoría de los niños organizan su historia en introducción, nudo y desenlace. Además secuencian ordenadamente la información. Los ejemplos anteriormente mostrados dan muestra de ello.

Los niños han iniciado sus narraciones indicando *los protagonistas de la historia*. La mayoría solo incluye a los niños y niñas de cinco años de la clase, si bien en la creación conjunta habían incluido a la docente. Algunos dejan cierta ambigüedad al utilizar el pronombre “nosotros”. Solo hay una niña que decide incluir a padres y abuelos pese a que se había desestimado. Otro niño incluye también a la docente que graba la sesión, si bien esta no había sido nombrada anteriormente. Todo esto muestra cómo cada niño adapta la historia a sus propias preferencias, haciéndola realmente suya.

En lo que respecta a *la descripción del barco*, todos los niños se recrean ampliamente en ella. Podría explicarse porque ha sido el campo más

trabajado. Todo ello ha permitido a los alumnos crear una imagen mental rica de las características del barco.

El nudo y especialmente el desenlace reciben en general mucha menor dedicación. Esto es debido a que ha sido lo menos trabajado en la creación conjunta, dejando el desenlace abierto a la creatividad de cada alumno.

En concreto, en *el nudo de sus creaciones* todos los alumnos nombran China como el destino del viaje que van a protagonizar en la historia. La mayoría también hace mención de la aventura intermedia de la isla, si bien cada uno decide cómo enfocar dicha aventura e incluir detalles que cree más interesantes. Muchos se decantan por la posibilidad de que sea una ballena, lo que responde a que les ha gustado más esta idea que en su momento propuso su compañero. Hay algunos que incluyen otros detalles en la isla, como que era Australia, un lugar que han estudiado anteriormente. También colocan palmeras de las que recogen frutos y algunos encuentran un tesoro o tienen un ataque por el camino. Una vez la acción se sitúa en China, cada alumno aplica los conocimientos sobre el lugar que han trabajado con anterioridad en el Proyecto de Carnaval. Destacan ideas como el conocimiento de la muralla china, el chino como lenguaje, características de sus habitantes, etc.

En lo que respecta al *desenlace final*, hay algunos niños que no llegan a desarrollarlo. Entre los que sí lo hacen, una pequeña cantidad termina su historia en China. En cualquier caso, la mayoría coinciden en narrar su regreso al lugar de partida, La Almunia, y narrar a sus familias la aventura o utilizar lo que en ella se compró. Veamos en la siguiente tabla un resumen comparativo del trabajo que se llevó a cabo de manera oral conjunta y el correspondiente escrito individual.

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

Tabla 10.1. Resumen comparativo de la elaboración oral y escrita

	ORAL CONJUNTA	ESCRITA INDIVIDUAL
GENERAL	Lenguaje desenfadado	Lenguaje más cuidado
	Lluvia de ideas y complementariedad entre compañeros	Ideas más organizadas y cerradas Uso de fórmulas típicas
	Trabajo ordenado de las partes narrativas	Seguimiento del mismo orden de las partes
INTRODUCCIÓN	Debate sobre los protagonistas de la historia	Protagonistas solo nombrados por darse por conocidos Se ofrecen pequeñas variantes de los mismos
	Gran profundización sobre la descripción del barco	Descripciones muy detalladas sobre las características del barco
NUDO	Elección consensuada de China como destino de la aventura	China es mencionada por todos como destino de su propia aventura
	Lluvia de ideas sobre posibles aventuras	Selección de las aventuras que más les han gustado Inclusión de ideas nuevas
DESENLACE	No es trabajado	Apartado menos desarrollado
	Abierto a la creatividad individual	Basado en aprendizaje anterior Mayoría coinciden en volver a casa después del viaje y destacar los recuerdos
TÍTULO	No es trabajado Abierto a la creatividad individual	Basado en el aprendizaje anterior Gran creatividad

Como se observa, el trabajo de *escritura individual es más exigente que el de creación oral* conjunta. Los alumnos se esfuerzan en utilizar un vocabulario y una redacción más cuidada, en trabajar la estructura narrativa y en desarrollar adecuadamente todas las partes de la historia. Por otro lado, no cabe duda que el trabajo creativo oral conjunto previo ha sido de un apoyo importante, pues sin él la creación individual posterior, para una elevada proporción de los alumnos, habría sido muy difícil, por no decir imposible en algunos casos.

## La elaboración oral sobre su propia creación

Tras el trabajo de elaboración escrita, se procedió a la elaboración oral individual partiendo de su propia creación. Esto implicó un paso más hacia la toma de conciencia, pues suponía una elaboración no ya sobre un modelo sino sobre su propia creación anterior. Lauder (1976) también trabajó sobre la idea de improvisar canciones, si bien su propuesta no siguió la misma secuencia didáctica que ofrecemos en nuestro taller.

Analicemos con mayor profundidad uno de los ejemplos propuestos por los alumnos.

*Fragmento 10.14. Elaboración oral concisa  
24:6 Sesión 8. Elaboración oral C. (16741 18181)*

**Docente:** ¿quién tiene la historia hecha más?

**Carmen:** **Estábamos en un barco los niños de esta clase y nos fuimos a China pero no nos entendieron**

**Docente:** y qué paso

**Carmen:** y paso que **después supimos hablar ese idioma y podíamos comprar cosas chinas, y luego volvimos a La Almunia y jugamos con las cosas que habíamos comprado en China**

**Docente:** muy bien me parece tu idea, me parece genial, corazón."

El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil

G#  
F#  
C#

Está-ba-mos en un -bar -co los ni -ños --- de es -ta cla -se --- Y -nos fui -mos--- a Chi --- -na

G#  
F#  
C#

Pe-ro - no nos en-ten-die -ron Y pa -só - quedes-pués --- sa -br-a -mos ha -blar e -se l -dio -ma Y po-dí-a-mos comprar co-sas chi-nas

G#  
F#  
C#

Y des-pués vol-vi-mos al 'Al-mu-nia --- Y ju-ga-mos con las co-sas que ha-bí-a-mos comprado en China.



Como vemos en este ejemplo, la elaboración oral final ha sintetizado todos los pasos anteriores. Podemos observar cómo ha influido el trabajo sobre los modelos de las canciones, en especial con la última *El barquito de cáscara de nuez*. Igualmente se refleja la elaboración conjunta anterior proponiendo un contexto de historia y posibles aventuras que pudieran suceder en ella, así como todo el bagaje de conocimientos anterior. En este caso vemos con claridad cómo aplica los conocimientos que posee sobre China, su propia experiencia de viajes, sus conocimientos lingüísticos, etc.

Un aspecto que resalta enormemente es *la interiorización demostrada de la estructuración del discurso*. Como observamos la elaboración se expresa en tres frases bien delimitadas estructuralmente, tanto por el contenido como por el diseño rítmico-melódico. En cuanto al texto, la primera está destinada a la contextualización de la historia, una segunda, el nudo, donde relata las acciones principales y una final a modo de desenlace. Tanto en el nudo como en el desenlace observamos cómo ha introducido ideas personales, imprimiendo su sello en la creación. Como curiosidad, podemos destacar que en esta elaboración ha disminuido el número de elementos enumerados en la descripción sobre el barco, posiblemente por dar por supuesto que el resto de compañeros ya conocían esos datos. Además, ha incluido la dificultad del idioma, que en un principio no conocían y después aprendieron.

En lo que respecta al diseño rítmico-melódico, éste se muestra acorde con esta estructuración en tres frases con culminación descendente y alargamiento de las últimas sílabas. En cada una de estas frases se observa igualmente la distribución interna en agrupaciones jerárquicas menores con sentido, resaltando los acentos estructurales y los límites de las mismas (Repp, 1992; Selkirk, 1984).

Observamos que la *estrategia metodológica específica* utilizada por la docente es la de facilitar el seguimiento de la elaboración en el momento en que la alumna no parece poder seguir por sí misma. De una manera informal y cercana a la niña le pregunta qué es lo siguiente que pasó, de forma que la niña puede retomar el hilo, sin intervenir en la creación de su alumna.

*Fragmento 10.15. Elaboración oral extensa  
24:7 Sesión 8. Elaboración oral Natalia (18170 21281)*

**"Natalia: Los niños de esta clase decidieron ir a China en su barco,  
que tenía masajista, una piscina, jacuzzi, una cocina...**

Docente: y muchas cosas más

Natalia: y muchas cosas.

Docente: ¿y qué paso?

**Natalia: se encontraron por el camino una isla donde había mucha  
fruta y encontraron un tesoro.**

Docente: ¿y qué pasó?

Natalia: que **se fueron a China**

Docente: ¿y con el tesoro que hicieron?

Natalia: se lo guardaron

**Natalia: y en China no sabían hablar el idioma pero casi entran los  
malos**

Docente: no me lo puedo creer, ¿y qué pasó?

Natalia: **pero no pudieron cruzar la muralla China**

Docente: ah, y entonces no entraron los malos porque estaba la muralla.

**Natalia: y se fueron a Australia (...) y nos lo pasamos muy bien y  
cuando volvimos teníamos muchísimos recuerdos.**

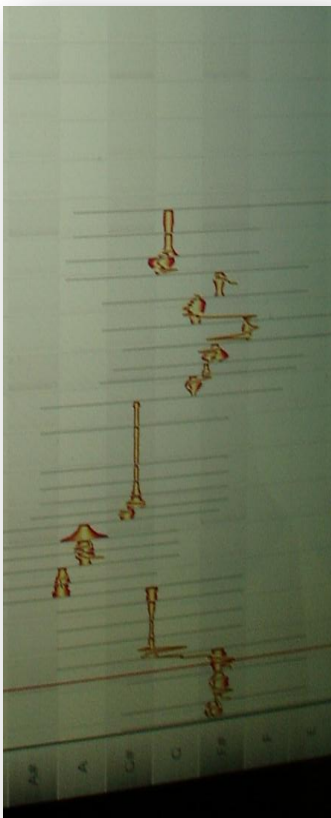
Docente: ¿de qué, pues, teníamos recuerdos?

Natalia: de nuestra historia."

Tomamos como ejemplo la propuesta de otra niña por su mayor riqueza de elaboración. Como observamos, tanto la introducción como el nudo han sido más desarrollados que en el ejemplo anterior. El barco ha sido más descrito y durante el nudo se han sucedido muy variadas aventuras.

La propuesta de su desenlace también muestra su creatividad ante la tarea. En este caso, esta niña presenta una elaboración oral fiel a la anterior escrita, no incluyendo nueva información y manteniendo la misma estructura y organización de la información. Analicemos, como ejemplo, la estructura rítmico-melódica propuesta en su introducción.

Figura 10.21. Introducción elaborada



los ni-ños de la da-se  
de-ci-die-ronir a Chi-na



en su bar-co  
quetemí-a  
masajista  
unapiscina  
jacuzi

Como vemos la estructuración del discurso es muy clara. Inicia con una entonación ascendente progresiva presentando a los protagonistas de la historia, para pasar posteriormente a una exposición organizada del contexto básico de la historia y un final descendente propio de la estructura enunciativa (Bolinger, 1989). Observamos una regularidad rítmica, trabajada durante todo el taller, de las sílabas que conforman cada una de las agrupaciones internas del discurso y una separación temporal de cada uno de estos grupos, con especial énfasis en la enumeración propuesta.

## La concienciación global del taller

Apartado posterior merece la concienciación que de manera global se realiza al final del taller, en la sesión 9, tras la finalización del trabajo específico con las canciones. En esta última sesión se pretende llevar a cabo una *reflexión final del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido* a lo largo del taller, de manera que el alumnado fije una idea global de lo que ha supuesto el taller para su aprendizaje y sea capaz de *reflexionar sobre su propia reflexión*.

De entre los aspectos que han nombrado destacan:

- Regulación automática:
- Aprendizaje de las cuatro canciones que han memorizado
- Aplicar gestos
- Bailar el acento
- Regulación activa:
- Aprendizaje de vocabulario de las canciones

- Aprendizaje de vocabulario musical
- Escritura de las canciones con letras y con notas musicales
- Hacer fichas donde estaban las notas y las sílabas
- Conocer la forma de la canción
- Las canciones tienen historia
- Toma de conciencia:
- Dibujar la canción
- Inventar otras canciones

Llaman la atención en esta última sesión dos reflexiones surgidas en el diálogo del aula. La primera surge cuando se busca expresar la relación entre dos conceptos trabajados a lo largo del taller como son el pulso y el acento. La segunda, introducida por la docente, es una reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre las clases de música, las habituales con la tutora y las del taller. Ofrecen una visión global del taller dentro del contexto habitual de enseñanza-aprendizaje en el aula.

## A modo de síntesis

Este capítulo ha analizado de manera detallada *la última dimensión del proceso de toma de conciencia*. Hemos definido esta dimensión como un mayor grado de conceptualización global del hecho lingüístico que ha permitido su utilización consciente en elaboraciones propias.

Esta dimensión de toma de conciencia *forma parte de un proceso cíclico* que se iniciaba con la dimensión de regulación automática, para pasar posteriormente y fruto de la reflexión a la dimensión de regulación activa, en su vertiente bidimensional y pluridimensional, y finalmente a una

mayor reflexión hacia una mayor toma de conciencia. Destacamos el hecho de que esta toma de conciencia forma parte de un proceso cíclico. La toma de conciencia sobre un contenido lingüístico que se encontraba en la zona de desarrollo próximo del niño permite en este proceso ser progresivamente asimilado pasando a formar parte de los conocimientos adquiridos.

*Dicha progresión sucede dentro de una misma sesión y a lo largo de las dos sesiones que conforman cada una de las canciones, pasando en ellas de un trabajo más centrado en el aspecto vivencial en los primeros momentos, a actividades que supongan una progresiva mayor reflexión a lo largo de la sesión. En esta evolución el trabajo de toma de conciencia se ha dado hacia el último tercio de la sesión y especialmente en las sesiones pares, donde la reflexión sobre la canción era más profunda. Esta misma progresión sucede a nivel macro si tomamos como unidad todo el taller. La dimensión de toma de conciencia fue trabajada en todas las canciones y el tiempo dedicado a la misma fue paulatinamente mayor conforme avanzaba el taller, con un total predominio en la última canción.*

En este proceso *las adaptaciones de las estrategias metodológicas también han sufrido una evolución.* Se partió en la primera dimensión de regulación automática de un trabajo en el que la imitación fue la estrategia básica utilizada. Para potenciar la reflexión en los alumnos, la docente aplicó en la siguiente dimensión de regulación activa la estrategia del diálogo con el alumnado, ocupando en un primer momento el rol de guía y pasando poco a poco a un plano secundario donde el diálogo entre iguales ha llevado desde un conocimiento inter-individual al conocimiento intra-individual en esta última dimensión.

En lo que respecta a *las actividades y tareas propuestas en esta dimensión* se ha trabajado la elaboración oral creando variantes a las canciones utilizadas como modelo, la elaboración plástica sobre estas canciones con la recreación de los personajes, contexto, acciones, etc. que ellos imaginaban sobre las canciones, la elaboración escrita individual creando nuevas historias partiendo de las creaciones conjuntas y, finalmente, la elaboración oral partiendo ya no del modelo sino de su propia creación anterior.





# PARTE IV. CONCLUSIONES

---



## Capítulo 11. Conclusiones

Concluir un trabajo de estas características no resulta fácil pues siempre permite revisar las antiguas formulaciones para reinterpretar la realidad vivida. Destacaremos ahora las conclusiones más relevantes de esta investigación.

Hemos presentado *un escenario educativo innovador en un aula de infantil, construyendo un currículum interdisciplinar en el que la lengua y la música se aprendieran y enseñaran conjuntamente*. En el aula han participado activamente la investigadora, el equipo docente y el grupo de niños y niñas. Se ha propuesto una programación cuyo eje ha sido el trabajado secuenciado con canciones. Con ellas se pretendía favorecer la progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico. El análisis de las actividades y estrategias metodológicas utilizadas por los participantes de la experiencia han permitido profundizar en cómo se ha ido logrando ese proceso de forma progresiva.

Al inicio de la investigación se plantearon tres preguntas:

- ¿Cómo diseñar una experiencia innovadora en la que cobre sentido el hecho lingüístico desde un enfoque interdisciplinar que considere la complementariedad de diferentes tipos de discurso, con especial énfasis en el oral, escrito y musical?
- ¿Cómo los agentes de la experiencia, niños, niñas y profesores, evolucionan en el proceso de la toma de conciencia de los diferentes códigos expresivos que se utilizan?

- ¿Qué estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje están presentes en el proceso para favorecer la toma de conciencia del hecho lingüístico?

Con el fin de darles respuesta, formulamos los objetivos que dirigieron nuestra investigación y que en estas conclusiones se revisan. Para dar respuesta a la primera de las preguntas enunciadas se planteó el siguiente objetivo:

- *Analizar el proceso de construcción de un escenario educativo innovador que tiene lugar en un aula de Tercer Nivel de Segundo Ciclo de Educación Infantil en el que participan la investigadora, el equipo docente y el grupo de niños y niñas.*

La motivación para realizar esta investigación fue la de diseñar una experiencia innovadora, aplicable en el aula de infantil, y estudiarla en profundidad. *El planteamiento desde la investigación-acción* nos ha permitido analizarla con toda su riqueza, comprender la práctica y mejorarla, tendiendo puentes de unión con la teoría (Elliot, 1993). Los roles de investigador y de observador participante desarrollados por los docentes en nuestra experiencia fueron esenciales, pues nos permitieron ser protagonistas directos y privilegiados del proceso educativo vivido en el aula (Goetz & LeCompte, 1984). El proceso cíclico de planificación, actuación y reflexión posibilitó revisar una y otra vez la programación y su puesta en práctica, adecuando la experiencia al contexto real en el que se llevaba a cabo.

En esta tarea, la *agrupación de los maestros en equipo de docentes* resultó ser un medio enriquecedor en el que pudimos compartir el análisis de las situaciones, la autorreflexión crítica y la propuesta de soluciones que

mejoraron nuestra práctica (Bonals, 1996). Desde este marco pudimos enfocar la tarea docente como una práctica flexible y potenciadora del aprendizaje de los alumnos (Festenmacher, 1989). La reflexión continua sobre el taller, teniendo en cuenta el contexto y las características intra e interpersonales de todos los participantes, nos permitió plantear las *actividades y estrategias metodológicas* más oportunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje analizado en este estudio y que sintetizaremos posteriormente.

Con el fin de diseñar un contexto educativo innovador que posibilitara y potenciara el proceso reflexivo sobre las prácticas lingüísticas, especialmente verbales y musicales, en la interacción habitual entre los niños, las niñas y la docente, se planteó una *experiencia interdisciplinar desde un enfoque de igualdad y complementariedad entre ambas áreas* (Bresler, 1995). Este planteamiento interdisciplinar coigualitario nos ha permitido observar sus efectos positivos, tanto para los niños y niñas como para las docentes y para las propias áreas trabajadas. De este modo hemos llevado a la práctica lo apuntado en el marco educativo legal actual, recogido en la anterior Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y la actual Ley Orgánica de Educación (L.O.E.). Estas leyes plantean el área de los lenguajes y la comunicación como una única área constituida por diversos lenguajes entre los que se encuentra tanto la lengua como la música.

Tradicionalmente *en el ámbito educativo la lengua ha sido muy trabajada mientras que la música se ha mantenido en un segundo plano* (Bresler, 1993; McCarthy Malin, 1993). Con el fin de reconocer la importancia que la música puede tener en el campo educativo se han realizado diferentes estudios. Estos estudios han encontrado que los niños iniciados en el aprendizaje musical desde pequeños y durante un tiempo prolongado presentan un mayor

desarrollo no sólo en el ámbito musical sino en habilidades matemáticas (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 2000; Graziano, Peterson, & Shaw, 1999) y lingüísticas (Rauscher et al., 2005; Orsmond & Miller, 1999; Ho, Cheung, & Chan, 2003). *Nuestras primeras investigaciones en este ámbito han mostrado resultados en esta misma línea. En un primer estudio obtuvimos una correlación significativa entre la puntuación en el área musical escolar y la puntuación escolar general así como con las calificaciones de las áreas de Lengua y Matemáticas.* Además, encontramos indicios de que elevados resultados en el ámbito musical suelen llevar consigo similares resultados en otras habilidades curriculares. Un segundo estudio *examinó la correlación existente entre el aprendizaje musical extraescolar y los resultados en otras áreas curriculares.* Los resultados mostraron una correlación entre aprendizajes, encontrando un mayor efecto *cuanto más prolongado era el tiempo de aprendizaje musical y cuanto mayor era el aprovechamiento del mismo.* Estos hallazgos fueron especialmente significativos en el área de lengua.

Sin embargo, estos resultados han llevado, con bastante frecuencia, a que, *cuando la música se ha insertado en la clase, se haya hecho con el fin de desarrollar otra área o simplemente con fines sociales o lúdicos* (Bresler, 1995; Giles & Frego, 2004). Estos enfoques han hecho perder el valor educativo de la música disminuyendo la calidad de la enseñanza (Mills, 2001). Nuestra experiencia ha mostrado cómo es posible proponer currículos cada vez más integradores en los que tanto las habilidades verbales como musicales se vean reforzadas. El objetivo era plantear una experiencia que pudiera abarcar *el hecho lingüístico desde una perspectiva global e integradora, en la que se pudiera trabajar diferentes aspectos del mismo,* de una manera secuenciada y estructurada. El análisis de las experiencias anteriores planteadas en esta dirección nos ha llevado a ver cómo muchas se han centrado en algunos aspectos concretos de la fonología (Hansen & Bernstorf, 2004), la lectura (Standley, 2008) o el vocabulario (Domínguez, 1991), siendo

especialmente la escritura (Kenney, 2009) y la elaboración propia (Osborne, 1980) las menos trabajadas. *Nuestro estudio presenta un modelo completo de trabajo secuenciado sobre el hecho lingüístico a través de las canciones, aplicable al aula de infantil.* En él se ha partido del trabajo corporal, no sólo con la voz sino con todo el cuerpo, con el fin de vivenciar de forma armónica las características rítmicas y entonacionales de las canciones, su estructura y el mensaje transmitido. Posteriormente se profundizó en ellas trabajando específicamente tanto las habilidades orales como de lecto-escritura. La secuencia de actividades llevó desde la vivencia y la reflexión sobre el discurso lingüístico a la elaboración propia.

Para diseñar esta experiencia se planteó como un objetivo específico *profundizar en las relaciones entre la lengua y la música con el fin de encontrar contenidos educativos compartidos por ambos* que pudieran ser trabajados de manera significativa en el aula de infantil. La reflexión conjunta del profesorado y la propia puesta en práctica del taller posibilitaron encontrar y profundizar en dichas relaciones. Esta reflexión permitió proponer variadas y secuenciadas actividades en las que se observó en la práctica las relaciones encontradas por los estudios precedentes analizados en la fase teórica.

En nuestra experiencia hemos trabajado de manera conjunta la capacidad de discriminación y de ejecución de fonemas con la pronunciación y entonación adecuada. Se ha potenciado *la organización entonacional del discurso*, manteniendo el contorno melódico del mismo, tanto en el discurso verbal como musical. Se ha favorecido además la diferenciación entre entonación suspensiva o conclusiva en función de la categoría pragmática o la situación del grupo del discurso a mitad o a final de frase. Uno de los aspectos trabajados con mayor profundidad ha sido *la estructuración acento-temporal del discurso*. Hemos encontrado una regularidad

silábica en la que destaca la predominancia de las sílabas acentuadas, presente y compartida en ambos discursos. Estas sílabas se han destacado generalmente con una mayor altura y/o duración que las sílabas circundantes, lo que permite estructurar las palabras en agrupaciones que dan sentido al discurso. Se encontró igualmente un alargamiento vocálico en los finales de estos diversos grupos. La regularidad y fluidez rítmica trabajada musicalmente se ha transferido a la fluidez verbal, oral y lectora, en nuestra experiencia.

En lo que respecta a la lecto-escritura, profundizamos en *las unidades de representación de ambos discursos*, en la comprensión de sus símbolos y en la relación existente entre los símbolos de ambos códigos, con especial énfasis en la relación entre sílaba y figura. La lectura de las palabras y de la notación rítmica correspondiente ha guiado el trabajo visual y ha permitido una reflexión profunda sobre las relaciones entre ambas. Se potenció la toma de conciencia sobre *la estructura y organización del mensaje lingüístico* a transmitir, su distribución en frases y estrofas con una secuencia lógica. Se desarrolló un trabajo específico sobre los personajes, los lugares, la temática y las acciones incluidas en el discurso lingüístico y se reflexionó sobre la organización en introducción, nudo y desenlace.

En esta relación entre discursos hemos observado el importante *papel que la canción puede ejercer*. El hecho de utilizarla como eje del taller ha posibilitado *trabajar desde el primer momento de manera natural con la manipulación de ambos discursos de manera unitaria* (Willems 1956/1969; Kodály & Bonis, 1974). Esta unidad ha sido asimilada desde el primer momento por los niños como algo natural. En el caso de la docente, como hemos concluido de los ejemplos trabajados, ha necesitado mayor tiempo para evitar la disección entre discursos a la que estaba acostumbrada.



La propia disposición del alumnado hacia la visión unitaria ha facilitado en cierta medida la de la docente.

El segundo de nuestros objetivos planteados fue el siguiente:

- *Analizar cómo los niños, las niñas y los adultos profundizan en las relaciones entre el discurso verbal y musical; y cómo esta reflexión estimula la progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico.*

Para llevar a cabo este objetivo *se definieron*, gracias a un proceso de segmentación y análisis del taller, *las dimensiones que delimitaron el proceso de progresiva toma de conciencia de múltiples discursos de nuestro taller*. Estas fueron definidas tomando como base la terminología que utilizara Piaget (1974) en su explicación del proceso de toma de conciencia. Si bien, en nuestro caso, se aplicaron a *la concienciación sobre el hecho lingüístico en la etapa infantil*. Igualmente se tuvo en cuenta el concepto de internalización propuesto por Vygotsky (1996), así como la importancia dada al contexto y al desarrollo de la zona de desarrollo próximo, en la que siguieron trabajando autores posteriores como Werstch (1985) y Rogoff (1990/1993).

Se ha llevado un análisis del proceso de progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico, lo cual ha permitido delimitar tres niveles.

- *Nivel 1: La dimensión de regulación automática.* Se trata de un *aprendizaje no consciente o con un nivel mínimo de conciencia* del alumno sobre el discurso mediante su vivencia corporal en tres campos, a nivel vocal, gestual y de movimiento. Este apoyo en el hecho vivencial facilita su primer acercamiento al hecho lingüístico, en sus dos

vertientes, musical y verbal, que de manera natural surge en la canción, y que posteriormente será objeto de reflexión.

- *Nivel 2: La dimensión de regulación activa.* Ha sido definida como el *aprendizaje consciente basado en la reflexión sobre el hecho lingüístico*, de manera que el alumno profundice de manera reflexiva en el mismo, tanto desde el punto de vista del discurso verbal como musical, facilitando el desarrollo oral y lecto-escritor. El paso del plano motor al de la representación implica una reflexión, lo que supone un nivel superior de conciencia. Dentro de esta dimensión hemos ofrecido una subdivisión:
  - *Nivel 2.1: La dimensión de regulación activa bidimensional.* En ella la reflexión sobre las canciones se realiza desde la perspectiva del *discurso verbal* que habitualmente se utiliza en el aula. Su centro de atención es el texto de la canción y los aspectos más directamente relacionados con el mismo, que permiten una primera profundización del hecho lingüístico en relación con este tipo de discurso.
  - *Nivel 2.2: La dimensión de regulación activa pluridimensional.* En ella se da un paso más en la reflexión sobre las canciones trabajadas. En esta fase se profundiza en las canciones provocando un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la reflexión sobre *las relaciones entre el discurso verbal y musical*, de ahí su pluridimensionalidad.
- *Nivel 3: La dimensión de la toma de conciencia.* Supone el *último escalafón en el ascenso hacia la toma de conciencia del hecho lingüístico*, fruto de una progresiva profundización reflexiva sobre el mismo. Esta dimensión implica la actividad mental que posibilita la

comprensión propia de todo el proceso vivido, integrándolo de una manera global. Conlleva el conocimiento reflexivo y conceptualización de los contenidos lingüísticos aprendidos y la posibilidad de *su utilización consciente en elaboraciones propias*.

El modo en que niños y niñas, apoyados por el profesorado, fueron tomando conciencia del hecho lingüístico a través de estas dimensiones, permitió observar el desarrollo de un proceso reflexivo. Se descubre un proceso evolutivo, que transita de la regulación automática a la regulación activa hasta la toma de conciencia. Este hecho supuso un *proceso cíclico en el que la toma de conciencia anterior sirvió de base para el desarrollo reflexivo posterior*.

Mencionaremos cómo se produjo dicho proceso a través de las sesiones del taller. *En cada sesión del taller estuvieron presentes todas las dimensiones, si bien no todas en la misma medida*. Encontramos una localización estable de dichas dimensiones en las sesiones, que se iniciaron con actividades de regulación automática y regulación activa para finalizar con actividades de mayor toma de conciencia. *En relación con las dos sesiones en las que se trabajaba cada canción también se observó una progresión de las dimensiones dedicando una mayor atención a las dimensiones de mayor toma de conciencia en las segundas sesiones*. *Esta estructuración se encontró igualmente a nivel macro al analizar la evolución a lo largo del taller*. Se encontró una mayor dedicación temporal a los primeros niveles de conciencia en las primeras canciones que progresivamente fueron menos trabajados para dedicar más tiempo a las dimensiones de mayor reflexión sobre el hecho lingüístico en las últimas canciones.

Hemos analizado con detenimiento en los diferentes capítulos las actividades desarrolladas en cada dimensión que puedan servir de guía para futuras experiencias. Dentro de la dimensión de *la regulación automática*

tuvo especial importancia el aprendizaje vocal, gestual y corporal de las canciones, sirviendo como refuerzo de ambos discursos, el musical y el verbal. En el caso de *la regulación activa* fueron especialmente destacables las actividades orales destinadas a desarrollar el vocabulario. En lo que respecta a la lectura el trabajo sobre las canciones buscó el desarrollo de la fluidez, el reconocimiento simbólico y la relación entre símbolos de ambos discursos. En la escritura se buscó reforzar dicha simbolización. En la dimensión de *toma de conciencia* destacó la elaboración creativa, oral, gráfica y escrita, sobre las canciones, resultando de gran ayuda el trabajo previo con la canción-modelo.

El último de los objetivos planteados en nuestra investigación estuvo directamente relacionado con *las estrategias* puestas en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- *Analizar las estrategias que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que engloba de manera complementaria diferentes tipos de discurso, con especial atención en el oral, escrito y musical.*

Para dar respuesta a este objetivo *se observaron las estrategias que prevalecían en cada una de las dimensiones*, analizando cómo influía su uso en los participantes y cómo eran adaptadas a las necesidades del momento.

Se obtuvo una línea de desarrollo general que partió de un inicio basado esencialmente en *la imitación*, a un paso posterior en la segunda dimensión basado en el *diálogo interindividual*. Este diálogo fue principalmente *guiado por la docente* en un primer momento. Paulatinamente ésta fue pasando a un segundo término dejando que cada vez *los diálogos e interacciones entre iguales* fueran más habituales y significativos conforme el nivel de toma de conciencia era mayor. Hasta llegar finalmente a *la conciencia intra-individual*, a

la reflexión propia que les condujo a la solución personal de situaciones problemáticas.

Además, resultó de gran interés analizar las estrategias concretas que se iban aplicando de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destacó con especial interés por su aplicación pedagógica, *la secuenciación de la dificultad*, de manera que una tarea se proponía a través de actividades concretas secuenciadas dentro de la zona de desarrollo próximo de los niños y niñas. *La escucha activa previa, la enseñanza fragmentada y la retirada progresiva de ayudas* fueron las estrategias más destacadas en este ámbito. El aprendizaje por el contexto y la transferencia de los conocimientos obtenidos en otras situaciones resultaron herramientas muy útiles en el proceso. Partir de la realidad cercana de los alumnos, de sus propuestas y sus intereses en cada momento también favoreció su aprendizaje. Igualmente, hacerles partícipes de su propio aprendizaje, justificando el objetivo de la realización de las actividades y favoreciendo la reflexión sobre su propia evolución, les hizo ampliar su conciencia del proceso seguido.

Hemos advertido cómo la observación continua por parte de la maestra del proceso vivido en el aula favorece la flexibilidad docente necesaria para aplicar las estrategias metodológicas apropiadas a cada momento. Hemos observado igualmente cómo las experiencias positivas de la docente, sus vivencias anteriores con la música y con las canciones trabajadas, su autoestima en relación con los contenidos musicales y con la metodología con qué transmitirlos, influyeron de manera decisiva en la experiencia del aula. Cuanto mayor ha sido su exposición a las actividades musicales, mayor ha sido su grado de involucración y más acertadas sus propuestas. Las experiencias positivas con las canciones en su vida

personal también han influido en la motivación y cercanía con la que éstas han sido expuestas a los niños y niñas.

## Perspectivas de futuro

Esta experiencia de construcción de un escenario educativo innovador fue valorada por los integrantes de la experiencia como positiva, siendo una de sus propuestas desarrollarla a lo largo de más sesiones. Esta nueva variable podría ser altamente interesante ya que permitiría *analizar el proceso de toma de conciencia del discurso lingüístico con una mayor perspectiva temporal* y por ende, ofrecer mayores cotas de reflexión y profundización en dicha toma de conciencia.

Las canciones seleccionadas, así como las actividades propuestas, ocupan el papel de ejemplos de trabajo en el taller. Fueron fruto de la aplicación concreta de una programación elaborada teniendo en cuenta unos participantes y un contexto determinado. *Profundizar en las canciones a utilizar y de las actividades y tareas a proponer* serviría para enriquecer el conocimiento teórico-práctico musical en este aspecto.

Una de las bases del taller fue la de *acercar no solo a los niños y niñas sino al docente-tutor encargado del área de lengua a la realidad musical*. Esto con el fin de que pudiera comprender la gran complementariedad de ambos discursos y el enriquecimiento que para el alumnado supone un trabajo de toma de conciencia sobre el hecho lingüístico de una manera más amplia de la que están acostumbrados a trabajar. Esta realidad hizo necesario plantear el trabajo en un equipo colaborativo del que formaron parte las maestras tutoras que habitualmente se encargan de la enseñanza de la lengua y la maestra especialista en música. *El nivel de conocimientos musicales de dichas*

*maestras condicionó el desarrollo del taller.* Las tareas propuestas y especialmente el trabajo creativo vino limitado por sus conocimientos, imposibilitando una profundización al mismo ritmo en el ámbito musical tanto como se consiguiera al nivel de la lengua.

Este hecho da lugar a una reflexión crítica muy interesante sobre *la situación de la educación actual y futura.* Hemos comprobado que cuanto mayor es el conocimiento y la experiencia del profesorado en relación con la lengua y la música, más completo es el proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ofrecer a sus alumnos. En la actualidad, desafortunadamente, *el nivel de formación del profesorado generalista a nivel musical es mínimo.* Esto dificulta enormemente que puedan ofrecer en el contexto del aula experiencias más enriquecedoras sobre el hecho lingüístico a sus alumnos. La mayoría de los maestros de infantil no se encuentran a gusto enseñando música ya que consideran que no poseen los conocimientos musicales necesarios y no conocen las posibilidades reales que la música puede ofrecer al proceso educativo. Esto hace reducir su uso a un trabajo lúdico y social e, incluso, lo consideran una pérdida de tiempo y no incorporan objetivos musicales a sus programaciones. Esta falta de formación es reconocida y denunciada por el propio profesorado, tanto en nuestra investigación como en otras analizadas. Los docentes reconocen que no han recibido en la formación universitaria los conocimientos musicales prácticos necesarios para la adecuada y óptima aplicación del área musical en el quehacer diario en el aula. Especialmente destacan la falta de formación vocal y de trabajo sobre un repertorio de canciones óptimo de aplicación en el aula, sobre el cual asegurar los contenidos musicales básicos que deben dominar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por ello *se hace necesaria una urgente inclusión de una mayor educación musical en la formación de los futuros maestros generalistas.* Cuanto mayor sea su formación y experimentación con

la música por parte de los tutores, mayor será su interés y su valoración del área y del rol del especialista, mayor su predisposición al trabajo en equipo interdisciplinar y mayor su iniciativa para proponer experiencias globalizadoras y significativas para su alumnado.

Finalmente nos gustaría acabar afirmando que esta experiencia abre el camino a nuevas experiencias de investigación-acción que pueden ser llevadas a cabo en el contexto natural del aula. Ha servido como ejemplo de una integración musical exitosa en la educación infantil. No pretende que sea puesta en práctica tal y como se describe en este estudio, ya que hay que tener en cuenta la influencia decisiva del contexto y de sus participantes. Busca servir de modelo que motive la construcción de nuevos escenarios educativos innovadores donde la música pueda desarrollar toda su potencialidad en relación con otras áreas y tenga una mayor presencia en el campo educativo. De este modo se conseguirá una integración realmente satisfactoria de la música en el currículo interdisciplinar del aula de infantil.



## Bibliografía

- Agustín, S. (1988). De Música. Seis Libros. In *Obras completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aiello, R., & Bever, T. G. (1985). Harmonic structure as a determinant of melodic organization. *Memory and Cognition*, 9, 533-539.
- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*. New York: Harper & Brothers.
- Almendra, J. D. (2007). Método Ward: Justine Ward [Electronic Version]. Retrieved [centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html](http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html).
- Andrews, B. W. (2006). Re-play: Re-assessing the effectiveness of an arts partnership in teacher education. *Review of Education*, 52, 443-459.
- Andrews, L. (1997). *Effects of an integrated reading and music instructional approach on fifth-grade students' reading achievement, reading attitude, music achievement, and music attitude*. University of North Carolina, Greensboro.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. (2002). Relation among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 111-130.

Apfelstadt, H. (1989). Do we have to sing? Factors affecting elementary education majors' attitudes toward singing. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8(1), 24-27.

Appel, M. P. (2006). Arts integration across the curriculum. *Leadership*, 36(2), 14-17.

Aristóteles. (1778). *La poética de Aristóteles* (A. Ordóñez, Trans.). Madrid: Antonio de Sancha.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.

Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: PRAXIS.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Bangert, M., & Schlaug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *European Journal of Neuroscience*, 24, 1832-1834.

Barry, N. H. (1992). Music education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2(1), 16-23.

Barry, N. H. (1998). Arts integration in the elementary school: Conference development and evaluation *Update: Applications of Research in Music Education*, 17(1), 3-8.

Barry, N. H. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(28).

Barry, N. H., & Schons, S. (2005). Integrated curriculum and the music teacher: A case study. *Contributions to Music Education*, 31(2), 57-72.

Bartók, B. (1967). *Rumanian folk music* (Vol. 1). The Hague: M. Nijhoff.

Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 253-257.

Bergua, J. B. (1995). *Pitágoras*. Madrid: Clásicos Bergua.

Bernal, J., & Calvo, M. L. (1999). La expresión musical en el curriculum de educación infantil. In Grao (Ed.), *La música en la educación infantil* (Vol. 14, pp. 9-27). Barcelona.

Bernstein, L. (1976). *The Unanswered Question: Six Talks at Harvard*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bigand, E. (1990). Abstraction of two forms of underlying structure in a tonal melody. *Psychology of Music*, 18, 45-60.

Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 615-636.

Blecher, S., & Jaffee, K. (1998). *Weaving in the arts: Widening the learning circle*. Westport, CT: Heinemann.

Bolduc, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*. Université Laval, Québec.

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergarteners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37-47.

Bolduc, J., & Montésinos-Gelet, I. (2005). Pitch awareness and phonological awareness. *Psychomusicology, 19*, 3-14.

Bolinger, D. (1989). *Intonation and its uses: Melody in grammar and discourse*. Stanford: Stanford University Press.

Boltz, M. (1998). The processing of temporal and nontemporal information in the remembered of event duration and musical structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 24*, 1087-1104.

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Bresler, L. (1992). Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, 3*(1), 64-79.

Bresler, L. (1993). Music in a double bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Council of Research in Music Education*, 115, 1-13.

Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.

Bresler, L. (1996). Arts education in other countries: Introduction. *Arts Education Policy Review*, 97(4), 10-11.

Bresler, L. (1998). Research, policy and practice in arts education: Meeting points for conversation. *Arts Education Policy Review*, 99(5), 9-15.

Bresler, L. (2003). Out of the trenches: The joys and risks of cross-disciplinary collaborations. *Council of Research in Music Education*, 152, 17-39.

Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos [Electronic Version]. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*.

Bresler, L., & Stake, R. (2006). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp. 270-311). New York: Oxford University Press.

Bresler, L., & Thompson, C. (Eds.). (2002). *The arts in children's lives: Context, culture and curriculum*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Bresler, L. E. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. The Netherlands: Springer.

Brown, D. (2002). Going digital and staying qualitative: Some alternative strategies for digitizing the qualitative research process. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2).

Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge, MA & London, UK: Harvard University Press.

Bryson, E. F. (1982). A study of the use of music activities by classroom teachers. *Dissertation Abstracts International*, 43, UMI No. 8228121.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 167-178.

Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.

Campbell, R., & Olson, D. R. (1990). Children's thinking. In R. Grieve & M. Hughes (Eds.), *Understanding children*. Oxford: Basil Blackwell.

Cándido Pozo, S. J. (2006). *Estudios sobre historia de la teología*. Toledo: Instituto Teológico San Ildefonso.

Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N., & Green, J. (2001). Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literacy practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.

Castiglione, B. (1561). *El cortesano* (J. Boscán, Trans.): En casa de la Viuda de Martin Nutio.

Clouser, K. (2001). *The effects of setting storybooks' texts to music on story comprehension, vocabulary, and attitude towards reading in preschool children*. Florida State University, Tallahassee.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Cohen, G. (1996). *Memory in the real world*. Hove: Psychology Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Cincel.

Conkling, S. W., & Henry, W. (1999). Professional development partnerships: A new model for music teacher preparation. *Arts Education Policy Review*, 100 (4), 19-23.

Connelly, F.-M., & Clandinin, D.-J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. P. d. Lara, F.-M. Connelly, D.-J. Clandinin & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Cooper, S., & Cardany, A. B. (2008). Making connections: Promoting music making in the home through a preschool music program. *General Music Today*, 22(1), 4-12.

Copans-Astrand, D. (2000). *The effect of rhythm-based Orff-Schulwerk music therapy on the reading skills of students in varying exceptionalities classes*. Florida State University, Tallahassee.

Corbett, D., Wilson, B., Noblit, G., & McKinney, M. (2001). *The arts, identity and comprehensive education reform: A final report from the evaluation of the A+Schools Program*. Winston-Salem, NC: Thomas S. Kenan Institute for the Arts.

Cosenza, G. (2005). Implications for music educators of an interdisciplinary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 6(9), 1-8.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3)(198-212).

Costa-Giomi, E. (2000). The relationship between absolute pitch and spatial abilities. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, UK: Keele University, Department of Psychology.

Couch, K. (1984). *The effect of the art, reading, writing, arithmetic, music, science project (AR3MS) on the acquisition of reading skills*. Florida State University, Tallahassee.



Cutting, J. E., & Rosner, B. S. (1974). Categories and Boundaries in speech and music. *Perception and Psychophysics*, 16, 564-570.

Chan, A. S., Ho, Y., & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structure*. La Haya: Mouton.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

De Witt, L., & Samuel, A. (1990). The role of knowledge-based expectations in music perception: Evidence from musical restoration. *Journal Experimental of Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 60-67.

Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500 - 515). Thousand Oaks, CA: Sage.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón (2008). *Orden de 28 de marzo de 2008 por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. B.O.A. 14/04/08.

Deutsch, D. (1982). The processing of pitch combinations. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 271-316). New York: Academic Press.

Dewar, K. M., Cuddy, L. L., & Mewhort, D. J. K. (1977). Recognition memory for sals thymes with and without context. *Journal Experimental of Psychology: Human Learning and Memory*.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw-Hill.

Dominguez, D. (1991). *Developing language through a musical program and its effect on the reading achievement of Spanish speaking migrant children*. Western Michigan University, Kalamazoo.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 99-107.

Dowling, W. J., Kwak, S., & Andrews, M. W. (1995). The time course of recognition of novel melodies. *Perception and Psychophysics*, 57, 136-149.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan.

Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Dressel, P. (1958). The meaning and significance of integration. In N. B. Henry (Ed.), *The integration of educational experiences. 57th Yearbook of the National Society for Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Eilers, R. E., Gavin, W., & Wilson, W. R. (1979). Linguistic experience and phonemic perception in infancy: A crosslinguistic study. *Child Development*, 50, 14-18.

Eisner, E., Bresler, L., Catford, L., Phillips, A., & Trilling, D. (1984). *The spectra program: Art in Palo Alto Schools*. Stanford, CA: GeHj Foundation.

Elbert, T., Pantev, C., Weinbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the left hand in string players. *Science*, 270, 305-307.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial music education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.

Elmer, S. S., Elmer, F. J. (2000). A new method for analysing and representing singing. *Psychology of Music*, 28, 23-42.

Feeman, C. (1988). *Pairing songs with lectures to increase academic performance through small group and cross-age tutor intervention strategies*. Florida State University, Tallahassee.

Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1: Enfoques, teorías y métodos). Barcelona: Paidós Educador.

Fernald, A. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10, 279-293.

Fernald, A. (1993). Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development*, 64, 657-674.

Fetzer, L. (1994). *Facilitating print awareness and literacy development with familiar children's songs*. East Texas State University, Commerce.

Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. *Reading Horizons*, 42(1), 39-49.

Fridman, R. (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

Friedman, B. (1959). *An evaluation of the achievement of excusing elementary school pupils in elementary school instrumental music classes*. New York University, New York.

Fullan, M. (1992). *The new meaning of educational change*. New York: Cassell.

García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: RIALP.

Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381, 284.

Gardner, H. (2004). Múltiples Aproximaciones a la Comprensión. In VV.AA. (Ed.), *Nuevas Teorías sobre la Instrucción*. Madrid: Akal.

Gardner, H., & Hatch, T. (1995). Educational implications of the Theory of Multiple Intelligences. In R. Fogarty (Ed.), *Multiple intelligences: A collection*. Arlington Heights, IL: Skylight.

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Gray matter differences between musicians and nonmusicians. *New York Academic of Science*, 999, 514-517.

Gerardi, G. M. (1995). The development of affective responses to modality and melodic contour. *Music Perception*, 12, 279-290.

Giles, A. M., & Frego, R. J. D. (2004). An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22, 13-22.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.

Gombert, J.-E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repère*, 3, 143-156.

Gómez-Ariza, C. J., Teresa Bajo, M., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000). Musical cognition: Relations between music and language. *Cognitiva*, 12 (1), 63-87.

Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music*. Chicago: GIA Publication, Inc.

Gould, A. O. (1969). Developing specialized programs for singing in the elementary school. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 17, 9-22.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (Eds.). (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Graziano, A. B., Peterson, M., & Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurology Research*, 21(2), 139-152.

Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 38, 225-231.

Gromko, J. E. (2004). Predictors of music sight-reading ability in high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 52, 6-15.

Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.

Gromko, J. E., & Porman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.

Gruhn, W., & Rauscher, F. H. (2008). *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Nova Science Press.

Guirado, C. (1995). *Vademécum del músico: Exposición actualizada de la normativa fundamental sobre la enseñanza de la música*. Murcia: Universidad de Murcia.

Halpern, A. R. (1988). Mental scanning in auditory imagery for songs. *Journal Experimental of Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 434-443.

Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-468.

Hansen, D., & Bernstorf, E. (2002). Linking music learning to reading instruction. *Music Educators Journal*, 88(5), 17-22.

Hansen, D., Bernstorf, E., & Stuber, G. M. (2004). *The music and literacy connection*. Reston, VA: MENC.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Harwood, D. L. (1976). Universals in music: A perspective form cognitive psychology. *Ethnomusicology*, 20, 521-533.

Hayes, B. (1984). The phonology of rhythm in English. *Linguistic Inquiry*, 15, 33-74.

Henry, W. (2001). Vocal development in general music: bringing two worlds together. *General Music Today*, 15, 4-8.

Hetland, L. (2000b). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.

Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.

Hodges, D. A. (2009). Brains and Music, Whales and Apes, Hearing and Learning . . . and More. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27, 62-75.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály Today: A cognitive approach to elementary music education*. USA: Oxford University Press.

Hughes, J. R. (2001). The Mozart effect. *Epilepsy & Behavior*, 2, 396-417.

Humphreys, A., Post, T., & Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.

Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Integrating exceptional and non exceptional young children through music play: A pilot program. *Music Therapy perspectives*, 8, 52-56.

Husain, G., Tompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, 20(2), 151-171.

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winnder, E., Evans, A. C., et al. (2009). The Effects of Musical Training on Structural Brain Development. *New York Academic of Science*, 1169, 182-186.



- Isidoro, S. (2004). *Etimologías*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ivanov, V. K., & Geake, J. G. (2003). The Mozart effect and primary school children. *Psychology of Music*, 31, 405-413.
- Jakobson, R. (1941). *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid: Ayuso.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch.
- Jones, M. R., & Boltz, M. (1989). Dynamic Attending and Responses to Time. *Psychological Review*, 96(3), 459-491.
- Keller, T. A., Cowan, N., & Saults, J. S. (1995). Can auditory memory for tone pitch be rehearsed? *Journal Experimental of Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 635-645.
- Kelley, L. (1981). *A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language*. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenney, S. (2009). Literacy and Art in the music class: Young children read and draw what they sing. *General Music Today*, 22, 25-28.
- Kilgour, A. R., Jakobson, L. S., & Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory & cognition*, 28(5), 700-710.

Klein, M., Coles, M. G. H., & Donchin, E. (1984). People with absolute pitch process rhymes without producing an P300. *Science*, 223, 1306-1309.

Kodály, Z., & Bónis, F. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.

Kodály, Z., & Young, P. M. (1963). *333 elementary exercises in sight singing*. London: Boosey & Hawkes.

Kridel, C. (1994). Reconsiderations: The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations. *Educational Studies*, 25(2), 101-115.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

Lacasa, P., Reina, A., Alburquerque, M., Cruz, M. C., & Rodríguez, A. (2001). *Working on everyday literacies in the classroom: Icons, words, and ideas*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Seattle, USA April, 9 - 14, 2001.

Lacasa, P., & Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: Interacción social y aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.D.D.E.

Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of "hightown grammar". In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Lacorte, M. (1998). La investigación en acción. Una guía práctica. *Cultura y Educación*, 10, 3 - 16.

Lafarga Marqués, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. In M. Caruncho (Ed.), *Música y lenguaje* (Vol. 43, pp. 7-18). Barcelona: Grao.

Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relation between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19-27.

Lappe, C., Herholz, S. C., Trainor, L. J., & Pantev, C. (2008). Cortical plasticity induced by short-term unimodal and multimodal musical training. *Journal of Neuroscience*, 28(39), 9632-9639.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lauder, D. (1976). *An experimental study of the effect of music activities upon reading achievement of first grade students*. University of South Carolina, Columbia

Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Paris: Mardaga.

Leng, X., Shaw, G. L., & Wright, E. L. (1990). Coding of musical structure and the trion model of cortex. *Music perception*, 8, 49-62.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Liberman, M., & Prince, A. (1977). On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, 8, 249-336.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.

Liperote, K. A. (2006). Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write. *Music Educators Journal*, 93, 46-52.

López, A. (2007). *Catorce ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.

Lowe, A. (1988). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française: Avantages pour l'apprentissage des deux matières. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3).

Luria, A. R., & Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. New York & London: Harvester & Wheatsheaf.

MacPherson, S. (1922). *The Musical Education of a Child*. London: Joseph Williams.

Malagarriga, T., Gómez, I., & Parés, M. (1999). Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil. In Graó (Ed.), *La música en la educación infantil* (Vol. 14, pp. 35-44). Barcelona.

Martorelli, D. (1992). Special report: Arts in action. *Instructor*, 38-45.

Mason, T. C. (1996). Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education* 47(4), 263–270.

McCarthy Malin, S. A. (1993). Music experiences in the elementary classroom as directed and reported by in-service elementary classroom teachers. *Dissertation Abstracts International* 54, UMI No. 9414331.

McCarthy, W. G. (1985). Promoting language development through music. *Academic Therapy*, 21(2), 237–242.

McCormick, L., & Schiefelbusch, R.L. (1990). *Early language intervention: An introduction* Columbus, OH: Merrill.

McKean, B. (2000). Arts everyday: Classroom teacher's orientations toward arts education. *Arts and Learning Research*, 16(1), 177-194.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Mehler, J., & Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza.

Mills, S. W. (2001). The role of musical intelligence in a multiple intelligences focused elementary school. *International Journal of Education & the Arts*, 2(4).

Ministerio de Educación. (1979). De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1.868. In *Historia de la educación en España* (Vol. II). Madrid.

Ministerio de Educación (2006). Ley Orgánica de Educación, L.O.E. *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006*. B.O.E. 4/05/06.

Ministerio de Educación (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*. B.O.E. 4/01/07.

Ministerio de Educación Nacional (1942). *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. B.O.E. 4/07/42.

Ministerio de Educación y Ciencia (1966). *Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre de 1966*. B.O.E. 24/10/66.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990*. B.O.E. 4/10/90.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991a). *Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil*. B.O.E. 215/1991.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991b). *Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991*. B.O.E. 11/10/91.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1917). *Real Decreto de 25 de agosto de 1917*. *Gaceta de Madrid*.

Miyazaky, K. (1988). Musical pitch identification by absolute pitch possessors. *Perception and Psychophysics*, 44, 501-512.

Mizener, C. P. (2008). Our singing children: Developing singing accuracy. *General Music Today*, 21, 18-24.

Monereo, C. (2001). *Estrategia de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó: Barcelona.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens.

Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schotts.

Morin, J. (2002). *La maternelle: Histoire, fondements, pratiques*. Boucherville: Gaétan Morin.

Murray, F. (1992). Reconstructing and constructivism: The development of American educational reform. In H. Beilin & P. Puffall (Eds.), *Piaget's theory. prospects and possibilities*. (pp. 287-310). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Nakada, T., Fujii, Y., Suzuki, K., & Kwee, I. L. (1998). "Musical brain" revealed by high-field (3 Tesla) functional MRI. *Neuroreport*, 9, 3853-3856.

Ohde, R. N., & Sharf, D. J. (1988). Perceptual categorization and consistency of synthesized /r-w/ continua by adults, normal children and /r/-misarticulation children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 556-568.

Orff, C. (1976). *Carl Orff documentation. The Schulwerk*. New York: Schott.

Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27, 18-37.

Osborne, C. (1980). *Using music to teach selected reading skills: Effects on the reading achievement of primary grade children*. Southern Illinois University Carbondale.

Ostehout, L., & Holcomb, P. J. (1993). Event-related potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language*, 31, 785-806.

Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, L. E., & Hoke, M. (1998). Increased auditory cortical representation. *Nature*, 392, 811-813.

Papousek, M., Papousek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalisation: Their significance for communication, cognition, and creativity. *Advances in Infancy Research*, 1, 163-224.

Patel, A. D., Gibson, E., Ratner, J., Besson, M., & Holcomb, P. J. (1998). Processing syntactic relations in language and music: An event related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 717-733.

Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M., & Labreque, R. (1998). Processing prosodic and musical patterns: A neuropsychological investigation. *Brain and language*, 61, 123-144.

Pérez Gómez, Á. (2004). *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.



Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience. (The grasp of consciousness: action and concept in the young children. Cambridge, Mas: Harvard University Press, 1976)*. Paris: Presses Universitaires de France.

Platón. *Timeo o de la naturaleza*. Retrieved [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl).

Platón. (1805). *La República de Platón o coloquios sobre la justicia* (J. Tomás y García, Trans. Vol. 2). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pratt, C., & Garton, A. F. (1993). Systems of representation in children. In C. Pratt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children* (pp. 1-9). Chichester: John Wiley & Sons.

Price, P. J., Ostendorf, M., Shattuck-Hufnagel, S., & Fong, G. (1991). The use of prosody in syntactic disambiguation. *Journal of the Acoustical Society of America*, 90, 2956-2970.

Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: MASSON.

Rauscher, F. H. (2001). Current research in music, intelligence, and the brain. In McCarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications of research for arts education and practice*. College Park: University of Maryland Press.

Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2006). The Mozart Effect: Music listening is not music instruction. *Educational Psychologist*, 41(4), 233-238.

Rauscher, F. H., LeMieux, M., & Hinton, S. C. (2005). *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*. Paper presented at the European Conference on Developmental Psychology.

Rauscher, F. H., LeMieux, M. T., Kabele, M. L., & Hinton, S. C. (2004). *Lasting improvement of at-risk children's cognitive abilities following music instruction*. Unpublished manuscript.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N., 365, 611. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letter*, 185, 44-47.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurology Research*, 19(1), 1-8.

Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action Research*. London, Thousand Hoaks: Sage.

Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239-248.

Register, D. (2004). The effects of live music groups versus an educational children's television program on the emergent literacy of young children. *Journal of Music Therapy*, 41(1), 2-27.

Repp, B. (1984). Categorical perception: issues, methods, findings. In N. J. Lass (Ed.), *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practices* (Vol. 10). New York: Academic Press.

Repp, B. (1992). Probing the cognitive representation of musical time: Structural constraints on the perception of timing perturbations. *Cognition*, 44, 241-281.

Rideout, B., Dougherty, S., & Wernert, I. (1997). *The effect of music on spatial performance: a test of generality*. Washington, DC.: Eastern Psychological Association.

Roberts, C. G. (1996). *Music of the Star Mountains*. Taiwan: Yuan-Liou Publishing.

Rogoff, B. (1990/1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Sarnthein, J., Von Stein, A., Rappelsberger, P., Petsche, H., Rauscher, F. H., & Shaw, G. L. (1997). Persistent patterns of brain activity: an EEG coherence study of the positive effect of music on spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 107-111.

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248-261.

Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial sideeffects? In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). Oxford, England: Oxford University Press.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 5, 511-514.

Schenker, H. (1990). *Tratado de armonía*. Madrid: Real Musical.

Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., & Winner, E. (2009). Training-induced Neuroplasticity in Young Children. *New York Academic of Science*, 1169, 205-208.

Schön, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schramm, S. (1997). *Related webs of meaning between the disciplines: Perceptions of secondary students who experienced and integrated curriculum*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

Selkirk, L. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge: MIT Press.

Serafine, M. L., Crowder, R., & Repp, B. (1984). Integration of melody and text in memory for songs. *Cognition*, 16, 285-303.

Serafine, M. L., Davidson, J., Crowder, R., & Repp, B. (1986). On the nature of melody-text integration in memory for songs. *Journal of Memory and Language*, 25, 123-135.

Serrano, R. M. (2004). Aprendizaje de la música en el contexto del currículo. Universidad de Zaragoza.

Serrano, R. M. (2005). Aprendizaje extraescolar de la música en el contexto del currículo. Universidad de Zaragoza.

Shaffer, L. H., & Todd, N. (1987). The interpretive component in musical performance. In A. Gabrielsson (Ed.), *Action and perception in rhythm and music* (Vol. 55). Stockholm: Publication issued by the Royal Swedish Academy of Music.

Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Madrid: Síntesis.

Siegel, J. A. (1974). Sensory and verbal coding strategies in subjects with absolute pitch. *Journal Experimental of Psychology: Human Learning and Memory*, 103, 37-44.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.

Snyder, S. (1996). *Integrate with integrity: Music across the elementary curriculum*. West Norwalk, CT: IDEAS Press.

Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educatinal Review*, 70(1), 39-48.

Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27, 17-32.

Stark, R. (1979). Prespeech segmental feature development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Steele, J. (1775). *An essay toward establishing the melody and measure of speech to be expresses and perpetuated by peculiar symbols*. London: Bowyer & Nichols.

Sthenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.

Suzuki, S. (2007). *Vivre c'est aimer*. Marsella: Corroy.

Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248-251.

Trehub, S. E., Thorpe, L. A., & Morrongiello, B. (1987). Organizational processes in infants' perception of auditory patterns. *Child Development*, 58, 741-749.

Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Valle, A., González, R., Cuevas, L., Fernández, A., & Baspino, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.

Vygotsky, L. (1934/87). *Thought and Language*. Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Lev S. Vytgotski ; edición al cuidado de Michael Cole... [et al.] ; nota biográfica de A. R. Luria*. Barcelona: Crítica.

Wapnick, J., Bourassa, G., & Sampson, J. (1982). The perception of tonal intervals in isolation and in melodic context. *Psycholomusicology*, 2, 21-36.

Weber, E. W., Spychiger, N., & Patry, J. L. (1993). Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht. *Padagogik in der Blauen Eule*, 17.

Werner, H. (1917). Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. *Berich der Kaiselichen Akademie*, 182, 1-100.

Werstch, J. V., & Sammarco, J. G. (1985). Social precursors to individual cognitive functioning: the problem of units of analysis. In R. A. Hinde,

A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationship and cognitive development*. (pp. 276-294). Oxford: Clarendon Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Whitaker, N. L. (1996). Elusive connections: Music integration and the elementary classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 89-99.

Whitehead, J. (1995). Educative Relationships with the writing of others. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers*. London: The Falmer Press.

Wiggins, J., & Wiggins, R. (1997). Integrating through conceptual connections. *Music Educators' Journal*, 83(4), 38-41.

Wightman, C. W., Shattuck-Hufnagel, S., Ostendorf, M., & Price, P. J. (1992). Segmental durations in the vicinity of prosodic boundaries. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 1797-1717.

Wilson, T. L., & Brown, T. L. (1997). Reexamination of the effect of Mozart's music on spatial-task performance. *Journal of Psychology*, 131(4), 371-382.



Willems. (1956/1969). *Las bases psicológicas de la educación musical* (E. Podcaminsky, Trans.). Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1980). *Educación musical II. Canciones de 2 a 5 notas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Williams, R. (1973). *Effects of a vocabulary program set to music on basic first grade reading skills*. California State University, Hayward.

Wolverton, V. D. (1991). Facilitating language acquisition through music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9(2), 24-30.

Wood, D. (1986). Aspects of teaching and learning. (En P. Light, S. Sheldon, M. Woodhead, Ed., *Learning to think*, London: Routledge - Open University, 1991, pp. 97-120). In M. Richards & P. Light (Eds.), *Children of social worlds* (pp. 191-212). Cambridge: Polity Press.

Woods, P. (1986). *Inside schools (Trad. cast. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós-MEC, 1987)*. London: Routledge.

Zabala, A. (2001). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.

Zackay, D., Roziner, I., & Ben-Arzi, S. (1984). On the nature of absolute pitch. *File für Psychologie*, 136, 163-166.

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Review Neuroscience*, 8, 547-558.

Zatorre, R. J., Evans, A. C., & Meyer, E. (1994). Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch. *Journal of Neuroscience*, *14*, 1908-1919.





