

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

Departamento de Comunicación Audiovisual Documentación e Historia del Arte
PROGRAMA DE DOCTORADO EN MÚSICA



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

EL PROCESO DE CREACIÓN Y RECREACIÓN DE CANCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS

Una investigación artístico-socio-educativa en torno a una propuesta de acción que va
del placer de cantar al pensamiento musical popular

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Alicia Arnau Aparicio
Dirigida por: Dra. Ana M^a Botella Nicolás

Septiembre 2015

**EL PROCESO DE CREACIÓN Y RECREACIÓN DE CANCIONES
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL, SOCIAL Y
CULTURAL DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS**

Una investigación artístico-socio-educativa en torno a una propuesta de acción que va
del placer de cantar al pensamiento musical popular

Alicia Arnau Aparicio

Todas las denominaciones contenidas en el presente texto que se efectúen solamente en un género, se entenderán realizadas indistintamente en género masculino y femenino.

A la infantesa
i als seus mestres.
Amb el desig
de que mai
deixen de cantar
i celebrar la vida.

Agradecimientos

A Milagros Barberán Llorens por su gran sensibilidad hacia mis estudios en sus comienzos. Por su valentía y determinación en el momento más decisivo de mi carrera. Al Dr. Josep Martí i Pérez por haber despejado las dudas que hubieran imposibilitado el inicio de este trabajo. A la Dra. Ana M^a Botella Nicolás por el exhaustivo y minucioso seguimiento del mismo. Por su entusiasmo.

A los maestros que colaboraron en el trabajo de campo. Por acercarme a sus grupos de alumnos con tacto y profesionalidad. Por sus valiosas reflexiones: a Cristina, Gema, Julia, Vicenta, Consue, Carmen, Ana, Lolín, Marisa, Rafaela, Félix, Llum, Alberto, Silvia, Toni y Luís. A Laura, Félix, Rafael y Arcadi por su ayuda técnica. A todos los compañeros que han participado y compartido la experiencia aquí relatada y la música que resuena en estas páginas.

A todos mis alumnos.

A aquellos que iniciaron y construyeron las primeras canciones.

A los que las viven, las recrean y las disfrutan.

A quienes inspiran nuevas creaciones y a todos aquellos que seguirán trazando este camino y completarán, quizás, otros trabajos de investigación musicológica.

Resumen

Música como cultura es el concepto esencial que cimienta este trabajo. Esta afirmación llevada al campo de la educación infantil posibilita experimentar con producciones musicales, sus causas y sus efectos.

La canción de infancia, entendida como contexto estable pero cambiante en generaciones sucesivas, permite utilizar toda la capacidad de los niños y su entorno en la construcción de su identidad personal, social y cultural.

Partiendo de un entramado cultural particular (grupo-aula) y del área cultural local se concibe y proyecta la canción como procedimiento para la continuación-creación-integración de cultura propia que, por extensión, puede incidir en áreas más alejadas de características similares. Desde una perspectiva pedagógico-sistémica y atendiendo a las teorías del desarrollo del cerebro, la mente, las inteligencias múltiples, la neurocultura y la creatividad se pueden implementar procesos que posibilitan a los niños pensar y actuar musicalmente.

La canción en el contexto escolar, en los términos descritos, conjuga la necesidad individual y colectiva de cantar con las circunstancias de la vida actual y vincula al niño al mundo que le rodea mediante un proceso sincrético que tiene como objeto y compañero de viaje la intención de mantener viva la creación popular.

Resum

Música com a cultura és el concepte essencial que fonamenta el present treball. Aquesta afirmació traslladada al camp de l'educació infantil ens dona la possibilitat d'experimentar amb produccions musicals, les seues causes i els seus efectes.

La cançó d'infantesa, entesa com un context estable i canviant a l'hora, en generacions successives, permet utilitzar tota la capacitat dels xiquets i el seu entorn en la construcció de la seua identitat personal, social i cultural.

Partint d'una xarxa cultural particular (grup-aula) i de l'àrea cultural local s'ha concebut i s'ha projectat la cançó com a procediment per a la continuació-creació-integració de cultura pròpia que per extensió pot incidir en entorns més llunyans amb característiques semblants. Des d'una perspectiva pedagògic-sistèmica i atenent a les teories del desenvolupament del cervell, la ment, les intel·ligències múltiples, la neurocultura i la creativitat es poden implementar processos que possibiliten als xiquetes pensar i actuar musicalment.

La cançó en el context escolar, en els terminis descrits, conjuga la necessitat individual i col·lectiva de cantar amb les circumstàncies de la vida actual i vincula al xiquet amb el món que l'envolta mitjançant un procés sincrètic que té com objectiu i com a company de viatge la intenció de mantenir viva la creació popular.

Abstract

The music as culture is the main concept which found this work. This affirmation carried forward to the child's education field, makes possible trying out with musical productions, its reasons and purposes.

Nursery song, understood as a stable context but with changes in future generations, allows using the entire child's capacity and their setting in the make-up of his single, social and cultural identity.

Starting from a cultural and special framework (group-classroom) and local cultural area, the song is conceived and planned as a method for the continuation-creation-integration of own culture that, by range, can influence further areas from similar characteristics. From a pedagogical-systemic perspective and attending theories of the development of the brain, the mind, many abilities, the neuroculture and creativity, we can apply processes which permit the children to think and operate musically.

The song in the school context, in the aforesaid terms, fit together the individual and collective need to sing with the circumstances of the present life and link the child to the world which surrounds him through a syncretic process whose aim and travel partner is to keep the popular creation alive.

INTRODUCCIÓN

Aproximación a la investigación	1
1. Objeto de la investigación	3
2. Justificación.....	6
3. Formulación del problema	7
3.1. Consideraciones previas	7
3.2. Antecedentes	15
3.3. Limitaciones.....	28
4. Planteamiento de la investigación	32
4.1. Preguntas iniciales	36
4.2. Evidencias	36
4.3. Objetivos	38
4.4. Metodología.....	39
5. Estructura de la investigación.....	45

I PARTE. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Bases etnomusicológicas

1. Introducción.....	53
2. Antecedentes históricos	55
2.1. Etnomusicología actual	58
3. Música como cultura	62
4. Una aproximación desde la Sociología de la Música	66
5. Enculturación en la música infantil.....	70
5.1. ¿Existe la música infantil?	75
6. Conclusiones.....	79

Capítulo 2. Lírica popular de tradición infantil

1. Introducción.....	83
2. Lo popular, lo tradicional y el folklore en la lírica infantil	86
3. Cancioneros	93
4. Canciones infantiles	96
4.1. Aproximación a la definición	96
4.2. Problemas de clasificación	103
5. Cuestión de oralidad	106
5.1. Transmisión y receptividad	109
5.2. Participación de la infancia	112

6. Lirica popular contemporánea.....	118
6.1. Funciones de la canción.....	123
6.2. Lirica popular de tradición infantil en el entorno contemporáneo	126
6.3. A la lirica popular por la canción de infancia.....	128
7. Conclusiones	131

Capítulo 3. Lirica popular de tradición infantil en la *Comunitat Valenciana*

1. Introducción	135
2. Lirica popular valenciana	138
2.1. Lirica tradicional infantil valenciana	141
3. Repertorio vocal relacionado con la infancia. Apuntes históricos	144
3.1. Desde los inicios hasta principios del siglo XVII	144
3.2. Desde el siglo XVII hasta la aparición de los medios de comunicación	150
3.3. Durante el siglo XX y principios del XXI.....	154
3.3.1. Repertorio en castellano.....	160
3.3.2. Repertorio en valenciano.....	164
4. Repertorio escolar.....	167
5. Conclusiones	169

II PARTE. MARCO CONTEXTUAL

Capítulo 4. Infancia y contexto sociocultural

1. Introducción	175
2. Cultura y contexto	178
3. Incidencia de los cambios en el contexto sobre la infancia	182
4. Conclusiones	188

Capítulo 5. El cerebro infantil como contexto base

1. Introducción	191
2. Aportaciones de la neurociencia	193
2.1. Estructura, conexiones y ondas cerebrales	194
2.2. Formación del cerebro: Neuroeducación.....	199
3. Música y cerebro infantil entre los 3 y los 6 años de edad.....	203
3.1. Práctica psicomusical educativa y cultural.....	206
4. Conclusiones	209

Capítulo 6. Infancia y contexto educativo curricular

1. Introducción.....	213
2. Contexto legislativo. Antecedentes en el estado español	215
3. La educación artística en el contexto curricular	217
3.1. Influencia de los postulados educativos europeos en España	217
3.2. La educación artística en la enseñanza primaria en España	219
3.3. El área de educación artística (música) en la <i>Comunitat Valenciana</i>	224
3.3.1. Implicación de la música en las competencias básicas.....	227
4. Contexto legislativo en el segundo ciclo de educación infantil.....	231
5. Conclusiones.....	235

Capítulo 7. La canción en el contexto segundo ciclo de educación infantil

1. Introducción.....	237
2. Influencia de la música en los niños: reacciones y comportamientos	240
2.1. Música.....	240
2.2. Canción	242
3. Importancia de la canción en el segundo ciclo de educación infantil	245
3.1. La canción infantil en el contexto escolar de la <i>Comunitat Valenciana</i>	249
4. El contexto aula en el segundo ciclo educación infantil	252
5. La canción como contexto.....	256
6. El contexto futuro	261
7. Conclusiones.....	264

III PARTE. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 8. Diseño y desarrollo de la investigación

1. Introducción.....	271
2. Justificación del diseño.....	277
3. Temporalización	284
3.1. Cronograma	286
4. Diseño de la investigación.....	287
5. Desarrollo de la investigación.....	289
5.1. Etapa de pre-investigación I. Trabajo de campo 2001-2002	289
5.1.1. Introducción.....	289
5.1.2. Elaboración del cuestionario I.....	292
5.1.2.1. Determinación de variables y contenido.....	293
5.1.2.2. Tipos de pregunta	294

5.1.2.3. Aplicación del cuestionario piloto y validación.....	294
5.1.3. Selección de la muestra	295
5.1.4. Procedimiento	299
5.1.5. Análisis y Valoración	302
5.1.6. Conclusiones preliminares	304
5.2. Etapa de pre-investigación II. Trabajo de campo 2003-2009.....	306
5.2.1. Introducción.....	306
5.2.2. Selección de la muestra	307
5.2.3. Procedimiento	309
5.2.4. Material y metodología estadística	310
5.2.5. Análisis y valoración	315
5.2.6. Conclusiones preliminares	328
5.3. Etapa de diagnóstico.....	331
5.3.1. Introducción.....	331
5.3.2. Elaboración del cuestionario II.....	332
5.3.2.1. Determinación de variables y contenido	332
5.3.2.2. Tipos de pregunta.....	334
5.3.2.3. Aplicación del cuestionario piloto y validación.....	334
5.3.2. Selección de la muestra	335
5.3.3. Procedimiento	335
5.3.4. Material y metodología estadística	336
5.3.5. Análisis y valoración	337
5.3.6. Conclusiones preliminares	343
5.4. Etapa de programación. Descripción del modelo	344
5.4.1. Introducción.....	344
5.4.2. Desarrollo del modelo. Fase I.....	349
5.4.2.1. Canciones para las rutinas y hábitos	349
5.4.2.2. Canciones para las celebraciones	374
5.4.3. Desarrollo del modelo. Fase II.....	390
5.4.3.1. Canciones para las rutinas y hábitos	390
5.4.3.2. Canciones para las celebraciones	402
5.4.4. Desarrollo del modelo. Fase III.....	427
5.4.4.1. Canciones para las rutinas y hábitos	424
5.4.4.2. Canciones para las celebraciones	427
5.4.4.3. Canciones inventadas	429

5.5. Conclusiones y propuestas.....	436
5.5.1 Introducción	436
5.5.2. Esquemas-marco para el desarrollo del modelo	438
5.5.2.1. Fase I.....	441
5.5.2.2. Fase II.....	442
5.5.2.3. Fase III.....	443
5.5.3. Cancionero	444
5.5.4. Canciones para educación infantil en la <i>Comunitat Valenciana</i>	444
5.5.4.1. Para las rutinas y hábitos en el 2º ciclo	447
5.5.4.2. Celebraciones escolares en educación infantil y primaria	456
5.5.4.3. Celebraciones de una localidad concreta: Canals.....	470
5.5.4.4. Celebraciones en una comarca concreta: La Costera	482
5.5.4.5. Celebraciones en un centro concreto.....	487
5.5.4.6. Celebraciones de un grupo concreto.....	489
5.5.5. Conclusiones	493

Capítulo 9. Resultados

1. Introducción.....	499
2. Descripción de los resultados.....	499
2.1. Etapa pre-investigación I. Resultados trabajo de campo 2001-2002	499
2.1.1. Tipología de canciones informadas por los niños	500
2.1.2. Títulos y clasificación.....	501
2.1.3. Tipología canciones informadas por los adultos	501
2.1.4. Resultados cuestionario aplicados a los adultos.....	502
2.1.5. Conclusiones	506
2.2. Etapa pre-investigación II. Resultados trabajo de campo 2003-2009	507
2.2.1. Estudio estadístico. Datos obtenidos	507
2.2.2. Conclusiones	533
2.3. Etapa de diagnóstico	534
2.3.1. Estudio estadístico. Datos obtenidos.....	534
2.3.2. Conclusiones	558
2.4. Etapa de programación	560
2.4.1. Guía general del proceso metodológico.....	560
2.4.2. Canciones y temporalización	562
2.4.3. Conclusiones	568

2.4.4. Materiales elaborados	569
2.4.4.1. <i>A l'escola ho diem cantant</i>	571
2.4.4.2. <i>A l'escola ho celebrem cantant</i>	572
2.4.4.3. Otros proyectos	573
3. Síntesis de resultados.....	573
IV PARTE. CONCLUSIONES	577
Capítulo 10. Conclusiones	
1. Conclusiones	579
2. Prospectiva	618
3. Coda	622
V PARTE. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Fuentes documentales.....	625
Diccionarios	645
Legislación.....	646

ANEXOS

Anexos Documentales

1. Plantilla-Ficha recogida información entrevistas a niños.
2. Cuestionario I.
3. Relación y clasificación canciones fase pre-investigación I.
4. Relación canciones fase pre- investigación II.
5. Tablas-clasificación de canciones recogidas desde 2001.
6. Relación canciones público infantil de procedencia CD/TV.
7. Relación canciones público adulto de procedencia CD/TV.
8. Cuestionario II. Fase de diagnóstico
9. Letras de las canciones.
10. Acompañamientos instrumentales de las canciones.
11. Proceso y relación de los factores implicados en el proceso de construcción de la identidad personal, social y cultural desde la conformación del cerebro y la mente a través de la canción.

Anexos Audiovisuales

Audiovisual I.

Muestra entrevistas a niños.

- Etapa pre-investigación I
- Etapa pre-investigación II
- Última fase

Audio 1. Colección *A l'escola ho diem cantant.*

Audio 2. Colección *A l'escola ho celebrem cantant.*

Audiovisual II. Muestra eventos (1ª parte)

1. Inicio de curso.....*Comença el curs*
2. Día de la *Comunitat Valenciana*.....*9 d'octubre dia de festa*
3. Fiesta del otoño.....*Vine a l'escola per la tardor*
4. Navidad.....*Ja és Nadal*
5. Fiesta patronal.....*Puntal de la Festa*
6. Día de la Paz.....*Veïns del món*
7. Día de la Paz.....*La pau dels Xiquets*
8. Centenario de la Lloca (árbol monumental).....*La Lloca centenària*
9. Día del árbol.....*L'aire que respirem*

Audiovisual III. Muestra eventos (2ª parte)

10. Día del libro.....*Oda a la lectura*
11. Presentación de la *Trobada Canals 2008*.....*Canals canta a la Trobada*
12. Celebración anual de la Trobada (Costera).....*La Costera canta a la Trobada*
13. Día de la interculturalidad.....*Veïns del món*
14. 25 aniversario del ceip Vicente Rius.....*L'escola Vicente Rius*
15. Inauguración exposición de arte infantil.....*Menuts artistes!*
16. Fin de curso.....*Fi de curs!*
17. Fin de curso.....*Oda a la lectura*
18. Fiesta popular del *farolet*.....*La nit del farolet*
19. Presentación disco.....*Un año de canciones por el 25 aniversario*

Audiovisual IV. Proyecto *Flama*.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planteamiento de la investigación	35
Figura 2. Vinculación de la música con la cultura	64
Figura 3. Áreas y habilidades que se desarrollan con la canción de infancia	261
Figura 4. Esquema diseño de la investigación.....	289
Figura 5. Porcentaje por edades	311
Figura 6. Porcentajes cronológicos	312
Figura 7. Porcentajes según población.....	312
Figura 8. Tipo de canción elegido entre las preferida	313
Figura 9. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	353
Figura 10. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	354
Figura 11. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	354
Figura 12. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	355
Figura 13. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	355
Figura 14: Fragmento de la canción: <i>Benvinguts a l'escola</i>	355
Figura 15. Fragmento de la canción <i>Benvinguts a l'escola</i>	355
Figura 16. Fragmentos de la canción <i>A l'escola fadrins</i>	358
Figura 17. Fragmento de la canción: <i>Hola! Bon dia!</i>	360
Figura 18. Fragmento de la canción <i>Hola! Bon dia!</i>	360
Figura19. Fragmento de la canción: <i>Hola! Bon dia!</i>	360
Figura 20. Fragmento de la canción <i>Hola! Bon dia!</i>	360
Figura 21. Fragmentos de la canción <i>Bona vesprada! Com estàs?</i>	361
Figura 22. Fragmentos de las canciones de despedida.....	363
Figura 23. Fragmentos de las canciones de despedida.....	363
Figura 24. Fragmentos de la canción de despedida por la tarde	364
Figura 25. Fragmentos de la canción <i>Bon cap de setmana!</i>	366
Figura 26. Fragmentos de la canción <i>Bon cap de setmana!</i>	366
Figura 27. Fragmento de la canción <i>A replegar!</i>	367

Figura 28. Fragmento de la canción: <i>A replegar!</i>	367
Figura 29. Fragmento de la canción: <i>A replegar!</i>	368
Figura 30. Fragmento canción <i>Renta't les mans!</i>	369
Figura 31. Fragmentos de la canción: <i>Anem al pati!</i>	370
Figura 32. Fragmento de la canción <i>Descansem tots junts!</i>	372
Figura 33. Fragmento de la canción <i>Aigua fresqueta</i>	373
Figura 34. Fragmento de la canción <i>9 d'octubre dia de festa</i>	376
Figura 35. Fragmento de la canción <i>La pau dels xiquets</i>	384
Figura 36. Fragmentos de la canción <i>Per fi és primavera!</i>	388
Figura 37. Fragmentos de la canción <i>Per fi és primavera!</i>	388
Figura 38. Fragmentos de la canción <i>Fi de curs</i>	389
Figura 39. Fragmentos de la canción <i>Good Morning!</i>	394
Figura 40. Fragmentos de la canción <i>Good Afternoon!</i>	395
Figura 41. Fragmentos de la canción <i>Bon cap de setmana!</i>	396
Figura 42. Fragmento de la canción <i>A replegar!</i>	397
Figura 43. Fragmentos de la canción <i>Renta't les mans!</i>	398
Figura 44. Fragmentos de la canción <i>We go to the playground</i>	399
Figura 45. Fragmentos de la canción <i>Descansem tots junts</i>	399
Figura 46. Fragmentos de la canción <i>Descansem tots junts</i>	400
Figura 47. Fragmentos de la canción <i>Qui no ha vingut?</i>	401
Figura 48. Fragmentos de la canción <i>Comença el curs!</i>	406
Figura 49. Fragmentos de la canción <i>Comença el curs!</i>	406
Figura 50. Fragmentos de la canción <i>9 d'octubre dia de festa</i>	408
Figura 51. Fragmentos de la canción <i>Vine a l'escola per la tardor</i>	412
Figura 52. Fragmento inicial de la canción <i>Vine a l'escola per la tardor!</i>	413
Figura 53. Fragmento final de la canción <i>Vine a l'escola per la tardor!</i>	413
Figura 54. Estribillo de la canción <i>Ja és Nadal!</i>	415
Figura 55. Fragmentos de la canción <i>Ja és Nadal!</i>	416

Figura 56. Fragmentos de la canción: <i>La Pau dels xiquets</i>	417
Figura 57. Fragmentos de la canción <i>L'aire que respirem</i>	419
Figura 58. Fragmentos de la canción <i>Vine a l'escola per l'hivern!</i>	422
Figura 59. Fragmento final de la canción <i>Vine a l'escola per l'hivern!</i>	423
Figura 60. Fragmentos de la canción <i>Per fi és primavera!</i>	425
Figura 61. Fragmentos de la canción <i>Fi de curs</i>	426
Figura 62. Fragmentos de la canción <i>Let's go to the playground!</i>	428
Figura 63. Fragmentos de la canción: <i>Let's go the playground!</i>	428
Figura 64. Fragmentos de la canción <i>Comença el curs!</i>	430
Figura 65. Fragmentos de la canción <i>9 d'octubre dia de festa</i>	431
Figura 66. Fragmentos de la canción <i>L'aire que respirem</i>	432
Figura 67. Fragmentos de la canción <i>Vine a l'escola per l'hivern!</i>	433
Figura 68. Fragmentos de la canción: <i>Vine a l'escola per l'hivern!</i>	433
Figura 69. Tipología de la canción recogida en la primera muestra.....	501
Figura 70. Canciones que los adultos dicen cantar habitualmente	501
Figura 71. Tipología de las canciones que los adultos dicen cantar a sus hijos.....	502
Figura 72. Respuestas a la pregunta ¿Le gusta a usted cantar?.....	503
Figura 73. Respuestas a la pregunta ¿Su madre le cantaba?	503
Figura 74. Respuestas a la pregunta ¿Su padre le cantaba?	504
Figura 75. Respuestas a la pregunta ¿Sus abuelas le cantaban?.....	504
Figura 76. Respuestas a la pregunta ¿Sus abuelos le cantaban?	505
Figura 77. Respuestas a la pregunta ¿Sus maestros les cantaron?.....	505
Figura 78. Respuestas a la pregunta ¿Canta usted a sus hijos?	505
Figura 79. Respuestas a la pregunta ¿Canta a sus nietos?	506
Figura 80. Evolución del tipo de canción recogida a través de los períodos	508
Figura 81. Canción de creación reciente y escolar que se ha popularizado	510
Figura 82. Registro de canción tradicional/popular a través de los años	511
Figura 83. Presencia de canción escolar través de los años	511

Figura 84. Canción tradicional y de otras tradiciones través de los años.....	512
Figura 85. Evolución de la respuesta NS/NC y pop aprendidas en familia	514
Figura 86. Canciones aprendidas en la escuela y su tipología	515
Figura 87. Tipo de canción elegida al cantar una canción que les gusta.....	517
Figura 88. Evolución del tipo de canción preferida a lo largo del tiempo	518
Figura 89. Hábito de cantar a los niños en clase.....	535
Figura 90. Medio utilizado: voz, audio o los dos	535
Figura 91. Preferencia de los maestros.....	536
Figura 92. Preferencia de los alumnos.....	536
Figura 93. Comparativa entre tipo de canción que creen cantar los maestros y el que realmente cantan	537
Figura 94. Títulos de las canciones aportadas y porcentaje de aparición.....	538
Figura 95. Tipo de canción.....	539
Figura 96: Tipología de las canciones que dicen no cantar los maestros	540
Figura 97. Adecuación de las canciones a los niños	540
Figura 98. Aspectos negativos en las canciones según los docentes	541
Figura 99. Maestros que utilizan canciones para las celebraciones	541
Figura 100. Tipo de agrupamiento utilizado en el momento de cantar	542
Figura 101. Adecuación a las celebraciones que conmemoran en los centros.....	542
Figura 102: Conmemoraciones más frecuentemente celebradas en los centros...	543
Figura 103: Momentos del año en los que se suele cantar y en los que no.....	545
Figura 104. Canciones cantadas durante el otoño	546
Figura 105. Canciones navideñas más utilizadas.....	546
Figura 106. Canciones cantadas para el día de la Paz	547
Figura 107. Canciones cantadas en invierno	547
Figura 108. Canciones tradicionales de Pascua.....	548
Figura 109. Canciones utilizadas para la <i>Festa per la llengua</i>	548
Figura 110. Tipo de canción elegida por los maestros	550

Figura 111. Lengua más utilizada en las canciones	550
Figura 112. Tipo de canción y celebración a la que corresponden	551
Figura 113. Maestros que afirman necesitar canciones para cada celebración	552
Figura 114. Maestros que cantan en los momentos de rutinas y hábitos.....	552
Figura 115. Canciones que cantan los maestros para rutinas y hábitos	553
Figura 116. Canciones utilizadas para la bienvenida matutina	554
Figura 117. Canciones utilizadas para invitar al silencio.....	554
Figura 118. Canciones utilizadas para despedirse	554
Figura 119. Canciones utilizadas para invitar a recoger	555
Figura 120. Canciones utilizadas para la bienvenida por la tarde	555
Figura 121. Canciones utilizadas para ir en fila	555
Figura 122. Canciones utilizadas para Salir al patio	555
Figura 123. Canciones para hábitos cantadas en valenciano y en castellano	556
Figura 124. Tipo de canción utilizada para acompañar rutinas y hábitos.....	557
Figura 125. Necesidad o no de canciones para acompañar rutinas y hábitos	558
Figura 126. Esquema-resumen del proceso y la tesis realizada	582
Figura 127. Factores implicados en el desarrollo armónico de la personalidad	608
Figura 128. Proceso y relación de los factores implicados en el proceso de construcción de la identidad personal, social y cultural desde la conformación del cerebro y la mente a través de la canción.....	Anexo 11

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Terminología y matizaciones	104
Tabla 2. Funciones de la nueva música popular	120
Tabla 3. Cronograma	286
Tabla 4. Contraste de los distintos tipos de canción según el periodo.....	311
Tabla 5. Clasificación de canciones	324
Tabla 6. Resumen Esquema-Marco Fase I	441
Tabla 7. Resumen Esquema-Marco Fase II.....	442
Tabla 8. Resumen Esquema-Marco Fase III	443
Tabla 9. Ausencia de respuesta y su evolución a lo largo	509
Tabla 10. Influencia del paso del tiempo en los diferentes tipos de canción	510
Tabla 11. Porcentajes totales según el lugar donde aprendieron la canción	512
Tabla 12. Comparativa ausencia de respuesta entre los diferentes años.....	513
Tabla 13. Canciones tradicionales aprendidas en la escuela o en familia	515
Tabla 14. Tipo de canción elegida cuando entonan una que les gusta	516
Tabla 15. Evolución tipo de canción preferida a través de los años	517
Tabla 16. Porcentaje de canciones más cantadas	519
Tabla 17. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2002-2003.....	520
Tabla 18. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2004-2005.....	521
Tabla 19. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2005-2006	521
Tabla 20. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2006-2007	522
Tabla 21. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2007-2008.....	523
Tabla 22. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2008-2009	524
Tabla 23. Canciones e incidencia según poblaciones: Benimarfull.....	526
Tabla 24. Canciones e incidencia según poblaciones: Real de Gandía	527
Tabla 25. Canciones e incidencia según poblaciones: L'Alcúdia de Crespins	528
Tabla 26. Canciones e incidencia según poblaciones: Canals	529

Tabla 27. Canciones e incidencia según poblaciones: Valencia	530
Tabla 28. Canciones e incidencia según poblaciones: Benetússer.....	531
Tabla 29. Canciones e incidencia según poblaciones: La Vila Joiosa	532
Tabla 30. Canciones más cantadas en Canals.....	533
Tabla 31. Maestros que cantan en cada celebración e índice de canciones	549
Tabla 32. Temporalización canciones fase I. Rutinas y hábitos.....	563
Tabla 33. Temporalización canciones fase I. Conmemoraciones	564
Tabla 34. Temporalización canciones fase II. Rutinas y hábitos.....	565
Tabla 35. Temporalización canciones fase II. Conmemoraciones	566
Tabla 36. Temporalización canciones fase III. Rutinas y hábitos.....	567
Tabla 37. Temporalización canciones fase III. Conmemoraciones	567

Amar la música y descubrir su diferencia
forman parte indisoluble de una misma aspiración:
ampliar el horizonte de la experiencia musical humana,
porque la música es buena para vivir
Cruces (2001, p. 15).

Introducción

1. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se presenta dentro de la tendencia de las nuevas perspectivas de la etnomusicología. Parte de la base de que la época presente es diferente a otras y que la percepción del fenómeno musical y su estudio se han de adecuar a las nuevas realidades.

Desde el momento en que se abre el campo u objeto de estudio a todos aquellos ámbitos diferentes a la música occidental y de la tradición culta se despliega la posibilidad de hacer ciencia sobre realidades muy lejanas y diferentes a la propia, pero también se advierte la viabilidad para hacerlo en el entorno y en el área vital del investigador.

Partiendo de esta posición la implicación que se puede tomar es mucho mayor sobre todo si se atiende al enfoque proferido por Martí (2000, p. 43) cuando expone que:

El objeto de estudio de la etnomusicología es el hecho musical como fenómeno cultural, la música en su totalidad, como fenómeno que, tal como cualquier otro aspecto de la cultura, es creado por las personas, les sirve y al mismo tiempo también las determina.

De acuerdo con este planteamiento, se ha tenido en cuenta la advertencia de Marshall (1972, p. 75) cuando incide en la idea de que si la nueva etnomusicología: “Se preocupa por reflexionar sobre el fenómeno musical tal y cómo se presenta en cualquier tipo de sociedad no podemos eludir la obligación de poner bajo el punto de mira de la investigación nuestras mismas prácticas musicales”. Éste es en cierto modo uno de los motivos que han incitado el proceso.

El presente estudio se sumerge en la realidad siguiendo las orientaciones denominadas por Marshall (1972) como segundo paradigma y aceptando la invitación de Merriam (1960, p. 107) a: “Cualquiera que tenga una vivencia con necesidades musicales en el día a día a entrar en un mundo rico en posibilidades de exploración al definir la etnomusicología como el estudio de la música como cultura”. Desde esta disposición se ha iniciado la investigación argumentando la legitimidad de hacer un estudio como el realizado puesto que para emprenderlo se debía dar respuesta a preguntas esenciales como las siguientes:

- ¿Se puede llevar a cabo un trabajo científico estando inmersos directamente en la casuística a estudiar?
- La experiencia directa, el conocimiento subjetivo de la realidad y la percepción vital en la comunidad estudiada, ¿constituyen un impedimento para permanecer en la objetividad o en definitiva serán informantes idóneos para la empresa?

Éstas han sido las cuestiones que han recibido una atención previa y han quedado resueltas en el primer capítulo.

Se ha querido considerar desde la base el significado y el sentido del fenómeno estudiado “en” la música. Más allá de la importancia del aspecto personal y creativo dado por aquellos que defienden posiciones tradicionalistas, esta investigación ha integrado el proceso social que incluye todo lo demás tal y como Voloshinov (1992, p. 62) lo plantea:

Todo lo individual no puede dejar de ser social. [...] No sólo debemos tener en cuenta el producto creado y el contexto de creación, sino también al sujeto que le otorga sentido y el momento en que se produce dicho sentido.

Como lamenta Martí (1993, p. 98):”La reflexión teórica y la mejora del corpus conceptual y metodológico de la disciplina, todavía quedan relegados a niveles mínimos puesto que los estudios realizados han sido sobre todo trabajos descriptivos”. Por ello, se ha tratado de hacer una aportación en diferentes sentidos. Más allá de los procesos habituales de búsqueda, recogida y clasificación, se ha considerado la canción como un ingrediente básico del proceso de formación y de enculturación mostrando cómo su ausencia expropia de toda una serie de beneficios a la naturaleza del hombre. Se han matizado algunos conceptos para ajustarlos a la realidad estudiada. Se ha prestado atención a una sociedad habitualmente infravalorada como agente cultural o productor de cultura musical. Se ha tratado el fenómeno canción como esa herramienta poderosa que permite el desarrollo evolutivo del individuo en formación y la construcción de su identidad personal y socio-cultural. Los crecientes niveles de ausencia detectados han sido considerados como un problema y se ha tratado de presentar una solución en forma de propuesta o proyecto cultural aplicable en la *Comunitat Valenciana*.

1. Objeto de la investigación

El vínculo entre infancia y canción viene produciéndose a lo largo de la historia como una relación atávica, patrimonial y heredada. Su esencial importancia ha sido manifestada y declarada por los más eminentes pedagogos y didactas musicales, subrayada recientemente en las disposiciones legales de todas las instancias educativas y por parte de los propios maestros y especialistas de educación infantil y musical.

Al concepto infancia van unidos consustancialmente el movimiento y la voz pues difícilmente, en condiciones normales, puede entenderse un niño quieto y callado. Igualmente difícil es encontrar niños que no canten o tarareen mientras juegan. La música, la canción más concretamente, es una actividad inherente a la vida de los más pequeños.

La canción infantil ha merecido la atención de numerosos y amplios estudios. Entre los distintos tipos de ensayos realizados, son innumerables los cancioneros y recopilaciones de canciones, melodías, danzas y otras producciones. Igualmente destacables sus consiguientes transcripciones y catalogación realizadas en diferentes épocas y por diversos motivos en toda la geografía española. Todas ellas, recogidas y rescatadas con la intención de ser conservadas como tesoros de la vida cultural y musical de sus protagonistas, han constituido archivos escritos y sonoros que han permitido estudios posteriores y han servido para ser utilizadas con intenciones pedagógicas. En otros casos se ha centrado la atención en las circunstancias que rodean a este fenómeno a nivel global y su influencia en la población, así como en estudios relacionados sobre las aplicaciones didácticas de las mismas en los diferentes tramos educativos. Este ingente trabajo no debería eclipsar los más recientes esfuerzos realizados en el seno de las nuevas perspectivas de la etnomusicología. Aquellos que, contemplando la música como cultura permiten realizar estudios referentes a la aculturación, la enculturación, maneras de difusión, aprendizaje, recepción, significación, conceptualización del hecho musical, valoración, uso, función, proceso de creación, variabilidad, hibridación, performance y su relación con otros elementos de cada cultura.

Esta investigación pretende, en un primer paso, indagar sobre la importancia de la canción, ampliamente declarada desde todas las instancias educativas y certificadas por los últimos estudios de la neurociencia. También procura desentrañar en qué consiste dicha importancia en la vida de los niños. En un segundo nivel, intenta revelar cómo influye la existencia o no de canciones que se adecuen (o no lo hagan) a las necesidades de esta población y cómo pueden promoverse comportamientos relacionados con este elemento esencial en su desarrollo y educación integral. Para ello se han atendido y examinado los

elementos conceptuales, históricos y contextuales relacionados con la canción en su vertiente popular, tradicional e infantil a lo largo de la historia referida concretamente a la *Comunitat Valenciana*. En este sentido, ha sido necesario comprobar qué cantan los niños de estas edades y contextos concretos para dilucidar si el interés y las apreciaciones del investigador se corresponden con una realidad más generalizada del fenómeno. En esta fase de la investigación se ha recurrido al estudio mediante la observación participante, la entrevista y los cuestionarios que han permitido extraer información sobre una muestra importante de población.

La experiencia directa durante 25 años de vida profesional en contacto con niños del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años de edad) y musical, (tanto en la escuela pública como en escuelas de música de gran tradición en Valencia), han servido como informante sobre cómo la actividad musical de los pequeños ha ido cambiando con el transcurrir del tiempo y con la transformación de los hábitos sociales. La circunstancia efectiva de vivir entre la población infantil permite conocer las características de ésta desde todas las perspectivas y a niveles más profundos y sutiles. El hecho de convivir con los niños durante tantos años ininterrumpidamente ha posibilitado presenciar las transiciones que se han ido produciendo a medida que ha transcurrido el tiempo y, sobre todo, han concedido la oportunidad de comprobar los cambios sufridos por estos ciudadanos de modo retrospectivo.

Como observador y agente activo en una realidad educativa y cultural concreta se constatan día a día las necesidades que van surgiendo derivadas de la transformación acaecida en los últimos decenios.

Sin perder de vista el factor educativo de la música, en el más amplio sentido del término, y partiendo de motivos personales, profesionales, académicos y culturales se ha tratado de aportar propuestas que den soluciones eficaces a la situación y problemática concreta analizada.

Las reflexiones y su estudio han permitido realizar una propuesta que sólo pretende ser una entre las múltiples posibles a plantear y susceptible de ser continuada y ampliada por otros compañeros interesados en el tema. Para ello

se ha partido de las preguntas e ideas previas que lo motivan y se ha construido una respuesta fruto del conocimiento del contexto y de la experiencia respondiendo a la demanda del tipo práctico de investigación que se propone desde la dirección de los estudios de doctorado. Así, tal y como explicara el profesor Pérez en los seminarios realizados en la UPV (2006): “La investigación debe cambiar la cultura musical y debe valer para que otros puedan producir y sacar frutos y conclusiones de nuestro trabajo”.

2. Justificación

Esta tesis está centrada en la relación existente entre el proceso educativo-cultural de los niños del segundo ciclo de educación infantil y la canción por los siguientes motivos.

a) En primer lugar, porque después de 25 años de docencia en educación infantil y musical y tras observar *in situ* la evolución que ha sufrido la presencia de la canción en la vida de los niños con el paso del tiempo se ha podido constatar cómo esta circunstancia altera la normal relación del niño con su cultura.

b) En segundo lugar, porque el empobrecimiento y disminución de este repertorio está afectando a una población que no puede reaccionar frente a ello debido a las limitaciones propias derivadas de la edad.

c) En tercer lugar, porque sabido que la sociedad infantil y la escolar en este tramo educativo necesita cantar lo que vive y aquello que le ayuda a adquirir su identidad de manera vital, y detectada la existencia de un repertorio limitado que se suma a la paulatina desaparición o desuso del correspondiente a la tradición clásica o del folklore, se hace necesario dar respuesta a una situación de urgencia que merece ser atendida.

d) En cuarto lugar, porque pese a la importancia que desde todos los sectores se otorga a la música y la canción en la formación integral de los niños las acciones encaminadas a salvar esta situación de deterioro y merma de canciones no son tan variadas y numerosas como sería deseable.

e) En quinto lugar, porque se consideraba necesario intentar diseñar un procedimiento que permita a cualquier maestro de educación infantil implementar un modelo de creación cultural colaborativa de una manera significativa, emocional y globalizada basado en la construcción de canciones.

Como indica Jürgen (1973, p. 14), este estudio está concebido como: “Un ejercicio práctico de entender la ciencia como algo que pretende construir modelos teóricos que nos permitan conocer la realidad musical” -escolar, en este caso-, y con ello ayudar a mejorar la vida diaria musical de los niños de hoy. Además, por las características del objeto de estudio, existe una gran implicación social, psicológica, didáctica, pedagógica y humanista, es decir, interdisciplinar y, sobre todo, tiene un interés por dar respuesta a una necesidad cultural real.

3. Formulación del problema

3.1. Consideraciones previas

La presencia de la música en la sociedad actual es enorme, tiene mucha importancia en la vida social y ejerce gran influencia en la vida del individuo. Ésta se produce en todas sus variantes, estilos, momentos del día, situaciones cotidianas y celebraciones, en diferentes espacios y tiempos. Del mismo modo se refleja y acontece muy particularmente en el mundo infantil, especialmente en el escolar, en todo aquello referente a la influencia social, ambiental y simbólica.

En muchas situaciones diarias, el adulto está sumergido a lo largo del día en un continuo de música que escapa a su control. Esta circunstancia afecta igualmente a la población infantil y les afecta de la misma consciente o inconsciente. Los niños, en este trabajo, son considerados como personas con cualidades y percepciones características, con cualidades y capacidades propias y con pleno derecho de manifestarlos y desarrollarlos. Además son sujeto y objeto en el uso de la música que ha permanecido en su comportamiento a lo largo del tiempo y en todas las sociedades.

Profundizando en esta cuestión y ahondando en situaciones concretas se repara fácilmente en la existencia de un lugar donde esta interacción (niño-canción) se

da en un ámbito que por definición es educativo y cultural. En este sentido cabe preguntarse ¿Qué ocurre en la escuela?

Desde la posición ocupada como docente y entendiendo la musicología con un carácter de disciplina aplicada y no solo auxiliar, este estudio trata de acercarse a un mejor conocimiento de la sociedad (infantil-escolar) a través de la música que vive (y no solamente la que escucha u oye). Su análisis permitirá una crítica cultural y con ello se llegará una modesta aportación al mundo escolar musical en su vertiente social y humana.

La realidad musical escolar de este final y principio de siglo tiene unas características diferentes a otros tramos de la historia. El análisis de factores históricos, el cambio en el tratamiento hacia la infancia sufrido en los últimos tiempos, los descubrimientos científicos en torno al cerebro y las formas de aprendizaje y las nuevas tendencias en materia de educación recientemente expuestas, los cambios legislativos referidos a los sistemas educativos concernientes a estrategias y materias fundamentales son el punto de partida de esta reflexión. El elemento canción como unidad fundamental de la educación musical y cultural de los más pequeños sometido a diferentes vicisitudes como consecuencia de los cambios sociales proporcionan las bases del estudio que se complementa con la evolución histórica de la cuestión y de los antecedentes del contexto concreto estudiado.

A continuación se exponen diferentes argumentos que confluyen y forman parte de la casuística y el estado de la cuestión general del fenómeno que recientemente ha estado informado por la contribución de la neurociencia y la neurocultura. Estas aportaciones exponen cada vez con más detalle el papel que ha desempeñado la música en la construcción ser humano. Acarin (2001), Kandel (2007), Mora (2007), Rial (2014), Levitin (2014) o Sousa, Tate y Jensen (2014), explican la forma en que la música y la humanidad han evolucionado juntas moldeándose una a otra. Según Levitin (2014, p. 12) la música y más concretamente la canción (que permite con más facilidad seguir la evolución de la mente por el hecho de contener letra):“Es un elemento fundamental de nuestra identidad como especie, una actividad que preparó el camino para conductas

más complejas, como el lenguaje, las obras cooperativas de gran alcance y la transmisión de información importante”.

En las facultades de ciencias de la educación y grado de magisterio se hace mucho hincapié en la importancia de la canción y la necesidad de enseñar a los niños canciones populares¹ desde el inicio de la escolaridad. Canciones cuya temática e incluso ritmos y ámbitos melódicos podrían ponerse en tela de juicio si se comparan con lo que hoy escuchan y cantan los niños como canción popular² de manera habitual. En este sentido se pueden plantear cuestiones tales como si es conveniente reducir los ámbitos melódicos de las canciones de los niños de educación infantil a infinitas segundas menores cuando ellos cantan melodías y ritmos mucho más complejos, o si tiene sentido hoy cantar canciones de siega o incluso juegos de calle, cuando estas actividades han desaparecido prácticamente de la vida social de estos niños.

Desde la perspectiva que da el conocimiento de los resultados obtenidos se puede afirmar que gran parte del repertorio que los niños conocen procede básicamente de dos fuentes: de la música comercial que les llega del mundo adulto y aquella que le enseña el maestro de educación infantil. En este segundo caso, el tipo de canción que éste transmite, depende únicamente del bagaje cultural de la persona encargada de cada grupo de niños y, sobre todo, y en primera instancia de que al individuo en cuestión le guste cantar. La casuística que puede afectar a un alumno durante su escolaridad es muy variada tanto en repertorios como en metodologías y de ella va a depender la base, el tipo y el mayor o menor acopio de canciones que llegue a interiorizar.

En otro orden de cosas cabe destacar que, cierto sector de maestros suelen apoyar sus prácticas musicales en materiales didácticos y audio-visuales. Existe gran cantidad y variedad de libros de texto y guías didácticas en el mercado que se proponen cada curso a los profesores tanto de música de educación primaria como de infantil con sus correspondientes soportes audio. Los maestros eligen aquellos materiales que más les interesa atendiendo a multitud de criterios: los

¹ Aquellas pertenecientes al patrimonio musical de cada zona en concreto las que se han transmitido oralmente de padres a hijos y están recogidas en cancioneros y recopilaciones y pueden ser tradicionales y del folklore.

² Referido al término anglosajón *popular music*.

textos, las canciones, los materiales complementarios, las lecturas o las piezas para flauta dulce propuestas, entre otras. En todos ellos se proponen canciones para trabajar el currículo de la asignatura de música y son enseñadas por los profesores porque aparecen en esos libros y no porque sean realmente las canciones del lugar o área cultural sobre el que actúan. Muchas de ellas están hechas a la medida de un proyecto o unidad didáctica en concreto. Con músicas más o menos acertadas y con letras adaptadas a la unidad temática en cuestión, con personajes inventados como conductores del proyecto educativo respondiendo a criterios establecidos por la línea editorial.

No todos los profesores que llegan a su centro de destino se preocupan por averiguar cuáles son las canciones de la zona o poblaciones donde imparten docencia. En la mayoría de los casos enseñan las que a lo largo de su vida profesional han ido utilizando, las que pertenecen a su bagaje tradicional personal, las que tradicionalmente han cantado y las que aparecen en las guías didácticas. Los niños las reciben como populares. De este modo se producen acciones musicales poco significativas, con efectos poco perdurables y totalmente pasajeras. Esta forma de proceder deriva en muchas ocasiones en que difícilmente se llega a conformar un repertorio general ni se llega a iniciar un intento de promover un tejido cultural. Se comprueba que en muy pocos casos se produce una coincidencia en las canciones que saben los niños de una misma escuela y mucho menos los de una misma población. Se instaura así un repertorio de canciones de paso que no llegan a constituir una memoria perdurable y no son recordadas.

Paralelamente a este escenario, los niños adquieren un repertorio fuera de la escuela. Es el que les llega a través de los adultos y de los medios de comunicación (sobre todo TV-CD y multimedia). Así, se observa un cambio drástico en los comportamientos: antaño los mayores cantaban directamente a los niños, ahora éstos, por una parte, aprenden las canciones que escuchan sus mayores, (que son tan efímeras como lo que dura su puesta de moda), y por otra, aquellas que aparecen en TV, en los multimedia de última generación y en otros juegos interactivos que están a su alcance sin la intervención del adulto.

Recientemente Jordi Savall (2015) ha manifestado su preocupación y tristeza sobre este tema en una entrevista³ concedida a *La Vanguardia*. Sus palabras respondiendo a una pregunta referida a las canciones de transmisión oral fueron las siguientes:

¡Se han perdido ya prácticamente! Hoy en día pocos niños serían capaces de cantar cinco o seis canciones tradicionales catalanas o españolas. Nos hemos quedado sin lazo con la tierra. Y si se las saben, las cantan de manera poco natural. Es una lástima, la influencia de los medios globales hace que perdamos el aprecio por nuestras cosas y que estemos deslumbrados por el mundo. No nos percatamos de que cuanto más globales son la vida y la sociedad, más importante resulta que recordemos nuestras raíces e identidad.

Las palabras de Savall son ciertas en muchos casos pero no basta solamente con denunciar un hecho medianamente evidente. Esta coyuntura tiene, según esta tesis, serias consecuencias. Más allá de si las canciones tradicionales se pierden o si se dejan de cantar y superada la nostálgica percepción de que los mayores ya no las transmiten como siempre, se da la circunstancia de que, en la actualidad el repertorio infantil es muy heterogéneo entre esta población. Esto se detecta igualmente dentro de un mismo grupo, en una misma escuela y mucho más dentro de un mismo pueblo o comarca y ello conlleva la práctica inexistencia de repertorios comunes.

Esta situación no tiene por qué ser asumida y dejada a su suerte porque como se argumenta en este trabajo entraña problemas de vital importancia para la infancia. El hecho de que un niño sepa más o menos canciones que no pertenezcan al panorama actual depende de dos factores fundamentalmente: por una parte, de si sus padres y abuelos todavía las conocen y se las cantan habitualmente (y esto se va produciendo con menor frecuencia cada día) y por otra, dependerá del maestro que tenga en esta etapa educativa tan importante.

La variedad de realidades que se pueden dar en esta segunda circunstancia es infinita. El maestro puede cantar o no de una manera regular. Esto provocará

³ Sanz, C. (2015, Marzo 3). La música es la verdadera historia viva del ser humano. *La Vanguardia Magazine*.

vivencias muy diferentes en los alumnos. Y como consecuencia, la variedad de éstas puede dirimirse en un abanico totalmente distinto de unos casos a otros. La presencia de un mismo maestro en un grupo puede ser variable o estable a lo largo de los tres cursos que comprende el segundo ciclo de educación infantil y con ello la estabilidad de repertorios fluctúa sensiblemente. Ante esta situación surge una nueva pregunta: ¿Se siguen conservando o constituyendo repertorios infantiles adecuados a los alumnos de hoy? ¿Existen repertorios comunes o conocidos por todos o por un grupo más o menos numeroso de ellos?

Profundizando un poco más en la casuística se encuentra un punto de inflexión producido por la necesidad que tiene el maestro y el alumnado de expresar a través de la canción algo significativo relativo a sus vivencias, a su historia, a sus celebraciones generalmente en un acto comunitario más o menos multitudinario. Y surge una nueva pregunta: ¿Qué pueden cantar los niños de comienzos del siglo XXI que sea realmente significativo, que sea de su interés y satisfaga sus necesidades de comunicación, conocimiento, colectividad, con un lenguaje y estéticas propios? ¿Qué canciones se ajustan a los temas, centros de interés y de conocimiento de la población escolar infantil a día de hoy?

Las características de la cultura occidental excluyen a muchas personas de la práctica musical, por razones de estratificación y de los medios de producción. Entre ellos a los niños. Se piensa que para realizar cualquier trabajo creativo en la música se requiere unas técnicas y habilidades que pocos niños poseen (Martí, 1999). Los niños, en muchas parcelas de la vida, están abocados a sufrir una serie de carencias por el simple hecho de ser niños y por su posición de dominados frente a la forma de vivir y de ser considerados por los adultos. Los más pequeños, por sí mismos, no pueden llamar la atención, exponer este tipo de necesidades porque no son conscientes de ellas y no son capaces de ponerse en contacto con los interlocutores que se las podrían solucionar. La infancia necesita de algunos adultos sensibles que les protejan y les atiendan también en este orden de cosas. En tiempos pasados, el hecho de cantar era una práctica habitual y cotidiana que se hacía sin intermediarios. Hoy en día esta práctica ha sufrido diferentes cambios. Los niños necesitan cantar pero las canciones que están a su disposición y las circunstancias en las que las

aprenden, se les canta (o no), en muchas ocasiones no contribuyen a satisfacer esta necesidad. Ellos cantan aquello que oyen pero no llegan a disfrutar ni a perpetuar sus canciones porque aparecen en sus vidas de manera tan efímera que no las pueden recordar o porque simplemente no son significativas para ellos.

El universo cultural vivido por la infancia de hoy (en el contexto estudiado) presenta nuevas demandas, que aparecen paralelamente con los cambios culturales, económicos y sociales. Surgen nuevos conceptos, términos inéditos y comportamientos que no estaban presentes hace tan solo treinta años pero también se mantienen las necesidades e intereses de siempre, los básicos y ancestrales. Como sujetos y agentes de la sociedad investigada se ha experimentado esa carencia y la frustración por no disponer de una solución que se adaptara a los alumnos y a la comunidad educativa y cultural a la que se pertenece. Actualmente los niños celebran en sus colegios conmemoraciones relacionadas con los derechos humanos, con días internacionales bajo múltiples acepciones. En unos casos porque responden a las características de sus entornos y entramados sociales y en otros porque ya son realidades generalizadas en todos los centros. Pero además, todos los niños siguen experimentando el ciclo vital y el ciclo de la naturaleza a través de los cambios estacionales. En muchas ocasiones no existe un repertorio de canciones que responda a las temáticas propias de los tiempos actuales puesto que las fiestas que ahora se celebran no se corresponden con las que hace cien años se festejaban. Temas como la lectura, la ecología, la multiculturalidad, la paz etc. son los que hoy se demandan y todavía no tienen una música adecuada para los niños y si existe, son pocos ejemplos entre los que elegir. Tampoco hay repertorios adecuados y variados para la vida escolar y el ciclo anual adaptados a los contextos actuales.

Los adultos que están en contacto con ellos no siempre están interesados o sensibilizados en este aspecto. Otros, en cambio, sienten esta necesidad pero no pueden satisfacerla en todas las ocasiones porque no todos son músicos y no pueden dar soluciones adecuadas. Algunas respuestas que se presentan no

llegan a satisfacer las expectativas de todos o lo que es más importante agradar a los niños y que constituyan un patrimonio lírico infantil.

Ante esta situación vivida y sufrida directamente se plantea una posible solución descrita en términos de propuesta que permite, de manera legítima, actuar musicalmente sobre la propia cultura porque tal y como propone Martí (2000) y siguiendo las indicaciones de Swanwick (2006, p. 119):

La cultura humana no sólo se tiene que transmitir, perpetuar o preservar sino que también tiene que ser constantemente reinterpretada. Visto el papel que juega la música en los procesos culturales de la sociedad, la música es recreacional, en el mejor de los sentidos del término: nos ayuda, a nosotros y a nuestra cultura, a renovarnos, a transformarnos.

Todo este entramado de circunstancias no tendría ninguna importancia ni ninguna urgencia su respuesta si no se repara en la verdadera esencia del fenómeno. Es importante y urgente porque la canción es considerada como una actividad que ancestralmente ha realizado el hombre por necesidad. El niño como el hombre necesita expresar con la música y utilizarla como elemento completo de significado con todas las posibilidades sociales, semióticas, artísticas y festivas que contiene y aporta a la vida diaria. El fenómeno estudiado y denunciado en este trabajo está ocurriendo cada curso escolar en cientos de centros educativos de la *Comunitat Valenciana* y es sufrido como se comprueba por miles de alumnos de educación infantil.

A toda esta realidad cabe añadir la necesidad de vivir musicalmente en el contexto escolar como docente que necesita dar respuestas culturales a sus alumnos que por sus características psicológicas, edades y vitalidad no dejan de demandar que se siga cantando aquello que es vivido.

Es por esto que en la base de la línea de investigación subyace la demostración de la posibilidad de facilitar a los niños la capacidad de pensar musicalmente que, en palabras de Martí (2000, p. 279), quiere decir: “Encontrar sentidos en el universo sonoro que nos rodea, configurar creativamente sus elementos según nuestros sentidos, aunque esto nos lleve a menudo a la necesidad de cuestionar

los cánones establecidos y de reestructurar nuestras ideas sobre este universo sonoro”.

Precisamente por ello, al analizar el presente teniendo en cuenta los antecedentes inmediatos e históricos, en este trabajo se cuestionan algunas de las definiciones y conceptos establecidos en el estudio de la realidad concreta de un número suficientemente amplio de niños y en un período de tiempo considerablemente prolongado. Con ello y con plena consciencia de las limitaciones se ha comprobado que dentro de los cambios existen elementos constantes.

3.2. Antecedentes

El estudio está centrado en la población infantil de la *Comunitat Valenciana* y en los hábitos referidos a la canción en el ámbito escolar. Este hecho ha indicado la consulta y revisión de los cancioneros de esta comunidad que han permitido localizar y situar el origen de las canciones recogidas para su catalogación. En la revisión realizada se han extraído datos de gran interés para la fundamentación del presente trabajo que se exponen a continuación.

Gallego en el prólogo del *Cancionero Musical de la Provincia de Castellón* (Seguí, 1980a) enumera las diferentes colecciones y recopilaciones de cantos populares valencianos publicados hasta aquel momento. Señala como primera publicación la *Colección de cantos Populares Valencianos* en el año 1830 realizada por Mariano Cabrerizo y apunta que él nunca la había podido encontrar. En segundo lugar nombra la tercera entrega de los *Cantos y bailes populares de España*, dedicados a Valencia por José Inezaga en la que aparecían tan solo dieciocho canciones. Cita también que en 1921 se publica *Cantos y bailes de Valencia* que más bien sería una copia del anterior pero con la cubierta cambiada. Menciona la aparición en 1903 de una publicación de Ruiz de Lihory, las aportaciones incluidas en los trabajos Pedrell y en 1925 los trabajos del maestro Palau. Señala seguidamente que en 1933 Fogués presenta su trabajo sobre Danzas Valencianas y entre 1945 y 1950 se realizan las misiones folklóricas en las provincias de Valencia, Castellón y Alicante. Manuel Palau, Marius Schneider y Ricardo Olmos visitan 14 pueblos valencianos

recogiendo 700 cantos y toques instrumentales. Todo este catálogo aporta la visión general sobre las canciones existentes hasta la primera mitad del siglo XX algunas de las cuales se han podido consultar para su comparación con los repertorios actuales.

A partir de 1950 y hasta el 1979 se publican los Cuadernos de Música dirigidos por Palau quien ayudado por un grupo de alumnos y colaboradores comienzan la recopilación de canciones por toda la geografía valenciana. Estos trabajos posibilitan un mejor acercamiento al estado de la cuestión del fenómeno estudiado tanto por lo que aportan como por lo que omiten. En este sentido y haciendo un poco de historia es interesante señalar cómo se constituyeron algunas de las recopilaciones que son las que en principio han de servir como base a los estudios actuales.

En 1968 la fundación Juan March otorgó una Beca de investigación a Salvador Seguí y sus compañeros M^a Teresa Oller, José Luís López, Fermín Pardo y Sebastián Garrido que inician el trabajo en la provincia de Alicante. Así, en 1974 aparece el primer volumen del *Cancionero Musical de la Provincia de Alicante* con 560 páginas. El trabajo más voluminoso hecho hasta la fecha. Sin embargo cabe señalar que el propio Seguí (1974) en el prólogo hace alusión a que de las 1.185 melodías recogidas se consideran auténticamente populares solamente 976.

En 1980 se concluye también el *Cancionero Musical de la Provincia de Valencia* y el de Castellón con 962 y 611 páginas de gran formato respectivamente, repletas de canciones y otras músicas populares. En las aclaraciones que el propio autor hace en las introducciones de los cancioneros indica que han sido muchas las canciones que no han podido aparecer en estos trabajos. Incluso llega a lamentarse de haber tenido que elegir solamente cien canciones de las mil recogidas para su publicación. Realmente este dato es muy significativo. Es considerable la cantidad de canciones que no aparecen en la recopilación y que sin embargo constituyeron o constituyen el patrimonio oral y musical valenciano que por no estar en ella recogidas podrían quedar al margen de posteriores estudios.

No es desacertado pensar que en aquellos años la desaparición de canciones era menor que en los tiempos actuales aunque ya en aquel momento, el propio autor (Seguí, 1980b), señaló la diferencia en la cantidad de ejemplos recogidos entre el cancionero de Alicante y el de Valencia por los años transcurridos entre uno y otro. Esto hace reflexionar sobre algunas cuestiones relacionadas con la evolución sufrida por las canciones en pasado y permite entender el presente. Así, se puede pensar que si una canción ya no es popular en una determinada fecha difícilmente puede, transcurridos unos años en circunstancias normales, volver a serlo. No obstante, como se ha comprobado en investigaciones recientes (Martín, 2001; Blanco, 2011), se puede llevar a cabo recuperación consciente por parte de algún agente educativo o social como maestros o animadores culturales entre otros, que tras consultar estos cancioneros u otros que bebieron de éstos, o tras escudriñar en trabajos fonográficos las han devuelto a la actualidad utilizando para ello los medios técnicos hoy disponibles que son ampliamente utilizados por los niños.

Por tanto, en los cancioneros citados se recogieron las canciones que todavía se cantaban en ese tiempo y se seleccionaron aquellas que se consideraban tradicionales en aquel momento. Como se explica en los mismos, los investigadores escogieron las canciones que se podían considerar como tradicionales porque respondían a las características que según ellos así las definían, por tanto los motivos por los que algunas quedaron excluidas solo dependieron del recolector que bajo su criterio eligió unas u otras. En aquella época se recogió lo que en tiempo y hora cantaban las personas entrevistadas. Éstas muy posiblemente cantaron lo que era popular en ese momento y de ellas se seleccionó solamente lo que se correspondía con el folklore.

Otra cuestión que queda reflejada en estas líneas tiene gran importancia: la rápida desaparición de repertorio ya en aquel momento. El autor lamenta la cantidad de canciones que no aparecen en los cancioneros de Valencia y Castellón por el simple hecho de haberse recogido con unos años de diferencia con respecto al de Alicante. Aquí está uno de los *quid* de la cuestión que afecta igualmente al tiempo presente más acusadamente si cabe y con mayor rapidez.

Pasados casi cuarenta años de estas recopilaciones, al retomar la tarea de realizar un muestreo como el que se presenta se observa que, aunque todavía permanecen algunos ejemplos, la concurrencia con respecto a aquellos cancioneros es escasa. Esta evidencia hace pensar que la coincidencia con cancioneros anteriores a éstos tres sería todavía menor. Tras la pertinente constatación se decide en adelante tomar como referencia los cancioneros dirigidos por Seguí para considerar como tradicionales/populares aquellas canciones que aparecen en éstos en aras a la catalogación que se ha realizado sobre las que presentaron los niños.

Llegado este punto se hace necesario forjar una apreciación concreta y abundar sobre una cuestión que matiza, un poco más todo este fenómeno. Al reparar atentamente sobre cada una de las canciones surgen dudas en algunos casos puntuales que quizás se podrían extrapolar a otros diferentes. Se ha partido de la idea de que las canciones fueron recogidas porque eran cantadas por personas concretas en un momento determinado. Éstas, a su vez, podrían conocerlas por diferentes motivos entre ellos: porque realmente eran populares o porque ellas personalmente las conocían. No obstante, se puede pensar que las canciones que aquí aparecen incluso con el topónimo del lugar donde se recogieron son esencialmente la constatación de que esto fue así pero no es un estudio de sus orígenes. Por tanto, se han de considerar como huellas musicales que podrían encontrarse o no en otros lugares y, lo que es más importante, en multitud de versiones o variantes todas ellas igual de relevantes.

Al revisar todas las canciones que aparecen se comprueba con sorpresa la presencia de algunos ejemplos conocidos y que no se tenían catalogadas como tradicionales sino como canciones que en un momento dado se cantan en los patios de las escuelas que no pasaron a las generaciones posteriores. En el curso de esta revisión se produjo un descubrimiento. Las informantes de las canciones que aparecen citadas en los cancioneros correspondientes a la zona donde se recogieron son conocidas por el investigador. Rosario Sancho⁴ y

⁴ Rosario Sancho era nonagenaria cuando fue requerida su colaboración para el trabajo de Seguí. A lo largo de los años 80 fue una de las informadoras entrevistadas y grabadas por Pep Gimeno, *Botifarra*, constituyendo una fuente de primer orden del folklore de la comarca y por extensión de la *Comunitat Valenciana*. Su hija, Rosario Ferrer, profesora del conservatorio

Francisca Juan⁵. Esta última todavía vive ha sido un testimonio directo de cómo se produjeron los hechos.

Francisca ha sido, desde niña, aficionada al canto. Participó durante toda su vida en diferentes grupos corales y de teatro poniendo en escena multitud de zarzuelas y otros espectáculos teatrales y musicales. Es conocedora de muchas canciones. Entre las que ella aportó aparece *Han puesto una librería* (Seguí 1980b, p.123). Ésta se cantaba en los años 80 en los patios de los colegios con un juego-danza asociado. En un principio ni por su melodía ni por su estética se podría catalogar como de tradicional. Parecía más bien una canción más actual o de juego inventada. El hecho de verla recogida en el cancionero incita a formular muchas cuestiones. Por ello, tras varias conversaciones con Paquita, como es conocida en la localidad, se pudo constatar y recabar mucha información. En primer lugar el modo y forma cómo se llevó a cabo la recolección de canciones. En segunda instancia se comprobó la interpretación de las mismas que fue tal y como aparecen en los textos del cancionero pero además cantó otras muchas (igual que lo hiciera ante a los investigadores) que no aparecieron en el texto definitivo por los motivos anteriormente expuestos. A pesar de la apreciación personal, Paquita afirmó que todas ellas incluso aquellas que se habían considerado como no tradicionales se las había enseñado su madre y las habían cantado toda la vida.

En estos cancioneros se contempla efectivamente la catalogación de muchas melodías en castellano, no solamente en las zonas de habla castellana sino también en las valenciano-hablantes. Se trata de canciones tradicionales cantadas en castellano o mezclando los dos idiomas que pertenecen al patrimonio cultural de estas generaciones. En aquel momento, fueron muchos los docentes del antiguo cuerpo nacional de maestros destinados a la *Comunitat Valenciana*. Ellos importaron todo su cancionero popular. Éstas quedaron en la sabiduría popular aunque no eran percibidas como tradicionales. Las niñas de la generación (70-80)⁶, sobre todo las anteriores y algunas posteriores las cantaron habitualmente. Entre ellas se pueden recordar las siguientes: *Estaba una*

Superior de Música de Valencia, que en la actualidad tiene 93 años también informó sobre los hechos ocurridos en aquellos encuentros.

⁵ Francisca Juan Maset. 1924. Natural de Canals (La Costera).

⁶ Entre las que me incluyo.

pastora, Mambrú, La carbonerita, El señor don gato, Una señora gorda por el paseo, Dónde vas Alfonso XII, Cucú cantaba la rana, Quisiera ser tan alta, Arroyo claró, el patio de mi casa. Soy la reina de los mares, 1, 2, 3, piedra papel y tijera, Dónde están las llaves y Yo tengo unas tijeritas, entre otras. Para ellas éstas eran las canciones tradicionales que cantaban en sus juegos y ratos de diversión y entretenimiento. También eran las de sus madres y las cantaban conjunta y habitualmente.

Estas mismas niñas también cantaban algunas en valenciano como: *Mon pare no té nas, El tio Pep se'n va a Muro, La tarara, La Raspa, La jota dels quintos, Serra de Mariola, Conillets amagar, Roda la Mola, Serra serra molinet*⁷... pero eran mucho menos numerosas.

Realizando este trabajo de búsqueda se comprobó que todas ellas aparecen en el *Cancionero popular Villenense*⁸ terminado en 1949 pero publicado en 1986. Fue premiado y estuvo mucho tiempo sin salir a la luz, por ello posiblemente, no pudo ser consultado por Seguí y no aparecen en el suyo. Se trata de canciones que pueden ser consideradas populares porque mucha gente las ha cantado y las canta y por ello fueron recogidas en estos cancioneros como muestra de lo que se cantaba en esta zona⁹.

Tras la estela de estos tres grandes cancioneros posteriormente se realizaron trabajos con el soporte de la *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana* con objeto de dotar al profesorado de recursos que facilitaran la enseñanza musical.

El propio Seguí (1990) realiza pequeños cancioneros para poner al alcance de los maestros las canciones tradicionales y las puedan enseñar en la escuela. En

⁷ *Conillets amagar, Roda la Mola, Serra serra molinet.* (Seguí, 1974, pp. 220, 213, 196 respectivamente).

⁸ Soler, J. (1986). *Cancionero Popular Villenense*. Alicante: Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert". Obra galardonada en la convocatoria 37 por el Instituto de Musicología del Congreso de Investigaciones Científicas para la elaboración del *Cancionero Popular Español*.

Estaba una pastora (p. 68), *Mambrú* (p. 98), *La carbonerita* (p. 99), *El señor don gato* (p. 81), *Una señora gorda por el paseo* (p. 96), *Dónde vas Alfonso XII* (p.88), *Cucú cantaba la rana* (p. 86), *Quisiera ser tan alta* (p. 67), *Arroyo claro* (p. 62), *El patio de mi casa* (p. 62), *Soy la reina de los mares* (p. 110), *1, 2, 3, piedra papel y tijera* (p. 108).

⁹ Efectivamente así era en la zona donde reside el investigador (La Costera, Valencia).

la *Comunitat Valenciana* surgen programas educativos impulsados por la *Coselleria d'educació* como *Música a l'escola* que pretenden llevar la educación musical a la escuela primaria e infantil con un empuje diferente dentro de un gran movimiento pedagógico acorde a las nuevas corrientes pedagógico-musicales ya establecidas en otros países que dan mucha importancia a la recuperación de las canciones tradicionales y populares para aprender música. Vistos los datos recogidos, se ha podido observar cómo los esfuerzos realizados por este proyecto han dado en cierta forma su fruto. Existen una serie de canciones que todavía se cantan que pertenecen al ámbito de lo tradicional aun cuando no se cantan porque sean populares sino porque se aprenden en la escuela.

Otro de estos ejemplos es *Eixam*, Colección de 332 canciones realizada por Diego Ramón i Lluch y Júlia Oltra Mulet en 1990, desde el instituto Kodaly de *la Schola Cantorum* d'Algemesí. En la introducción de este trabajo que pertenece a una colección dedicada a materiales para la educación musical, Pastor (en Ramón, 1990 p. 9), explica que se trata de un cancionero donde se recoge una amplia muestra del repertorio tradicional de la *Comunidad Valenciana* y deja claras las siguientes consideraciones:

En primer lugar, expresar nuestra convicción sobre la función primaria y primordial que la canción ha de tener desde los primeros años de la educación musical. Es el instrumento más natural y espontáneo a través del cual los niños y niñas se encuentran con la música, considerada tanto desde el punto de vista cultural como educativo.

En este mismo texto Pastor reivindica la validez en aquel momento de la canción tradicional a la hora de configurar el repertorio de recursos para la educación musical y señalaba lo siguiente (en Ramón, 1990, p.10):

Esta reivindicación no tiene nada que ver con la añoranza del pasado. Se fundamenta en la convergencia de los rasgos diferenciales. Desde el punto de vista educativo general, la canción tradicional conecta con los centros de interés del niño hasta el punto de haber penetrado en su vida formando parte de sus juegos, de sus celebraciones, de sus costumbres y de las relaciones con los adultos. Desde el punto de vista de la enseñanza musical, la canción tradicional es un recurso de formación adecuado por sus

estructuras rítmico-melódicas tan ricas y variadas, por ajustarse a las tesituras y a los ámbitos melódicos propios de los niños, por sus formas musicales breves, entendibles y expresivas. Y, por qué no decirlo, por su calidad musical y cultural, las cuales han permitido que se mantuvieran vivas a pesar del paso del tiempo.

Ya en aquel momento Pastor dudaba de si como, decía Kodály, la música tradicional es la lengua materna musical del niño hoy y aseguraba lo siguiente (en Ramón, 1990, p.14):

Estamos tan seguros, sin embargo, de la responsabilidad que en la situación actual ha tenido la marginalidad, o más bien el olvido, al cual han llevado la negligencia, las modas o, simplemente, la ignorancia de los educadores como de la necesidad de la lengua materna musical para conseguir una verdadera generalización de la formación musical de nuestros niños y niñas.

La mayoría de las canciones que aparecen en esta colección no están acompañadas de la procedencia, con lo cual, cabe suponer que se cantaban en las tres provincias. Otras aportan el dato concreto de la población. En este sentido resulta muy interesante recoger también las palabras de Badenes en la presentación al trabajo *Cançons i contes populars* (Pastor, 1994, p. 8):

La canción, medio de expresión y elemento de formación, es un elemento cultural y didáctico que ofrece múltiples posibilidades para trabajar tanto la música como las otras áreas del currículum, pero muy especialmente el área de lengua. La canción popular y tradicional es un constituyente básico de nuestro patrimonio cultural que recoge toda una variedad de formas de expresarse, así como un gran número de referentes culturales, que, junto a los cuentos, las “*rondalles*”, los refranes y las adivinanzas, dan a conocer cómo hemos vivido y cómo nos hemos divertido los valencianos a lo largo del tiempo. Porque enseñar una lengua es también dar a conocer o profundizar en una cultura y fomentar el amor hacia ella. Desde siempre el profesorado valenciano, o que ha enseñado en valenciano ha sido consciente y ha utilizado la canción como una herramienta didáctica.

En este recopilatorio, como ocurre en otros, se han incluido indistintamente canciones tradicionales, populares, populares en otras zonas catalanohablantes

que resultan fácilmente importables e incluso algunas de reciente creación. Se presentan todas juntas sin prejuicios sobre el tipo de canción de que se trate. Cabe pensar que este factor no se consideraba de importancia y que lo realmente fundamental era el hecho de que las canciones llegaran a los niños y por extensión a sus familias. El propio Muñoz en las palabras introductorias (en Pastor, 1994, pp. 9-10) expone lo siguiente:

El criterio para la selección del material era fundamentalmente observar la reacción de los niños cuando cantaba por los pueblos. Muchas veces después de cantar una de ellas, se me acercaba alguna persona mayor a decirme como la cantaban allí. Porque la música popular nace donde nace, pero después se expande y cada pueblo la hace suya. Es un hecho muy curioso cómo los pueblos se disputan la paternidad de distintas canciones y, evidentemente, cada uno cree que la suya es la versión auténtica.

De estas canciones, yo no sabría decir qué ha sido recogido y qué he tenido que añadir yo para completar y acoplar las letras. Incluso, puede ser que haya algunas que son totalmente mías, pero que ahora creo que ya son vuestras, y me gusta pensar que ni yo mismo sé cuáles son.

Muchas de estas canciones se han hecho populares pero no todas ellas se corresponden con la tradición, ni aparecen en los cancioneros antes mencionados. Su popularidad se ha producido durante cierto tiempo y en ciertos contextos. La permanencia en el tiempo y la cantidad de niños que las han aprendido o las aprenderán dependen de todos los factores anteriormente expuestos (la difusión en los massmedia y de los maestros).

La mayoría de las canciones de la colección *Eixam* no incluyen procedencia. Otras aunque aportan el dato concreto de la población no se especifica si se refiere a la procedencia o al lugar donde se recogió. En cualquier caso son consideradas todas como propias de la *Comunitat Valenciana*. En otros muchos ejemplos la procedencia corresponde a otras provincias y ciudades como Asturias, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Granada, Mallorca, Salamanca, Santander, Segovia o Tortosa y comunidades del territorio español: Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Catalunya o Castilla. Es decir, existen canciones tradicionales de otras tradiciones que han llegado por diferentes caminos al repertorio de la *Comunitat Valenciana* y han permanecido hasta este momento y

que son consideradas igualmente populares. Algunas de estas canciones aparecen en las muestras recogidas en esta investigación con otras variantes.

La importancia en reparar en estos trabajos y en los posteriores como los de M^a Teresa Oller (1994,2006, 2007, 2011), David Reig, Miguel Gil y Lucía Hervás (2008), entre otros tanto escritos como fonográficos estriba en el hecho de entender la situación por la que ha discurrido la consideración hacia la canción tradicional valenciana en los últimos años que son los que más pueden influir en la realidad actual. Estos trabajos, sin duda, son los que han ayudado a que los maestros hayan tenido acceso a las canciones tradicionales y las hayan podido transmitir a sus alumnos y se hayan popularizado en mayor o menor medida.

Estos estudios también sirvieron como fuente para las editoriales dedicadas a publicar los libros de texto tanto de educación infantil como de música en los que aparecen junto a títulos propios de aquellas, algunas de estas canciones tradicionales. No obstante, como el proceso de normalización lingüística ha ido produciéndose muy poco a poco desde que se promulgara la *Llei d'ús i ensenyament del valencià* en 1983, las editoriales que tenían que vender sus productos en la *Comunitat Valenciana* tuvieron que recurrir a las editoriales catalanas para abastecer a aquellos centros que solicitaban los materiales didácticos en Valenciano. Esto supuso que muchas de las canciones tradicionales que aparecían en estos materiales lo eran en la zona de influencia del catalán oriental pero no del catalán occidental. Esto provocó que algunas canciones que se enseñan y se escuchan en las grabaciones que incorporan los materiales didácticos pertenezcan a aquella área. En algunos casos se han popularizado y en otros han quedado olvidados. Igualmente ocurrió con las versiones realizadas en castellano. En muchas ocasiones se incluyen temas propios de la tradición castellana que como se ha explicado aparecen en los cancioneros de referencia.

Por tanto, la situación a día de hoy se puede resumir de la siguiente manera:

- a) Existe un repertorio tradicional recogido en cancioneros donde se guardan las canciones y músicas (de adultos e infantiles) que fueron populares en el pasado, taun cuando en ellos no están todas las que existieron.

- b) Estos cancioneros se han utilizado como fuente para realizar pequeños cancioneros o recopilatorios que contenían aquellas canciones que más se adaptaran a las necesidades de los maestros de música o educación infantil y a los niños de las diferentes edades escolares.
- c) Con esta forma de proceder las llamadas canciones populares se aprenden en la escuela en momentos puntuales y no constituyen ninguna tradición porque no tienen un uso, ni han sido aprendidas porque las canten con sus familias o sean utilizadas en algunas celebraciones (exceptuando las canciones de Navidad, Pascua y Fallas). La casuística es variada y por ejemplo se da la circunstancia que los niños enseñan a los padres y abuelos canciones tradicionales (que estos no aprendieron de pequeños) porque aquellos las han aprendido en la escuela.
- d) También ocurre que canciones que en un momento dado se hacen populares para ciertos grupos, con el paso del tiempo se transmiten como populares o tradicionales de una época pero no son generalizables o conocidas por grandes grupos de población.

Por otra parte, a través de las editoriales que utilizan los maestros y los responsables de las guarderías llegan a los niños canciones populares o tradicionales de otras comunidades, así como de reciente creación. Éstas últimas relacionadas con conceptos musicales o con los centros de interés que presentados de acuerdo con el currículum de educación infantil, (por ejemplo: las plantas, los animales o los transportes) que solamente aprenden aquellos niños cuyos maestros utilizan estas editoriales. Estas canciones sólo se adecuan a este material en concreto. No tiene prácticamente sentido cantarlas si no se está familiarizado con los personajes y situaciones que los enmarcan. Por esta razón, tanto los materiales como su contenido musical quedan obsoletos o desestimados con demasiada rapidez a causa de los cambios y actualizaciones propias de las editoriales. A esta circunstancia se suman las constantes reformas legislativas que en los últimos años se han producido en el estado español y que han provocado innumerables cambios en estos materiales.

Paralelamente se han ido dando ejemplos de trabajos discográficos con recopilaciones de muchas de las canciones enumeradas que han servido para popularizar canciones tradicionales que habían quedado en el olvido. Un ejemplo de ello sería el caso de algunos de los trabajos de Rosa León en el caso de temas en castellano y de otros grupos valencianos que recuperaron y grabaron temas tradicionales y del folklore y los popularizaron, como es el caso de *Al tall*. Esto choca drásticamente con la posición que León manifestaba en el prólogo al cancionero musical de Alicante (Seguí, 1974, p. 5) sobre: “La fabulosa facilidad difusiva de los modernos medios de registro sonoro ofrece un grave peligro para la supervivencia de la música popular aún en su medio propio”.

Realmente tanto la fijación de canciones de antaño en estos cancioneros como las grabaciones de las mismas en diferentes trabajos discográficos han posibilitado que canciones de diferentes tradiciones sigan siendo populares. De hecho, en base a la propia experiencia se puede dar fe de que canciones que no eran populares en la zona concreta del estudio y que nunca se habían cantado, más adelante, a través de diferentes agentes sociales (como maestros o animadores culturales entre otros) las pudieron aprender en los cancioneros, las transmitieron y por ello ahora se consideran populares y de la tradición¹⁰.

Como se ha visto, la dificultad, la casuística y las fases por las que puede pasar una canción a lo largo de la historia inmediata es muy variada pero lo que realmente hace que una canción sea tradicional es que se cante en tiempo y hora y no tanto que esté escrita en los cancioneros. Que sea recreada como parte de la vida de los individuos pertenecientes a un grupo que la utiliza como transmisora de entretenimiento, de comunicación de emociones e ideas comunes.

Así pues, dado que el objetivo del trabajo no es exponer todos los innumerables intentos de definición de música popular y tradicional en toda la literatura existente sí, se considera conveniente establecer el prisma desde donde se asienta la propuesta planteada tomando como muy cercana la descripción de canción popular y tradicional a la que plantean Pardo y Jesús-María (2001, p. 11):

¹⁰ *Les claus de Déu* (Seguí, 1974, p. 222).

La música popular es la que nace del pueblo de forma anónima o aquella que, aunque tienen un origen culto se populariza: se generaliza con facilidad. La denominación de música popular tradicional es aplicable a aquella que después de haberse popularizado en una época se transmite oralmente a través del tiempo, unida a las costumbres y signos de identidad de una localidad o grupo social.

Al mismo tiempo tampoco se pierden de vista las apreciaciones de Adell (2002, p. 39):

A día de hoy el mundo se presenta inmerso en lo que se podría llamar música popular contemporánea que parece ofrecernos un mapa destinado a la lectura, la interpretación y la comprensión de nuestro presente. Estamos en disposición de escuchar músicas que aun perteneciendo a diferentes grupos sociales, colectividades étnicas o culturales diferenciadas, acaban convirtiéndose en músicas plurisignificantes y mutables. Si bien es cierto que la circulación a escala global de los productos musicales es consecuencia del desarrollo tecnológico y de la imposición de un mercado económico y financiero mundial donde la producción se desterritorializa, tampoco es menos cierto que estos cambios en la producción se acompañan de la formación de una cultura popular internacional que organiza a los consumidores de casi todos los países del mundo con una información y estilo de vida no homogeneizado pero sí compartido con un imaginario social multilocal. No se trata de un intento de adaptación de una realidad cultural a otra sino que la cultura se ha de entender inevitablemente como un proceso de transmisión y de transformación y esta realidad compleja es el signo de nuestro tiempo.

A todo esto cabe añadir que quien recibe la música popular contemporánea no es un receptor pasivo y neutral sino que en ellos se producen un doble movimiento de recepción y de reconocimiento todo en una dimensión compleja y móvil. El consumo, y la elección musical no son un simple proceso de preferencias personales sino que en cierta manera forman parte de procesos de construcción social y vinculados a estos procesos es como se ha de entender que el gusto musical se convierte en capital simbólico y cultural.

La circulación imparable de este tipo de discursos ha contribuido poner en crisis la vieja e histórica distinción entre popular y culto y también en cierto punto la nueva y cada vez más clara distinción entre lo global y lo local porque actualmente estos conceptos ya no se entienden como opuestos. La música global es la que puede escuchar todo el mundo mediante satélites, servicios de televisión por cable y anunciantes multinacionales, en las películas de Hollywood o en los centros turísticos. Son la banda sonora de una forma particular de consumo móvil. Pero, esta banda sonora y el consumo varían día a día, y es en este sentido cuando se comprueba que aquello que llega a los receptores (adultos o niños) constantemente y que va cambiando, con rapidez, finalmente no puede permanecer ni en una mínima expresión. De hecho, a medida que pasa el tiempo y sobre todo a partir del siglo XXI quedan muy pocas canciones y melodías en el recuerdo colectivo que se sigan cantando en los sucesivos presentes y esto entra en contradicción con la esencia de la función y uso de la canción infantil (tradicional) que necesita el niño.

3.3. Limitaciones

Las limitaciones más importantes a las que se ha tenido que prestar atención para optimizar los resultados han estado relacionadas con tres cuestiones principalmente: La proximidad al objeto de estudio, los problemas epistemológicos y las características y limitaciones propias de la población sobre la que se ha realizado el estudio.

a) La primera limitación que se presenta desde el principio estriba en la proximidad existente entre el investigador y los hechos estudiados. A todas luces se puede considerar que ambos son agentes y objeto de la investigación. La circunstancia de haber visto la evolución del comportamiento musical de los niños y de la sociedad en general en la perspectiva que se ha estudiado da pie a pensar que sea imposible poder separarse de la realidad para analizarla objetivamente y que la respuesta no subyazca como algo personal. Esto ha provocado dos problemas o limitaciones a la hora de aproximarse al objeto de estudio que se han tenido que subsanar. Por una parte, se ha hecho necesario justificar la legitimidad del mismo a través del marco teórico y, por otra, se ha necesitado complementar la investigación con estudios cuantitativos y

cualitativos más amplios que se han expuesto en la descripción de las etapas de pre-investigación y diagnóstica en el marco metodológico.

El hecho de trabajar con una materia que evoluciona rápidamente también ha supuesto considerar dos cuestiones previas. De un lado, se debía realizar un trabajo durante un tiempo considerablemente prolongado y que pudiera favorecer la comparación entre diferentes estadios. Y por otro, se debía evitar establecer algunos conceptos que en breve pudieran ser totalmente inadecuados o dar importancia a situaciones que en poco tiempo desaparecieran o ya no se dieran como algo generalizado. Por ello, se ha realizado un trabajo diacrónico que ha permitido la observación comparativa de distintos aspectos en diferentes momentos.

El hecho de ser parte del proceso y de contar con la propia experiencia-vivencia de las circunstancias podría ser contemplado como algo negativo, poco objetivo o científico a causa de la gran dosis de subjetividad. Incluso podría considerarse como enemigo de cualquier investigación. Sin embargo, en este caso se han convertido en motivo de justificación del propio proceso. Por ello, se ha aclarado en qué términos se ha entendido y valorado la propia experiencia en todo el desarrollo investigador. Esta se encuentra en sintonía con la propuesta referida por De Lauretis (1992, p. 54) cuando entiende el término experiencia:

En el sentido de proceso por el cual se constituye la subjetividad de todos los seres sociales. A través de este proceso uno se sitúa a sí mismo o se ve situado en la realidad social, y con esto percibe y aprehende como alguna cosa subjetiva (referido a uno mismo u originado por él) estas relaciones materiales, económicas e interpersonales que son de hecho sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. El proceso es continuo, y su final inalcanzable o diariamente nuevo. Para cada persona, por lo tanto, la subjetividad es una construcción sin final, no un punto de partida o de llegada fijo desde donde uno interactúa con el mundo. Contrariamente, es al efecto de esta interacción lo que llamo experiencia; y así se produce, no mediante ideas o valores externos, causas materiales, sino con el compromiso personal, subjetivo en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado y afecto) a los acontecimientos del mundo.

b) La segunda limitación ha consistido en la concreción conceptual de algunos términos y la delimitación de los ámbitos de conocimiento que, de acuerdo con Martí (2000) es posible darles un nombre sin llegar a considerar que estas limitaciones son naturales. Así pues, en esta ocasión, de nuevo, se han dado cita los términos popular y tradicional, que se han presentado una vez más, incómodos, cuando menos. Éstos se han podido utilizar realizando distintas subdivisiones o matizaciones según si la clasificación se llevaba a cabo no por tipo de música sino por la función, el uso o según el medio por el cual se ha aprendido.

Se ha hecho necesario realizar un trabajo de clarificación de ciertos conceptos que resultaban imprescindibles para el entendimiento general del discurso en el sentido de definir o catalogar los tipos de canciones y repertorios que a día de hoy cantan los niños porque, tal y como expone Crivillé (2000, p. 19) resulta difícil establecer los límites y los nuevos caminos entre: “La capciosa y a veces desventurada distinción entre la música hecha desde el pueblo y la elaborada para el pueblo, las indistintamente llamadas músicas tradicionales o populares y la música llamada erudita o culta”.

Esta veterana controversia continúa dificultando el trabajo musicológico y se incrementa más si cabe con las nuevas aportaciones y situaciones en las que se encuentra la aldea global y la acción de los multimedia con los que la población convive cada día más estrechamente. La distinción entre un tipo u otro de canciones ha supuesto otro de los problemas previos a subsanar en este estudio. Si bien éste no era el objetivo del trabajo sí se necesitaba saber la tipología de las canciones y cómo ésta podía variar según si se tenía en cuenta su procedencia, el uso o el lugar donde habían sido aprendidas.

Es por todo ello que no se ha tratado de distinguir simplemente entre popular y tradicional sino que la cuestión se ha contemplado con mucho más detalle pues como indica Crivillé (2000, p. 20):

Con cierta frecuencia se habla de unas músicas o de unas canciones populares tanto si éstas son documentos bien conocidos por unas mayorías y llegados a ellas gracias a las vías de la tradicionalidad, como si se tratan

de las obras de unos autores que han merecido favor y la aceptación del gran público. En realidad, estamos frente a dos posibilidades. Si el documento es conocido gracias a la tradición oral y ha merecido el favor de la popularidad, podemos afirmar que nos hallamos frente a una música tradicional que es popular. Si se trata de una composición de la culta se conoce el autor pero el éxito conseguido ha permitido que se convirtiera en un best-seller de gran aceptación, dicha canción o tema musical será popular pero no tradicional.

Solucionadas estas cuestiones, se ha evitado valorar el tipo de canción que cantan los niños. Se ha considerado que todas tienen el mismo valor ya que cada una de ellas, como afirma Martí (2000, p. 253): “Expresan una disponibilidad humana hacia el hecho musical y son el reflejo de la realidad musical y cultural en este tiempo” y, por ello, se ha tratado de indagar sobre el motivo o finalidad por los cuales las cantan, en qué condiciones, o por qué no cantan. Complementariamente se han hecho averiguaciones sobre si las canciones que hoy cantan cumplen su función o se ajustan a aquellas que respondían a la necesidad humana y cultural que despeñan las tradicionales que todavía se utilizan.

Las situaciones que se han estudiado y las propuestas presentadas son tan cercanas e inmediatas que, por prudencia, no se han denominado taxativamente. Al estar inmersos en la realidad cabía la posibilidad de caer en la imprecisión de hacer conclusiones influenciadas por el instinto. Esta circunstancia se ha salvado gracias a la colaboración de otras personas en el proceso que han servido de observadores y evaluadores del mismo.

c) Otras limitaciones están originadas por el medio y los sujetos con los que se ha realizado la investigación. Los niños de estas edades (3-6 años) no son capaces de reflexionar sobre sus acciones desde posicionamientos científicos. Ellos imitan y reflejan aquello que les rodea inconscientemente pero son capaces de expresar sus ideas no contaminadas todavía por la instrucción a su manera. Si bien sus expresiones están determinadas por su corta vida y, *a priori*, escasa experiencia su aportación es muy valiosa si se sabe escuchar. El hecho de averiguar cuáles son sus gustos solamente por sus opiniones o comentarios

resulta dificultoso pues si no es a través de la convivencia con ellos puede tratarse simplemente de preferencias casuales o aleatorias, mimetismo o imitación. Resulta realmente complicado llegar a conocer si ellos son conscientes de lo que necesitan basándose en sus explicaciones. Solamente a través de la observación constante y directa en todas las situaciones de sus reacciones y comportamientos se puede llegar a vislumbrar la importancia que tiene para los niños la canción e incluso se puede llegar a averiguar cómo influye tener o no tener una canción que se ajuste a su realidad y su necesidad.

El hecho de tratar con niños pequeños supone hacer frente a situaciones impredecibles dependiendo de la personalidad de cada uno, de sus reacciones particulares y las del grupo. En unos casos han reaccionado fenomenalmente y en otros ha habido episodios de vergüenza, de desconfianza o de apatía. Se han tenido que combinar diferentes aspectos esenciales para que la recogida fuese en condiciones agradables y normalizadas para ellos estableciendo un clima de confianza, teniendo próxima, en todo momento, la figura de referencia, consiguiendo que el momento fuera idóneo y evitando el cansancio a toda costa.

Superadas hasta el punto que ha sido posible las limitaciones, la información ha quedado recogida durante un respetable periodo de tiempo que ha permitido observar la regularidad del fenómeno o las grandes diferencias simultáneamente en poblaciones distintas.

4. Planteamiento de la investigación

El principal objeto de esta investigación se centra en averiguar si las apreciaciones del investigador resultantes de su experiencia directa con los alumnos durante 25 años se producen también en otros grupos de población infantil. Además pretende discernir si las evidencias registradas afectan igualmente a todo el contexto escolar y si las necesidades detectadas son compartidas por otros grupos de población escolar y por otros maestros en activo.

Aunque no hay discusión sobre que la experiencia es un requisito muy importante en la investigación, ésta resulta insuficiente para llegar a resultados

científicos. Por ello, el presente estudio se ha completado con un planteamiento metodológico que combina técnicas cuantitativas y cualitativas.

Para ello se han efectuado sucesivos trabajos de campo tomando como referencia investigaciones previas realizadas con la profesora Labajo en la Universidad Autónoma de Madrid durante los estudios de Historia y Ciencias de la Música en el año 2000. Las conclusiones extraídas en aquellos trabajos fueron muy concretas y en aquel momento convencieron al equipo investigador, pero el tiempo pasa rápido y los cambios en las prácticas musicales en la vida de los pequeños se producen todavía más aceleradamente y se ven afectadas por nuevas realidades. Toda la información recogida y la observación constante del fenómeno a pie de aula motivó el planteamiento de un estudio más amplio que ha culminado con la presente tesis.

Además de la fase de reflexión y estudio de todos los aspectos que rodean al fenómeno canción tradicional e infantil la investigación desarrollada en este trabajo se apoya en dos pilares:

a) Una fase de recogida de datos llevada a cabo entre 2001-2011 en etapas de observación y de toma de muestras intercaladas.

b) Una fase de construcción y puesta en práctica de un modelo de producción cultural que ha desarrollado entre 2009-2015. El tratamiento diacrónico del estudio ha permitido la observación del fenómeno de una manera completa y continuada ha posibilitado la apreciación de puntos de encuentro o similitud y grandes cambios en torno al mismo aspecto dependiendo de lo diferentes factores que influyen en el mismo.

La etapa pre-investigadora ha consistido en obtener información sobre qué cantan los niños a lo largo de los años transcurridos. Se ha realizado el muestreo en diferentes grupos en el ámbito escolar en distintas poblaciones atendiendo a las siguientes variables: rural, urbana, interior, costa, valenciano-hablante y castellano-hablante, y con menor y mayor número de población inmigrante. Se ha llevado a cabo siguiendo las directrices de la investigación-acción-observación participante y utilizando las entrevistas y los cuestionarios a la población estudiada.

Se ha pretendido conocer qué tipo de canción cantan los niños, para comprobar el grado de influencia de sus familias y del entorno. También la de sus maestros de educación infantil o sus profesores de música. No ha interesado, en absoluto, juzgar cuánto hay de popular o tradicional en las interpretaciones de los niños entrevistados pero sí se ha revisado la procedencia de las canciones recogidas y se han tipificado según el lugar dónde las aprendieron.

Se ha procurado averiguar objetivamente qué cantan los niños, dilucidar por qué cantan lo que cantan, comparar los resultados en el transcurso de los años y observar si hay diferencias en los diferentes apartados en los distintos grupos y poblaciones. Se ha tratado de averiguar en cierta medida cómo el paso del tiempo y las circunstancias en que se vive producen nuevas necesidades en la sociedad infantil escolar y cuáles son las consecuencias producidas por la situación.

El hecho de entrevistar a una población inicial de 100 niños y encontrar respuestas muy similares ya es suficiente como para generalizar el estudio. No obstante, se creyó conveniente realizarlo durante varios cursos en diferentes poblaciones y tener más elementos de estudio.

Paralelamente y hasta el final del proceso investigador se llevaron a cabo fases de seguimiento con grupos específicos y se controló la evolución del fenómeno a través de las actividades habituales realizadas por el equipo docente del centro referencia que cada curso lleva a cabo el programa *Amb tots els sentits, emocions i opinions*¹¹. La observación constante y los datos obtenidos han producido altos niveles de satisfacción en cuanto a cantidad y calidad de información derivada.

¹¹ Carmen Ferrando y Alicia Arnau: *Amb tots els sentits, emocions i opinions*. Proyecto globalizado para el desarrollo del área de identidad y autonomía personal en los alumnos de segundo ciclo de educación infantil. 2º Premio a la Innovación Pedagógica, Caixa Popular, 2006 (No editado), En este programa a través de la información que proporcionan los niños y sus familias sobre sus gustos y aficiones se pueden conocer cuáles son sus preferencias musicales. Se obtienen datos sobre su procedencia y nivel de conocimiento de las músicas y canciones que utilizan o dicen que conoce.

Se ha entrevistado y grabado a 509 niños de entre 3 y 6 años de edad¹². A cada uno de ellos se le ha pedido cantar un mínimo de tres canciones. Cada una de las actuaciones realizadas con la población estudiada ha ido produciendo unas respuestas que han ido modificando los planteamientos iniciales o de las sucesivas partes realizadas. Se han ido corrigiendo los errores y se han emprendido nuevos planteamientos en el mismo momento de la acción investigadora. El trabajo de campo y su descripción aportan datos sobre el proceso que incluyen los propios cambios que se suceden en el procedimiento a causa de su propio desarrollo. Así, como se expone esquemáticamente en el gráfico siguiente (fig. 1), partiendo de unas ideas previas, de unas preguntas iniciales y evidencias se han diseñado los objetivos que apoyados en teorías y metodologías constituyen el engranaje del proceso investigador. Partiendo del marco teórico y contextual, y de la realidad mostrada mediante la recogida de datos y su tratamiento, se llega a describir la situación y localización del problema y sus causas. Seguidamente se ha diseñado un plan de actuación que con los años ha ido dando unos resultados. La revisión constante del mismo y su puesta en práctica con grupos en diferentes promociones han posibilitado el desarrollo del modelo didáctico-cultural que se presenta en forma de propuesta.

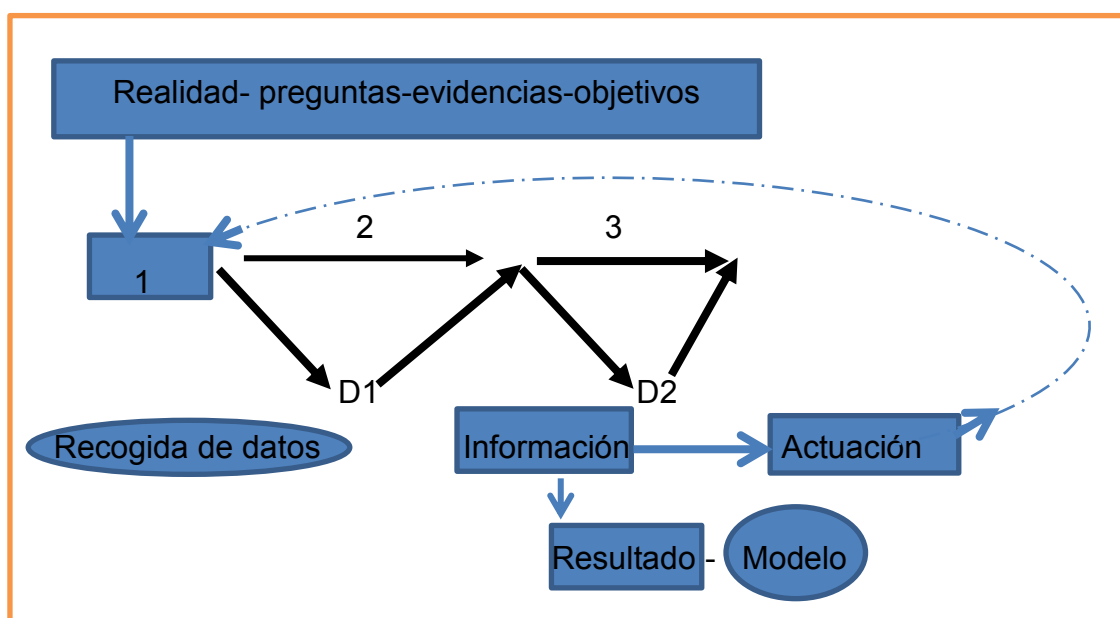


Figura1. Planteamiento de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

¹² También se tomaron muestras en niños de 7 y 12 años de edad para completar la información sobre qué ocurre cuando cambian de ciclo educativo.

4.1. Preguntas iniciales

El germen de la investigación se sitúa en percepciones que se tienen de la realidad fruto del contacto directo con la misma. Algunas de ellas convertidas en afirmaciones se han podido escuchar en diferentes foros educativos o a nivel personal por parte de personalidades en la materia que van proyectando una idea de la realidad sobre la que no se tienen certezas si no se realiza un trabajo de investigación. Las preguntas de partida son las siguientes:

1. Los niños de hoy en día ¿saben tantas canciones tradicionales como sabían sus abuelos?
2. ¿Los adultos ya no cantan a los niños?
3. ¿Los adultos solo cantan a los niños las canciones que escuchan en los multimedia?
4. ¿Enseñan los padres canciones tradicionales a sus hijos?
5. ¿Conocen los niños canciones populares o tradicionales de su zona?
6. ¿Es verdad que se está perdiendo el repertorio tradicional?
7. ¿Cantan los maestros a los niños?
8. ¿Qué canciones cantan los maestros en la escuela?
9. ¿Va perdiendo presencia en la escuela la canción tradicional o popular?
10. ¿Necesitan los niños y los maestros cantar en su contexto escolar?
11. ¿Son necesarias las canciones tradicionales?
12. ¿Se acusa una ausencia de canciones que reúnan o cumplan la función de las tradicionales?

4.2. Evidencias

Las preguntas iniciales dieron paso al desarrollo de la etapa pre-investigadora y posteriormente a la etapa diagnóstica. Las respuestas en forma de datos se convirtieron en evidencias o ideas que se expresan a continuación redactadas someramente:

1. Los rápidos cambios en los hábitos musicales en la actualidad influyen en los conocimientos y prácticas musicales de los niños.
2. Las canciones que cantan dependen de las preferencias o influencias a las que están expuestos los adultos.
3. Con el paso de los años los adultos transmiten en menor medida el repertorio tradicional porque ya no es significativo para ellos ni encuentran el momento y lugar adecuado para ello.
4. Muchas canciones que los adultos transmiten no son del interés de los pequeños y por eso no se recuerdan, se olvidan y no conforman un repertorio definido.
5. El repertorio que presentan los alumnos cambia constantemente. Ya no existe un cancionero que perdure.
6. Se cantan menos canciones tradicionales o populares y más canciones pertenecientes a la tipología pop.
7. Los alumnos recuerdan más las canciones que les enseñan sus maestros.
8. La transmisión de canciones tradicionales se produce a través de la escuela.
9. El repertorio conocido y utilizado por el maestro es la pieza clave para una educación integral.
10. Maestros y alumnos necesitan canciones para la vida escolar.
11. La influencia del maestro como dinamizador musical es de vital importancia en la experiencia infantil presente y futura.
12. La ausencia de canciones adecuadas puede desembocar en la desaparición de la actividad de cantar.

4.3. Objetivos

Los objetivos de la investigación están centrados en dar respuesta a la situación detectada y a la realidad vivida por miles de alumnos y maestros que manifiestan la necesidad de cantar su vida cotidiana, escolar y cultural y se encuentran con la ausencia de repertorios adecuados a este cometido. Cada uno de ellos está acompañado por objetivos específicos o actuaciones que se han realizado conjuntamente para su consecución.

1. Dar respuesta a una necesidad concreta individual, colectiva y social de un grupo estable (la escuela/edad concreta) pero cambiante (porque está incluida en la sociedad en general que se sucede en generaciones) que necesita cantar para conseguir vincular a los niños al mundo que les rodea y del cual son parte igualmente importante.

1.1. Investigar en la propia vida musical, describir procesos musicales observando la realidad escolar en un mundo de cambio rápido, en un grupo social que mantiene su estabilidad dentro del sistema de una manera diacrónica y analizar el lugar que ocupa la canción en esta realidad.

1.2. Constatar que la población infantil y la escolar tienen la necesidad de cantar canciones que sean representativas y significativas de su vida.

2. Dar como válida la posibilidad de hacer las canciones que necesitan aquellos que, hoy y ahora, precisan tener elementos culturales del presente que sean realizadas por los que conviven juntos y que acompañen hacia el futuro con la intención de ser de todos y de cada uno de los que forman el mismo contexto social; en definitiva vivir musicalmente en el contexto escolar y por extensión en la vida.

2.1. Construir significados musicales junto a los niños y utilizarlos en el día a día y con el paso del tiempo como siempre lo han hecho las canciones populares y tradicionales.

2.2. Realizar un ejercicio de cultura viva a través de la canción como portadora de valiosas y poderosas narrativas vinculadas con la cultura y la educación infantil.

3. Definir un procedimiento que permita al maestro de educación infantil intervenir de manera significativa emocional y globalizada en el proceso de construcción de la propia identidad y de la identidad comunitaria de sus alumnos a través de las canciones.

3.1. Describir los procesos y desarrollos que se producen al utilizar la canción como herramienta para el desarrollo del cerebro, la mente y las inteligencias múltiples, desde una perspectiva pedagógico-sistémica, integradora y creativa.

4. Extraer conclusiones sobre la propuesta musical elaborada tras haber evaluado su función y uso en la población durante un tiempo considerablemente extenso.

4.4. Metodología

Tal y como explicara Martí¹³ y como lo describe en el prólogo a Cámara (2003, p. 9): “Los tres aspectos de gran importancia para la práctica investigadora son la curiosidad, la duda y el saber evitar esquemas preconcebidos”.

En este caso la curiosidad ha sido constante en la persistente observación de la vida musical de los niños y la escuela, y por la acuciante necesidad de intentar solucionar un problema. Las dudas se han sucedido en todo el proceso y han sido disipadas por los profesores del programa de doctorado y por la directora de tesis y sobre todo por los sabios de la disciplina como se puede comprobar en el marco teórico desarrollado. El tercer aspecto, referente a saber evitar esquemas preconcebidos está en la línea de que no existe un modelo único de investigación. Esto ha permitido elaborar uno propio teniendo siempre presente las limitaciones del objeto de estudio y siendo consciente de la gran implicación

¹³ Clases de Doctorado. Universidad Politécnica de Valencia. Marzo, 2006.

personal en todo el proceso ha llevado a cabo un procedimiento que se ha adaptado de manera óptima a los objetivos propuestos.

En este sentido se ha tratado de realizar un trabajo musicológico combinando las dos perspectivas necesarias para ser un buen trabajo de esta índole. La etic: la del observador sobre la cultura estudiada y la emic: la visión que los propios portadores de la cultura tienen sobre ellos mismos.

En todo momento se ha seguido el planteamiento sugerido por Jürgen (citado en Martí, 2000, p. 282) quien expone que todo ejercicio de ciencia debe tener en cuenta los dos objetivos de ésta, a saber:

Construir modelos teóricos que nos permitan conocer la realidad rigiéndose por el criterio de la verdad, aunque sea en el sentido de verdades parciales y por otra parte debe aspirar a que estos conocimientos puedan ayudar a mejorar la vida de la persona". Es decir, el criterio que regiría este objetivo es el de la utilidad.

Si bien la experiencia diaria es una fuente constante de información y de descubrimiento de matices sobre cuál es la realidad del tema expuesto, obviamente no hubiera sido suficiente ni científicamente correcto haber basado una investigación únicamente en la propia experiencia ni en estudio del fenómeno en un grupo reducido de población, más aún cuando se pretendía llegar a conclusiones más o menos generales. Por tanto, el procedimiento seguido ha consistido en realizar un muestreo lo suficientemente amplio de población infantil que pudiera aportar una visión más completa de la realidad y con ello una mayor fiabilidad.

El proceso ha ido sistemáticamente en una doble dirección al mismo tiempo. De lo particular a lo general en la observación de los hechos y de lo general a lo particular cuando el resultado ha beneficiado particularmente a otros individuos, grupo-clases y poblaciones.

De acuerdo con Merriam (1977), se trata de un informe de tipo descriptivo puesto que es la narración del diagnóstico de una situación y de la propuesta de su posible solución. Las herramientas metodológicas utilizadas han sido varias.

Puesto que se pretende diagnosticar una situación para orientar, recuperar o solucionar un problema se ha tenido que llevar a cabo una aproximación desde un punto de vista particularista porque se ha centrado en una situación o fenómeno concreto. Se ha utilizado herramientas de carácter descriptivo porque pretende explicar el fenómeno objeto de estudio desde una perspectiva heurística. Es decir, se ha intentado iluminar al lector sobre la comprensión del caso en todas sus dimensiones. De esta manera se ha pretendido dar paso a descubrimientos de nuevos significados o realidades, se ha tratado de ampliar la experiencia de los lectores o confirmar aquello que ya sabían. Se ha utilizado el procedimiento inductivo porque se ha llegado a generalizaciones y a propuestas susceptibles de ser aplicadas a otros contextos diferentes del estudiado.

En la formulación del problema se ha partido de los planteamientos desarrollados por Strauss y Corbin (1990). En primer lugar, se parte de la experiencia personal y profesional y en segundo lugar de las sugerencias de investigadores experimentados, las opiniones y comentarios de otros profesionales entrevistados y las reflexiones realizadas conjuntamente con otros profesionales en activo. Dada la posición del investigador la técnica utilizada mayormente ha sido la investigación-acción participante. Ésta ha permitido la recogida de información con inmersión total en el segmento de sociedad estudiado y en interacción continua y directa con los sujetos estudiados (Corbetta, 2007) y ha permitido obtener datos objetivos que han servido al estudio cuantitativo necesario en ciertas partes del proceso. No se ha partido de hipótesis previas sino de la aportación de información básica como suele utilizarse en estudios de programas y prácticas innovadoras. Se ha basado en la observación de casuísticas concretas, en la formulación de preguntas iniciales y en la indagación sobre qué produce la situación. Sobre los datos se ha llevado a cabo el planteamiento de unos objetivos que intentaran solucionar el problema. En cierto sentido se trata también de un estudio de caso evaluativo porque implica descripción, explicación y juicio propio de las actuaciones y programas llevados a cabo, y de la propia acción.

Si bien los estudios de caso en general presentan el inconveniente derivado del hecho de que resulta difícil formular generalizaciones a partir de una realidad

singular, en este proceso se puede comprobar cómo resulta idóneo como primer paso de la investigación y como marco de la aplicación del modelo propuesto. Además, si bien la finalidad de la investigación no es extrapolar los resultados a toda la sociedad infantil sino manifestar una situación y plantear propuestas de acción, dadas las similitudes entre los diferentes grupos escolarizados en toda la *Comunitat Valenciana*, como subgrupos de un contexto más amplio en muchos de ellos puede generalizarse o utilizarse parcialmente.

Como se ha detallado anteriormente, esta investigación está articulada en tres partes: la primera corresponde al marco teórico, la segunda al marco contextual, la tercera al marco metodológico. Dado el distinto carácter de cada una de ellas se ha requerido utilizar diferentes planteamientos metodológicos, si bien la tercera es la parte que contiene un mayor despliegue de técnicas e instrumentos metodológicos.

En la I parte, constituida por el marco teórico, se ha llevado a cabo un estudio de carácter descriptivo y analítico para documentar y argumentar la legitimidad de realizar un trabajo de investigación en el propio contexto y donde el paradigma participativo ha sido considerado tal y como exponen Lincoln, Lyham y Guba (2011) en el sentido de que se han asumido ciertas diferencias esenciales con los paradigmas interpretativos y críticos en cuestiones referidas al hecho de considerar como fundamental el conocimiento experiencial.

En segundo lugar, se ha hecho necesario tomar una perspectiva histórica y realizar una revisión de la literatura existente sobre los temas fundamentales tratados en esta investigación (la lírica de tradición popular infantil, la canción infantil y su evolución a través de la historia referida a la *Comunitat Valenciana*). Ha sido preciso recurrir a una numerosa bibliografía y referir las últimas publicaciones y estudios relacionados con la música vocal, popular y tradicional valenciana. Por ello, se incluyen en el estudio la relación de abundantes repertorios, títulos de canciones, autores y datos históricos que certifiquen la riqueza y situación actual referida a todo aquello que tiene conexión con la canción infantil en esta comunidad.

La II parte se ha desarrollado mediante la técnica de la descripción y el análisis de todas cuestiones correspondientes al contexto que en esta ocasión es un elemento fundamental.

La III parte corresponde al marco metodológico y contiene un mayor despliegue de técnicas e instrumentos metodológicos. En la primera etapa, al tratarse en primera instancia de una investigación cuantitativa se han utilizado instrumentos de medidas tales como el cuestionario y la entrevista y el tratamiento estadístico de las muestras recogidas. Todo ellos se han utilizado, como explican García, González y Ballesteros (2001, p. 253), como elementos de unión o “nexo entre los objetos de investigación y la realidad de la población encuestada”. Los resultados se han analizado a tres niveles: Fenomenológico, Ideacional y Estructural.

El objetivo del capítulo 8 es describir y generalizar, principalmente a partir de cuestionarios y entrevistas¹⁴, los hábitos musicales de niños y docentes. El diseño de estos instrumentos se ha llevado a cabo siguiendo los criterios que permitieran su óptima adecuación a la causa, se han realizado pruebas piloto y se han validado mediante el análisis y juicio de expertos.

Los datos obtenidos a través de ellos han sido un medio para mostrar la situación en que se encuentra la canción en el contexto infantil y la importancia que esa tiene en la vida de niños y maestros y cómo de necesario es tratar de diseñar estrategias que incorporen su uso en la vida cotidiana de los niños para que conforme a sí su vida cultural. Por ello, junto al enfoque descriptivo de los hechos se ha proyectado también una dirección fenomenológica en el caso de la última parte del capítulo 8 (fase de programación).

El análisis de los datos obtenidos ha quedado recogido en el capítulo 8 en los apartados 3.1, 3.2. y 3.3.. El tipo de análisis llevado a cabo en los datos ha sido principalmente de comparación de porcentajes y de muestra de información sin tener como preferencia una metodología cuantitativa o cualitativa. Se han

¹⁴ Entrevistas en el sentido de cuestionarios orales realizados a los niños que todavía no saben escribir.

utilizado ambas complementariamente según requería el momento de la investigación. Los resultados se recogen íntegramente en el capítulo 9.

En la parte del capítulo 8 correspondiente a la descripción de la aplicación del modelo la metodología utilizada ha partido de la perspectiva de la investigación-acción. Como indica Latorre (2003), el aula se ha convertido en el lugar donde el maestro puede reflexionar sobre la realidad e innovar su propia práctica docente adaptándola a las situaciones cambiantes del contexto social y teniendo en cuenta que el alumno, por su temprana edad, tiene dificultades para expresar sus necesidades e inquietudes educativas y culturales. La información se infiere de sus comportamientos y reacciones recogidos sistemáticamente en listas de control y diarios.

La adecuación de las estrategias y la forma de presentar y desarrollar las propuestas a los niños en los múltiples ejemplos de canciones realizados ha posibilitado la descripción del modelo y la creación de marcos de referencia o esquemas de actuación utilizables por otros docentes. Este proceso se ha descrito paralelamente a modo de biografía y se ilustra con videos para que puedan servir de referencia o ejemplo del modo de proceder como un retrato o historia de vida en educación (Hernández, *et al.*, 2011)

La certeza de que el modelo pueda funcionar llevado a cabo por otras personas se puede inferir del hecho de haberlo realizado con grupos distintos con igual éxito en cada uno de ellos. Esto genera muy buenas expectativas. El desarrollo de esta etapa de la investigación puede sugerir el inicio de nuevas líneas de investigación que completen el trabajo que se presenta que ha consistido en la construcción y aplicación de un modelo didáctico-cultural que permite llevar a los niños del placer de cantar al pensamiento musical popular.

5. Estructura de la investigación

La investigación está estructurada en las siguientes partes:

- Introducción
- I Parte: Marco teórico
- II Parte: Marco contextual
- III Parte: Marco metodológico
- IV Parte: Conclusión

Cada una de ellas contiene y desarrolla los capítulos siguientes:

Introducción:

En los epígrafes 1 y 2 se presentan el objeto y la justificación de la investigación. El tercero expone la formulación del problema que se enmarca tomando como base las consideraciones previas, los antecedentes que han procurado la situación y se exponen limitaciones de partida que se han tenido en cuenta en todo su desarrollo. El cuarto epígrafe contiene el planteamiento de la investigación, los objetivos y la metodología utilizada. En el último se muestra la estructura del proceso investigador llevado a cabo:

I Parte: Marco teórico

La primera parte pretende mostrar las bases etnomusicológicas que sustentan el trabajo, la legitimidad de poder realizarlo desde la posición en que se encuentra el investigador y dentro del paradigma que define la música como cultura.

El capítulo 1 documenta y justifica la posibilidad de realizar un trabajo como el que se presenta. En él se describen los antecedentes históricos de la etnomusicología actual que llevan a entender la posibilidad de realizar desde la investigación un ejercicio de cultura viva a través de la canción como portadora de valiosas y poderosas narrativas vinculadas con la cultura y la educación infantil. Este capítulo se establece como premisa al inicio del trabajo y en él se desarrollan los argumentos que involucran a la música y la canción con la cultura como punto de partida en correlación con la visión aportada desde la sociología

y el proceso de enculturación infantil que se produce en las edades objeto del estudio.

En el segundo capítulo se explican y clarifican conceptos relacionados con la canción. Partiendo de ese gran conglomerado que es la lírica de tradición infantil se matizan los términos popular, tradicional y folklore relacionados con la infancia, se reflexiona sobre la cuestión de la oralidad, los problemas de clasificación de las canciones, la transmisión y la receptividad y el grado de participación de la infancia en todo este proceso ancestral. Se analizan las funciones de la canción infantil en la sociedad contemporánea y se plantea un posible viaje desde la canción infantil a la lírica de tradición popular.

En el tercer capítulo se revisa la evolución de la lírica popular valenciana y el repertorio vocal relacionado con la infancia. Esta revisión se realiza desde los principios de la historia hasta las primeras décadas del siglo XXI. Se analizan las distintas perspectivas desde las que se ha observado la evolución de la misma atendiendo principalmente al periodo de transición de la sociedad entre los siglos XIX al XX y, sobre todo, al momento de la aparición de los medios de comunicación. Se aportan y comparan los repertorios existentes tanto en castellano como en valenciano relacionados con la canción de transmisión oral y del repertorio escolar.

II Parte. Marco contextual

Dado el carácter etnomusicológico del presente estudio el contexto cobra un papel esencial. Esta segunda parte profundiza en la consideración fundamental del contexto partiendo de la heterogénea naturaleza del caso que constituyen los sujetos, los grupos, las instituciones y los programas educativos que entre los que queda inscrita la educación infantil, musical y por tanto la canción. En este sentido, se examinan todas las vertientes y todos los contextos en los que se prevé que el niño y la canción tomen contacto a nivel educativo. Principalmente se han puesto en valor las nuevas aportaciones de la neurociencia y se ha considerado el cerebro infantil como el contexto en el que se realiza toda la actividad y en el que la canción puede tener un papel fundamental. Esta parte se

ha estructurado en cuatro capítulos que van acotando la relación entre canción-niño y contexto escolar desde diferentes posiciones.

El capítulo 4 se centra en la importancia de la cultura como contexto en el que la infancia se inscribe y la incidencia que los cambios pueden tener en la misma.

En el capítulo 5 se explica la importancia de entender el cerebro como el contexto en el que se producen las interacciones con el medio que simultáneamente procuran su desarrollo y evolución. Se explica cómo y porqué la canción puede contribuir integral y globalmente al crecimiento y formación de este órgano fundamental que se conforma precisamente en la edad de los niños objeto y agentes de esta investigación. Se han descrito y relacionado las aportaciones de la neurociencia y la neuroeducación al proceso y al cometido del presente trabajo considerando el cerebro infantil como el contexto base de toda la acción pedagógica- didáctica y cultural desarrollada. Se ha demostrado la importancia de la práctica psicomusical educativa en estas edades como procedimiento fundamental y constituyente de la personalidad y la formación del cerebro infantil.

El sexto capítulo es el análisis de todos los aspectos legislativos que actualmente afectan y rigen las prácticas educativas en los centros escolares comunitarios. En él se puede comprobar cómo a pesar de las deficiencias que se evidencian, desde las más altas instancias tanto europeas como de la *Comunitat Valenciana* existe un manifiesto convencimiento a cerca de las posibilidades que entraña la educación musical en la consecución de las competencias básicas y en el desarrollo integral y creativo de los individuos y las sociedades. Al mismo tiempo se hace una valoración de cómo todos estos aspectos deben ser la clave en la formación de los alumnos del segundo ciclo de educación infantil.

En el séptimo capítulo se circunscribe este potencial al aula de educación infantil y se define como contexto óptimo para el desarrollo de todos los beneficios descritos en los capítulos anteriores. En esta línea y como consecuencia se muestra la necesidad de dotar a los docentes de este ciclo educativo de herramientas para la utilización de la canción como elemento fundamental de aprendizaje global y de cultura. Finalmente se presenta a consideración la

canción misma, concebida como contexto y entorno de múltiples aprendizajes como un elemento vivo y dinámico con grandes posibilidades

III Parte: Marco metodológico

En la tercera parte se describe el procedimiento investigador desarrollado, se analizan y valoran los resultados obtenidos en torno a los hábitos y percepción de los niños y los docentes respecto a la canción. También se exponen los casos particulares y acciones llevadas a cabo con los grupos sobre los que se ha realizado la investigación, los grupos de seguimiento y con los que se ha desarrollado el modelo didáctico-cultural. Esta parte está estructurada en dos extensos capítulos.

En el capítulo 8 se presenta el diseño y el desarrollo de investigación. Se expone un método de estudio y acción que persigue la obtención de resultados fiables para mejorar situaciones colectivas basándose en la participación del propio colectivo. Se ha seguido el esquema propuesto para la investigación-acción-participativa con algunas salvedades ya que no se trata de un claro ejemplo de este tipo de desarrollo investigador. Por las características del estudio se han completado las siguientes etapas: pre-investigación, diagnóstico, programación, conclusiones y propuestas.

La etapa pre-investigadora presenta todo el estudio basado en la observación y el trabajo de campo realizado con los niños (2001-2011). La etapa de diagnóstico describe y estudia los datos aportados por los docentes referidos a hábitos y percepción de estos sobre el fenómeno. La fase de programación contiene todo el proceso realizado para la construcción y desarrollo del modelo didáctico-cultural propuesto basado en el encuentro directo y la actividad diaria con los grupos de referencia (2009-2015). Se aportan como conclusiones y propuestas los marcos de referencia para la aplicación del modelo en las diferentes fases en otros grupos, la temporalización a seguir en el proceso de habituación al modelo y a la construcción de canciones a lo largo del ciclo y las canciones construidas durante estos años.

El noveno capítulo presenta los resultados obtenidos en cuanto a datos estadísticos extraídos de las etapas pre-investigadoras y de diagnóstico.

También se presentan las conclusiones de la aplicación experimental del modelo como resultados de la etapa de programación, la guía general del proceso metodológico construido y su temporalización. Además, como materiales elaborados se incluyen la instrumentación de las 38 canciones que se pueden utilizar en todos los centros de la *Comunitat Valenciana*, en grupos, localidades y comarcas concretas y dos ejemplos de proyectos surgidos de las mismas como muestra de la posibilidad cultural que pueden ofrecer cada una de ellas.

IV Parte: Conclusiones.

El capítulo 10 está dedicado a la conclusión final de la tesis. Partiendo de las conclusiones obtenidas en los marcos teórico, contextual y metodológico y de la evaluación del proceso de aplicación de la propuesta didáctico-cultural. El éxito obtenido en el desarrollo e implementación del modelo durante dos promociones ha permitido comprobar que su aplicación es perfectamente extrapolable a diferentes grupos. Las posibilidades de modificación y adaptación a otros grupos y docentes representa el futuro inmediato de esta investigación.

I PARTE. MARCO TEÓRICO

La etnomusicología tiene un importante reto que aunque por una parte haga su tarea más difícil, por la otra, le otorga un especial interés: el hecho de que las músicas que estudia sean en la gran mayoría de las ocasiones músicas vivas.

(Martí, en Cámara, 2003, p. 9)

I PARTE. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. BASES ETNOMUSICOLÓGICAS

1. Introducción

Durante el siglo XIX, Europa tenía el dominio político y cultural de gran parte del mundo y, evidentemente, imperaba su ideología. Musicalmente, se pensaba que cualquier tipo de música, excepto la occidental, era primitiva, inferior y hasta cierto punto salvaje. Este pensamiento aludía, incluso, a la música occidental no culta que ejecutaban, por ejemplo, los campesinos. No obstante, llegado el momento surgió la necesidad de estudiar otras músicas: la que realizaba el otro, la música exótica, la de tradición oral, aquella que no se escribía. Así brotó un interés por recopilar música e instrumentos no europeos y también la de las áreas rurales. Apareció la música comparada, como una rama de la musicología (que analiza la música occidental). Con el transcurrir de los años, los conceptos que denotaban cierto rango de inferioridad y un trato peyorativo desaparecieron y se empezó a estudiar la función que realizaba la música en una sociedad específica. Es aquí, donde se encuentran las raíces de la etnomusicología, también llamada antropología de la música.

El *New Grove Dictionary* (Sadie, 1980, p. 275), define la etnomusicología como: “El estudio de la música de tradición oral encontrada en áreas que están dominadas por altas culturas, es decir, la música folklórica no únicamente de Europa y América sino de todo el mundo”.

Tanto a Kunst como a Hood se les considera precursores de esta disciplina. Kunst fue precisamente el autor que usó por primera vez el término etnomusicología en el libro *Musicología: Un estudio de la naturaleza de la etnomusicología, sus problemas, métodos y personalidades*, en 1950 donde concluyó que era más apropiado este término que el de musicología comparada. Kunst expuso en 1959, que el cometido de la etnomusicología es “la música tradicional y los instrumentos de todas las culturas de la humanidad” (citado por Morales, 2003, p. 21). Por su parte, Hood (1971), señala que la etnomusicología es una ciencia social, cuyo propósito de estudio e investigación es la expresión musical como fenómeno físico, estético, psicológico y cultural, y que comprende todas las variantes (clásica, folk, popular, etc.) de la música de un área.

Fue en 1950, en el *I Congreso de ciencias etnológicas* celebrado en EEUU, cuando se admitió la etnomusicología como disciplina independiente. Merriam (1964), la definió como estudio de la música en la cultura, es decir, el estudio de los sistemas musicales del mundo sin diferenciación entre la música culta y la popular. Si bien este autor la considera dentro del campo de la antropología, subraya en todo momento la necesidad del estudio del contexto.

Con el progreso de la antropología de la música, se ha ido ampliando el campo de estudio más allá de las culturas de tradición oral, de las comunidades del Tercer Mundo o del mundo rural. El interés de la investigación se ha extendido a cualquier tipo de música comprendida como hecho cultural-social, como explica Martín (1997), para otorgarle una significación como práctica humana. En este sentido, el trabajo que se presenta expone a observación y estudio la canción en la edad infantil en su contexto escolar-cultural como muestra de una investigación musicológica y educativa dentro de las bases de la etnomusicología que a continuación se presentan.

2. Antecedentes históricos

En el siglo pasado, los estudios tradicionales de etnomusicología se preocuparon por clasificar los usos de la música en la vida social atendiendo a diferentes aspectos enumerados por Herskovits (1948):

- Las actividades y trabajos productivos, con canciones de labor tales como las de siega, por ejemplo o para acompañar la tecnología y la práctica médica, para asegurar una buena cosecha o una pesca abundante.
- La organización social, educación y estructura política que se refleja en los cantos que narran el ciclo vital (canciones de nacimiento, nanas, de niños, de cariño y amor, de boda, marchas fúnebres).
- La enseñanza y su técnica tradicional que utiliza las cantinelas para el aprendizaje memorístico y del lenguaje.
- Las estructuras políticas y religiosas que inspiran himnos nacionales, de adulación al líder o de conmemoración, igual que la religión precisa sus propios acompañamientos musicales; la danza, por lo general con el refuerzo de la música instrumental, y, evidentemente, la transmisión de textos poéticos e historias mediante los romanceros o la épica. Canciones que forman parte de leyendas populares.

En opinión de muchos de los más destacados etnomusicólogos clásicos como Lach (1924), Sachs (1930), Merriam (1964), Hood (1971) o Blacking (1924), para alcanzar una perspectiva global de lo que es y debe ser la etnomusicología, es necesario analizarla no como un estudio concreto de un área del mundo, de una cultura o, de una manifestación cultural de una región del mundo, sino como un todo (Nettl, 1983).

La etnomusicología se fundamenta en el trabajo de campo y en la etnografía, y usa múltiples teorías y métodos de la antropología cultural. No obstante, las corrientes antropológicas principales, a pesar del temprano ejemplo de Boas, en su obra *The Central Eskimo* (1964) no mostraron especial interés por la cultura expresiva en general y sobre la música en particular a excepción de dos de los cuatro fundadores de la Sociedad de Etnomusicología, que sí tuvieron formación

antropológica (McAllester y Merriam). Ambos merecen el reconocimiento por la relevancia de sus aportaciones. Precisamente Merriam, en los años sesenta, inició un debate que tuvo gran trascendencia, estimando la música como un producto cultural que no podía estudiarse apartado de su contexto cultural y social. De ahí la importancia que se ha dado a este elemento en esta investigación.

Con el transcurrir del tiempo, muchos investigadores musicales siguieron distintos caminos antropológicos, como el simbolismo, el estructuralismo o la antropología urbana (Martín, 1997). Como resultado de esta interdisciplinaridad, los etnomusicólogos, entre los años 50 y 60, se dividieron en dos grupos: los que centraron su interés en la música en sí misma y, los que se concentraron en el contexto cultural. Históricamente, la música ha sido estudiada poniendo el énfasis en la estructura del sonido en sí. Esto fue criticado por Merriam (1964), que consideró que el hecho de estudiar el sonido musical de un modo aislado había provocado que mucha etnomusicología no hubiera pasado más allá de la fase descriptiva del objeto musical. En la música influyen factores históricos, psicológicos, culturales, sociales, funcionales, físicos, simbólicos, estéticos, estructurales, etc.; y es por ello, que puede y debe ser estudiada y analizada desde estas perspectivas.

Los límites de separación entre antropología cultural y etnomusicología para este autor son difíciles de fijar, por ello (Merriam, 1964, p. 10), advierte que debajo del perfil de la etnomusicología subyacen los siguientes contenidos:

- Se pretende estudiar los sistemas musicales como una totalidad.
- La música es una parte de la cultura, un producto de la sociedad humana y un comportamiento simbólico-expresivo.
- El trabajo de campo es fundamental.
- Debemos estudiar todos los sistemas musicales del mundo.
- Investigamos universales.
- Se adopta una perspectiva holística y un enfoque relativista, que considera que no hay ninguna música inferior o superior.

La etnomusicología que nació como una rama menor de la musicología habría surgido para estudiar músicas que algunos ni siquiera consideraban verdadera música. Seguidamente se pasó a otra concepción, no aceptada por la musicología oficial: centrarse en la música dentro de la cultura y sobre todo en la música como cultura (Merriam, 1977). Los estudios etnomusicológicos han seguido un camino paralelo a la evolución de la antropología como disciplina científica, aunque de manera más lenta.

La etnomusicología, como la antropología, se emplazan entre las ciencias sociales y las humanidades. Y superando las aparentes diferencias existentes entre ambas, la finalidad sigue siendo comprender el comportamiento del hombre como ser social y creador de cultura, como es el caso que se presenta. Los métodos y fines de la etnomusicología residen y tienen como materia prima, por tanto, el aspecto humanístico de la experiencia humana. En este sentido, este trabajo intenta mostrar el comportamiento de un grupo social concreto inserto en una sociedad, conformado por la cultura en la que vive sobre la cual es capaz de incidir. Al mismo tiempo tiene la vista puesta en las nuevas aportaciones de la neurociencia y la neurocultura que abogan por la concepción unitaria de las ciencias y las humanidades desde la perspectiva que el cerebro es la realidad que se conforma y conforma la realidad desde y a través de él.

En esta investigación se parte de la idea anteriormente expresada con respecto a que no hay ninguna música inferior o superior a otras. Además, se centra en aquella que está más próxima al investigador. Trata de ver la canción como producto de la sociedad infantil y como comportamiento simbólico-expresivo-formativo. Entiende que el trabajo de campo es un paso fundamental y coincide con la posición de que la finalidad es comprender el comportamiento del hombre como ser social y creador de cultura. Ni el lugar al que pertenece la música ni quienes la transmiten son lo esencial, lo realmente importante es el simple hecho de que la música sea un integrante de la cultura de una sociedad concreta. En este caso se trata de la sociedad infantil de entre 3 y 6 años en el ámbito escolar entendido como contexto cultural y concretamente grupos de alumnos en la *Comunitat Valenciana*.

Dadas las limitaciones por la edad de los protagonistas para realizar el análisis y el estudio de su propia realidad cobra especial relevancia reflexionar sobre la posición desde donde el investigador realiza su trabajo. Así, se ha partido de la premisa de que no basta saber qué es lo que se está observando y analizando, sino que se ha de ser consciente al mismo tiempo del lugar desde dónde se está observando, pues esto puede condicionar la interpretación de los hechos.

2.1. Etnomusicología actual

Superadas las tres primeras fases expuestas por Nettl (1983), en la actualidad, la etnomusicología también abarca el estudio y control de las condiciones que afectan a la música, de tal forma que a partir de los procesos culturales sea posible predecir sus procesos musicales. Después de los años sesenta aparecen dos líneas de investigación predominantes atendiendo a su denominación como musicológica o antropológica. La primera perspectiva tiende a considerar la música como fenómeno aislado, es decir, lo más importante es el producto musical quedando como meros accesorios el resto de elementos y condicionantes culturales. En este sentido, aquí tienen máxima importancia la descripción, clasificación y análisis de los aspectos técnicos. La transcripción y análisis debe ser lo más fiel posible al original. Con lo cual, la prioridad está en el análisis de la estructura musical y en el estudio de la escala, la línea melódica, el ritmo, la polifonía, la relación entre texto y melodía y las características de los diversos estilos vocales e instrumentales.

Por su parte, la línea de investigación que se ha denominado antropológica focaliza su interés en la música como cultura. En este sentido se está de acuerdo con Blacking (1977, p. 54) cuando expone que:

Cada ejecución musical es un acontecimiento estructurado perteneciente a un sistema de interacción en un orden social donde su sentido no puede ser analizado al margen de los otros hechos de este sistema, la etnomusicología puede ser considerada como una rama de la antropología o de la historia antes que de la música.

De este modo, la etnomusicología, desde su constitución en el siglo pasado como disciplina independiente, ha ido ampliando en fases sucesivas de apropiación y sus objetivos de reflexión. Por tanto entre sus objeto de estudio están desde las músicas del otro primitivo y de lo exótico, las músicas folklóricas, las de las minorías étnicas desplazadas en medios urbanos o las músicas populares de propagación masiva y sus hibridaciones entre otras muchas casuísticas. Incluso como indica Pelinski (1989), la música de la cultura propia del investigador, que es precisamente el objeto de este estudio.

Actualmente, la etnomusicología puede responder a unas inquietudes concretas en el sentido de que permite mantener una actitud reflexiva y crítica, posibilita establecer diálogos entre los discursos tradicionales de la historia y el folklore y no excluye el papel subjetivo y el punto de vista del investigador en la constitución del objeto de investigación así como en la producción de resultados de la misma. Además, como describen Marcus y Fischer (1986) también ha conseguido abandonar las posiciones dicotómicas referidas a popular/culto u oral/escrito y ha abierto el paso a un lenguaje que evita oposiciones binarias dando lugar a cuestiones de complejidad, ausencia y diferencia, y especificidad. De este modo, se ha dado pie a cuestiones que constituyen una amenaza para el monumentalismo, la hegemonía cultural y las narrativas magistrales que mantienen el canon de la música erudita.

La sociedad actual no puede dejar de centrar su atención en el cambiante panorama en el que se está desarrollando la música. Se puede observar cómo las músicas tradicionales, son desligadas de sus contextos y convertidas en materia prima. Se realizan reelaboraciones ajenas a la cultura de origen, a la que no se reconoce su aportación. Se fusionan en busca de nuevos caminos con músicas contemporáneas y son reivindicadas como emblemas de identidad. En las músicas populares urbanas se está asistiendo a la convulsión que viene acompañada de nuevas culturas musicales híbridas. Se están produciendo constantes crisis de la industria musical y se está asistiendo a una persistente modificación de los procesos de escucha y propagación de la mano de Internet. Todo este cúmulo de hechos y circunstancias son realidades susceptibles de ser contempladas en el marco de la etnomusicología pero también lo son otros

muchos conceptos y procesos que van surgiendo en la vida social y cultural del hombre contemporáneo.

Según Martín (1997, p. 12), la antropología de la música en su empeño por estudiar los procesos musicales en la cultura tiene unos objetivos principales. Entre ellos cabe destacar aquellos que están expresamente incluidos en este trabajo:

- Reaccionar contra el etnocentrismo, que considera que la música de otras culturas es inferior e indigna de ser estudiada y apreciada.
- La música se percibe como un elemento e instrumento comunicativo y de transmisión de significados.
- Análisis del comportamiento humano implicado en la música.
- Análisis de las realizaciones entre las ciencias sociales y las humanidades.

Las nuevas orientaciones de la etnomusicología se pueden inscribir en el contexto de lo que West (1990) denomina política cultural de la diferencia. La etnomusicología actual está conformada por rasgos del mundo moderno. Aún no ha dejado de buscar su contenido y un enfoque propio, debatiéndose por acabar con los prejuicios heredados de la musicología tradicional y por diferenciarse y justificar su existencia al compartir caminos con la antropología y la sociología. La etnomusicología considera la música como reflejo de la actividad de los seres humanos, pero también modificadora de procesos. Es por ello que no puede ser ajena a las transformaciones de cambio social que agitan a la sociedad de la cual forma parte. Trata de responder a las nuevas cuestiones que surgen, proponiendo renovados enfoques a la investigación. Sin obviar las tradicionales labores de recolección, transcripción y análisis, esta disciplina, en el momento presente, se preocupa según Pelinski (2007, p. 273), por aspectos tales como:

- El entendimiento intercultural mediante la música desde el punto de vista de un horizonte dialógico.
- El razonamiento de la globalización y de la transformación de la música en sus procesos de transnacionalización por los medios de comunicación masiva, lo que implica un miramiento específico de las estrategias locales en la recepción de músicas transnacionales y de las

estrategias transnacionales en la recepción de músicas locales (o étnicas).

- La elaboración, comercialización y recepción de la música en una sociedad tecnológica mass-mediaticada.
- La conciliación de los medios de representación para narrar procesos musicales en un mundo de cambio rápido.
- El papel de categorías tales como género, etnia, edad, historia propia, etc. en la cimentación de significaciones musicales.
- La relevancia del sujeto en los procesos de producción y sostenimiento de las tradiciones musicales.
- El uso simbólico de la música en la negociación por el mantenimiento u obtención de poder político en general o de poder en la vida profesional y diaria.
- La significación de la música en la vida cotidiana de las personas, y tantos otros aspectos que inquietan y diferencian a la etnomusicología actual.

Este estudio concentra su atención en la investigación en el entorno del investigador: el contexto cultural actual de la escuela que influye en las personas y sobre el que se puede y se debe actuar. En este entorno existe un elemento esencial: la canción, considerada como una manifestación musical de igual rango que otras. Si bien comparada, desde el punto de vista técnico y artístico, con la que se realiza, por ejemplo, en los conservatorios puede considerarse más sencilla, sin embargo, no es menos importante por su función y uso, y por satisfacer unas necesidades humanas. Esta manifestación y actividad cultural por las circunstancias históricas y por el momento vivido está afectada por rápidos cambios a todos los niveles. Esto provoca, a su vez, otros comportamientos y producciones que han salido al paso y han disfrutado de una atención concreta durante el estudio.

Desde esta perspectiva, se ha atendido a la vertiente de la antropológica que ayuda a comprender y asumir que la música es un aspecto más del comportamiento humano y que, en consecuencia, ha de ser aprendido y transmitido culturalmente.

3. Música como cultura

Como señala Malbrán (en Díaz y Giraldez, 2007), la investigación musical se caracteriza por el cruce disciplinar ineludible puesto que está ligado a la cultura. Por ello se hace necesario dar cuenta de los aspectos estéticos, simbólicos, formales, psicológicos o físicos de la música, estimando también factores tales como, el trasfondo sociocultural y demás aspectos importantes para las ciencias sociales y las humanidades. Merriam (1977, p. 30), propone un modelo simple constituido por tres niveles analíticos: “La conceptualización sobre la música, la conducta en la relación con la música y el sonido de la música en sí mismo”. Este autor, aborda cuestiones tales como la ausencia o presencia de una estética, el simbolismo, los problemas de interrelaciones entre las artes y la reconstrucción de la historia cultural a través de la utilización de la música o los aspectos de cambio cultural. Sus palabras, que sintetizan el carácter de los procesos musicales y aproximan a la idea profunda de esta propuesta, son las siguientes (1977, p. 33):

Escuchamos una canción. Está hecha de sonidos ordenados de una cierta manera. Los seres humanos producen ese sonido y al hacerlo se comportan –no sólo cuando cantan concretamente la canción, sino también en su modo de vida- ya sea como músicos o como gente que escucha la música y responde a ella. Dado que son músicos o no especialistas respondiendo a la música, conceptualizan los hechos musicales de la vida, lo que entonces aceptan como apropiados para su cultura. Y finalmente, aceptan o rechazan el producto porque están de acuerdo o no con lo que han aprendido.

El repertorio cantado, incluido en la lírica infantil, es un modo de expresión humana, que implica transmisión colectiva a través de la tradición oral. Este hecho ancestral queda totalmente vinculado con el desarrollo del cerebro tal y como se está descubriendo recientemente Levitin (2014), y de ahí su importancia. Se ha hecho necesario fijar las funciones que desempeñan las canciones distinguiendo las unidades culturales y descubriendo la vinculación entre canto y cognición. De acuerdo con Merriam (citado en Cruces, 2001, p. 275) se ha considerado que la música se debe situar en la cultura y se reconoce su lista de las diez funciones esenciales de ésta:

- Expresión emocional.
- Goce estético.
- Entretenimiento.
- Comunicación.
- Representación simbólica.
- Respuesta física.
- Forzar conformidad a las reglas sociales.
- Validación de las instituciones sociales.
- Contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura.
- Contribución a la integración social.

La etnomusicología considera la relación música y cultura y, cada música con su cultura; pero existen diferencias entre los etnomusicólogos a la hora de hacer el planteamiento inicial. La cuestión reside en averiguar si esta asociación se plantea como un asunto primario o secundario. Algunos etnomusicólogos se posicionan en que es más relevante el lado cultural del fenómeno, otros, en cambio, ponen mayor interés en los aspectos musicales.

En la creación artística, en principio, tanto el creador como el usuario experimentan más o menos las mismas experiencias ya que comparten los mismos valores generales de su cultura. Ambos, cuando crean, reciben o recrean, en este caso, una obra han sentir ya que como explica Sanmartín (1993, p. 168):

La obra no se integra ni se completa (no se goza) mientras no irrumpa en nosotros y resuene en nuestro interior. Si el fenómeno del arte reside en su experiencia, si toda obra se cumple en su goce, la negación de la tradición y la impertinencia semántica que la obra ofrece en su denotación frente al contexto, vuelven opaca la obra precisamente para que se dé ese esfuerzo moral completivo e integrador, demandando nuestra participación como usuarios. El goce consiste en transformar la opacidad en transparencia con el esfuerzo moral del usuario al hacer intervenir el contexto. Si la referencia al contexto interviene en el fenómeno artístico, la etnográfica tendrá que

dirigir hacia allí su atención para apresar, en la experiencia de los actores, el contrapunto que el arte establece frente a su contexto.

La música como arte que es, es un componente fundamental de la cultura, que no puede comprenderse si no es en el contexto concreto del cual forma parte. Pero además se pueden hacer tres tipos de aproximaciones a esta relación. Según explica Martin (1997), la etnomusicología, ha concretado su vinculación con la cultura de tres maneras:

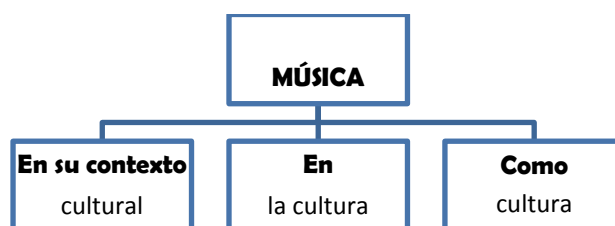


Figura 2. Vinculación de la música con la cultura. Fuente: Elaboración propia.

La primera de estas aproximaciones estima la música en su contexto cultural. Esto implica trabajo de campo, estudio y práctica de tipos específicos de música y, especialmente, el aprendizaje de la cultura donde surgen los procesos musicales, pretendiendo acercar el trabajo a los valores de esa cultura. Asimismo, entre otros aspectos, incluye la recolección de música, el intento de aprender en cada canción dónde y por qué es realizada, la opinión del cantante y el contenido (texto de la canción). Proporciona información sobre dónde se lleva a cabo esa música, status de los músicos, acontecimiento social en el que se produce, si es agresiva, afectuosa, contemplativa, emocional, etc. Informa sobre cómo aprenden las personas las distintas canciones y melodías. Es decir, da información sobre los principales detalles de la etnografía relacionada con la producción, realización y experiencia de la música.

En la segunda aproximación, estudiar la música en la cultura implica una perspectiva holística de la cultura como unidad orgánica, y, a través de la investigación de campo se asigna a la música un rol unitario. Desde este punto de vista se da más importancia a aspectos tan relevantes como: las actividades en las que la música está comprometida, si está o no bien valorada, las técnicas de enseñanza de la música junto al aprendizaje de otros conocimientos, etc.

El tercer planteamiento, música como cultura, implica que se ha de tomar una teoría acerca de la naturaleza de la cultura y aplicarla a la música. El estudio de la música como cultura precisa la integración de la música, sus comportamientos, sus conceptos, en definitiva, toda la vida musical dentro de un modelo de cultura, considerándola con un todo integrado.

Cada una de estas aproximaciones, por tanto, contiene una disciplina diferente: la primera está amparada por la musicología, la segunda por la etnografía y la historia y la tercera básicamente por la antropología y la sociología. Por tanto, un modelo teórico de investigación que englobe todos estos aspectos debería incluir según Martín (1997, p. 63):

Una evaluación folk (explicación por las mismas personas de sus actos, es decir una perspectiva emic), una evaluación analítica (evaluación realizada por un observador externo, es decir una perspectiva etic), aspectos de fondo, culturales y sociales, aspectos relevantes de las ciencias sociales y de las humanidades; y múltiples facetas de la música como los aspectos simbólicos, estéticos, formales, psicológicos o físicos.

El objetivo de esta tesis no ha sido recoger materiales musicales en los trabajos de campo para después analizarlos en el laboratorio. No se ha considerado la música, como indica Cooley (1997), como un objeto sino como cultura. Con este planteamiento, como analiza Kisliuk (citado en Barz y Colley, 1997), se producen y provocan investigaciones reflexivas y no sólo objetivas y se responde a dos aspectos relacionados con la herencia etnomusicológica, en el sentido de que se intenta reparar la etnografía colonialista que sitúa al investigador fuera de la cultura estudiada.

Conscientes los etnomusicólogos de la importancia de la experiencia y del contexto personal como lo es la etnografía reflexiva, tras su participación en ejecuciones y manifestaciones culturales han advertido el hecho de que hay muchos aspectos culturales que sólo pueden conocerse y comprenderse haciéndolos. De acuerdo con esto se ha intentado comprender reflexivamente la propia posición en la cultura presentándola mediante la descripción de las acciones, reacciones y relaciones de los individuos estudiados en su propia cultura.

El presente estudio no presenta a un observador ajeno a la realidad estudiada que ha tenido que familiarizarse con el objeto a estudiar. En este caso han sido las propias vivencias culturales en el contexto cotidiano del investigador el objeto de estudio. Por tanto, no ha sido necesario introducirse o acostumbrarse a una realidad para ser partícipe de las producciones y actividades de un grupo y así intentar conocerlo y sentir de alguna manera lo que ellos experimentan. Ha sido el investigador, como componente de una sociedad y de una cultura, quien situado en el epicentro de la investigación ha compartido la experiencia con una población que es el sujeto activo de la práctica cultural. El detalle se centra en que se trata de una población que no es consciente por sí sola de su vida ni está capacitada para estudiarla científicamente pero sí tiene la capacidad de vivirla, expresar su gusto o disgusto, de utilizar los elementos a su alcance o para no utilizarlos. El etnomusicólogo, en este caso, no ha buscado la experiencia estética como primer objetivo, sino que ha perseguido la percepción de significados en las experiencias estéticas realizadas en el mismo proceso de construcción de realidades musicales que han reflejado a su vez el comportamiento humano y han ayudado a comprenderlo.

4. Una aproximación desde la Sociología de la Música

Queda patente la implicación que para este estudio tienen tanto la antropología como la sociología. El interés de esta última por la música se inicia a lo largo del siglo XIX entendiendo que la evolución de la sociedad y de la música se producía dentro de unas categorías conceptuales exactas. Así, se relacionan el avance o la evolución musical con el de la sociedad en unos caminos muy delimitados. El estudio del lenguaje musical fue el tema en el que se centraron las primeras aproximaciones, ultimando que éste nace en unión con una serie de sucesos que no son únicamente musicales. Nace en conexión con los requerimientos de comunicación musical de una sociedad específica y con la gradual amplificación de la racionalización de las relaciones sociales y de los lenguajes musicales tal y como lo explica Attali (2001, p. 11):

La música es un modo de expresión cultural de los pueblos y de los sujetos, mediante ella se manifiesta la creatividad. En cada sociedad, la música es

un arte cuyo progreso va vinculado a las circunstancias culturales, económicas, históricas y sociales. Es un instrumento de conocimiento que incita a descifrar un modo sonoro del saber.

La música desde siempre ha tenido un notable papel en la sociedad. En la historia del pensamiento ha habido distintas aproximaciones a esta expresión, intentando estudiar su cometido en la educación, en la sociedad, el porqué de sus consecuencias, sus raíces, etc. Así, como describe Martí (2000, p. 9):

Siempre ha habido música y no se conoce a ninguna sociedad que, de uno u otro modo, no desarrolle cierto tipo de actividad que pueda ser clasificada de "musical". No se imagina una sociedad sin música, sus creencias, sus carencias, sus sueños, sus modos de comprender el mundo y de entroncarse con él toman forma mediante este omnipresente magma sonoro.

Todas las sociedades han sabido organizar sus actividades comunitarias en torno a la música. Así, se encuentra en ella una síntesis de los procesos cognitivos propios de una cultura y, también, del resultado de sus interacciones sociales. En la investigación sociológica tienen que aparecer en primera línea de relevancia la función de la música dentro de la vida social porque los valores sociales que se adjudican a una música, y las consecuencias que se originan dependen sobre todo del contexto social. El motivo que hace viable una actividad musical es siempre extramusical. De ahí, la evidencia de fijar un estudio del hecho musical que vaya más allá del aspecto formal y técnico, que supere el pensamiento de estimarla como una estructura asilada, autosuficiente por sí misma, como simple sonido desvinculado de su carácter social, político, cultural, económico, etc. Por otra parte, la sociología de la música analiza el proceso de la interrelación entre música y sociedad, teniendo una consideración especial a las distintas formas de comportamiento que se originan de dicha interrelación.

A lo largo de la historia, la expresión musical ha interactuado con mayor o menor concordancia con las circunstancias sociales de cada período. Al mismo tiempo, estas alteraciones han originado cambios relevantes en las vinculaciones sociales que el fenómeno musical crea y desarrolla en el transcurso de las

diferentes épocas y circunstancias. Como expone Stravinski (2006, p. 36): “La música se fija en la sucesión del tiempo y precisa, por consiguiente, el concurso de una memoria vigilante”.

Desde el plano social, la música, se concibe en el momento en que se expone la relación artista-oyente, cuando la obra musical llama al exterior, donde origina un momento significativo, trascendental pero también cuando el individuo musica sólo o junto a otros utilizando músicas creadas por y para el grupo en situaciones privadas o en actos con alto componente músico-cultural. Por esto, no se puede hacer una aproximación a la música de un grupo si la perspectiva sociológica no está presente y se centra tan sólo en el análisis de la estética musical. Más bien al contrario. Estimar que el valor estético es también un valor social es el modo de vincular ambas perspectivas teóricas al objeto de estudio de la sociología de la música. En consecuencia, es inviable aproximarse a la dimensión estética de la música con orientaciones que prescindan de la sociología, ya que cualquier otra aproximación será inapropiada para explicar todo lo que engloba el fenómeno musical.

Para que una obra sea social, para poder comprobar qué sentimientos despierta y para estudiar la sensación de la música, ha de ponerse al servicio de la sociedad. Desde este enfoque, es posible incluir en el objeto de estudio aquellos sonidos que quedarían muy apartados del campo de estudio de la estética musical tradicional por estimarlos faltos de belleza. Por ello, la sociología de la música debe prescindir de toda esa dimensión calificativa o valorativa que busque la categorización del hecho musical, o la crítica fácil del sonido.

En la investigación sociológica se tiene como prioridad la función de la música dentro de la vida social del grupo. En esta investigación se hace necesario observar la vinculación entre las estructuras de la organización humana de la sociedad en cuestión: los niños de entre 3 y 6 años en el entorno escolar y las estructuras sonoras que resultan de su interacción social tanto en la escuela como en la sociedad a la que pertenecen. Se trata de un proceso que ocurre y se fragua en los primeros momentos de la construcción de la identidad personal y social de los niños en el incipiente momento de enculturación infantil.

En el estudio sociológico de la música, la dimensión comunicativa también tiene un papel relevante, ya que el hecho musical es un instrumento comunicativo esencial que persigue describir conceptos, lugares, situaciones sentimientos, sensaciones, reacciones y todo aquello que tenga cabida en un contexto educativo. La canción viva en este caso es un instrumento comunicativo muy especial que va a servir para completar y aunar todos los planos y posibilidades de desarrollo del niño. Según Frith (en Hall y Du Gay, 2003, p. 183) el verdadero desafío en la sociología de la música actual:

No es sólo el conocido argumento posmoderno de que vivimos en una época de pillaje en la cual la música creada en un lugar por un motivo determinado puede ser apropiada de inmediato en otro lugar por otra razón muy distinta, sino también que, aunque las personas que la hacen y usan por primera vez pueden darte forma, como experiencia la música tiene vida propia. Es bastante fácil interpretar la cultura, leerla ideológicamente, asignarle condiciones sociales. Lo difícil es hacer el análisis en sentido inverso, mostrar cómo la base produjo esta superestructura, explicar por qué una idea o experiencia adopta esta forma artística o estética y no otra, que refleja o representa de igual manera sus condiciones de producción.

De otro lado, si bien no sería apropiado únicamente centrar el estudio sociológico en un análisis del sonido, tampoco lo sería delimitar su análisis en una de las dimensiones sociales de la música. Los mundos musicales actuales no tienen fronteras perfectamente definidas. A la hora de delimitar el objeto de estudio de la sociología de la música, los media, los repertorios, las instituciones, los gustos y un largo etcétera son complicados intermediarios. El sociólogo que trabaja en este campo debe ser consciente de que la creatividad musical no puede dejar de describirse, en términos de procesos sociales, culturales y comunicativos. Y es precisamente de esta manera como se ha entendido este proceso, este trabajo y la propuesta que lo concluye.

Como explica Martí (1992), cualquier producto cultural se entiende ligado a agentes sociales, formas, usos, funciones, significaciones y valores. Por tanto se entiende que todos estos elementos constituyen un entramado de cultura. La idea de nación como conjunto asociado a un territorio y todo lo que ello conlleva no se corresponde a una cultura en el sentido holístico del término y mucho

menos en la actualidad sino que, sencillamente, constituye un entramado cultural más. El mundo de una persona, de una ciudad, de una sociedad está formado por muchos entramados culturales distintos. En el mundo escolar, cada una de las clases y escuelas pueden constituir entramados culturales distintos que presentan características distintas. En muchos casos coinciden pero en otros muchos divergen.

Los entramados culturales dentro de una misma sociedad por el hecho de estar en contacto, se entrecruzan, se sobreponen y a menudo también se contradicen y generan conflicto. Siguiendo el discurso de Martí (1996b), la sociedad debe entenderse como un conjunto de muy diferentes entramados culturales. De este modo, con su propia dinámica interna, se entiende la denominada cultura nacional como uno más dentro de los muchos entramados que podamos detectar en cualquier sociedad. Así no resulta tan difícil entender como procesos transculturales aquellos puntos de contacto que se producen entre diferentes entramados culturales, pertenezcan o no a una misma sociedad. Igualmente, el entramado cultural que se podría asociar con la infancia es susceptible de esta consideración y por tanto aunque hay coincidencias entre la población escolar infantil también existen diferencias entre las diferentes grupos de niños o alumnos.

5. Enculturación en la música infantil

El término enculturación sugerido por Herskovits (1948) hace referencia a aquellos aspectos de la experiencia del aprendizaje mediante los cuales el individuo adquiere competencias en su sociedad. Es decir, los procesos con los que el sujeto aprende su cultura. Es un proceso continuo que abarca toda la vida del individuo. Como ya se ha señalado (Merriam, 1977), considerar la música como cultura, implica estudiarla en su contexto etnológico, centrándose en el papel que ésta desempeña en la cultura y sus funciones dentro de la organización social del sujeto, entre ellas la enculturación infantil.

En este proceso se dan tres fenómenos: socialización (aprendizajes de los primeros años de vida), educación (aprendizaje directo durante la infancia y

adolescencia), instrucción o enseñanza (adiestramiento y aprendizajes específicos fuera del hogar por especialista).

Esta investigación se centra en los procesos de socialización dado que se circunscribe a niños cuyas edades están comprendidas entre los 3 y 6 años concretamente. Dentro de la interacción familiar y escolar los procesos que tienen como fin enculturar a los pequeños en un determinado sistema de valores, normas y creencias ocupan un lugar fundamental. Esto que aparentemente es una afirmación cierta, en la sociedad actual, ya no tiene unos denominadores tan claros como antaño o al menos, no tiene los de épocas pasadas. Por tanto, las canciones que antiguamente respondían a aquellos ya no satisfacen de igual manera aquellas demandas.

Según Martín (1997, p. 167): “Los principales valores educativos dominantes en la familia industrial occidental son autonomía, autoconfianza, independencia, creatividad, autorrealización, motivación de éxito y competitividad”, pero muchos de estos valores no coinciden con las canciones que cada uno recuerda de su infancia (pertenecientes a los cancioneros que se remontan incluso a los siglos XVII y XIX), ni responden al modelo actual, al menos de España, donde se está produciendo una importante transformación en el sistema económico, social y cultural. Como indica Carril (1986, p. 333):

Una canción no es un hecho aislado y casual, es parte o respuesta del extenso concepto de vida que observamos bajo los parámetros que marcan la tradición. Las canciones llevan en sí mismas unas mentalidades, situaciones y vivencias que, analizadas y comparadas nos permiten sumergirnos en la sociedad cotidiana. Por eso al considerar la música como cultura, para comprender una canción, es preciso sumergirnos en el momento o circunstancia y finalidad en la que surgía dicha canción, es decir analizar el contexto.

En las sociedades más antiguas, los etnomusicólogos descubren cómo la música se aprende en el mismo contexto social en el que vive el niño. En base a esto, va formando parte del legado de conocimientos que la colectividad transmite de una generación a otra. En las sociedades más avanzadas, y específicamente, en la cultura occidental, por una parte, el lenguaje musical se ha hecho más

complejo, pero por otra, ocasionalmente, ha abandonado su presencia en la vida diaria. Es por ello, que la educación musical pasa a ser una necesidad, tanto para las capacidades individuales que inciden sobre la educación integral del sujeto como para asegurar la transmisión de un particular sistema de comunicación.

La perseverancia del hecho musical como inseparable de la vida cotidiana faculta que el individuo tenga, de algún modo, acceso a una educación cultural relacionada con los modos de expresión propios de su entorno. Desde un enfoque educativo, este fenómeno, se ha definido como proceso de enculturación, y hace referencia al influjo que el entorno más cercano ejerce sobre el desarrollo de específicas capacidades y destrezas de los seres humanos -y en especial los niños- como miembros de una colectividad. Se puede decir que la enculturación es un proceso a través del cual toda la comunidad transmite a sus nuevos miembros, su propia cultura, haciéndoles partícipes de la identidad étnica grupal. Se trata de un proceso de grupalización cultural.

En los primeros años de vida es cuando empieza la evolución de la enculturación musical, con las canciones de cuna. Progresivamente, el folklore musical acompaña los primeros pasos del niño actuando como elemento enculturador. Mediante frases rimadas, éste, comienza a comer, a conocer las partes de su cuerpo y su movilidad, los valores sociales, etc. El niño aprenderá a crecer con muchas de sus canciones y lo hará siguiendo unas pautas que se fijan en los textos de éstas, anteriormente pautados por la sociedad adulta a la que pertenece. Asimismo, cuando empiece a procesar y percibir relaciones causa-efecto en su cerebro, se irá esforzando por entender los sonidos y movimientos de cuanto le rodea, atrayéndole rápidamente la palabra musical unida al movimiento rítmico de la canción. A partir de aquí, una parte relevante de su vida serán las canciones y los juegos que aparecen en muchas circunstancias de la vida como describe Martín (1997, pp. 172-173):

Las canciones infantiles están asociadas con los primeros rituales o más tempranos, como instrumento que sirve para mantener vivas las tradiciones culturales del pasado. Muchas de estas canciones y cuentos infantiles, hacen alusión a distintos ritos de paso, marcando la separación del neófito

de su madre, entrada de la pubertad, etc. En ocasiones estas condiciones enseñan al niño a construir su mundo, le inician en las dimensiones básicas de su personalidad, hablan de un lenguaje próximo al niño y superador de contradicciones, donde las pulsiones internas encuentran un esquema clarificador, afrontando los conflictos humanos básicos que angustian al niño y le enseñan que la lucha es inevitable, pero que casi siempre hay un final feliz.

Es muy importante el papel que juega la narrativa de las canciones infantiles como mecanismo transmisor de significados, por lo que realiza un rol relevante en el proceso de enculturación infantil. La investigación etnomusicológica permite extender el conocimiento del comportamiento musical a otros procesos del comportamiento humano, y para ello se analizan los textos de las canciones. Dichos textos constituyen un comportamiento más que musical, lingüístico. El contenido de las canciones puede transmitir valores, roles, costumbres, conceptos culturales o problemas sociales latentes en el grupo y otorgar inclusive una solución.

La música y el lenguaje evidentemente están interrelacionados y el análisis de estas vinculaciones es labor tanto de los etnomusicólogos como de los lingüistas. A través de una canción es viable la expresión de sentimientos profundos, que no podrían ser verbalizados de otro modo. Transculturalmente, este fenómeno ha sido documentado por Tracey (1954) cuando expone que las canciones permiten transmitir informaciones públicamente que no podrían decirse en privado y, ésta es una de las formas que utilizan las sociedades africanas para mantener la salud espiritual de la comunidad". Otro ejemplo que ilustra este aspecto es el expuesto por Devereux y La Barre citados por Kaplan (1961, p. 369):

Una vez una niña Sedang Moi improvisó una canción para decirme que estaba cansada y deseaba irse a casa. Le pregunté por qué no me decía eso mismo en un lenguaje normal y ordinario, a lo que respondió que hacer eso hubiera sido descortés. Aparentemente mediante la expresión de sus sentimientos con una canción, la niña se sentía más libre.

Por otro lado, los textos de las canciones, debido a su libertad de expresión, son utilizados por los antropólogos para obtener todo tipo de información. En muchas

ocasiones son el reflejo de lo que acontece y preocupa en una cultura porque siguen contribuyendo a corregir errores o centrar la atención en aspectos del comportamiento que no habían sido investigados o se habían investigado de modo inadecuado. Se considera el criterio de uso como determinante en el estudio de cualquier manifestación musical. El hecho de cantar una canción o de producirla responde a la facultad de exteriorizar y la necesidad de interactuar que tiene el ser humano, que se manifiesta a nivel de ideas, acciones y productos concretos. La música es uno de ellos y la canción infantil lo es igualmente.

En este plano de la transmisión oral es precisamente donde no se debe pensar en que lo oral es algo primitivo o del pasado. En la época actual la oralidad está tecnificada en forma de radio, televisión y todo tipo de reproductores audiovisuales que han alcanzado cotas inimaginables. El niño está sumergido auditivamente y enculturado por la música destinada a los adultos. Esto provoca diferentes respuestas y comportamientos analizados más adelante en este estudio.

El niño aprende lo que le llega con el proceso de enculturación pero esto luego debe pasar a un proceso de socialización, como se ha explicado. La sociedad no es solo un conjunto de individuos unidos entre sí, sino sobre todo, la sujeción de esos individuos a unas normas tradiciones, valores e ideales comunes que deben ser transmitidos por los mayores a los más jóvenes de generación en generación (Martín, 1997), o quizás podría ir en dirección contraria, de niños a adultos.

Ocurre que los tiempos y las circunstancias cambian deprisa y los adultos, a veces, no perciben que los niños necesitan referentes, incluso, otros referentes. Los padres y abuelos actuales todavía están ligados a las canciones de su infancia pero no las han transmitido y los hijos/nietos no tienen referencias que en potencia se puedan convertir en tradicionales o populares en un futuro. Las que escuchan en su mundo tecnificado no tienen sentido en su vida de niño, ni en su vida real y por ello, no perduran; y lo que es peor, el individuo concluye su infancia sin ninguna canción, al menos una, que ocupe ese lugar que ancestralmente ha ocupado la música en el mundo infantil. Si lo que se les transmite directa o indirectamente no tiene ningún sentido, con lo cual, nunca

tendrá valor, puede producirse en algunos casos, como se ha visto, una situación de vacío. Y ante cúmulo de circunstancias, una reflexión: ¿Vale la pena actuar ante esta situación o quedarse sin hacer nada? ¿En este momento de la historia se necesita un repertorio homólogo en funciones al que a lo largo de los siglos han cumplido otros? Y previo a todo este argumento cabría preguntarse como lo hizo Ayats (1995) si existe la música infantil.

5.1. ¿Existe la música infantil?

Ayats trató de contestar a esta pregunta en su participación en el *I Congreso de la Sibe*¹⁵ en 1995 y concluyó diciendo que no se podía responder a esta pregunta, y que tal vez nunca se tenga una respuesta definitiva. Incluso añadió que quizás realmente no se necesite definir la música infantil ni encontrar sus características, sobre todo porque todo cambia cada vez más deprisa.

En este trabajo se considera canción infantil a aquella que en el momento en que se recoge, está en voz de los niños y niñas, en la realidad de los niños. Este aspecto, según en las diferentes épocas o momentos en que se repare puede ser totalmente diferente. De hecho, a lo largo de todo el proceso de observación llevado a cabo en esta investigación las fluctuaciones y matices en la catalogación de canciones ha sido realmente muy variada porque la influencia del entorno es muy importante en lo que cantan los niños y lo que les transmite la escuela, que ha cambiado con el paso de los años y por tanto, se han producido muchas variaciones en los registros.

A lo largo de la historia se han hecho catalogaciones en muy diferentes cancioneros. Y aun cuando en un principio no existía la denominación de canción infantil sí que aparecen usos y funciones de aquellas: canciones de cuna, de contar, de jugar a la comba... y esto son canciones de niños. No obstante, es incuestionable que todo adulto fue niño y las canciones permanecen en mayor o menor grado en ellos.

¹⁵ Sociedad de etnomusicología. Sociedad científica que reúne a investigadores y estudiantes interesados en la música entendida como hecho cultural y en las relaciones de la música con sus contextos sociales. Fundada en Barcelona en 1991.

Blacking (1967, p. 29) señala que: “Cada grupo social tiene sus propios estilos musicales, su bagaje audible de identidad”, por tanto considerando a los niños un grupo social se puede presuponer que también lo tienen y así se ha considerado en este trabajo.

El niño necesita transformar la desorganización inicial de su experiencia en un mundo dotado de sentido y orden. Precisa construir su mundo, y para ello, se sirve de la narración ejemplar y originaria (canciones, cuentos, etc.). Como explica Pelegrín (1984, p. 13): “Los movimientos, los gestos, las palabras, los ritmos y cantinelas son actos rituales para el niño. Estos ritos contienen aspectos simbólicos y se manifiestan mediante mitos o canciones específicas”. Transculturalmente, la música infantil tiene múltiples funciones, como señala Martín (1997, p. 152):

Existen canciones, como por ejemplo los arrullos, cantadas por adultos para tranquilizar y entretener a los niños; hay canciones infantiles vinculadas con los juegos; y también canciones enfocadas a ayudar al niño a aprender su propia cultura, con palabras de proverbios e historias a partir de las que extraer conclusiones sobre guías comportamentales.

Antiguamente, por ejemplo, las invocaciones infantiles dirigidas a la lluvia, la luna¹⁶, al sol u otros elementos de la naturaleza iban acompañados de alguna coplilla o romance. Muchos de esos temas asociados con las invocaciones a la naturaleza que cantaban los niños conllevaban una carga didáctica y pedagogía muy importante. Se les transmitía la importancia que tenían dichos elementos de la naturaleza para los campos y las cosechas o, aprendían humildad y el comportamiento apropiado para pedir distintos objetos, gracias al tono apacible de esas canciones.

Existen, respecto a la tradición oral, miles de cantos infantiles, de los cuales, muchos han quedado archivados, otros perdidos u olvidados en libros o

¹⁶ Éste es uno de los pocos casos encontrados en el muestreo: La canción *La lluna, la pruna*:

Les nenes de Taus, sobretot de vespre i quan feia lluna, es lliuraven a un joc estrany. Agafades unes darrera les altres, corrien i es balancejaven ara ençà ara enyà, al so de la versió de la cançó La Lluna i la Pruna, pròpia de les Fonts del Llobregat. Aquest joc semidansat porta a pensar si aquesta cançoneta, tan estesa, havia estat en altres temps una dansa de caire selenita, pot ser relacionada amb la sembra. (Amades, 2003, p. 363).

bibliotecas, y son muy pocos los que han logrado traspasar las barreras del tiempo y siguen vigentes en la actualidad. En tiempos pasados, las canciones que los niños cantaban en las calles¹⁷ y campos otorgaban la oportunidad de conocer en profundidad a sus gentes, ya que son una de las expresiones más directas de la cultura, del saber popular y de cómo es un colectivo concreto. Como señalan Alonso y Blecua citados en Martín (1997, p. 176):

Las canciones infantiles son señales de identidad, por lo que no deberían ser patrimonio solamente de unos cuantos que las conservan en sus memorias, sino que deben proyectarse hacia el futuro para que nuevas generaciones venideras las conozcan y para los cuales serán testimonio de incalculable valor.

Las canciones infantiles son una herencia étnica e histórica, en consecuencia, es aconsejable la conservación pero tienen un enorme valor enculturativo y de aprendizaje para los niños. Por ello esta conservación supone el canto directo y la transmisión de las mismas y no únicamente su almacenaje en archivos.

Habitualmente la canción infantil se caracteriza porque es popular, tradicional¹⁸ y se transmite oralmente de generación en generación. A nivel académico, en las escuelas de magisterio, se explica que los dos rasgos más característicos de la música infantil son sus ritmos repetitivos, sus formas cortas y su interválica reducida, ya que las habilidades, capacidades y preferencias de los niños son distintas a la de los adultos y así lo requiere. Son músicas que tienen un gran potencial didáctico y sobre todo constituyen un valor cultural que debe intentar seguirse utilizando.

Puede parecer que en la actualidad ya no se transmitan oralmente de forma directa pero existen otros modos de transmisión tecnológica que se están utilizando en ciertos tipos de canción de una manera bastante frecuente como ha demostrado Blanco (2011).

¹⁷ Jugar en la calle libremente y sin la vigilancia de ningún adulto, al menos en los pueblos, era una práctica muy habitual hasta hace unos 25 años. En la calle se jugaba y se cantaban canciones que acompañaban juegos y otras populares. En los juegos participaban niños de todas las edades. Esto ya no se produce en la ciudad y ya prácticamente nada en los pueblos, con lo cual las canciones de transmisión oral y de juego ya se han dejado de utilizar.

¹⁸ El significado de este término es acotado en el capítulo 2. Establecer y organizar el campo semántico al que se hace referencia con cada tipo de canción y las circunstancias contextuales y cambiantes en tiempo y forma han sido una cuestión fundamental en todo el Trabajo.

Ciertamente como explica Hargreaves (en Deliège y Sloboda, 1995), es importante captar el lado pedagógico y/o enculturativo de la cultura popular transmitida en forma de canciones. Pero ocurre a menudo, en los casos estudiados, que las canciones que con facilidad vienen a la mente de los entrevistados hacían referencia a épocas pasadas. Condicionadas por sus textos, con el paso del tiempo, ya son sólo pequeños ejemplos musicales que se cantan sin ninguna significación¹⁹. Aquí está el *quid* de la cuestión: ya no hay significación porque no hay identificación ni hay divertimento en cantar canciones que no incluyen estas dos principales características del canto.

Las preguntas continúan siendo las mismas: ¿Hay o no hay música infantil? ¿La canción infantil sólo puede ser la tradicional? En realidad ya existen muchos ejemplos musicales que no son precisamente tradicionales y que no se ajusta a esos patrones de simplicidad, repetición e interválicas reducidas. Al mismo tiempo, ocurre que muchos de estos ejemplos no han perdurado en el tiempo. ¿Quiénes y cuántos conocen esas canciones y las siguen cantando? ¿En qué circunstancias? Todas éstas no dejan de ser cuestiones interesantes.

Tras entrevistar a los niños en años sucesivos se aprecia que la gran mayoría sólo responden con las canciones que en el momento en el que ellos tienen 3, 4, 5 y 6 años están en el mercado y en las listas de éxitos dirigidas a los adultos, por una parte, y del programa infantil visto con mayor frecuencia de los que en ese momento se emiten en televisión, por otra. También han respondido con ejemplos aprendidos en la escuela y sobre todo, se ha detectado un gran desconocimiento de otro tipo de canciones.

No se puede saber si la situación se establecerá como norma porque los cambios son constantes. Se ha visto que la tendencia se ha mantenido y crece a lo largo de todo el tiempo de observación y se ha comprobado que, a día de hoy, en muchos grupos se está dejando de dar la posibilidad de hacer algo que durante siglos ha sido una actividad consustancial al hombre mientras ha sido

¹⁹ Quedarían incluidas en este grupo todas aquellas canciones con connotaciones religiosas, militares, bélicas (*Al pasar por el puente, Al pasar por el cuartel, Mambrú se fue a la guerra, Soldadito...*) hoy en día prácticamente no aparecen en los muestreos. Los padres de estos niños sí que las conocen pero ellos ya no las cantan. Ya no se las han transmitido o ellos no las eligen como canción habitual.

niño: entonar sus canciones, aprender y reconocer con la música su propia vida, historia e idiosincrasia, ya que las canciones siempre han recogido esas pequeñas células de la identidad que cada grupo social ha construido y ha ido transmitiendo a los suyos.

No es desacertado pensar que si los niños tuvieran a su alcance otras canciones, fueran las que fuesen, aquellas serían sus canciones, aunque les lleguen por otros medios y no por transmisión directa. Y por ello, de nuevo surgen las dudas: ¿Las canciones de hoy son infantiles porque las cantan los niños aunque hayan sido concebidas para los adultos? En muchas ocasiones ocurre que los adultos cantan las que aprenden de los niños pero no llegan a hacerlas suyas. En otras, las canciones concebidas para niños no son aprendidas por los adultos y éstos no se las cantan. Además como el repertorio se reduce y la casuística varía tanto, no permanecen.

Si cada vez menos niños y niñas recuerdan las canciones de cuando eran pequeños, (como se ha constatado en las entrevistas a chicos y chicas de 8 a 12 años de edad), quizás cabe reflexionar sobre la desaparición de la canción infantil. O tal vez la pregunta sería ¿Qué canción infantil perdura? Y llevando la pregunta al contexto escolar que es el lugar donde con mayor asiduidad cantan los pequeños. ¿Cuál es la lírica de tradición infantil que existe a día de hoy?

6. Conclusiones

Como parte justificativa del proceso metodológico referido a la investigación (no al objeto de estudio), este capítulo ha intentado documentar la posición desde donde se ha realizado ya que por sus características necesitaba un modelo abarcativo, global y holístico (Ibarretxe, en Díaz (coord.), 2006). La complejidad de ideas, causas y circunstancias de la realidad observada sitúan este estudio, por los argumentos expuestos, en las nuevas perspectivas de la etnomusicología y se ubica en las proximidades de la etnografía musical. Esto es debido a que la música estudiada pertenece a un entramado cultural concreto que se desarrolla en unas circunstancias semejantes diacrónicamente a lo largo de las épocas de la historia del hombre hasta la actualidad. Para ello, en primera instancia, ha tratado de legitimar su realización presentando las explicaciones que desde las

ciencias sociales permiten un estudio de estas características. En primer lugar, aquellos que han superado la antítesis entre ciencias sociales y naturales. En segundo lugar, cuestionando la diferencia entre agente y objeto de estudio, y en tercero, posicionándose en el perspectivismo y el relativismo ya que según Morin (1981) la posición del observador determina la observación y modifica el fenómeno observado.

Se ha entendido así porque el objeto/agente forma parte de un contexto (ampliamente descrito en la segunda parte de la tesis) que es concebido como un sistema abierto donde se establecen relaciones y donde todo depende del proceso de interacción entre todos los elementos y contextos que confluyen.

Justificados los antecedentes y la situación actual de la disciplina que permite el estudio desde la perspectiva global inserta en las ciencias sociales, educativas, etnomusicológicas se parte del planteamiento descrito por Merriam (1964), que proponía un modelo en tres partes que permite la relación entre lo musical y lo humano. Esta manera de proceder parte del análisis de la conceptualización de la música, de los comportamientos relacionados con ella y las estructuras musicales, todo ello desde una perspectiva sincrónica. En este trabajo se ha considerado muy importante observar la realidad en diferentes contextos y de manera diacrónica, por ello, se han contemplado las ideas expresadas por Geertz en 1973, según las cuales: “Los sistemas simbólicos están construidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados” (1989, p. 301).

Atendiendo a los factores que caracterizan este tipo de investigación se ha reparado en la perspectiva del cómo ya que es ahí donde surge lo más interesante de la investigación artística. Los propios agentes del hecho artístico-educativo-cultural son quienes más interés tienen en conocer de y en su propia acción. Por tanto, es posible entender esta forma de investigación como posible científicamente y académicamente necesaria. La acción investigadora de los artistas puede también, sin apartarse del estudio del arte como centro, interesarse por otros temas y campos de su propia experiencia creativa o recreativa. En el caso concreto de este trabajo el campo se amplía a causa de la población que lo protagoniza y de toda aquella susceptible de aplicar el modelo

que se presenta. Siguiendo estas directrices la investigación que se presenta se caracteriza por la adecuada transparencia en sus procesos y la comunicabilidad de sus resultados que permitirán considerarla como aportación valiosa y científica.

La etnomusicología actual está conformada por rasgos del mundo moderno. Sigue buscando y encontrando contenidos y un enfoque propio, debatiéndose por acabar con los prejuicios heredados de la musicología tradicional y por diferenciarse y justificar su existencia al compartir caminos con la antropología y la sociología. Esta tesis, del mismo modo que lo hace esta disciplina, parte del hecho de considerar la música como reflejo de la actividad de los seres humanos, pero también modificadora de procesos. Es por ello que no puede ser ajena a las transformaciones de cambio social que agitan a la sociedad de la cual forma parte. Así pues, en el punto en el que se encuentra la disciplina (tras pasar por las propuestas historicistas, el evolucionismo, el difusionismo y el particularismo histórico) se presenta un estudio desde la percepción interpretativa entendida como red de sistemas simbólicos abiertos que incluye la intervención del investigador en el objeto de estudio. De ahí el amplio estudio realizado sobre el contexto y la descripción detallada de todo el proceso realizado por los niños.

Además se trata de una investigación artística o performativa en el sentido de que se centra en el aspecto creativo musical, concretamente en la composición de canciones en colaboración con la población infantil. No se trata de música académica sino de creación popular infantil, tradicional, para la vida cotidiana en la época actual.

Siguiendo las orientaciones del departamento del DHCEA y del profesor Zaldívar (2008), una investigación artística se enriquece y obtiene sus frutos desde la participación de todas las disciplinas en las que se integra. En este caso: la etnomusicología, la sociología, la historia, la neurociencia, la psicología, la pedagogía, la didáctica y su relación con la cultura. Como indica Zaldívar (2006) la investigación desde el arte se centra en el propio proceso de creación. Ya sea éste el que lleva a crear una nueva obra de arte o el necesario y no menos rico proceso de recreación que realiza un intérprete. En este caso se trata de la acción artística de creación popular entendida como arte de lo cotidiano y

necesario para la vida de los entramados culturales a los que concierne que, íntimamente ligada a procesos educativos, permite la creación y recreación constante de patrimonio oral y construye la cultura popular.

Como expone Kuhn a lo largo de su obra y como explica Zaldívar (en prensa, 2008): “La antropología ha mostrado lo valioso de la experiencia personal del investigador en la más exigente y acreditada investigación científica, no siendo una obstaculizadora o arbitraria subjetividad sino una herramienta imprescindible para esos estudios”.

Capítulo 2. LÍRICA POPULAR DE TRADICIÓN INFANTIL

1. Introducción

En la base del planteamiento de este capítulo están las aportaciones de Cerrillo en su libro *La voz de la memoria* (2005). Además de su tesis (1986), otros estudios de clasificación de canciones por él realizados (2007) constituyen una herramienta que posibilita la valoración conceptual y literaria del *Cancionero Popular Infantil*. Partiendo de sus conclusiones y atendiendo a la gran cantidad de materiales por él consultados esta investigación intenta dar un paso más en la línea allí expuesta. Por ello, se hace necesario resumir algunas de las ideas clave acerca de la lírica popular infantil sobre las cuales se construye el argumento de esta investigación.

Cerrillo alerta sobre la conveniencia de no confundir Cancionero Infantil con Poesía Lírica Popular de tradición infantil por cuanto que esta última es más amplia y englobaría al primero. Y sobre todo porque a la hora de analizar y profundizar en todos los aspectos que contiene se debe atender a múltiples y especiales particularidades de transmisión y perpetuación. Si desde la Edad Media se ha venido produciendo la transmisión de saberes populares en forma de romances, poesías o refranes, un grupo muy numeroso de esta colección fueron canciones, cantinelas, retahílas o sonsonetes. Seguramente esto es debido a que para los niños sobre todo, es más fácil recordar los textos insertados en melodías que sin ellas. Quizás por ello este tipo de canciones se han transmitido y ha perdurado durante siglos.

En otros tiempos, afirma Cerrillo (2013, p. 396): “La crítica filológica asociaba poesía popular con la épica [únicamente], dejando de lado la poesía lírica”. Fueron precisamente Alonso y Blecua (1978, p. 23) quienes, refiriéndose al siglo XIX, periodo en el que se produce la recuperación y revalorización del folklore, advirtieron el cambio cuando afirmaron que:

La crítica negaba la poesía lírica popular. La poesía popular era sólo épica (canciones de gesta y romances); la lírica era siempre culta (...) Una serie de casualidades fueron descubriendo ante los ojos asombrados de Menéndez Pelayo la poesía de tipo tradicional, y con ella un tesoro de emociones

fresquísimas, virginales... ¡Menéndez Pelayo acababa de comprender que sí, que existe la lírica popular!

Se iniciaba así un proceso de afirmación de la poesía lírica popular que, a diferencia de la culta, era: “espontánea, desinteresada y, por lo tanto, menos reflexiva, menos artificiosa y expuesta a ser influida por condiciones de edad, sexo, clima, etc.” (Demófilo, 1883, citado por Cerrillo, 2013, p. 397). En esta investigación se parte de la idea de que este proceso todavía continúa y que tiene hoy unas características particulares. En cierta medida son coincidentes con esta última cita pero también se verán aspectos en contraposición a la misma. Pues si realmente la lírica popular infantil es espontánea, desinteresada y menos artificiosa, no por ello obligatoriamente ha de ser menos reflexiva. Los niños pueden proponer y exponer sus ideas. Las ideas propias de su edad y de sus necesidades e intereses. Por otra parte, se entiende que la edad, el contexto y la evolución social sí que condicionan la producción cultural. Y precisamente por tratarse de un grupo diferenciado a la población adulta y por los cambios experimentados en el contexto están en condiciones de hacer su propia aportación. Estas posibles producciones serán genuinas tanto en lo referente a los contenidos, a la manera de expresarlos y utilizarlos como al proceso creativo cultural que pueden constituir.

Desde tiempos remotos las diferentes lenguas europeas se han manifestado literariamente, en primer lugar por vía oral, y después por vía escrita. Si bien ciertos géneros literarios de transmisión oral desaparecieron una vez concluidos los sucesos históricos que los originaron, como por ejemplo los cantares de gesta, otros en cambio han perdurado durante siglos. Este sería el caso de los romances que incluso han favorecido la aparición de composiciones nuevas como las canciones de corro, de comba y otros juegos.

La transmisión por vía oral se realiza de manera directa a través de la interacción entre la población por el uso, de manera popular, y la escrita tiene un carácter más culto o académico. En un principio, eran más numerosas las manifestaciones literarias populares que las cultas, pero como en cualquier actividad humana, la evolución y el cambio que le son consustanciales afectaron también a éstas. De modo que las cultas, con el tiempo, se apropiaron de las

populares o se fundamentaron en ellas en numerosas ocasiones. Finalmente han perdurado en mayor cantidad sólo aquellas que se escribieron. En la historia de la literatura española, hay períodos en los que abundan los casos de autores importantes que hicieron uso del patrimonio folklórico y popular que en aquel momento estaba activo y pasando de boca en boca y lo incorporaron en sus obras. También ocurrió con las canciones y así contribuyeron a la fijación y el recuerdo de muchas de ellas. Frenk en sus estudios (1978-2006), muestra las coincidencias exactas entre canciones populares y tradicionales que aparecieron citadas e incluidas en obras literarias entre los siglos XV y XVII. La autora afirma que en ocasiones provenían de la Edad Media y gracias a las primeras impresiones escritas quedaron fijadas y todavía están en circulación en la actualidad con versiones perfectamente reconocibles.

Fue en el siglo XIX cuando se produjo la puesta en valor del folklore y se desarrolló un trabajo serio de conservación escrita de toda una serie de producción literaria que se había desarrollado con anterioridad a la invención de la imprenta y que todavía permanecía y se utilizaba en la vida diaria. La relevancia de este hecho con referencia a la literatura infantil la puso de manifiesto Orquín (1983, p. 9) cuando afirmó:

Los hermanos Grimm en Alemania, Afanasiev y Tolstoi en Rusia, Fernán Caballero en España, se dedican a la recolección de cuentos populares por pueblos y aldeas, y fijan por escrito una importante rama de la literatura que al haberse desarrollado mucho antes de la invención de la imprenta pertenecía al dominio de los narradores rurales en la gran tradición de la literatura oral. Y esta literatura popular, en la que también entran los cuentos maravillosos y de hadas, formará la gran base de lo que empezará a denominarse la literatura infantil.

Del mismo modo se recogieron canciones y cantinelas, frecuentemente sin incluir la música, realizando recopilaciones que recibían usualmente el nombre de cancioneros. Quizás por el hecho generalizado de creer que todo el mundo conocía y conoce las canciones, en muchos recopilatorios antiguos (y también en la actualidad) la recopilación se daba por efectuada tan solo aportando los textos.

2. Lo popular, lo tradicional y el folklore en la lírica infantil

Hasta la aparición de la escritura, la tradición oral era la forma de transmitir conocimiento, de guardar la memoria colectiva, de preservar la historia, de expresarse artísticamente (exceptuando la pintura) y de construir cultura. Con el proceso de generalización de la escritura y tras la invención de la imprenta muchos de estos conocimientos fueron cambiando la forma de fijar, transmitir y compartirse hasta llegar a la actualidad. Sin embargo, la canción/poesía aprendida o improvisada se ha mantenido a lo largo de la historia como un elemento permanente en lo que se podría definir como sociedad tradicional. Es decir, la lírica de tradición oral no tiene nada excepcional en este tipo de sociedades, sino que forma parte inseparable de su forma de ser. Este hecho después de tantos siglos se puede considerar como fundamental, característico e idiosincrásico de la especie humana. Y más todavía, aun después de los avances entorno a la escritura y a las novedades audiovisuales la canción sigue siendo un elemento imprescindible en momentos clave del desarrollo de la vida humana como se explica a continuación.

En cualquier sociedad toda manifestación cultural obedece a la satisfacción de unas necesidades básicas individuales y colectivas. Por ello, al reflexionar sobre esta cuestión se puede llegar a la idea explicada por Frechina (2014) sobre que en las sociedades tradicionales había muy poco de gratuito o accesorio. Desde esta perspectiva, como señala este mismo autor, el folklore puede entenderse como una sofisticada tecnología de comunicación donde cada gesto tiene diferentes niveles de lectura y su contenido simbólico necesita ser decodificado por un público experto. Las estructuras poético-musicales que han existido en todos los tiempos han sido las bases que servían a quien cantaba para crear realidades musicadas utilizando elementos existentes y añadiendo nuevos. De esta manera aparecen incesantemente músicas y canciones en cada momento concreto de la historia y de las vidas de los individuos y las sociedades, al tiempo que se van olvidando otras.

En el prólogo de *Les cançons populars del diccionari català-valencià-balear* (Sagrera, 2007), Valriu indica que el patrimonio social y por tanto el cultural son el resultado de la acción humana sobre el entorno. Bien sea tangible o intangible

las producciones culturales han sido realizadas por hombres y mujeres en diferentes contextos a lo largo de la historia. Valriu añade que cuando las producciones se pueden ver y tocar parece que son más fácilmente conservables pero cuando forman parte de la oralidad su fragilidad aumenta abundando en el problema de la oralidad que más adelante se trata.

Básicamente se conoce como folklore el conjunto de manifestaciones culturales, materiales e inmateriales, que los pueblos han heredado por tradición oral y por práctica compartida. Como indica Díaz (en Beltrán, Díaz, Pelegrín y Zamora, 2002, p. 9):

El folclore o la cultura tradicional están compuestos por aquellos saberes, contrastados por el uso y la práctica, que todavía hoy ayudan al ser humano a crecer (antiguamente a sobrevivir) aprovechándose éste del conocimiento o del dominio que tiene el entorno en el que habita y de sus posibilidades.

A lo largo de la historia a través de las canciones se han comunicado sentimientos (miedo, amor, celos, tristeza, despechos...), se han descrito y marcado ritmos de trabajo, se ha enseñado a los niños, se han propagado noticias y mitos. Cerrillo (2008) entiende como canción de tradición infantil a aquellas composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o en las que éste tiene un papel esencial. En este caso la palabra tradicional no afecta al sustantivo canción sino que hacen referencia al tipo de población que las canta por antonomasia o de quien es propiedad figurada.

En principio, la música de tradición oral infantil es aquella que se transmite directamente de adultos a niños o entre iguales y se utiliza en situaciones de juego o como acompañamiento de otras acciones o situaciones. En general son canciones sencillas, a veces repetitivas, en ocasiones cortas y en otras, muy largas a modo de romance. Dependiendo de las zonas donde se producen reflejan el carácter, valores y sensibilidad de un grupo o sociedad que se reconoce en ellas, en cierta forma, y las considera como algo propio. Al margen de su calidad, lo que se considera importante, al parecer, es el hecho de haber superado varias generaciones aunque hubieran sufrido múltiples transformaciones.

Estos variados materiales de tradición oral y popular siempre existieron y con el tiempo unos se fueron perdiendo a la par que otros aparecían. A partir del siglo XIX fueron recogidos y clasificados por los folkloristas. Aunque se recopilaron muchos, seguramente no se reunieron todos los ejemplos existentes ni todas las variantes. Por supuesto la opinión y subjetividad del recolector influiría en los ejemplares que finalmente pasarían a formar parte de los acopios definitivos. En algunos casos las transcripciones realizadas no reflejaron los ritmos ni melodías reales transmitidos por los informantes, pero gracias a ello hoy se conoce su existencia.

Los datos que más interesaron a los investigadores de aquella etapa fueron, entre otros, el lugar donde se recogieron y el área en la que coincide su existencia, el posible lugar o motivo de origen, el uso y función, y no tanto quién las creó.

Muchas de ellas se utilizan con exclusividad en algunas etapas vitales. Durante la infancia, desde el primer estadio como bebés y en la evolución sucesiva hacia la niñez las canciones se repiten, se recuperan o se improvisan, puesto que forman parte del canto individual o colectivo *a cappella*. Con el uso fueron y son modificadas en el momento de ser cantadas por los niños en cada producción y así ha ido ocurriendo a través de la historia. Dado que las variantes no se registran cada vez que reproducen, esto provoca nuevas versiones sobre las que se sigue transformando y por eso se hace referencia a la idea de canción viva. Así, por ejemplo, las canciones que pasaron de España a América o de Francia a España sufrieron transformaciones porque los nuevos cantantes tuvieron que adaptarlas para solucionar los problemas sintácticos o de pronunciación de su lengua. Estas transformaciones han sido de todo tipo: textuales, melódicas y rítmicas. Efectivamente, así se comprueba en los diferentes cancioneros consultados y se sigue constatando en los estudios que se citan a continuación.

Al reflexionar sobre la clasificación que expone Zumthor (1991) acerca de las causas de las variaciones textuales que se producen en las canciones de tradición oral se intuyen también algunas de las que provocan el desapego tanto de los adultos como de los niños hacia las canciones populares o tradicionales. Entre ellos cita la necesidad de adaptar la obra al entorno suprimiendo o

cambiando lo que no se entiende o aquello que ha perdido sentido. Es decir, por necesidades semánticas, en el caso de arcaísmos, por necesidad de versificación, reajustando la métrica o la rima a otros ritmos y sonoridades, o por inestabilidad del tema. En este caso se puede llegar a añadir o eliminar estrofas, alterar el orden o incluso a modificar la estructura general del texto.

De todos estos aspectos el que más fácilmente se aprecia en la escuela es la distorsión ya que los niños siguen cambiando las palabras que no entienden por otras aunque no tenga relación con la canción que estén cantando. Tanto en las canciones tradicionales (que no tienen interiorizadas) como en las modernas los pequeños adaptan aquello que escapa de su entendimiento. Cuando no recuerdan un fragmento (por la dificultad que comporta el lenguaje de la canción que está dirigido al público adulto) lo resuelven tarareando o insertando palabras más familiares. Esto lo hacen sobre todo con las canciones que escuchan los adultos con los que conviven y que ellos absorben aun cuando nunca las lleguen a cantar realmente.

Estableciendo como límite que la música popular occidental es toda aquella que no es música culta occidental, se puede llegar a un agrupamiento de tipos, géneros y subgéneros muy amplio y divergente. Se podría englobar fácilmente toda aquella música tradicional y del folklore de la propia zona geográfica estudiada, pasando por la música culta de otras culturas, incluidas nacionalidades, territorios, grupos étnicos y todo tipo de manifestaciones como el blues, el jazz, el rock y sus fusiones, la música comercial de moda y un largo etcétera que surge constantemente. Dentro de este agrupamiento se situaría la música tradicional que, no estando dentro de la música culta occidental, se caracteriza por poseer un uso social, por ser participativa y tener una función. De acuerdo con Reig (2011), se considera música folklórica un subgrupo dentro de la música tradicional. Ya que si bien la música tradicional se sigue realizando de la misma forma que cuando se comenzó a manifestar y para usos concretos reales, la música folklórica está asociada a determinadas tradiciones (etapas vitales, trabajos, rituales) que han desaparecido o han caído en desuso.

El término folklore, según este autor, se asocia a objetos o manifestaciones antiguas y por ello inamovibles. Hace referencia a una realidad que existió en el

pasado y se reproduce tal y como se hacía, como una pieza concreta como pueden serlo las danzas bailadas con la indumentaria típica, en situación de concierto y no como una actividad de participación espontánea. Sin embargo, la música tradicional se utiliza en situaciones cotidianas o festivas reales y continúa aportando obras nuevas y vivas. Tiene funcionalidad porque se utiliza en la celebración contemporánea de fiestas, actos o actividades de la vida del grupo social o entramado cultural en cuestión.

Teniendo en cuenta todos estos factores y matizaciones fácilmente se puede situar la música infantil dentro del amplio grupo de la música popular. Pero al estudiar los ejemplos y objetos existentes en la literatura y en la esfera de la transmisión oral se dan muchas dificultades para ubicar los diferentes apartados del cancionero infantil debido a varios posicionamientos.

De una parte, se reconoce un repertorio desde el punto de vista folklórico como objeto del pasado sin funcionalidad pero que puede ser utilizado en cualquier momento si el individuo o el grupo lo conoce, simplemente por divertimento. Por otra parte, existe todavía un repertorio que se canta como parte de las canciones del ciclo de la vida aunque su uso cada vez está más debilitado. Paralelamente aparece un repertorio que nace en la vida escolar que es el lugar donde los niños realizan su vida de una manera ordenada con referencia al día y sus rutinas y organizada de acuerdo con la rueda del año. A parte de estos también aparecen repertorios que pertenecen al mundo adulto que son atrapados por los niños de las diferentes promociones y generaciones que, cuando son adultos son recordados llegando a ser canciones tradicionales para los hijos de estos. Otros repertorios provenientes del mundo adulto son absorbidos por los niños y utilizados efímeramente durante escasos meses. De tal manera que al hacer trabajo de campo se pueden recoger en muchas ocasiones canciones que, nunca han pertenecido a su repertorio tradicional-popular de esta población. Simplemente estuvieron en sus voces durante cortos periodos de tiempo y conocidas por escasos individuos.

Esta circunstancia no es ninguna novedad puesto que siempre ha habido modas y desde antiguo han aparecido cancioneros y canciones que se han popularizado por diferentes razones y han llegado a gran parte de la población.

Así por ejemplo se tiene constancia, como indica Vives (1992a), que a finales del siglo IX, en tiempos de Alhaquem II apareció el libro de las Canciones de *El Hispahní* (897-966). Éste tuvo gran difusión y la población aprendió las canciones de memoria. Se hicieron muy populares. Era la misma música que se cantaba en Oriente y se puso de moda en estos territorios. Se hizo presente en los dominios valencianos de Abenmardanís donde se organizaban grandes fiestas en las cuales la música, el canto y la danza interpretados con cítara eran esenciales.

Esta situación es semejante a lo que ocurre actualmente con mucha frecuencia y que se ha definido como canción variada, ligera, moderna, o simplemente popular o pop. Sin duda, para los niños de la época estas también serían sus canciones. Lo que no se puede asegurar, como ocurre ahora, es que éstas perduraran o por el contrario constituyeron tradiciones posteriormente modificadas.

Las diferencias en cuanto a los modos de transmisión, la rapidez o lentitud del paso del tiempo y de los cambios sufridos por las diferentes poblaciones han hecho que unas u otras hayan llegado a ser populares, tradicionales o no. No obstante, lo realmente importante es que existieron y que cumplieron su función en cada una de las épocas y con cada uno de sus estilos.

Los límites entre los conceptos culto y tradicional, en una primera aproximación se establecen con relativa facilidad, la dificultad estriba más en el concepto popular que tantas disquisiciones y desencuentros genera en esta ciencia. Quizás esto es debido a la capacidad de estar en el presente, en la actualidad y de aparecer constantemente como actividad humana individual y social.

Una reduccionista perspectiva histórica dificulta el avance de la distinción entre culto, popular, tradicional porque las coordenadas que pueden regir estos conceptos en términos cuantitativos, cualitativos, de formación o gusto de los grupos o sociedades ya no son generalizables hoy en día. En la actualidad se pueden respetar igualmente a los nuevos creadores y creaciones populares minoritarias al mismo nivel que en épocas pasadas se veneraron ciertas figuras de la composición. Por tanto, lo popular sólo puede ser entendido a partir de

criterios contextuales de tipo sociocultural (Martí, 1999) porque el significado otorgado corresponde a conceptos extramusicales.

Toda música, en concreto las canciones, pertenecientes al plano de lo popular se ven afectadas por ciertos significados que no son representativos de aquello a lo que se está refiriendo. Factores cuantitativos (cantidad de población que las use o las conozca) o cualitativos (tipo o estrato social que la cultiva o utiliza) o de aceptación generalizada no tiene porqué ser asumidos o equiparados con popular. El ser popular no puede ser considerado propio ni exclusivo de ningún tipo de música.

A día de hoy ya no es posible generalizar qué tipo de población o incluso posición económica o intelectual escucha tal o cual tipo de música. No se puede identificar música popular con clase o grupo social concreto de población. Del mismo modo tampoco es conveniente seguir asociando el término popular a cultura de masas superponiendo a ello connotaciones peyorativas. Igualmente no se puede afirmar que todo lo comercial es popular ni con la misma intensidad, de la misma manera que no todos los creadores persiguen popularidad o comercialidad. Como indica Martí (1998), en toda esta heterogénea amalgama de significados aplicables a la acepción popular cabe todavía considerar la música técnicamente sencilla creada por no profesionales así como las más innovadoras propuestas y formas de difusión.

Además, al situar el presente en la cultura de la aldea global parece que el modelo de tradición o folklore ya no sirve en los parámetros en los que este tipo de comunicación, contexto, emisión y recepción constituyen. No se corresponde la situación sostenida por el elemento folklore en la sociedad de mitad del siglo pasado a la situación que en este momento se da. Por tanto los vínculos de tradicional, popular, anónimo, colectivo, universal o regional que soportaban este tipo de manifestaciones no son válidos en la actualidad. Las músicas que circulan en esta aldea global ya no son anónimas, ni tradicionales en el sentido de que permanezcan en el tiempo como antaño ni se corresponden con las peculiaridades regionales de diferentes ámbitos sociales cerrados. Si bien Porta (1998, p. 27), afirma que “después de los años 50 ya nada podrá ser folklórico a pesar de cumplir los supuestos requisitos de colectivo y universal” la cuestión

más bien estriba en considerar la música popular más allá de esta acepción de folklore anteriormente expuesto y más en la vía de la contemporaneidad. Con ello no se quiere indicar que lo importante sea la universalidad, la simultaneidad, la instantaneidad o reproductibilidad propias de la tendencia actual de la música que utiliza los mass-media para transmitirse sino el hecho de poder hacer música en y para la cotidianidad y las celebraciones contemporáneas.

Existe un grupo social, una edad y un lugar donde se sigue produciendo una actividad musical, social, tradicional en el sentido de viva, con funcionalidad y adaptada a las circunstancias reales que, al margen y también junto a las vicisitudes de la vida cultural contemporánea y de la aldea global, vive su experiencia musical. Este constructo social es la infancia. Existe un vehículo que articula todo esto: la canción infantil. Y un lugar donde todo esto es posible: la escuela.

Lo contemporáneo y lo popular no pueden estar reñidos en este contexto: el momento en el que se producen algunos de los instantes más importantes del ciclo de la vida del niño, los primeros aprendizajes referentes al conocimiento de sí mismo (no tanto como cuerpo sino como identidad personal) y el acceso a la sociedad o cultura en la que se va a llevar a cabo su crecimiento, primero, su contacto social inicial (la escuela) y su entorno inmediato (su localidad) casi simultáneamente después.

En este periodo las canciones del ciclo vital y de la tradición o del folklore siempre han acompañado al hombre. Constancia de ello son los múltiples y variados cancioneros y recopilaciones realizadas a lo largo de la historia.

3. Cancioneros

Existen varios tipos de canciones tradicionales: cantos rituales (ritos nupciales, lamentaciones funerarias, cantos profesionales), cantos para el trabajo; invocaciones o conjuraciones, canciones infantiles, canciones de danza, canciones líricas y canciones épicas. Por lo general, se podría englobar a todos ellos, con variaciones, en la clasificación que expone Netll (1985, p. 121) refiriéndose a España: "Canciones de cuna, Canciones de juegos infantiles,

Canciones de ronda, Canciones de trabajo, Asturianas y alalás, Canciones de baile, Canciones de boda, Canciones religiosas, Villancicos, Canciones de Semana Santa, Gozos y cantos de rogativa, y Otras canciones”.

Muchas de éstas estaban reunidas en colecciones desde hace siglos, pero fue con el movimiento romántico cuando se toma conciencia de la importancia de recopilarlas. En Europa las primeras se remontan a los siglos XVI y XVII. En España, ya en 1557 Francisco de Salinas recogía 50 melodías populares en su obra *De música libri septem*. Cabría citar otras muchas recopilaciones desde 1799 hasta la actualidad pero solamente se hará referencia a aquellas que guarden relación con el presente trabajo tal y como se ha explicado en el punto referente al estado de la cuestión y como se expone en la parte segunda dedicada al contexto.

El estudio de aspectos relacionados con la canción infantil se ha visto incrementado considerablemente en los últimos años. Las recopilaciones hechas a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX se van completando y enriqueciendo por estudios más recientes y cancioneros realizados en distintos lugares de la geografía española. Se puede acceder a numerosos trabajos realizados por investigadores atraídos por la variedad y la casuística protagonizada por el folklore musical en general y del infantil en particular.

Como ejemplo, cabe señalar, entre otros, a Matilde Olarte Martínez y su *Análisis de lo popular a través del estudio de los cancioneros infantiles españoles de este siglo*, de 1977; los actuales repertorios bibliográficos publicados por Emilio Rey García, *Bibliografía de folklore*, en 1994 y los *Textos sobre Música de tradición oral española*, en 1997, de Enrique Cámara de Landa. Muy importantes son los cancioneros específicos infantiles aparecidos en diferentes provincias españolas como: *El cancionero infantil de Cuenca*, de Cerrillo Torremocha en 1991, el de Toledo, realizado por Fernández y González de Mendoza, en 1992 o el de Huelva, editado por Francisco José García Gallardo y Herminia Arredondo Pérez en 1999.

En el caso de la *Comunitat Valenciana*, entre las publicaciones pertenecientes a las últimas décadas del siglo XX destacan los trabajos de Seguí (1974, 1980 a y

b) sobre los cancioneros de las provincias de Alicante, Valencia y Castellón y *Cançons valencianes per a l'escola*, en 1990, y el realizado por Ramón Lluch, *Eixam, 332 cançons*, en 1990. Los trabajos de recopilación e intención didáctica como: *Els tallers de música popular* desarrollado entre 1984-1991 por la Generalitat Valenciana y *La lluna, la pruna* (Morales y Rotchés, 1992). Y otros materiales con y sin soporte audio que han ido mostrando el repertorio infantil como: *Cançons i Contes populars. Paco Muñoz canta per als xiquets i les xiquetes*, (1994) – en el que se incluyen canciones que no son propiamente de la tradición o folklore infantil que se popularizaron mucho a través de la difusión realizada en las escuelas valencianas- y los trabajos de M^a Teresa Oller (1994, 2006, 2007, 2011) y de Reig, Gil y Hervás (2008) entre los más recientes.

Por otra parte, es remarcable el interés suscitado por este tema en las últimas investigaciones y tesis doctorales defendidas en universidades españolas como son entre otras el caso de: Ángeles Subirach, sobre la canción infantil en España, en la Universidad Autónoma de Barcelona, la de Elsa María Gonçalves de Abrantes, sobre la canción de cuna portuguesa en la Universidad de Salamanca o la de M^a Jesús Martín Escobar titulada: *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*, en la Universidad de Murcia, en 2001. Igualmente considerables son el estudio musicológico sobre el cancionero popular de Jaén de Lola Torres, realizado por M^a Isabel Galey Manjón, en 2010-2011 y la de tesis de Elena Blanco Rivas de la universidad de Salamanca, de 2011, titulada *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música* en las que se plantean diferentes enfoques y formas de acercarnos al folklore infantil.

En algunos casos, estos trabajos han sido básicamente recopilaciones o cancioneros. En otros, las investigaciones realizadas han consistido en reunir muestras de diferentes áreas geográficas, en un momento dado, con un objeto concreto de estudio que ha permitido clasificar la procedencia, antigüedad, las transformaciones o el contenido de los textos de las canciones. En otras ocasiones se ha intentado averiguar cuántas y cuáles de ellas quedan en uso comparando las que cantan los niños actualmente con las que aparecen en los cancioneros que se comenzaron a conformarse a finales del siglo XIX en España

y en las diferentes provincias durante el siglo XX. En ellos se recogen canciones de todos los ámbitos. Aparecen clasificaciones basadas en la finalidad o uso y se reúne un grupo o varios referidos a los niños, que a su vez se pueden clasificar en otros muchos tipos de canciones. Cerrillo en su artículo *Lírica popular de tradición infantil. Hacia una clasificación* (2008), expone que se entiende como cancionero Infantil a aquellas manifestaciones de la Lírica Popular de tradición infantil, cuyas composiciones son propiedad o patrimonio exclusivo o mayoritario de los niños, son ejecutadas por ellos o con ayuda de adultos y permanecen vivas a través de variantes.

En algunos de los trabajos de investigación enumerados, aparecen clasificaciones que reparan en el momento de creación de la canción. En otros de estos muestreos se incluyen ejemplos cuya procedencia ya no es la sabiduría popular o tradicional sino las canciones del panorama actual procedentes del mercado musical, difundidas por la industria discográfica, la radio, el cine, la televisión y los videojuegos. Es por este motivo que se hace incómodo hablar de canción infantil como si sólo hubiese un tipo o género.

Los niños como seres en incipiente proceso de enculturación hacen suyas todas las canciones que están en el contexto. El contexto en cada época ha sido uno pero las canciones traspasan los contextos y las épocas y los niños utilizan todas las que tienen a su alcance. Si las utilizan son populares y al hacer un muestreo aparecen en el cancionero o recopilación realizada. Por tanto, a la vista de los acontecimientos y de los datos de los trabajos anteriormente citados, se podría ir introduciendo el concepto de canciones infantiles porque existen muchos tipos y porque todas ellas tienen alguna de las funciones y usos que les corresponde a la canción popular o tradicional en alguna de sus vertientes.

4. Canciones infantiles

4.1. Aproximación a la definición

La unión del texto y música formando el ente denominado canción parece tan antigua como la misma música, puesto que en los pueblos que permanecen aún en periodos culturales primarios se aprecia que el canto y las producciones

melódicas son los elementos básicos que desde siempre han servido al hombre como generadores del movimiento y para la danza.

En el *Diccionario de la Real Academia Española* no aparece la acepción canción infantil. Sí que aparecen sin embargo, las variaciones canción de cuna, de trilla o de gesta. La definición del sentido real de la palabra, puesto que tiene acepciones correspondientes al sentido figurado, que no se reproducen a continuación, es la siguiente (2001, p. 285):

Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música. Música con que se canta esta composición. Composición lírica a la manera italiana, dividida casi siempre en estancias largas, todas de igual número de versos endecasílabos y heptasílabos, menos la última, que es más breve. Antigua composición poética, que podía corresponder a distintos géneros, tonos y formas, muchas con todos los caracteres de la oda.

De entre todas ellas, la primera se ajusta perfectamente al significado que se está considerando en este discurso. En cuanto al adjetivo infantil, esta misma fuente lo define como: “Perteneiente o relativo a la infancia. Inocente, cándido, inofensivo. Se dice del comportamiento parecido al del niño en un adulto” (2001, p. 861).

Resulta complicado encontrar una definición de canción infantil propiamente dicha. La mayoría de las definiciones utilizadas son esencialmente descripciones y clasificaciones de lo que el concepto representa y contiene. Véase como ejemplo López (1985, pp. 109-110):

Desde las nanas que mecen el sueño y adoctrinan en la receptividad de la cuna, hasta las coplillas en las que se aprende a nombrar partes del propio cuerpo y le proporcionan conciencia de sí mismo, los repartos de tareas en retahílas, aleluyas y refranes, adivinanzas, juegos de palabras y trabalenguas, canciones en el denso y antiguo mundo de los juegos, corros, ruedas y combas, también romances que se han ido adecuando ¿por quién? a la emotividad infantil: todo ello supone entrenamiento en pequeñas dimensiones, ensayo para iniciarse en el mundo de los adultos. Esta sí es

poesía infantil, anónima y siempre presente, pues ahí está heredada, repetida, (...).

En la bibliografía consultada y en los trabajos de investigación enumerados se incluyen listas de tipos de canciones infantiles atendiendo a diferentes usos y cualidades. Parece ser que no existe un criterio único o una clasificación consensuada y mucho menos cerrada. Resumiendo todas las variantes de canciones referenciadas en las diferentes clasificaciones revisadas, aun cuando en ellos aparecieran con otros enunciados se pueden enumerar las siguientes: Tradicionales, Nanas, De habilidad: trabalenguas y adivinanzas, De juego, Didácticas, Para divertirse o entretenerse, Echar suertes, Para ser dramatizadas, Para jugar a prendas, Juego de la comba, Canciones de corro, Canciones de excursión, Canciones de pasillo o pared, Juego de elástico, Juegos de palmas, Canción del contexto comercial, Canción de rifa y Canción-juego tradicional.

En un primer análisis de las clasificaciones y en este resumen se pueden apreciar que excepto las tradicionales y las nanas todas hacen referencia al juego o a actividades lúdicas. Esto es debido a que existen muchos juegos populares y modernos que para ser jugados necesitan su canción correspondiente, es más, sin ella sería imposible jugar. Si bien las nanas quedan fácilmente reconocidas como grupo con unas características bien definidas y generalmente cantadas por el adulto, el grupo de las tradicionales hace referencia a todas aquellas que se cantan desde antiguo y que no se utilizan para juegos.

En segundo lugar, tanto en el estudio de Martín (2001), como en el de Blanco (2011), se comprueba cómo aparecen canciones nuevas y transformaciones de algunas antiguas adaptadas al lenguaje de hoy para realizar su función ancestral. El registro y análisis realizado por Martín (2001), concluye exponiendo que el 43% de las canciones recogidas no aparecen en los cancioneros más antiguos tomados como referencia para el estudio. El 17% son propias de la región y el 26% son del contexto o de transmisión del contexto comercial. Los porcentajes se asemejan también a los del presente estudio pero no se trata tanto de cifras como de la situación real que representan y que se intenta analizar en este trabajo.

Junto a estas evidencias no se ha de perder de vista que la canción existe cuando se canta, cuando se pone en voz. La oralidad comporta el hecho concreto de cantar a otros y cantar con otros. Para ello debe producirse el encuentro y la necesidad. Tal y como se explica en la segunda parte de este trabajo, dedicado al contexto, esto ha cambiado enormemente en las últimas décadas y cabe cuestionarse en qué sentido se producen los cambios de lo que se ha venido denominando folklore musical infantil. La canción infantil, tal vez, no es solamente del folklore, es algo más vivo, más personal de la sociedad que la utiliza. Como se ha definido anteriormente en palabras de Reig (2011), es tradicional porque tiene su función y popular porque parte de la población que la crea con las características contemporáneas concretas. Martín (2001, p. 59), hace una aportación diferenciada al considerar como canción infantil:

Tanto las que se les canta los niños – es el caso de las nanas – como las que los niños crean y recrean asociándolas a sus juegos y experiencias vitales- las canciones de elástico por ejemplo. Su estilo es muy similar en las distintas culturas europeas, y se halla íntimamente relacionado con el de la música tribal más sencilla de todo el mundo. Algunas de ellas son nuevas; otras, tradicionales, son folklore, y en fin, hay otras relativamente reciente, que aunque no pertenezcan al folklore en sentido estricto, podrían considerarse en trance de folklorización.

Como esta misma autora remarca, se puede considerar canción infantil a las que se les canta a los niños sobre todo en el periodo de sus vidas en que son bebés, aquellas que cantan los niños en su proceso de crecimiento, las pertenecientes a su cultura próxima aprendidas de sus madres y abuelas, las que utilizan como acompañamiento de juegos, las que recrean y las canciones nuevas que si bien no pertenecen al folklore en sentido estricto son las que en ese momento están en voz. En esta última tipología se hace referencia a las que aprenden del entorno a través de fuentes indirectas vía televisión, CD, vídeo-juegos y otro tipo de dispositivos que se van introduciendo en sus vidas de manera invasiva.

Pero además, los cambios en las formas de vida familiar e incluso la utilización de fármacos, la tecnificación de la alimentación que consiguen cambios en las conductas y hábitos de los niños evitan otras técnicas como era el canto y con

ello la desaparición del uso del repertorio. Por ejemplo, es bastante habitual dejar a los bebés solos escuchando una música o delante del televisor viendo imágenes musicalizadas para entretenerlos o calmarlos. Del mismo modo, la asistencia de los niños a las guarderías desde las primeras semanas de vida hace que estas interacciones interpersonales y tan cercanas ya no se produzcan. Al disminuir los momentos de relación personal que se establecen entre adulto y bebé mediante la canción deja repetirse este tipo de rito con tanta asiduidad. Los adultos dejan de utilizar las canciones, los niños no las escuchan y finalmente no las aprenden.

En este intento de reconocimiento de las canciones infantiles cabe hacer una distinción básica. Por una parte, aquellas de las que el niño es receptor y otras muchas en las que el niño es actor. En las primeras se englobarían toda la serie de nanas, arrullos, salmodias propias del entorno familiar sobre todo en la primera infancia que se utilizan para conseguir tranquilizarlos, dormirlos o para estimular su lenguaje o la interacción. Aquí se sitúan las retahílas, canturreos, cantinelas y fórmulas diversas utilizadas en los juegos de falda, balanceos y cantos de cuna más habituales cuando los niños son bebés.

En otro grupo se encontrarían aquellas que se cantan cuando son niños. Son las canciones en las que el niño es el intérprete autónomo y el usuario. Entre ellas se puede encontrar una variada gama. En un principio, es posible hacer una clasificación más global atendiendo a dos criterios. Por un lado, se agruparían las canciones tradicionales que siempre han existido aunque hayan cambiado en las diferentes épocas. Éstas se utilizan simplemente por el divertimento que produce cantarlas o en juegos de movimiento, acción, corro, comba, pelota, y goma elástica principalmente. En otro grupo estarían las de origen diverso y más reciente. Se incorporan al repertorio y se utilizan con juegos más modernos de palmas, suertes y animación. Aquí se situarían también las canciones de moda de cada temporada que son cantadas por los niños incluso acompañadas de la coreografía que su intérprete o autor original realizan en sus actuaciones. Esto constituye una forma de juego en sí, sobre todo entre las niñas. También se incluirían las de los programas infantiles de televisión y otros vídeo-juegos.

Puesto que una clasificación única y cerrada se hace imposible, Martín (2001, p. 93) consigue acotar una serie de conceptos en los cuales quedarían englobadas todas las canciones recogidas en los estudios antes mencionados y en este mismo. Según su clasificación, por una parte están las canciones tradicionales y por otra, las de reciente aparición. De acuerdo con el uso se puede distinguir entre:

- Canciones-juego tradicionales vinculadas a prácticas infantiles del pasado que están cayendo en desuso (de comba, de corro, de gestos, de pelota, de prenda, de elegir jugador...).
- Canciones-juego de incorporación reciente, similares a las anteriores pero aparecen en cada generación (juegos de goma elástica, palmas, excursión y otros objetos modernos).
- Canciones relacionadas con el entorno: Escolar (canciones regladas, didácticas). Familiar (padres, parientes) TV-CD.

Los conceptos reglado y didáctico del último grupo posiblemente hacen referencia al aprendizaje referente al currículum (conceptos). Estas hacen referencia a las utilizadas en los proyectos educativos, unidades didácticas y programaciones curriculares que las diferentes editoriales presentan cada año y son utilizadas en el aula por los docentes. Éstos presentan los audios y cantan a los alumnos las canciones propuestas en estos materiales. Las temáticas de estas canciones son muy variadas y giran alrededor de los personajes que globalizan los proyectos, ya sean personas, animales u objetos. También son referidas en muchos casos a elementos de la naturaleza, animales y conceptos propios del currículum, sobre todo de educación infantil.

Se podrían englobar en este apartado las canciones que los maestros inventan para articular diferentes acciones pedagógicas e incluso las versiones con adaptación de nuevas letras a temas ya existentes. Éste es un repertorio frecuentemente utilizado, totalmente desconocido entre los propios profesionales de la educación ya que se trata de canciones que utilizan algunos maestros y maestras y que sólo conocen los docentes con los que se relacionan habitualmente.

De los tres grupos señalados por Martín, los dos primeros prácticamente están en desuso o en vías de desaparición. El último grupo todavía constituye una fuente de canciones con diferentes características y finalidades que constituyen un interesante campo de trabajo y al cual se refiere el presente trabajo en el contexto valenciano como se expone en el siguiente capítulo.

Pero además, como indica Martín (2001), la tradición oral es una forma de pensamiento porque a través de estos elementos (canciones, retahílas, dichos, cuentos) se aprehende gran parte de la cultura y la visión de las cosas. Y esta oralidad directa tiene una gran importancia que la diferencia de la indirecta (mediada por la escritura o por los sistemas electrónicos de teletransmisión) que la hace viva, personal y más significativa.

Según Martín (1992) los aspectos que desarrolla el folklore musical son los siguientes: Enseña a comprender y respetar otros estilos de vida. Ayuda en la explicación de algunos comportamientos humanos. Ayuda a entender al hombre como ser social. Proporciona conocimiento en la cultura propia. Favorece la actividad en los niños. Posibilita la integración social. Mantiene vivos diferentes canciones, melodías, danzas, canciones e instrumentos propios de su comunidad. Por tanto la música o canción perteneciente al folklore ayuda a conocer situaciones y vivencias de la sociedad que las crea en una fase ya acabada, sin funcionalidad directa según el discurso de Reig (2011). Por su parte, la tradicional continúa viva porque es participativa y tiene su función. Es por esto que algunas canciones pueden perdurar y seguir siendo tradicionales y otras pasan a estratos más profundos de la historia siempre recuperables por la voluntad de los individuos o los grupos que así lo estimen oportuno.

Las cualidades y virtudes de las canciones, tanto las tradicionales como del folklore, son evidentes y vigentes. Sobre todo en lo que concierne a su poder como elemento de comunicación, transmisión, aprendizaje, entretenimiento, disfrute y acción en el entorno. Pero también lo son o pueden llegar a serlo las de reciente factura.

A nadie escapa el hecho de que la infancia de hoy está plenamente sumergida en la era digital y vive rodada y utilizando las nuevas tecnologías. Éstas, tanto

directamente como a través del uso que hacen los adultos ponen a su alcance toda la variedad de músicas existentes del mismo modo que pueden ser una criba importante. Independiente de cuál de las dos situaciones sea la que se dé en cada caso, todos los niños están expuestos y tienen en relación con todo tipo de músicas a lo largo de su infancia. Algunas de estas tienen un efecto mayor que otras y según en qué casos algunas de estas nunca entrarán en contacto con ellos. Tanto la heterogeneidad, la uniformidad, como la ausencia de canciones en ciertos momentos, se dan en el proceso de crecimiento musical de los niños. Ellos sin ser conscientes están en contacto con todo el gran abanico de realidades culturales-musicales que les rodean en algún momento y como seres en desarrollo las absorben rápidamente o las rechazan porque no se acomodan a sus necesidades. Son muchos los problemas que se presentan a la hora de clasificar los conceptos referidos a la canción pero se intenta a continuación clarificar y hacer entendible el discurso desarrollado.

4.2. Problemas de clasificación

El presente trabajo no pretende ser una exhaustiva descripción de las diferentes posturas de los autores que a lo largo del siglo XX han tratado de clasificar los distintos tipos de música según la evolución de la sociedad y los estilos emergentes pero sí necesita acotar y crear marcos generales básicos desde los cuales poder saber en todo momento a qué realidad o tipología de canción se está haciendo referencia según se citen los términos más utilizados (folklore, tradicional, popular) como se ha explicado y como más adelante se particulariza en el marco metodológico.

En la investigación etnomusicológica española la carga semántica de la palabra popular ha llevado a situaciones de confusión ya que es frecuente utilizar este concepto para referirse a folklore y a las músicas de tradición oral pero también a la música referida como pop, en según qué circunstancias. En este sentido cabe citar de antemano las posturas de algunos autores. Por una parte, la clasificación realizada por Bantock (1968), dentro del debate sobre las culturas de masas en la que distingue entre cultura elevada (la que propone el grupo dominante), cultura folklórica (la que existe tradicionalmente en sociedades no industriales),

cultura de masas o popular (aquella que se manufactura específicamente para el mercado masivo industrializado y se ajusta a los requerimientos de los medios de comunicación de masas) que podría utilizarse a nivel musical. Y por otra, la cambiante posición de Middleton. Este autor tras establecer en su libro *Studing popular music* (1990) la división entre géneros como folk, música clásica y música popular, se contradijo más tarde a sí mismo exponiendo en una entrevista (Fouce y Martínez, 2007) que la música popular no existía como categoría absoluta porque hoy en día todo puede convertirse en música popular.

Por ello, partiendo de un planteamiento favorecedor del entendimiento inmediato y evitando las polémicas intelectuales se propone la siguiente distinción de términos en base a diferenciar ideas y conceptos y no en hacer definiciones absolutas:

Tabla 1. Terminología y matizaciones

Tradición oral	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
El hecho de aprender una canción de otras personas con las que se relaciona directamente, con los que realizan actividades comunes: juegos, aprendizajes, fiestas, celebraciones...	Existen canciones tradicionales, populares y pop que se aprenden por transmisión oral directa y también no directa. Se pueden aprender también canciones formales o académicas.

Canción del folklore	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
Aquellas que fueron conocidas y cantadas por grupos de población durante muchos años y en gran parte del territorio al que pertenecen. Relacionadas con las costumbres y usos de otros periodos. Pueden existir en diferentes versiones. Están recogidas en cancioneros referidos a épocas pasadas.	Canciones que ya no son tradicionales porque no se cantan en el presente con una funcionalidad o uso. Se cantan como piezas descontextualizadas para disfrute o entretenimiento.

Canción popular	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
Aquellas que son conocidas por grandes grupos de población. Pueden ser tradicionales o de autor conocido, el hecho importante es que son cantadas en el presente de la población estudiada	Puede haber canciones que no son de la tradición del grupo que las aprende, es decir, pertenecen a otras tradiciones, que se hacen populares en un momento determinado.

aunque no hayan sido creadas por él. No se pierde de vista en esta descripción que las músicas populares hablan de la vida de los pueblos, por tanto no se pueden desligar de la sociedad o del individuo que las crea y las utiliza.	Hay canciones de procedencia culta, de autor o comerciales que se hacen populares. La popularidad no es sinónimo de perdurabilidad en el tiempo sino de contemporaneidad, de colectividad en un momento dado. Puede provenir de cualquier otro grupo de la clasificación. Pueden perdurar en el tiempo.
---	--

Canción tradicional	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
Canciones del repertorio de la población que se utiliza para una finalidad en la sociedad que la crea o la hereda. Pueden ser del folklore o de creación más reciente.	Hay canciones de autor que se utilizan de manera tradicional para un uso concreto de aprendizaje o celebración. Perduran mientras se utilizan. Surgen como necesidad de una actividad social.

Canción formal, académica, culta	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
Canciones de autor reconocido, de mayor o menor prestigio y reconocibles por grandes grupos de población o por especialistas y público muy entendido.	Son literatura musical para ser interpretada en concierto. Referentes clásicos de conocimiento general.

Ligera, Pop, Moderna, microgéneros	
Realidad a la que se refiere	Particularidades
Canción procedente de los procesos de la industria discográfica y audiovisual. Relacionada con el mercado a nivel global y mass-mediatisado. Creadores individuales en Internet sin pretensión de comercializar a gran escala Interpretadas por grupos profesionales o semiprofesionales Supeditada a cambios rápidos y a la aparición de grupos y cantantes de moda. Dirigida a grupos concretos de consumidores: adolescentes, niños, grupos sociales diversos	Pueden convertirse en populares o tradicionales si satisfacen la necesidad o función que requiere el usuario. Se desarrolla a través de los medios de comunicación. Está en continua evolución dando lugar a nuevos estilos y estéticas Generalmente se olvidan. Existen ejemplos de esta música que ya han pasado a ser clásicos en su género o ha sido transmitido oralmente entre generaciones.

Fuente: Elaboración propia

Entre todos estos términos se producen relaciones e intersecciones. No son bloques estancos o cerrados porque pueden aparecer nuevas realidades y estas a su vez trasvasarse de un grupo a otro. En ocasiones son excluyentes, sin embargo, en otras las concomitancias y afinidades existen. Por ejemplo, se puede dar el caso que los niños canten asiduamente melodías del repertorio

clásico si han crecido con estas melodías porque para ellos son su música de uso. O por ejemplo, canciones antiguas que los padres o maestras no conocen y les han sido transmitidas a través de las recopilaciones hechas por grupos de actualidad que han elaborado en versiones actualizadas y audiovisuales de piezas del cancionero tradicional. Y esto es porque las canciones no tienen naturaleza sino que devienen según su uso. En la intersección está el grupo que se ha denominado popular, es decir que está en la población en ese momento independientemente del origen.

Los niños como componentes de la sociedad reciben y aportan acciones musicales a la misma. Dado que la función musical es necesaria en su desarrollo, ellos utilizan la música que está a su alcance, de entre los tipos expuestos anteriormente. Sobre todo la reciben través de la televisión, y otros dispositivos audiovisuales y teléfonos con los que están en contacto ellos o sus progenitores. Y por otra parte la producen, en la escuela que es el lugar donde más oportunidades tienen de cantar. Por lo general los niños están en contacto con músicas y canciones de todo tipo: clásica, tradicional, popular, escolar, pop, contemporánea, etc. y todas sus subclasificaciones y microgéneros (Márquez, 2014), aunque esto no quiere decir que las conocen o las cantan personalmente.

5. Cuestión de oralidad

El problema de la oralidad es un argumento recurrente cuando se trata el tema de la conservación o pérdida del patrimonio cultural popular. Es evidente que la conservación de composiciones aprendidas por transmisión oral es mucho más difícil que las que se han podido aprender y recordar por estar escritas. Sin embargo, el hecho de estar conservadas por escrito no asegura que sean cantadas y utilizadas. Por otra parte, como ya se ha explicado, el hecho de que una pieza de transmisión oral quede escrita no significa que pierda su virtud. Al contrario, al quedar fijada puede recordarse y recuperarse. Tampoco es una adversidad que se pierdan piezas o que se creen nuevas puesto que la cuestión no reside en que si se escriben se pierde la capacidad intrínseca que tiene lo popular de variarse. Más bien el problema está en el hecho de no cantar o recitar ningún tipo de pieza. Si hay actividad lírica los productos que se utilizan varían

por el uso y lo seguirán haciendo, pero si no hay uso simplemente no existen, y con ello peligró la existencia de la lírica popular.

La razón por la que se conocen más piezas de la lírica escrita que de la oral se debe a varios motivos explicados perfectamente por Cerrillo (2005). Esto no quiere decir que se conozcan popularmente si no que se tiene noticias de ello. También es cierto entre la gran cantidad de piezas escritas son muchas las no conocidas ni utilizadas por la sociedad. Cerrillo expone, en primer lugar, que esto se debe a que las composiciones transmitidas oralmente se pierden con el tiempo debido a que las diferentes sociedades o grupos dejan de utilizarlas porque perdieron actualidad o fueron sustituidas por otras. En segundo lugar, porque en las historias de la literatura de cualquier sociedad se han realizado en base a criterios cultos sin prestar atención ni siquiera considerar las producciones populares. En tercer lugar, porque siempre se ha considerado que lo escrito tenía más valor y nobleza. Características estas que no han sido otorgadas a la lírica oral. En cuarto lugar porque los estudios sobre lírica popular, prescindiendo de la dicotomía de poesía popular como épica y la lírica como culta, no se habían llevado a cabo hasta hace apenas un siglo. Por último es también una dificultad el hecho de que estas manifestaciones orales estén permanentemente sujetas a posibles cambios, transformaciones, pérdidas o añadidos.

En esta investigación estas dificultades no son consideradas como tales sino como las características propias de este tipo de proceso creativo y práctico de la tradición viva. Es justamente la posibilidad de cambio, de olvido, de recreación y de conservación lo que se valora, y sobre todo el hecho de que haya actividad, porque de acuerdo con Catalán (1975, p. 57): “El poema tradicional es siempre un sistema abierto, tanto verbalmente, como poéticamente; es un sistema en continua adaptación al ambiente, al sistema lingüístico, al estético y ético del grupo humano en que se canta, en que se produce”.

Y éste es un proceso continuo en el que se crea, se cambia, se repite o se olvida y ese proceso se puede observar directamente en cualquier momento y se puede estudiar desde la perspectiva de actualidad como indicara Machado (1973, p. 153), haciendo referencia al saber vivo del pueblo y no solamente a sus

elementos muertos arrastrados inconscientemente en sus costumbres. Es decir, considerando el folklore como: "Cultura viva y creadora de un pueblo de quien había mucho que aprender. Abarca todo lo que sabe, lo que cree, lo que siente, lo que hace (...)". Si bien todas estas afirmaciones ponen el acento en el hecho de la acción presente, en la práctica, siempre aparece la idea de que la lírica popular infantil es permanentemente tradicional e inevitablemente está unida a la idea de la reproducción de piezas del pasado. Por tanto, queda avanzar en la idea de incluir en esta realidad el momento presente y la producción de cultura y no solamente en la reproducción de la misma. En este sentido la aportación de Cortázar (1942, p. 25) es también muy explícita cuando considera el folklore como aquella ciencia que: "Recoge y estudia las manifestaciones colectivas, con valor funcional en la vida del pueblo que las practica en forma empírica y tradicional". No solamente el hombre se lleva consigo parte de la herencia que recibe durante la vida sino que su aportación será igualmente válida y podrá formar parte de ese folklore. Es tradicional porque siempre han acompañado al niño aun cuando fueran diferentes en cada época no porque sean en sí mismas tradicionales o inamovibles.

Además, atendiendo a las características propias de los niños de entre 3 y 6 años de edad, los cuales aprenden y realizan mayormente su comunicación de forma oral, escuchando, memorizando y produciendo aquello que está en su entorno, las canciones son ese elemento básico y esencial que puede contener toda la sabiduría del pasado pero también del presente para ser utilizada en el futuro inmediato y en la reaparición de esos mismos momentos en posteriores generaciones o promociones.

En los niños la oralidad no es un problema, al contrario, es junto a la experimentación, el instrumento principal y a veces único de comunicación y a la vez la gran ventaja por la amplitud y variedad de posibilidades y porque incluso cuando existen problemas, por ejemplo de afasia, la canción es la puerta que permite la entrada a la posibilidad del habla y al mundo en general y al lenguaje en particular de aquellos que *a priori* tienen menguadas sus capacidades lingüísticas.

5.1. Transmisión y receptividad

Según De la Creu (2005), entender, retener y repetir son las condiciones indispensables para que se produzca el proceso de transmisión y receptividad de las canciones. Si se pretende que los niños hagan suyas las músicas y con ello pasen al conjunto de la lírica popular de tradición infantil se han de producir las condiciones que facilitan este proceso en las edades a las que se está haciendo referencia.

Entender es tener la intención de hacer o realizar alguna acción o actividad. El niño tiende hacia aquello que le es próximo. En un primer estadio, además del factor emotivo que existe entre educador y niño, se hace necesario que la canción esté en su propia lengua y que cuente con unos ritmos y melodías próximos a su cultura. Pero más adelante instalada ya la nueva interculturalidad, el conocimiento de canciones de toda procedencia no es un estorbo sino un instrumento muy útil para el enriquecimiento y la actividad musical.

Retener es un proceso en el que intervienen factores físicos, emocionales, cognitivos y psicológicos. Se debe atender a una letra y una música. El texto dependerá del idioma, de las connotaciones de sus acentos, del timbre, de las sílabas y pronunciación de las mismas y cómo esto está construido en la canción. Cantar en la lengua para la que está concebida hace que se consiga el máximo grado de adecuación. La música es el marco sonoro donde la letra se sustenta y a partir de aquí se unen como un todo indisoluble. Las características de la canción tradicional son su estructura simple, tesitura no muy compleja y movimientos interválicos reducidos, pero en la actualidad con la mayor exposición y alfabetización en ritmos y melodías de todo tipo, los niños tienen mayor facilidad para entonar mayor variedad de contornos melódicos.

Tras entenderla y retenerla llega el momento de repetirla. Solamente cuando el niño es capaz de reproducir íntegramente la canción se puede afirmar que la ha aprendido. En este momento se puede decir que la ha hecho suya y forma parte de su bagaje cultural. Letra y música serán parte de un proceso de construcción de su lenguaje, de su oído y de su expresión artística más básica. Los niños tienen facilidad para reconocer canciones que han escuchado alguna vez y para

repetir su inicio. Esto ocurre con mucha frecuencia pero no significa que las conozcan y que las sepan cantar, solamente las reconocen. Únicamente cuando son capaces de repetirla se puede decir que la han interiorizado incluso variando alguna parte.

Cuando un niño puede repetir una canción aprendida o construida ya entra a formar parte de la colectividad (de aquel pueblo que la hará suya) de la que hablaba Mestres (1913) quien expuso la cuestión de la siguiente manera:

Per la immensa majoria de gent, la “cançó popular”, és una obreta filla de tothom i de ningú, creada espontàniament per una col·lectivitat, el poble, una unió de gent que l'ha feta sense adonar-se'n, sense saber de res, tot treballant, tot divertint-se, ara gaudint, ara sofrint: ve a ésser com un sospir, un prec, una imprecació, un xanglot, una rialla: però sempre col·lectiu, de molts, de tothom i de ningú, com he dit abans.

No, la “cançó popular”, es a dir, cada cançó, no es filla de tothom, no és obra d'una colla d'illetrats, no es fruit de molts altres, sinò d'un sol, d'un poeta més o menys il·lustrat, però poeta a la fi i bon rimaire quasi sempre un rapsoda en l'antiguitat, un trobador a l'edat mitjana, un aficionat o un vertader mestre més tard.

La major part de les cançons que degueren més tard fer-se “populars” no foren mai escrites, improvisades moltes d'elles, pot ser sí i cantades pels seus autors quasi sempre, de segur; llegir-la? No, ningú no la llegia. I amb que fruïció devien dir els que l'havien sentida una vegada: Torneu-la a cantar que l'aprendrem. I el mateix autor ja no devia cantar-la igual que la primera vegada i amb noves variants un altre dia. Amb major motiu els qui be o malament l'havien apresada de memòria la repetien a uns altres, que segons la seua memòria més o menys feliç la cantaven ja més canviada.

I heus aquí al cap d'algun temps- molt poc si la cançó havia interessat molta gent i havia pres ràpida volada- aquella cançó ja emmotllada a llocs i èpoques distintes, no la de ningú, perquè son autors a penes, l'haguera coneguda i era de tothom perquè tothom l'havia anat treballant, reformant-la, transformant-la, deformant-la molt sovint, però instintivament i fatalment desbrossant-la de tot el sobrer i per tant, i aquí està el veritable secret fent-ne ressortir tota la intensitat del sentiment, tota l'ànima, l'essència pura.

Heus aquí aquell encís, aquell misteri que inclou aquest fascinator esfinx que anomenem “cançó popular”. I és clar que ho és, la més viva, franca i fidel representació d'un poble, perquè al cap d'unes centúries si es posat tot ell, hi ha buidat tots els seus amors i odís, desitjos, esperances, alegries, tristeses. I com tots en som, de poble, com tots en formem part, d'aquest gran tot; tots hi trobem quelcom de nosaltres mateixos, a tots ens fa vibrar una corda íntima molt amagada, que tal volta ni sospitàvem en nosaltres²⁰.

Así, se ha entendido como expone Massip, (*et alt*, 2011), que toda producción artística tiene en su origen un individuo creador. Su obra puede pasar a su entorno social con éxito y ser asumida por la comunidad, ser recreada y transformada por otros individuos (siempre en elaboraciones sucesivas, nunca conjuntas) adaptada a las nuevas realidades sociales y reproducida y

²⁰ Traducción :

Para la inmensa mayoría de gente, la “canción popular”, es una obrita hija de todos y de nadie, creada espontáneamente por una colectividad, el pueblo, una unión de gente que la ha hecho sin darse cuenta, sin saber nada, trabajando, divirtiéndose, sufriendo: viene a ser como un suspiro, un ruego, una invocación, un hipo, una sonrisa, pero siempre colectiva, de muchos, de todos y de nadie, como he dicho antes.

No, la canción popular, es decir, cada canción, no es hija de todos, no es obra de un grupo de iletrados, no es fruto de muchos otro, sino de uno solo, de un poeta más o menos ilustrado, pero poeta al fin y al cabo y un buen versador casi siempre un rapsoda en la antigüedad, un trovador en la Edad Media, un aficionado o un verdadero maestro más tarde.

No, la mayor parte de las canciones que más tarde debieron hacerse populares no fueron nunca escritas, improvisadas, muchas de ellas, puede ser, sí cantadas por sus autores casi siempre. ¿Leerla? No. Nadie la leía nunca. Y con que entusiasmo debían decir los que la habían escuchado alguna vez: Volvedla a cantar y la aprenderemos. Y el mismo autor ya no debía cantarla igual que la primera vez y con nuevas variantes otro día. Con mayor motivo los que bien o mal la habían aprendido de memoria de otros que según su memoria más o menos feliz la cantaban ya más cambiada.

Y así al cabo de un tiempo, muy poco si la canción había interesado a mucha gente y había tomado vuelo, aquella canción ya instalada en lugares y épocas distintas, no la de nadie, porque son autores a penas, la hubieran conocido y era de todos porque todos la habían trabajado, reformándola, transformándola, deformándola muy a menudo, pero instintivamente y fatalmente desprendiéndola de todo lo sobrante y por tanto, y aquí está el verdadero secreto haciendo resurgir toda la intensidad del sentimiento, todo el alma, toda la esencia pura.

Y aquí se ve todo el hechizo, todo aquel misterio que incluye aquel elemento que denominamos “canción popular”. Y es claro que lo es, la más viva, franca y fiel representación de un pueblo porque al cabo de unas centurias habrá volcado todos sus amores, odios, deseos, esperanzas, alegrías y tristezas, Y como todos somos pueblo, como todos formamos parte de este gran todo; todos encontramos algo de nosotros mismos, a todos nos hace vibrar aquella cuerda íntima tan escondida, que tal vez ni sospechábamos en nosotros.

transmitida por la memoria colectiva. Este tipo de manifestaciones se denominan populares frente a las manifestaciones cultas. En este proceso puede ocurrir que si la canción reúne ciertas condiciones requeridas referidas a: interés en el argumento, intensidad en el sentimiento y simplicidad en la forma, rápidamente pasa a la vida de los niños y en el mejor de los casos al patrimonio de todos.

Si bien estos argumentos se pueden considerar básicos habría que contemplar la posibilidad de ampliar el campo de acción en el que los niños y adultos pueden participar en la construcción de éstas. De este modo, se puede intentar el diseño, construcción, utilización, transformación de un repertorio en el contexto escolar que luego se proyectará en el contexto sociocultural. Podría formar parte de la sociedad a la que pertenecen los alumnos pues la escuela-familia-población-comarca son entramados culturales con los que los pequeños tienen contacto, que les incluyen y sobre los que pueden influir. Si esta canción se construye junto a los niños contando con su participación aceptando los riesgos y virtudes de la oralidad se pueden llegar a completar procesos de creación popular infantil.

5.2. Participación de la infancia

Comprobar cuál y cómo es la aportación de la infancia y hasta dónde ha llegado la intervención de los niños en la lírica popular, es un campo de estudio muy interesante que no debe subscribirse solamente a épocas pasadas sino que se presenta como una gran posibilidad de conocimiento etnomusicológico en la actualidad. Desde el reconocimiento de la infancia como una etapa del desarrollo humano con características y derechos propios las relaciones, tratamiento y atención de los niños han cambiado enormemente con los años.

Como aclara Cerrillo (2013), la aceptación de la infancia como etapa previa y distinta a la del adulto surgió con la aparición de la burguesía. En este momento se le empezó a dar un espacio y unos elementos que le fueran propios. Con el paso de los tiempos los niños han ido creando y conservando ciertos tipos de canciones y esquemas y han desechado otros muchos porque ellos además de ser miembros de una comunidad tienen unos intereses concretos, realizan ciertas prácticas y tienen gustos propios. La lírica popular ha ido produciendo

toda una sucesión de canciones, de diferente tono y naturaleza, que han acabado por transformarse en composiciones de tradición particularmente infantil. En primer lugar, porque únicamente ellos eran los receptores de éstas, por ejemplo, en la primera infancia, las nanas o juegos mímicos. Y en segundo lugar, porque se emplearon las canciones en usos muy particulares de los que el adulto rápidamente quedó al margen, por ejemplo las canciones de corro u otros juegos. En el proceso de transmisión oral, la intervención de los niños es relevante y presenta características propias reconocibles en otros múltiples aspectos.

En el siglo XIX se empezó a fijar y recoger composiciones literarias que estaban vivas dando lugar a las bases de la futura lírica popular infantil y a los cancioneros. Pero fueron las canciones infantiles que los niños con su propia manera de ser y hacer repetían, inventaban y transformaban de manera natural las que pasaron al bagaje común. Este es un mecanismo que tiene la infancia para dar respuesta a una necesidad ancestral. En la actualidad esto continúa ocurriendo. El concepto de infancia, sigue cambiando y evolucionando en contacto con las transformaciones sociales y de los sistemas educativos que afecta al tipo de canción, de transmisión y de tradición (como se explica en la segunda parte de este texto dedicada al contexto) pero el niño continúa teniendo la misma necesidad.

La infancia tiene unas necesidades propias y como es natural las cubren de la manera que su naturaleza y su cerebro les permiten. Cuando son muy pequeños necesitan cantar y moverse. Si en ese momento hay canciones a su disposición porque el adulto se las proporciona las aprenden y las utilizan en su vida y si no las tienen, inventan cantinelas o juegos vocales a partir de lo que escuchan, para suplir esta carencia. Lo hacen modificando la información que tienen en cada momento y siempre condicionados por los modelos que el medio les presenta.

En las ocasiones en que los niños olvidan canciones o partes de ellas, las completan o las reinventan porque necesitan seguir cantando, por ello, han llegado a ser múltiples las variantes de un mismo texto. Desde siempre y en la actualidad también, el niño recrea cada una de las piezas que están a su alcance, ya sean las que vienen del pasado con más o menos cambios y

variantes o aquellas que con el paso de los años han ido surgiendo, ampliando ese patrimonio colectivo, se conozca o no su procedencia.

Su tradición se establecerá con el paso de los años, aunque, cada vez con problemas mayores para su continuidad, debido a múltiples agentes como son deterioro del medio rural, la expansión de los medios de comunicación, el cambio de vida en las ciudades, los cambios sociales que afectan a las relaciones entre los miembros de las familias, las migraciones, etc. Rodríguez (1990, p. 54) expone una situación comprobada y compartida referente a los rápidos cambios entre dos generaciones contiguas de la siguiente manera:

Todavía las personas de las generaciones intermedias recordamos o sabemos haber vivido nuestra infancia envueltos en literatura popular, desde las canciones de cuna, las de corro, las de juegos, las suertes de echar, los trabalenguas, las retahílas, las adivinanzas, los romances, (...). Pero todo parece que ocurriera hace ya infinitos años. Y ése es el drama. Que habiendo ocurrido hasta ayer mismo, no seamos capaces de 're-aprender' lo que fue sin duda uno de los modelos pedagógicos más sencillos y más eficaces que se han conocido.

Los pequeños, en el pasado, pudieron deleitarse del relato oral de múltiples cuentos tradicionales, porque esa era la fuente de conocimiento la relación adulto-niño. También entonaban canciones cargadas de ritmo y múltiples rimas que acompañaban sus juegos en las plazas y calles. Desde el nacimiento escuchaban a los adultos cantar canciones de cuna y otras canciones propias de actividades concretas y todo esto pertenecía a la lírica popular infantil. Como explican Machado y Álvarez (citados en Cerrillo, 2005, p. 28): “Los niños conservan inconscientemente en sus juegos el recuerdo de lo que fue, y poniendo su memoria y su poderoso instinto de imitación al servicio de estas aparentes bagatelas, perpetúan los testimonios de monumentos realmente primitivos de la humanidad”. Realmente los pequeños reaccionan haciendo sus cantinelas sonsonetes describiendo sus acciones pero no pueden cantar aquello que nadie les ha transmitido. Sólo puede conservar, en su caso, aquello que alguien les canta o que coexiste en el ambiente.

Por tanto, aunque Frenk (1978, p. 26), afirma que: “Los niños han sido siempre más fieles al pasado y menos expuestos a las modas que los adultos”, esto hace referencia a la forma de reaccionar de los niños y no a que no se vean influidos por el medio. Antiguamente el entorno estaba constituido por los adultos y niños que convivían durante muchas horas al día, incluso realizando tareas comunes. Con ello los niños aprendían muchas canciones porque tenían un uso. Las estáticas fórmulas culturales permanecían durante un tiempo más dilatado que en la actualidad. También aprendían piezas antiguas porque pasaban mucho tiempo juntos y cantar es una actividad que surge espontáneamente debido a las virtudes que tiene esta acción para el cerebro y el bien estar del ser humano (como se expone en el capítulo 5). Sin embargo, en definitiva, lo que hacían los niños era seguir cubriendo sus necesidades con aquellos juegos y canciones que les satisfacían.

Ahora, el medio es muy diferente para unos niños o para otros, incluso viviendo en la misma localidad. La cultura de la imagen y los medios de comunicación modernos abarcan mucho tiempo del ocio de niños y adultos. Se plantea Cerrillo (2005) si en la actualidad, el retorno a este tipo de tradición es casi una utopía que, consecuentemente, imposibilita el enriquecimiento de la misma con renovadas anexiones. No se puede olvidar que el Cancionero Infantil, igual que ocurre con el Cancionero Popular otorga una parte relevante de la tradición cultural de la comunidad en que se origina y ejerce. En este sentido Sciacca (1965, p. 193) afirmaba que:

El saber es transferido libremente, y libremente aprehendido y utilizado por el niño que el pueblo educa. Y porque es libremente aceptada, la enseñanza del hogar, del terreno baldío, de la playa, de la calle, es la que asimila el niño, y la que mejor conserva durante toda su vida. Y es, asimismo, la que más educa e instruye, ya que la libertad de aprender se resuelve para él en la libertad de experimentar. Sin ningún mecanismo, sin artificio, sin etapas preconcebidas ni programas por desarrollar en tiempo limitado, la escuela del pueblo enseña al niño con sus cantos, sus tradiciones y sus costumbres, a hacerse hombre.

Es cierto que los tiempos están cambiando y es obvio que las formas de transmisión se modifican. Evidentemente también cambia la forma de aprendizaje de las composiciones líricas populares. Cerrillo (2013) explica mediante una investigación realizada en su universidad en la que al preguntar a los alumnos de 4º y 5º de primaria que les cantaran alguna canción reconocieron que la habían aprendido de sus profesores en un porcentaje el 21%. Este dato se asemeja a los extraídos en el presente trabajo. Podría pensarse que los niños solamente tienen contacto con el cancionero popular a través de la escuela e incluso a través de los libros de texto y también puede entresverse que cada vez con mayor frecuencia el contacto con este repertorio es menor.

El modo de transmisión va cambiando. Ha pasado de ser a través de la familia a ser a gracias al aprendizaje escolar. Incluso en algunos casos se pasa de un proceso de oralidad a un proceso que utiliza la escritura/lectura y formas de transmisión tecnológicas. Los nuevos formatos audiovisuales y su uso generalizado están posibilitando la reutilización de canciones tradicionales que quedan al alcance de los niños incluso saltándose alguna generación. Ahora la participación de la infancia no es unívoca, existen diferentes procedimientos y cada niño recibe cancioneros muy distintos a los de sus compañeros. Son cancioneros transmitidos oralmente o auditivamente y contienen canciones que pertenecen a todas las tipologías y clasificaciones mencionadas apreciándose un gran incremento en el porcentaje de canciones del tipo pop de moda. En este sentido, independientemente del hecho de que esta situación pueda llevar a plantear si se está pasando a una nueva lírica popular es más importante cuestionarse cómo influye en la vida de los niños o cómo esta circunstancia es percibida por ellos.

Las aulas de educación infantil son uno de los lugares donde todavía se canta y se hace por necesidad. Esta necesidad acrecentada por la disminución de las canciones de juego en la calle y por los cambios en los hábitos de juego de los niños. Pero además surge la necesidad de cantar el presente, lo popular, lo que le ocurre al niño, todo lo que se celebra en el ciclo vital de los que ahora conviven en esta época cuando son niños.

Por todo lo expuesto se puede afirmar que cada vez en menor grado se debería situar la canción infantil únicamente en el contexto de folklore en el sentido de heredado y situar el epicentro en el uso social, función y la participación. Y al mismo tiempo también en el sentido de vivo, propio y popular porque como refiere Crivillé (1988, p. 121):

En las prácticas rituales ligadas a las creencias religiosas, a la vida de los individuos, a las comunidades sociales o al transcurso de la vida durante el año natural, la música vocal y por tanto la canción aunque sea en su manifestación más primitiva y rudimentaria, ha sido siempre ingrediente indispensable.

Este ingrediente no tiene por qué ser único e insustituible, más bien debe ser un elemento de ligazón que sirva a la receta, que maride bien con el resto de ingredientes y realce el sabor y el aroma de la vida de quienes lo degustan. Si el plato resulta del agrado de muchos permanecerá en el recetario más o menos años y si no hará las delicias de aquellos que combinaron los sabores en un lugar y momento dados.

Tras reconocer la existencia de esta poesía lírica popular y aceptando que ha sido cultivada universalmente mediante mecanismos de transmisión y perpetuación, Cerrillo (2005, p. 27) hace una invitación para analizar “cómo ha sido y hasta dónde ha llegado la intervención de los niños”. Él asegura que en el proceso de conservación oral de una pieza además del emisor y el receptor, cuya participación es imprescindible hace falta la comunidad en la que esa obra se hace presente y la que dará lugar a su perpetuación o a su rechazo. Este factor es muy interesante si se atiende al hecho de que no solamente se trata de un proceso de transmisión y conservación sino también al de creación en el contexto infantil en el que viven y en el que se desarrolla su faceta social y cultural. En este sentido es muy importante observar cuál que elementos contiene el entorno y cuáles ya no existen y por tanto los niños no pueden tomarlos como referencia. Así, si los ejemplos de la música tradicional no están constantemente en el contexto los niños difícilmente pueden utilizar los elementos rítmicos y melódicos, en este caso propios de la tradición valenciana o mediterránea, en sus producciones espontáneas.

6. Lírica popular contemporánea

Como se ha expuesto en el capítulo primero en palabras de Attali (1978, p. 36): “La música es un modo de expresión cultural de los pueblos y de los sujetos” y su progreso va unido a las circunstancias culturales, económicas históricas y sociales. Las melodías y canciones expresan emociones y sentimientos, comunican realidades y pensamientos narrando historias del pasado y del presente. Según Eco (2001, p. 280): “Las canciones interpretan nuestros sentimientos y nuestros problemas; de ellas no tan sólo el ritmo o la melodía, cuentan también las letras”. También cuentan las estéticas que acompañan los diferentes géneros, estilos e incluso las propuestas de los diversos microgéneros que van apareciendo y son utilizados por diferentes grupos sociales.

Éste es un fenómeno normal como acción de la sociedad, sin embargo no debería perderse de vista que ciertos tipos de música entran en contacto con la práctica totalidad de la población debido a la conversión en industria de parte de la producción musical, a los avances técnicos y al efecto globalización. Una parte de esta música conecta con sociedades más reducidas y otra entra en las vidas de una gran mayoría de los habitantes del planeta. Las empresas que negocian con la canción a nivel planetario, a niveles continentales o nacionales y consiguen llenar de valores y crear la necesidad de este tipo de canción. Los ciudadanos se reconocen en esa producción musical porque es la que les rodea.

Este cierto tipo de música y de canciones, según Eco (2001) se han convertido en una mercancía que se destina a satisfacer las demandas del mercado. En la sociología de Adorno ya se podían extraer algunas profecías referentes a esta cuestión. Este autor (citado en Hormigos, 2008, p. 65) afirmó que:

En esta sociedad se ha terminado con la autonomía y la libre creatividad a base de producir una estandarización que ha implicado el arte hasta degradarlo a la categoría de producto comercial, sujeto a las leyes de la oferta y la demanda.

Si se considerase al ciudadano como uno ser heterodirigido para el cual piensan y desean los grandes centros de gustos, de sentimiento y de ideas la canción es esa herramienta eficaz que puede llevar a manipulaciones ideológicas y consumistas a ciertos sectores de población pero también ocurren otras realidades. A medida que avanzan los tiempos y las formas de comunicarse y relacionarse los ciudadanos se aprecia que paralelamente a este tipo de propuestas mercantilistas también aparecen otras a las que se puede acceder desde cualquier parte del mundo. Así mismo, cualquiera puede hacer su música para su propio uso, el de su alrededor e incluso darla a conocer a todas las latitudes desde su propia casa.

No obstante, en este enfoque de la música no todo es negativo. Actualmente, toda canción ha de pasar el filtro de la industria discográfica. Gran número de ellas intentan huir del plagio, de la repetición, de lo vulgar, y sus letras tratan de temas muy diversos y que describen la sociedad del momento. Para Eco (1993, p. 274), son estas canciones las que han conseguido restaurar la relevancia de la música popular con genuina y verdadera conciencia social.

Este nuevo filón de la canción ha logrado restituir al gran público una canción civil, plagada de problemas, con auténtica y verdadera conciencia histórica. La nueva canción ha sostenido una polémica contra la melodía gastronómica, y ha ido a buscar modos nuevos en la música sacra y la música de folclore; ha sostenido una polémica contra el ritmo gastronómico y ha elaborado 'recitados', 'continuos' discursivos aptos para poner de nuevo de relieve los contenidos, no intentando atenazar la atención del auditorio valiéndose de un ritmo primitivo, sino mediante la presencia invasora de conceptos y llamadas no usuales. El resultado ha sido una canción que la gente se reúne para escuchar. Corrientemente la canción de consumo se utiliza haciendo otra cosa, como fondo; la canción 'distinta' exige respeto e interés.

Eco (1993) expone que existe un tipo de canción fundamentada en la repetición, que cumple una función únicamente económica, de consumo, y que no contribuye en nada al conocimiento social, y por otra parte, una canción distinta, repleta de conciencia histórica que es apta para describir los problemas sociales. Estas funciones distintas se recogen en la tabla 2 basada en las ideas de Eco.

Tabla 2. Funciones de la nueva música popular

Función de la Música	Explicaciones a las funciones de la música	Relaciones del sujeto con las distintas funciones de la música
Diversión	Concebida como juego, estímulo a la divagación, momento de pausa, divertimento, distracción etc.	Invitación a la relajación, al reposo, a la evasión. Música como posibilitadora o como pretexto para olvidar los problemas de la vida diaria.
Catártica	Música que ayuda liberación de tensiones, que logra la relajación de la mente y la actividad alterada del sistema nervioso	Durante la lectura, el estudio o cuando se realizan compras los sujetos, por lo general presta una mínima atención a la música.
Técnica	Música creada músicos profesionales que es valorada según los criterios de habilidad, adaptación, originalidad, estilo, etc.	Se aprecia la música por su valor constructivo. Se convierte en un elemento susceptible de ser criticado estéticamente.
Idealización	Música como elemento posibilitador de la sublimación de los sentimientos y de los problemas. La música puede transportar o traspasar al sujeto a otros lugares y a otros tiempos.	Se describiría como idealización de los grandes temas del amor o de la pasión. La música aparece acompañando a otras artes, por ejemplo: la poesía. La canción, en ciertas ocasiones, se presenta como elemento narcótico capaz de mitigar ficticiamente las tensiones reales.
Refuerzo o duplicación	Música como intensificación de los problemas o de las emociones de la vida cotidiana. Música que describe situaciones que nos rodean	Puede ser interpretada como el momento privilegiado en que los problemas de la vida adquieren fuerza y forma a través del mensaje de la música y son sometidos a consideración.

Fuente: Elaboración propia basada en Eco (1993).

A partir del estudio de estas funciones, la diferenciación entre los dos tipos de canción se torna más evidente. Por una parte, la canción diversa o distinta lograría desempeñar el total de funciones mostradas en el cuadro; mientras que la música gastronómica o de consumo sólo podría desempeñar las funciones catártica y de diversión o de recreo.

Las teorías de Eco sobre el nuevo enfoque de la música popular constituyen un punto de vista interesante que precisa un análisis sociológico amplio. Si se analiza la canción como un producto de la cultura de masas y, desde ahí, se estima como una mera respuesta industrializada a los requerimientos de la sociedad de consumo, se puede dejar de apreciar toda la realidad social del hecho musical actual. Pero más allá de este planteamiento, cuando se habla de música popular, de canción popular, también se puede atender a aquella que hace cualquier persona y tiene una cierta repercusión en un grupo social. Y todavía más, en un entramado social, con lo cual no tiene por qué estar situado en una zona concreta del territorio y convivir directamente con el grupo.

La transmisión oral puede realizarse de múltiples maneras y con diferentes procedimientos, pero al final alguien canta aquello con lo que se identifica y le hace sentir bien, recordar, protestar, describir o simplemente cantar porque en definitiva más allá de las necesidades creadas por las industrias está la necesidad del ser humano de hacer música, y cantar es la forma más accesible a toda la población.

La producción de canciones a lo largo de la historia de la sociedad valenciana ha sido incesante y más allá del uso cotidiano y festivo. Durante el siglo XX han aparecido otros usos y formas de utilizar las canciones. Por ello, a parte de las producciones de carácter mercantilista hoy conviven, como se comprobará en el capítulo siguiente, gran cantidad de propuestas que responden también a sentimientos, valores, estéticas y arte realizados por diferentes individuos, grupos y artistas. Muchos de éstos no llegan a ser globalmente conocidos y en muchas ocasiones no pueden llegar a ser profesionales por cuestiones económicas pero efectivamente realizan sus producciones. Éstas también son música popular, la música que en cada etapa hace el hombre de su época.

Otro modo de observación sería el de la dimensión cultural de la música y cómo ésta, en cuanto que representa una manifestación cultural, tiene un papel relevante en la sociedad, reflejado en la cultura de la cual forma parte. La relación entre el estilo musical, la cultura del momento y la ideología puede terciar en la composición musical pero la cultura es la que otorga una función particular al sonido, la que fija los lugares para la interpretación de la música, la que transforma una canción en un símbolo, la que establece actitudes y valores, como expone Middleton (1990, p. 210):

Para comprender una manifestación musical e incluso para entender el contexto sociocultural en la que ésta tiene lugar, es necesario acercarnos al valor y experiencia de la música como mensaje, al placer que origina en los participantes el hecho musical, a los valores e ideología de la música o a la tecnología de la música entre tantas otras dimensiones. En este sentido, la música es construida por el contexto sociocultural, pero, a la vez, la música contribuye a construir dicho contexto.

La sociología de la música tiene un reto fundamental y es tener presente que, en esa dimensión consumista a la que, hoy por hoy, se ha expuesto la música, sigue existiendo una dimensión cultural como lo son otras muchas expresiones. Todas son muestras de la acción humana. Como explica Frith (en Hall y Du Gay, 2003, p. 188):

En términos de proceso estético no hay una verdadera diferencia entre la música elevada y la música vulgar, tampoco es diferente de la música popular comercial. En síntesis, diferentes tipos de actividad musical pueden producir diferentes tipos de identidad musical, pero el modo de funcionamiento de la música en materia de formación de identidades es el mismo. La distinción entre cultura elevada y cultura vulgar, en otras palabras, no describe algo motivado por gustos diferentes, sino que es una consecuencia de diferentes actividades sociales.

Cada período produce una música determinada. El tiempo actual se caracteriza por la presencia de multitud de lenguajes, géneros y microgéneros. Cada música, estará dotada de unas particularidades concretas y en función de los criterios individuales de cada cual estará el modo de percibirla. Pero además de esta

experiencia directa e individualizada, Frith (en Hall y Du Gay, 2003, p. 187) advierte que: “En nuestras propias vidas, podemos oír cosas en la música ajenas a nuestro control, porque sus sonidos obedecen a una lógica cultural más o menos familiar en la que nos encontramos inmersos.”

Si bien, en la sociedad actual tiende a ver únicamente la dimensión lúdica de los sonidos, perdiendo su capacidad comunicativa, parece como si la música se hubiera transformado en una realidad omnipresente, sólo para oírla, o inclusive, únicamente, para estar presente armonizando los espacios del sonido o como telón de fondo. En el mundo actual, la variedad de expresiones está relacionada fuertemente con las dinámicas de la vida social de las comunidades, y está repleta de valores simbólicos de naturaleza implícita y explícita. Los individuos, grupos y entramados culturales siguen utilizando y produciendo canciones que implican modos de vida y concepciones únicas sobre cómo las personas se relacionan entre sí, con el mundo y cómo lo ven y lo representan. A su vez estas canciones influyen en otros entramados culturales e individuos.

Para la consecución social de identidades y estilos culturales e individuales, la música como agente de socialización siempre ha tendido un poder y una vocación educativa de gran importancia que ha sido esencial. Pero no sirve cualquier canción. Cada entramado cultural infantil necesita sus propias canciones que si bien puede servir para ciertos entramados que por proximidad cultural son parecidos también puede contener diferencias que les lleven a producciones diferentes.

6.1. Funciones de la canción

La versatilidad de la canción contenida en multitud de formas y estilos, y cumpliendo multitud de funciones ha acompañado al hombre desde siempre, incluso a aquel que no ha tenido formación musical. Un elemento fundamental en la canción es el texto. Las letras permiten la expresión del hombre, inclusive de aquel que no está versado en la técnica musical. Las melodías y canciones expresan emociones y sentimientos pero también pueden narrar historias de su pasado y de su presente, constituyendo para muchos pueblos la memoria y la visión del mundo.

La música se vuelve representativa cuando surgen canciones o melodías que poseen un valor significativo para un grupo humano en un tiempo y contexto determinados. El marcado componente emocional que posee la música es el que termina transformando en símbolo una melodía. Bien porque dicha melodía ha sido creada para convertirse en canción simbólica específicamente, como sería el caso de un himno. Bien porque con el transcurrir de los años, y mediante la práctica diaria, se termina otorgando una función simbólica a una melodía, que apareció espontáneamente en un entramado cultural concreto. Barthes (1977, p. 182) lo expresa de la siguiente manera:

La canción comprende todos los fenómenos, todos los rasgos pertenecientes a la estructura del lenguaje que se canta, las reglas del género, la manera codificada del melisma, el idiolecto del compositor, el estilo de la comunicación, representación, expresión, todo de lo que normalmente habla, que conforma la trama de los valores culturales (la cuestión de los gustos populares, las modas, los comentarios críticos), que adquiere importancia directamente en función de los pretextos ideológicos de una seria "subjetividad", "expresivita", "dramatismo", "personalidad" del artista.

Según indica Martí (2004), una canción o melodía se convierte en simbólica cuando cumple tres funciones fundamentales: a) ha de tener una difusión generalizada entre los sujetos del grupo a los que se supone va a representar. b) el contenido de la canción ha de poseer un elemento de tipo denotativo o connotativo para que el grupo logre identificarse con la misma. c) debe tener cierta exclusividad para el grupo al que representa.

Quizás la música que se crea en las sociedades actuales debería ser lugar de encuentro entre la música culta y las particularidades de la presente sociedad, sin embargo, no es así, y en parte, el modo de producción es el culpable de fijar una insalvable diferencia entre la música popular y la música culta contemporánea. En el estudio sociológico de la música, la dimensión comunicativa también tiene un papel relevante, ya que el hecho musical es un instrumento comunicativo esencial que persigue describir conceptos, lugares, situaciones, sentimientos y sensaciones. La canción creada por el grupo, que es el caso de este estudio, es un instrumento comunicativo muy especial.

A lo largo de la historia del hombre la música y la canción han ido perdiendo su característica de definitoria y exclusiva en el sentido de propia de un territorio. Se puede observar cómo los ejemplos de producción de ciertos territorios son cada vez más similares a las estéticas de otros lugares y existe una mayor transculturación. Además las producciones no dependen del lugar donde el individuo nace sino de su propia manera de expresión. Incluso el idioma en algunos momentos no es una característica trascendental pues durante mucho tiempo las creaciones valencianas se han cantado en lengua castellana y así aparecen en los cancioneros tradicionales y en producciones más modernas como se ha visto en el capítulo anterior.

En este punto se hace necesario remarcar que no es tan seguro que las canciones infantiles actuales narren historias del presente de los niños. Como se ha comprobado en el estudio de campo la gran mayoría de canciones que cantan los niños son procedentes de series de dibujos animados, del repertorio más actual canciones de música pop del mundo adulto y de las nuevas creaciones de los libros de texto y en algunos casos tradicionales. Por tanto ninguna de ellas referentes al presente o a la vivencia infantil de hoy.

Si bien en el capítulo primero se dio cuenta de las diez funciones esenciales de la música enumeradas por Merriam (en Cruces, 2001): Expresión emocional, goce estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, forzar conformidad a las reglas sociales, validación de las instituciones sociales, contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura y la contribución a la integración social, cabe ahora subrayar que las canciones como música que son cumplen también estas funciones. Pero además conviene considerar otro concepto contemplado por Frechina (2011) quien otorga a la canción la función de autoaprendizaje.

Por ello las canciones que los niños necesitan requieren contemplar muchas de estas funciones actualizadas en el momento presente. Éstas podrían ser todas las anteriores evitando posicionamientos ideológicos concretos y atendiendo a las características psicológicas de los niños. También cabría tener en consideración sus capacidades en términos en los que acota actualmente la neurociencia, las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia

emocional, observando el contexto escolar y cultural incluido en mundo líquido en el que se desarrollan y garantizando la perspectiva inclusiva y de atención a la diversidad de la educación.

6.2. Lírica popular de tradición infantil en el entorno contemporáneo

Tras contemplar muchas de las clasificaciones y descripciones existentes se considerará canción infantil a toda aquella composición musical para la voz humana, bien sea *a cappella* o con acompañamiento instrumental que expresa un texto. Puede ser cantada por una sola persona o por un grupo de personas que cantan al unísono. El texto de la canción suele ser de versificación poética. En este grupo se pueden incluir las populares, tradicionales o del folklore que tienen un componente más histórico en general, que son de autor desconocido y que han permanecido vivas en la memoria de los pueblos aunque han ido variando a lo largo del tiempo. Si el folklore musical es una importante sección dentro de esta realidad cultural, constituido por elementos que han perdurado y se mantienen vigentes, igualmente o más importante es el proceso de tradición como constante recreación y adaptación al contexto social del momento. En este horizonte se encuentran las canciones del presente y también las infantiles que tienen unos orígenes en la misma naturaleza del hombre y del niño.

En la historia de los individuos y las sociedades existen unos conceptos que les han determinado para su educación. Por una parte el temor: a la Naturaleza y sus misterios, a los personajes que vienen de lugares desconocidos, a las situaciones desconocidas o amenazantes, a la oscuridad. Por otra, la admiración: referida al respeto o a la actitud reverencial hacia las personas mayores, a los fallecidos, las conductas inteligentes, virtuosas o valerosas. Según Díaz (2002, p. 12) la educación basada en modelos tradicionales ha tenido siempre un sentido práctico, y ha contribuido a que todos los saberes transmitidos tuvieran una aplicación en el individuo o en el entorno. Así según sus palabras:

Ese empleo funcional fue determinante en la evolución, evitando constantemente un retroceso no deseado. La tradición oral y material se basan, pues, en una forma de instrucción contrastada por la experiencia

sobre la que el individuo va acumulando sabiduría, seleccionando al mismo tiempo lo más necesario y desechando lo que no le sirve.

Este autor (2002, p. 13) establece tres pilares sobre los que la tradición ha ido recogiendo unas fórmulas concretas:

1. El reconocimiento de nuestro propio cuerpo y su delimitación en el espacio. Aquí incluiríamos las partes del cuerpo, el movimiento acompasado del cuerpo, juegos y desplazamientos acompañados de canciones, retahílas, versos y bailes.
2. El reconocimiento del otro y el respeto a sus límites. Los primeros juegos colectivos como verdadera escuela de la sociabilidad y la aceptación de los principios básicos sobre los que se asentará la vida en sociedad.
3. El reconocimiento del entorno y de los recursos que nos sirven de provecho. Animales, plantas, vivienda, alimentación, estaciones (...)

Todos estos factores siguen vigentes. El niño de hoy también requiere estos puntos de seguridad pero adaptados a su mentalidad y a su realidad. La infancia, por una parte, demanda las canciones que pertenecen al imaginario histórico colectivo aun cuando sus mayores no se las transmitan directamente. Como contraste y según Blanco (2011), se está asistiendo al conocimiento de ese repertorio tradicional a través de los audiovisuales que reproducen las canciones del cancionero popular. Tanto las familias como los educadores utilizan estas versiones audiovisuales que incluyen pequeños bailes y coreografías que satisfacen las necesidades visuales y de movimiento de los niños aún cuando no hay un adulto con ellos que se las enseñe. Efectivamente en el trabajo de campo realizado se han recogido este tipo de canciones porque son las más conocidas entre la mayoría de la población.

En los estudios citados (Martín, 2001 y Blanco, 2011), existen muchas coincidencias con el trabajo de campo aquí presentado sobre todo de los primeros años porque aun cuando la procedencia de la canción no era por transmisión directa, algunos niños siguen cantando estas canciones porque sus padres las han recuperado a través de alguno de estos procedimientos.

Más allá de la causalidad que lleva que un niño conozca o desconozca cierto tipo de canción no se puede obviar que los niños siguen necesitando satisfacer tres aspectos esenciales referidos por Díaz (2002), que son los siguientes que se presentan junto a las áreas de conocimiento y desarrollo asignadas a la educación infantil en el currículum oficial actual:

- El conocimiento de sí mismo. (Identidad y autonomía personal. Hábitos)
- El reconocimiento de los otros, de las acciones y actividades que realiza habitualmente y a lo largo de la rueda del año. (Medio físico, natural y social. Lenguajes)
- Las celebraciones y fiestas que les son propias en el momento histórico que le ha tocado vivir. (Medio cultural)

Los pequeños necesitan vivir su realidad de manera ordenada, con rutinas consiguiendo hábitos y con celebraciones cíclicas. De esta manera pueden superar y asimilar los miedos e inseguridades propias de la edad. Esto solamente pueden hacerlo jugando e interactuando con el grupo social les rodea. En muchas de esas acciones se hace necesaria, como en los juegos, una canción. El sistema escolar que contextualiza los grupos de niños sobre los que se realiza este trabajo ya ha cumplido suficientes años como para producir su producto cultural y aunque existen canciones en este sentido, de momento, no se considera lírica o folklore infantil.

6.3. A la lírica popular por la canción de infancia

En muchos de los trabajos anteriormente mencionados se constata que en el cancionero infantil todavía aparecen canciones del grupo que se ha denominado del folklore. Esto es debido a que en el fondo del proceso está el gran poder de la canción, que según Delval (1999), es una vía de endoculturación social en general, y en particular se aprecia en los primeros momentos en los que se modelan las mentes de los pequeños y se configura la cultura sociopolítica y la formación de ideas. Quizás lo que ocurre es que los adultos ya sólo recuerdan algunas de estas y cada vez en menor cantidad y son las únicas que saben. Si

bien se puede considerar la aportación de Nettl (1985, p. 119) en cierto punto vigente cuando expresa que:

Como acontece en los demás pueblos europeos y de alta civilización, la canción popular hispana se presenta adscrita, de ordinario, a costumbres, actos y menesteres relacionados con la vida humana y social y familiar propios de las colectividades rurales. Puede o no aparecer en todas las regiones significada bajo funciones idénticas; ello depende, claro es, del medio y la cultura que encada una de aquellas domina.

Por otra parte, sus palabras, después de los argumentos expuestos resulten un tanto desubicadas en sus indicaciones debido al tiempo transcurrido, cuando refiriéndose a España expone que:

Referente a la canción todavía es posible comprobar en los momentos presentes lo pródiga que en su producción se muestra España. A pesar de los lamentables efectos que el acceso creciente de la cultura urbana a los medios rurales y aldeanos viene operando sobre el costumbrismo tradicional, y la vida misma del pueblo. Aún se ofrecen a la mano comarcas y regiones en que la abundancia de canciones vivas puede satisfacer cumplidamente al más ávido folklorista buscador de estas bellas manifestaciones del saber y del sentimiento populares (1985, p. 118).

Subrayando las palabras de Crivillé (1988) se considera que la canción ha sido siempre un ingrediente indispensable sobre todo en los primeros años de vida del ser humano. Y asumido el discurso de Valriu (en Sagrera, 2007) cuando afirma que el patrimonio social y por extensión el cultural son el resultado de la acción humana sobre el entorno, se hace necesario reflexionar sobre el tiempo y el espacio presentes. El medio y el contexto son la clave del proceso que se está analizando porque la realidad actual es muy diferente a la que cantan las canciones tradicionales y del folklore. La sociedad actual ya no se puede considerar una realidad única, ni siquiera como una unidad. Ya no es una colectividad rural, ni siquiera industrial en muchos casos. Sin embargo, en los pueblos y comarcas hay rutinas y fiestas que perduran, en las escuelas hay rutinas y celebraciones que se establecen y surgen y en la situación global actual

aparecen nuevos elementos que también se repiten y se constituyen en nuevas costumbres.

Desde siempre a través de las letras de las canciones, los niños y niñas han absorbido el mundo que les rodea (Díaz y Miaja, 1996). Existen estudios sobre psicología de la música y aprendizaje infantil referidos a metodologías y técnicas educativas musicales (Lacárcel, 1995) y también sobre el impacto de los mensajes de las canciones en las mentes infantiles, aunque en menor grado (Fernández, 2005). Esta autora se lamenta de la escasez de estudios referidos a los mensajes y significados de las letras que se enseñan a los niños de entre las llamadas tradicionales y populares que aparecen en tantos cancioneros y grabaciones en CD. Según sus conclusiones, en muchas de estas canciones antiguas se constatan las relaciones del discurso de las canciones con las del poder, las relaciones de género y otras connotaciones que hoy resultan realmente anacrónicas. Quizás por ello se dejan de cantar. Cabría preguntarse sobre cuáles son las necesidades actuales de los niños hoy y si sus repertorios se ajustan a lo que ellos necesitan cantar. Esta investigación intenta trabajar en este sentido y aportar alguna propuesta que solucione, en cierta manera, la situación real de grupos concretos de niños. Al tiempo que en la línea que explicaba Janer (2002, p. 58) se propone:

Una pedagogía basada en la investigación, la utilización de las fuentes orales es de una utilidad didáctica indudable. Sobre todo porque posibilitan suscitar el interés por lo que no está escrito, buscar el testimonio vivo, fijar la atención en la producción cultural de las clases subalternas (aquellas clases sociales alejadas de los centros de poder) e indagar en la visión que han tenido del mundo estas clases populares.

La música de tradición oral es anónima, porque recordar al autor no es tan importante como cantarla. Es de carácter popular, en el sentido de que es conocida por un cierto número de personas de una comunidad o grupo social, que las transmite directamente de unos a otros al ser oída y cantada en diferentes circunstancias compartidas y de uso. Suele tratarse de una música sencilla. Es cantada por personas no profesionales, de todas las edades y aceptada por gran parte de la población porque no hay distinción entre intérprete

y público. Conlleva un significado, un valor y una sensibilidad de lo que representan y se ha vivido. Con el uso a través de las vivencias repetidas en el año y durante los años cada grupo reconoce lo que es su historia, su costumbre que la considera como propia o con la cual se identifica. Estas mismas palabras definirían las canciones infantiles que no han aparecido en ninguna clasificación de las detalladas pero que constituirían el cancionero particular de un grupo amplio, diverso y con muchas particularidades. Todas las posibles canciones que surgen de la acción humana sobre el entorno constituirían la lírica popular de los niños de hoy.

7. Conclusiones

Cualquier música puede ser popular como apunta Middleton (1990), en el sentido de utilizada y conocida por los que en ese momento se encuentran sin entrar a valorar la calidad ni la belleza de la música de última generación. La gran mayoría de ofertas de moda puede resultar en cierto modo bastante igual en pequeños periodos de tiempo pero, al mismo tiempo, la aparición incesante de propuestas más o menos originales es una constante a día de hoy. Se puede incluso considerar, en cierta manera, como un fenómeno que, lejos precisamente de homogeneizar, diversifica porque está en constante cambio. Cambios y propuestas que no siempre triunfan ni permanecen porque en su razón de ser está el objetivo de crear modas y gustos pasajeros para seguir el proceso de mercado.

En este contexto también se encuentran los niños, que escuchan todo lo que ocurre aunque no siempre lleguen a entenderlo. Los pequeños hacen uso de la música siempre y cuando lo necesitan independientemente del tipo de canción o melodía que en ese momento utilicen. Lo hacen para cubrir la necesidad correspondiente a las diversas funciones atribuidas a las canciones. Ellos cantan las melodías y letras que tiene a su alcance, es decir, en su memoria inmediata. Ya sea porque las han escuchado últimamente, o porque las han aprendido y utilizado en un contexto concreto de vida y por tanto permanecen en su memoria a largo plazo. Siempre cantan para satisfacer esta necesidad y si no las tienen,

por muy pequeños que sean siempre consiguen inventarlas o tararear alguna melodía de acuerdo con su experiencia previa (Glover, 2004).

Si bien es cierto que los cambios en la sociedad han determinado y transformado sus producciones y en cierto punto las costumbres culturales, no del mismo modo pueden cambiar la esencia y las necesidades del ser humano. Tanto el hombre como el niño necesitan cantar su vida cotidiana. Dependiendo del contexto en el que un individuo vive y de las aportaciones que los que con él conviven, su vida, podrá ser más o menos cultural, en mayor o menor grado musical y más o menos completa o feliz, pero la canción acompañará su vida.

Puede parecer que la música asociada al folklore se ha producido y utilizado hasta el momento histórico que comprende la etapa de la industrialización. En ocasiones planea la idea de que después de la transición entre la sociedad agrícola a la industrial y una vez ya instalados en la post-industrialización ya no puede existir existe folklore, en los términos referidos por Porta (1998), pero cabe preguntarse si los grupos sociales, ya no necesitan seguir formando sus ciudadanos en los saberes que les son propios en cada momento y socializar a través de lo que les es común. Y sobre todo: ¿No es esto necesario al menos en el ámbito educativo infantil?

El cancionero tradicional se transmitía oralmente y por ello constituía un corpus dinámico y cambiante sometido a diferentes influencias externas y a la propia evolución de la mentalidad de las sociedades que lo disfrutaban. Pero aunque esto pueda estar claro y asumido, al mismo tiempo era concebido como algo unívoco y se percibía de una forma unánime.

Sin embargo ahora, las sociedades actuales contemporáneas se caracterizan por la universalización y la modernidad reflexiva (Beck *et al.*, 1997), que ha supuesto un reencuentro con la tradición pero realizado desde otro punto. Se ha pasado de una tradición compulsiva (normalizada, de obligado cumplimiento) a la tradición reflexiva (una manifestación cultural que se expone como auto-referencia) de un grupo social. “Se ha transitado a una forma moderna de organizar activamente la memoria colectiva, de hacer uso interesado de los materiales antiguos con finalidades modernas” (Beck *et al.*, 1997, p. 120). De este

modo, la tradición ya no se hereda sino que se elige o se inventa y puede realizar papeles muy diferentes en función de las necesidades de la comunidad que las utiliza (Frechina, 2011).

En el contexto de la *Comunitat Valenciana* la canción ha tenido un proceso y una historia comunes a otras muchas sociedades y también otros que le son propios. Diferentes etapas, modas y vicisitudes han ido conformando el haber musical de la población a día de hoy. Todos ellos han estado en contacto y han formado parte del repertorio lírico de tradición popular en diferente grado en cada individuo, pero todos de algún modo han sido influidos por él o han influido en él. La presencia o ausencia en los entornos concretos y en el contexto en general de los ejemplos pertenecientes a la tradición propia valenciana por diferentes circunstancias históricas y sociales han hecho sus efectos en la sociedad infantil. Tanto unos como otros son importantes porque han llevado a los habitantes a construir una actividad musical y cultural concreta, a ser de una determinada forma y a encontrarse en unas circunstancias que son las que actualmente se perciben, constituyen y condicionan la realidad de los niños individualmente, de los grupos de alumnos y de los maestros que interactúan y conforman la sociedad infantil en las escuelas de hoy.

Y de nuevo surge la pregunta: ¿Cuáles son las canciones de la sociedad infantil valenciana del siglo XXI? ¿Existe la lírica popular infantil contemporánea?

Capítulo 3. LÍRICA POPULAR DE TRADICIÓN INFANTIL EN LA *COMUNITAT VALENCIANA*

1. Introducción

En el capítulo anterior se han expuesto algunos matices que afectan a las características de lírica popular y a la canción infantil a lo largo de la historia y hasta la actualidad. Se ha realizado desde una perspectiva general y se han indicado cuáles son los elementos que caracterizan y confluyen en la canción infantil contemporánea. Al revisarlos y conjugarlos con la canción infantil valenciana se aprecian toda una serie de presencias y ausencias que cabe señalar.

El estudio de la canción desde sus orígenes y su evolución a lo largo de la historia haciendo referencia de manera particular a la sociedad valenciana no quiere significar que se entienda como un ejemplo extraordinario ni que posea características únicas y exclusivas. Se ha tratado de esta manera porque en el marco contextual en el que se circunscribe la realidad estudiada se precisa acotar algunos rasgos históricos y lingüísticos que le son propios.

Manifestar o recordar datos y situaciones pasadas es un trabajo necesario y de gran interés porque constituye el conocimiento de los antecedentes de la situación actual y son el precedente que han dado lugar a las acciones emprendidas.

Los primeros trabajos sobre música popular en la *Comunitat Valenciana* se realizaron en el siglo XIX. Según Rey y Pliego (1991), sorprende el hecho de que el número de canciones populares valencianas recogidas entre los cancioneros de 1813 y 1913 fuese una de las más bajas en comparación con las recogidas en el resto de España. En un principio se realizaron muy pocos trabajos debido a la indiferencia, incluso desprecio por parte de la burguesía de la época hacia lo popular o tradicional (Picó, 1996-1997). No obstante, la circunstancia de que una canción no apareciera en estos cancioneros no indica que no existiera y que no se siguiera transmitiendo a pesar de la no publicación en los mismos.

Sin embargo, más allá de la cantidad, la riqueza del repertorio valenciano es reconocida por todos aquellos que la estudiaron, recopilaron y analizaron en un primer momento (Baixauli, 1861, Ximénez, 1873, Inezaga, 1888, Ruiz de Lihory, 1903, Cabrerizo, 1820, Baixauli, 1923), los que posteriormente escribieron sobre ella y también realizaron trabajos de campo, como fueron Esplá, López Chavarri Marco, Palau, y los seguidores de este: Travé, García, Asensi, Oller y Seguí. Cabe así mismo destacar las recuperaciones y catalogaciones realizadas dando lugar a la *Fonoteca de Materials* dirigida durante más de una década por Vicent Torrent (1974-1980) que constituye una base de datos de gran importancia. Si bien es cierto que se han realizado trabajos en favor de este repertorio al mismo tiempo se aprecia, después de 1990, una cierta paralización como ocurriera en otros proyectos dignos de mención. Entre ellos la *Antología de la música valenciana*, producido por la *Generalitat Valenciana* y la discográfica *L'Anec* junto a las diputaciones y otros ayuntamientos. La realidad es que solamente se ha publicado un volumen de los cinco previstos en 1982. En él solamente se incluyen obras para canto y piano, canto y guitarra, piano, quinteto de viento y música para orquesta. Otro proyecto inacabado es el *Circuito Rock* que intentaba promover actuaciones y grabaciones de este tipo de música se desvaneció en 1990.

Un caso aparte es el proyecto *Retrobem la nostra música* que sigue realizándose anualmente desde 1980, promovido por la *Diputació de València*. Sus protagonistas son las bandas de música valencianas y agrupaciones corales que participan anualmente interpretando partituras de músicos valencianos.

Desde la constitución del *Institut Valencià de la Música*, creado con la publicación de la *Llei Valenciana de la música (2/1998)* se han realizado varios proyectos dedicados tanto a la música antigua como contemporánea. Entre otras, sus funciones fueron la producción, promoción y difusión de música valenciana y la voluntad de impulsar y fomentar la investigación musicológica y etnomusicológica valenciana. Por ello se siguió el trabajo de la *Fonoteca de Materials*. En la actualidad estas funciones se han asumido junto a otras desde la *Subdirecció General de Música CulturArts de la Generalitat Valenciana*. Este organismo, además de la gestión de las unidades artísticas que existen tiene

entre sus competencias la protección y difusión del patrimonio valenciano, la promoción de la música y los profesionales valencianos en las distintas localidades de la Comunidad, el estímulo de la composición y creación de nueva música, la promoción del asociacionismo musical y la proyección de la cultura musical más allá de la *Comunitat Valenciana*.

La tipología y cantidad de actividades realizadas por estas instituciones ha ido variando a lo largo de los años. No obstante, las referencias a actividades realizadas en relación al repertorio infantil son prácticamente inexistentes.

Revisar y reconstruir el proceso histórico de la música cantada en la sociedad valenciana precisa un trabajo de recapitulación de datos, como el ya realizado por un variado grupo de autores en la obra *Historia de la música Valenciana* (1992) del cual se han tomado referencias. El estudio del itinerario recorrido por la música cantada en su vertiente infantil precisa una observación que llegue más allá del análisis ya realizado desde la perspectiva tardorromántica. Se hace necesario revisar trabajos posteriores y publicaciones más recientes en torno a un tema que está suscitando gran interés en los últimos años. Los realizados por Torrent (1990), Pardo y Jesús-María (2001), Casares (2006), González (2008) y Frechina (2011, 2014). Publicaciones en revistas especializadas del ámbito valenciano como *Caramella*, *Enderrock*, *Revista Valenciana de folclore*, *Folc* o en revistas periódicos como *El temps* o *L'Avanç* y otros organismos como L'AVL, publican informaciones referidas a eventos cuyo objeto es la canción valenciana desde diferentes vertientes. Pero además, es imprescindible realizar un trabajo de observación directa sobre la población infantil y la música que ha estado y está a su alcance y sobre el contexto que la rodea y tanto influye en su educación.

Examinadas las fuentes y la variedad de información tanto por contenidos como por procedencia y análisis efectuado, se observa que las referencias explícitas a la canción infantil, incluso el interés mostrado hacia este tipo de manifestación musical es bastante limitado. Tanto por parte de editores, discográficas y revistas, como por parte de los organismos competentes, este repertorio goza de escasa atención.

2. Lírca popular valenciana

La música valenciana se encuentra lógicamente ubicada en el marco de la música occidental, concretamente a la denominada Europa Mediterránea (Crivillé, 1998). Precisamente la característica común a este ámbito es la falta de elementos unificadores. Por tanto se caracteriza por la variedad de manifestaciones culturales y musicales. Según este mismo autor las melodías tradicionales están asociadas a cuatro formas de ejecución según la finalidad que persiguen que son aplicables al repertorio valenciano: Las que se cantan colectivamente (tanto cantos religiosos, como profanos). Son monodias a solo y a coro. Aquellas que se interpretan de manera individual: canciones de cuna, de trabajo, lamentaciones, amorosas y fúnebres. Melodías interpretadas con instrumentos para bailes, danzas o tocatas. Y melodías cantadas con acompañamiento musical destinadas a bailes y danzas (jotas, seguidillas, fandangos...). Dentro de estos cuatro grupos conviven infinidad de canciones que responden a los de tipo silábico, melismático, a solo, a coro, *a cappella* y con acompañamiento.

En la *Comunitat Valenciana* se establecen siete áreas folklóricas (Pardo, 2006). Éstas, que no coinciden con las fronteras políticas o administrativas correspondientes a comarcas son las áreas de: Morella, Segorbe, Valencia, Requena, Xàtiva, Alcoy-Alicante y Orihuela. Cada una de ellas comprende varias comarcas en las que hoy se distribuye el territorio de la *Comunitat*. Estas áreas son el resultado de la superposición histórica de actividad cultural realizada por los pobladores y las sucesivas civilizaciones que se han ido reuniendo con el transcurso de los siglos. También es fruto de los movimientos migratorios entre comarcas y entre regiones limítrofes. En la actualidad esta actividad sigue desarrollándose con nuevas influencias, presencias y pérdidas como consecuencia de los usos y costumbres de la población contemporánea.

Las diferentes clasificaciones realizadas por los estudiosos y recopiladores de canciones se han realizado atendiendo a criterios geográficos, etnológicos, sociológicos, ideológicos o literarios pero una óptima clasificación debería atender, según Crivillé (1988), en primer lugar, al criterio de funcionalidad. De este modo se puede referir toda la gama del repertorio tradicional que atiende a

toda una serie de circunstancias de ejecución dadas por motivos de: comunicación, de trabajo, de los rituales cíclicos del curso del año y de la vida humana, de la vida de las instituciones sociales, religiosa y políticas, la diversión y otras ideologías de carácter superior. Otro criterio que se debería atender, según este mismo autor, es la sucesión de los acontecimientos en el transcurso del año tal y como se van sucediendo y que se repiten a lo largo de la vida de los individuos y sociedades.

Los niños de todos los tiempos han estado en contacto con todo este tipo de repertorio aun cuando no fuera específico de ellos. Seguramente muchas generaciones de niños cantaron canciones de ronda, de trilla (de *batre*), funerarias, jotas, boleros, polcas y mazurcas, romances, marchas moras y cristiana, habaneras y *albaes* porque eran su música popular y tradicional de la misma manera que hoy cantan la canción del ámbito comercial o aquella que escuchan sus padres.

Todavía existe la tendencia a creer, como explica Reig (2011), que la música popular de occidente habría sido creada en el ámbito rural, por los campesinos, labradores y otros gremios a finales del siglo XIX y principios del XX. No obstante, la canción ha estado presente siempre, y ha surgido y acompañado a las diferentes formas de ser de los grupos y sociedades que han vivido y coexistido en el territorio. Por tanto, siempre ha habido música popular, que ha estado al margen de las creaciones realizadas por profesionales para ser interpretadas en formato concierto con la unidireccionalidad característica intérprete oyente. Del mismo modo que ha habido música de autor que se ha popularizado y ha pasado a formar parte de la tradición y de los cancioneros posteriores

La dicotomía música culta, tradicional/popular y del folklore ya no puede representar realmente la realidad a la que supuestamente hacen referencia puesto que dentro del polisémico adjetivo popular (Martí, 1998), se hace alusión a múltiples connotaciones que llegan a encasillar la música cuando ésta es cada vez más difícilmente etiquetable. En principio, como indicara Tagg (2001), en el contexto contemporáneo, la música popular no puede ser definida como género o grupo de géneros.

La idea ampliamente considerada de excelencia de una forma de presentar la manera de ser musical del hombre sobre otra también ha estado presente en la sociedad durante muchos siglos. Los condicionantes políticos y sociales de algunas épocas han influido en la forma de tratar y de sobrevivir de algunas formas de expresión artística y cultural, sobre todo en la música, por la trascendencia que esta actividad tiene en la sociedad. Según Mansanet (2010), la música es una especie de cruce de dos dimensiones de identidad confusamente y paradójicamente relacionadas. Por una parte, la música y la canción dotan de una cierta estructura y dinámica a la comunidad mediante tres ejes simbólicos: el social, el espiritual y el territorial. Por otra parte, según este autor, la música actúa como un elemento de fusión comunitaria que marca una determinada identidad local. Si bien la música tradicional es un instrumento cultural que transmite la sabiduría, el conocimiento, la forma de ser del grupo que la produce esto no significa que represente o se identifique con la totalidad de la sociedad sino con aquellos entramados culturales para los que son referencia. En este proceso de transmisión que es habitual, en ocasiones se ha visto afectado por factores políticos y sociales contrapuestos y se incurre o se genera efectos contrarios.

En la sociedad valenciana en épocas recientes se han dado estas circunstancias y han afectado al discurrir de la acción cultural. Esto no ha significado una disminución o desaparición de la producción de música popular. Como se aprecia en la actualidad, en la *Comunitat Valenciana* la creación y aparición de música es constante en muchos géneros y ámbitos sociales. Existen múltiples sensibilidades y formas de expresión de la inquietud cultural aunque esto no signifique que se conozcan de manera universal.

Al revisar los datos en referencia a la música vocal y a la canción popular valenciana desde sus inicios se toma conciencia, en primer lugar, de que la realidad pasada estuvo repleta de las ricas y variadas aportaciones hechas por las distintas civilizaciones, dominaciones y conquistas sucesivamente acontecidas durante siglos. En segundo lugar, que la realidad presente es una consecuencia de las circunstancias sociales y culturales vividas, seguidas y contestadas por los habitantes que, en diferente medida, cambian

constantemente como lo hacen los contextos en los que interviene. Y sobre todo se aprecian ausencias en el repertorio infantil tanto a lo largo de la historia antigua como en la historia reciente.

2.1. Lírca tradicional infantil valenciana

La canción tradicional ha estado ligada a la magia, la religión y la funcionalidad desde la antigüedad. Su razón de ser ha sido totalmente utilitaria y en muchas ocasiones no atiende a su valor artístico. La música tradicional, las canciones, no conmueven por su texto o por su belleza sino por la situación que expresan. Más allá de producir un placer al oído su finalidad es más de nivel moral (Crivillé, 1988).

En una segunda clasificación dentro de la música vocal tradicional se diferenciaría entre religiosa y profana (Pardo, 2006). En este segundo grupo Seguí (1992) establece los siguientes subgrupos: para diversión y juego, infantiles y juveniles, festivas y humorísticas, para el trabajo, pregones, cantos de aguacil y de vendedores. Canciones de ronda, mayos, *albaes*, despedidas de quintos, *albades*, rondas callejeras, amatorias y navideñas. Mucho del patrimonio aquí contenido está compuesto por canciones cuyos textos son en castellano, en valenciano y bilingües tal y como aparecen en los cancioneros.

En otra subclasificación se encuentran las canciones propiamente de niños. En ellas se distinguen en primer lugar las que cantan las madres a sus hijos: nanas, *cançons de bressol*, *cançons d'adormir*, canciones de falda que se encuentran circunscritas al hogar, a la casa, al periodo de tiempo en que la madre permanece en estrecho y continuo contacto con el bebé. Las canciones de cuna tienen gran coincidencia con las de trilla. Se cantan en ritmo binario al mecer la cuna o acompasando al vaivén ternario con que las madres sentadas en una silla baja arrullan a los pequeños. Son de estrecho ámbito melódico pero muy variado y muy ricamente ornamentado. Las primeras cancioncillas interpretadas por los niños están conformadas por melodías de ámbitos melódicos muy estrechos, no superan las cuatro notas distintas. Son de ritmo regular, con pulsaciones constantes y la rítmica de la melodía se adapta perfectamente al texto.

Y en segundo lugar, parecen las canciones utilizadas cuando los niños ya pueden jugar solos y con sus iguales. Se utilizan en la calle y en el barrio. Entre este repertorio se sitúan las que se utilizan para jugar al corro, a la cuerda (más propias de las niñas), de botar a la pelota sobre la pared. Estas melodías relativas a juegos o a la segunda etapa de la infancia son utilizadas por los niños como medio para aprender habilidades motrices y sociales en los juegos con otros niños en las calles y plazas. Éstas presentan ámbitos y desarrollos melódicos más amplios. Generalmente son tonales y se mueven dentro de la octava. Se aprecia un habitual el uso de estrofas que se repiten intercaladas por estribillos o recoplas que se repiten siempre igual. Normalmente tienen una estructura melódica repetitiva y se utiliza con fines pedagógicos para ir mostrando a los pequeños el entorno en el que crecen y se desarrollan. En este grupo se sitúan también los cuentos, “narraciones con estribillo musical en el currir del relato, que, con evidente propósito educativo de incidencia moral, van enseñando a los niños a discernir entre el bien y el mal, así como fomentando en ellos las buenas maneras y el instinto noble” (Seguí, 1992, p. 434).

Propios de este repertorio son las retahílas, juegos de suertes, pregones y juegos de bailes. Algunos ejemplos muy conocidos son: *La xata merenguera*, *Soldadito* o *Han puesto una librería*. Y también las canciones de Navidad o villancicos (*nadales* y aguinaldos). Aunque en principio tengan alusiones a tema religioso con el tiempo ha habido una evolución y presentan gran variedad.

De los dos tipos de canciones referidas como infantiles solamente las de la segunda etapa pueden considerarse realmente de niños puesto que las nanas y *cançons de bressol* son cantadas por el adulto. Entre las de este grupo las más abundantes son las que se cantan mientras se realizan juegos. Durante siglos estas melodías aparecen y reaparecen a lo largo de generaciones pero también desaparecen. Las individuales *a cappella* son un ejemplo de creación y recreación popular viva que parte tanto de adultos como de niños. Se recuerdan y se repiten canciones tradicionales y del folklore porque todavía tienen un uso: el juego. Antes de la llegada de la música mass-mediatizada y de la imposibilidad de jugar en las calles su uso permaneció porque cumplía una función. Con ellas los niños crecían y desarrollaban habilidades y destrezas que

en aquellos momentos se consideraban adecuadas. Además, se percibían como actividad lúdica y de enculturación infantil que se mantuvo prácticamente durante todo el siglo XX.

Tras catorce años de observación se comprueba que con la drástica disminución del juego en la calle y en los patios escolares este tipo de repertorio cae en desuso.

La desaparición de canciones es un hecho que ha ocurrido siempre. La diferencia en este momento estriba en que en el momento actual el tipo de juego de los niños no conlleva canciones asociadas creadas o recreadas por ellos de una manera tan acusada. La ausencia de nuevos repertorios, la presencia de múltiples emisoras de radio y televisión mayoritariamente en castellano, el uso cada vez más acusado de juegos digitales y sobre todo la individualización del juego en situaciones estáticas provoca que no se necesite la canción para la acción. Las melodías que portan los juegos digitalizados se convierten en pequeños acompañamientos pero no constituyen canciones propiamente dichas.

El repertorio valenciano tiene una gran parte de canciones para el juego y otras para acompañar momentos y actividades relacionadas con el ciclo vital o anual que guardan muy poca relación con el presente de los niños. Es cierto que en cualquier momento se pueden cantar canciones tan populares como *Conillets a amagar*, *Serra de Mariola*, *Tinc una barraqueta* pero el hecho de no estar relacionadas con ningún juego o celebración propicia que se dejen de cantar. Y como se ha comprobado, esto ocurre cada vez más aceleradamente.

Sin embargo, existe un lugar donde la intención y la necesidad hacen posible que la canción siga teniendo su primacía y su razón de ser. Ese lugar es la escuela. Allí es donde los niños conviven y son protagonistas de su acción vital y cultural. Este ámbito todavía no ha ofrecido su fruto a la sociedad porque sus agentes son niños y no tienen ningún poder. Esta música sigue latente. Es popular, es tradicional y es conocida solamente por aquellos que lo usan y lo necesitan.

3. Repertorio vocal relacionado con la infancia. Apuntes históricos

Atendiendo a los criterios atribuibles a la canción infantil, es decir, enmarcada en el ámbito de lo popular y tradicional de aquellos que la producen cabría hacer un relato histórico subdividiendo la historia tal y como plantea Pardo (2006) a través de tres periodos básicos:

- Desde los inicios hasta principios del siglo XVII.
- Desde el siglo XVII hasta la aparición de los medios de comunicación.
- Durante el siglo XX y principios del XXI.

Por otra parte, el factor idioma también afecta por supuesto a las canciones. Se ha hecho necesario prestar cierta atención a la situación de bilingüismo presente en la población para analizando el proceso seguido para conocer la realidad actual. Por ellos se hace referencia en todos los apartados al elemento lingüístico y en el último de ellos se distingue entre repertorio en castellano y en valenciano.

3.1. Desde los inicios hasta principios del siglo XVII

En este largo periodo no había distinción entre música culta y popular. La música valenciana se caracterizaba por melodías modales sobre todo del modo de Mi, danzas rituales, ritmos libres y compases de amalgama poco comunes en la música culta. Es un periodo amplio de grandes y constantes influencias y mezclas de culturas. Entre los hechos acontecidos que tuvieron relación directa con las formas de expresión musical utilizadas de manera popular se destacan las siguientes por influencia directa en las características de la producción musical realizada.

En el primer milenio los fenicios fundaron Gadir (Cádiz). Esta ciudad funcionó como centro comercial y redistribuidor de bienes de consumo hacia los territorios de Levante. Según Llobrebat (1992) en el siglo VII la influencia oriental llegó desde allí hasta la mitad meridional de la *Comunitat Valenciana* donde se recibían las últimas novedades artísticas y culturales. En el templo de Gadir, contemporáneo del templo de Salomón de Jerusalén, se cantaban también

himnos y melopeas, muchas de cuyas letras se han conservado escritas en tabletas de arcilla. En los vasos pintados y hallados en el poblado ibérico del Cerro de San Miguel (Llíria) se aprecian gran cantidad de motivos musicales (Martí y Hernández, 1988).

Durante la época romana la música se utilizaba en ceremonias religiosas donde se incluían himnos funerales y lamentos de acuerdo con la información, según Llobregat (1992) proveniente de los textos Isidoro de Hispalis.

Afirma este mismo autor (1977) que existen algunas particularidades referidas a la música vocal debido a que en los territorios de lo que hoy es la *Comunitat Valenciana* se vivió un proceso que pasó directamente de la época pagana a la musulmana entre los siglos VIII y IX. Por ello, los cantos y músicas que han llegado de esta época son seguramente de mucho tiempo antes a este proceso. Había canciones para ritos y encantamientos paganos que se utilizaban en las poblaciones que nunca llegaron a cristianizarse y pasaron directamente a la islamización. Este autor contempla que en el origen de la música del rito hispánico hay que considerar la influencia de las comunidades hebreas de la diáspora establecidas en Levante, a la incorporación de recursos ajenos provenientes de Bizancio -gracias a los viajes de algunos padres de la iglesia peninsular al Oriente cristiano-, a la relación con las iglesias norteafricanas y al contagio sufrido con los usos litúrgicos romano-carolingios.

Concreta Llobregat (1992), que en el periodo preislámico hay un predominio de la música vocal sobre la instrumental tanto a nivel de creación popular como culta. Se utilizaba con mucha frecuencia, en todas las acciones cotidianas. Por el contrario, el Islam posteriormente, prohibió la música de todos los actos cotidianos y la permitía solamente en la lectura del Corán, y con cadencia solemne y pausada.

El canto mozárabe se practicó desde la entrada de los árabes en el año 711 hasta el siglo IX. La hegemonía ejercida por el canto gregoriano se produjo entre los siglos V y IX. No obstante, señala Vives (1992a, p. 29) que la música profana y trovadoresca se dieron la mano con la religiosa como muestran algunas de las acotaciones que aún en el siglo XV aparecen en el drama de la Asunción de la

Catedral de Valencia donde se hace constar que: “El texto *Senyor, tot nostre voler* se ha de cantar al son de *Quant vey la lauzete mover*, que es una melodía del trovador Bernardt de Vetadorn”.

Las referencias a música infantil no aparecen explícitamente aunque es inevitable pensar que a los niños se les cantaba y que éstos cantaban aquello que escuchaban. La consideración hacia la condición de niño a lo largo de la historia ha sido muy diferente a la actual. El hecho de haber puesto en valor o no todo aquello que guarda relación con la infancia, independientemente de que se haya visto reflejado en los escritos y en la historia, el comportamiento del hombre con respecto a la canción ha sido generalmente el mismo. Siempre ha existido y siempre ha habido producción de melodías populares que han entrado en contacto con los niños.

Circunscribiendo las noticias históricas al área donde se ha realizado el estudio se tiene constancia, según Vives (1992a), de que en el siglo XI ya estaba formado el sistema lírico indígena de los zéjeles y las moaxahas. Este sistema métrico andalusí fue cultivado en la zona levantina con bastante distinción por los poetas de Valencia, Abenjáric y Abenzeid Elhadas, el Batedor y el procedente de de Xàtiva, Abenmoahad. Concreta este autor que se trataba de poemas cantados bien con tonadas populares, en las ocasiones en que el texto original y el de nueva creación presentaban una rítmica común, o bien con música creada a tal efecto. La alternancia entre coro (estribillo) y solo (estrofa) era de lo más comunes debido a la idiosincrasia de los textos. Ya en estos momentos, algunos compositores valencianos tuvieron gran importancia incluso fuera de la península, como el caso del setabense Abumeruán Avenzoar. Xàtiva tuvo un lugar preponderante como núcleo musical y sus músicos y juglares fueron requeridos con extraordinaria frecuencia en fiestas y celebraciones diversas. Como describe este autor el hecho de crear nuevas canciones para las nuevas necesidades es un hecho consustancial a la actividad humana desde el momento en el que el hombre produce su propia cultura en todas las civilizaciones conocidas.

Posteriormente, en la Edad Media, se fue denotando un mayor poder de la música vocal. El teatro lírico y los dramas religiosos tenían un peso específico en

el antiguo Reino de Valencia donde la población sarracena y judía era numerosa. Según Vives (1992b), el desarrollo cultural de la corte en Valencia afectó particularmente a la música. La costumbre y el carácter de la población valenciana desde la época de la dominación musulmana hicieron que la música adquiriera cada vez más importancia en las manifestaciones civiles, religiosas y populares. Importantes ejemplos son: El *Cant de la Sibila*, que se representa habitualmente desde el siglo XV, así como los misterios que se representaban en la época: *La Palometa*, *La Gloriosa Natividad de Jesús*, los *Misterios del Corpus*, *El Misterio del rey Herodes*, entre otros muchos y *Los consuetas* y la *Festa d'Elx*. Estos dramas se escribían para ilustrar a la población que los escuchaba anualmente. Probablemente, fragmentos de los mismos, sobre todo aquellos que captaban más fácilmente la atención de los fieles, serían recordados y cantados por aquellos que los escuchaban. A su vez posiblemente serían reproducidos y modificados en sus vidas cotidianas y constituirían una base para la creación de sus propias producciones.

Por otra parte, y siguiendo la cadencia temporal la música en las cortes, como explica Ros (1992, p. 81): “Viene protagonizada por juglares que ya habitaron nuestras tierras incluso antes de la Conquista de Jaime I”. Su dedicación principal era interpretar canciones de otros autores para amenizar fiestas, mercados y ferias promovidas por un público artísticamente no muy exigente. Esta situación también es muy similar a lo que en la actualidad ocurre. Existe una música que independientemente del fin para el que es creada se utiliza como música de fondo en ámbitos comerciales o directamente como mercancía que también está al alcance de los niños.

Igualmente los poemas épicos y cantares de gesta contenían la narración cantada de las consecuciones de sus protagonistas. Estos eran repetidos incesantemente y dieron lugar a romances que incluso hoy en día se recuerdan y se cantan. En la corte de Aragón se conserva documentación que informa sobre la existencia de grupos de moros y moras valencianos muy apreciados por sus interpretaciones. Procedían de Xàtiva y eran reclamados en otras muchas ciudades además de Valencia como fue el caso de Zaragoza o Barcelona (Descalzo, 1990).

Más tarde los ministriles ocuparon un puesto importante en numerosos actos civiles y religiosos. Eran solicitados por ayuntamientos, gremios y cofradías. Era costumbre que los monarcas de la Casa de Aragón intercambiaran músicos e instrumentos no sólo entre las cortes peninsulares sino también con la corte de los papas de Avignon. En algunas ocasiones los ministriles acudían a diferentes escuelas europeas pagados por sus señores para perfeccionar y renovar sus repertorios (Gómez, 1979). Evidentemente la música vocal también fue desarrollada en la Catedral de Valencia. Hubo un buen nivel tanto de música monódica como polifónica como se desprende de la documentación que allí se conserva desde mediados del siglo XIV (Ros y Trenchs, 1990).

Avanzando en el itinerario histórico se sabe que Alfonso el Magnánimo siguió esta política de rodearse de cantores e instrumentistas de diferentes nacionalidades con lo que ello supone de variedad y mestizaje. La presencia musical valenciana en la corte napolitana del Magnánimo está perfectamente documentada (Ros, 1992). En el siglo XVI la corte se convierte en un verdadero centro musical y literario. También la alta burguesía valenciana se ve atraída por los gustos y apetencias festivas de los grupos musicales de principios del Renacimiento. En este momento se produjo la aparición de cancioneros y obras de gran importancia. Ros destaca las piezas recogidas en el *Cançoner del Duc de Calabria*, edición veneciana de 1556 y la figura del gentilhomme Luis de Milán (natural de Xàtiva) y su obra para vihuela que contenía un gran repertorio vocal. Los villancicos a dos, tres y cuatro voces de diferente temática, las ensaladas concebidas como coplas redondillas con mezcla de metros que contenía una historia con desenlace divertido e irónico y de actualidad (Salamanca, 1592, citado por Ros, 1992). En este género se encuentran canciones de humor y absurdas, cantos a la Natividad del Señor y sátiras sutiles y elegantes sobre los defectos humanos. Puede entenderse como el antecedente a las canciones de taberna y de juveniles que se recogen todavía en los cancioneros publicados en el siglo XX.

Además de la gran importancia de los músicos en el Renacimiento valenciano el uso de la música a nivel cotidiano era una práctica habitual y normalizada. Así por ejemplo tras una cacería o como regalos a modo de rondas ofrecen cantos

improvisados a las damas amadas a la manera como en la actualidad se hacen serenatas, *guitarres*, *albaes* o *cant d'estil*. Otro ejemplo destacable fueron las farsas, piezas alegóricas espectaculares donde el canto y el baile tenían un papel de primer orden con visos de auténticas óperas (Ros, 1992).

La presencia en Valencia de Lope de Rueda permitió que el teatro tomara un fuerte empuje. Las tonadillas, villancicos, coplas, canciones populares y amorosas interpretadas por cantores, instrumentistas y bailarines crearon un fondo musical importante para desarrollar las artes escénicas. Así, como en la historia reciente también ha ocurrido, al margen de las cortes y templos la población producía su propia música. Los trovos y la picaresca se desarrollaron en las capas sociales alejadas de la aristocracia y de la iglesia constituyendo su propia lírica.

A continuación las capillas musicales en la transición al barroco constituyeron importantes focos de música: El *Cançoner de Gandia* (colección de composiciones litúrgicas y religiosas) El *Cançoner musical d'Ontinyent* (contiene canciones religiosas y profanas) publicado a mediados del siglo XVII son grandes ejemplos de la producción vocal de la época. Aunque cualquier pieza puede haber traspasado de un ámbito a otro y ser la música habitual de parte de la población, en general estos ejemplos no guardan tanta relación con la música popular o infantil a la que se está haciendo referencia. Por ello este tipo de repertorio se omite en lo sucesivo.

La forma compositiva más extendida en toda España durante el siglo XVII y conservada hasta el siglo XIX es el Villancico. Según Climent (1992, p. 163): "Valencia es portaestandarte en la creación y modificación de esta forma musical. Nuestros temas serán incluidos, empleados por las grandes figuras del mundo de la música universal". Como explica este mismo autor los villancicos siguen el modelo de: estribillos y coplas. La libertad formal que poseía el villancico en contraposición a la música religiosa hizo que fuese un vehículo de progreso musical que arrastraría con el tiempo a la música litúrgica. Esta es precisamente la estructura más utilizada en las canciones que se hacen para el público infantil porque constituyen una fórmula que facilita la participación y el

recuerdo. El villancico a día de hoy sigue siendo tradicional, se utiliza y se crean nuevos ejemplos que los niños reciben y cantan con mucha ilusión.

3.2. Desde el siglo XVII hasta la aparición de los medios de comunicación

Según Pardo (en Casares, 2006) esta segunda etapa comprendería desde la institución del sistema tonal hasta la aparición y efectos de los medios de comunicación. Durante este periodo la música culta se escribe y la popular continúa su transmisión oral. Entre la música popular aparecen las jotas, seguidillas, fandangos, boleros canciones de ronda, *cant d'estil*, *albadés*, canciones infantiles y de pascua, canciones variadas modernas y canciones de navidad.

Con la llegada al trono de los Borbones se prohibió el uso del valenciano tanto en documentos civiles como eclesiásticos. Este fue un motivo por el cual muchos cantos religiosos no se conserven en valenciano a excepción del *Misteri d'Elx*. La tendencia castellanizadora se extendió a otros géneros y estilos. Esta circunstancia hizo que durante un largo periodo de tiempo la producción en valenciano fuese muy escasa hasta fechas relativamente recientes.

Entre los hechos más destacables de este periodo se remarcan a continuación aquellos que guardan relación con la actividad musical popular y su posible influencia en la tradición infantil por constituir los repertorios vigentes en la época.

Según Alier (1990) en el siglo XVIII con la llegada de la ópera a Valencia y las primeras composiciones para la corte del Príncipe de Campofiorito se inicia el camino de la música teatral. Las óperas se hicieron muy populares hasta finales del siglo. Se convirtieron en los espectáculos del momento. De ellos se desprenderían melodías que se harían populares y se conjugarían con las propias que la población utilizaba en sus actividades, actos festivos y celebraciones. Tanto unas como otras se irían transmitiendo y modificando. Igualmente ocurre en la actualidad. Los niños frecuentemente cantan y tararean melodías propias de la música clásica porque son las músicas que acompañan a

algunas series infantiles de dibujos animados. Éstas forman parte de su bagaje musical desde muy pequeños y las repiten en sus juegos en solitario.

A lo largo de la historia se ha producido un doble trasvase. Por una parte, los compositores han utilizado temas populares y tradicionales y los han incluido en sus obras y a su vez también obras de autor han pasado a ser muy populares. En estos se incluyen autores de fuera de estas fronteras y canciones populares de otras culturas o sociedades.

Como señala Galbis (1992), en este periodo la música en Valencia atravesó diferentes fases. A principio de siglo en las representaciones se sucedían comedias, intermedios musicales o tonadillas y sainetes. Luego hubo un período de exaltación de la ópera italiana dominada por el rossinismo que fue seguido de la preponderancia de otros autores también italianos. A mitad de siglo la ópera perdió su popularidad en favor de la zarzuela. Según este autor todo estuvo influido por el italianismo hasta el punto que la música instrumental se reducía a transcripciones de piezas de las óperas. Esta situación influyó en las prácticas y costumbres de la población tanto a nivel de los actos en las ciudades como del ámbito doméstico. Prácticamente no había música de cámara ni sinfónica. En este momento surgen las asociaciones musicales y las bandas. Estas sociedades iniciaron nuevos recorridos y se fueron alejando del italianismo imperante. Esta situación guarda cierta similitud con algunos rasgos característicos de las tendencias y popularizaciones pasajeras.

Continuando el itinerario histórico, como explica García (1992), la zarzuela, por su parte, sigue un camino propio que le llevó a cotas de gran apogeo. Los compositores valencianos cultivan el género durante tres siglos. Este fenómeno apareció y desapareció del panorama según los gustos y circunstancias de la época. Gran parte de los compositores de éxito fueron valencianos que emigraron a Madrid como Barbieri (1823-1894), Chueca (1846-1908), Bretón (1850-1923), Chapí(1851-1909), Lleó (1870-1922), o Serrano (1873-1941), donde este género gozó de gran salud. Otros siguieron en Valencia como Giner (1832-1911), Valls (1847- 1909) y Amorós (1854-1925). Generalmente fueron escritas en castellano. A finales de siglo el folklore valenciano enriqueció las zarzuelas de la época y con ello experimentó un florecimiento. La zarzuela se va

nutriendo de las aportaciones de la cultura valenciana a nivel musical y de argumento aunque no se utilizaría la lengua valenciana hasta mucho más tarde. Los primeros compositores que utilizaron textos bilingües y oscilaron entre el uso del castellano y el valenciano fueron entre otros Giner, Valls y Peydró (1861-1938) a finales del siglo XIX. Algunas producciones finales fueron escritas íntegramente en valenciano y sus temas o argumentos se desarrollaban en ambientes locales.

Durante la primera mitad del siglo XIX se encuentran distintas manifestaciones en lengua y costumbres valencianas como por ejemplo *Cançonetes de sàtira política* de Cudol, *Los sainetes* de Bernat i Baldoví (1809-1864) o periódicos como *La Dolçaina*, *El Tabalet* y *el Sueco*. Durante la segunda mitad del siglo XIX se presentan dos direcciones dentro del romanticismo. Por un lado están los músicos que componen para teatro y por otro los compositores interesados en la música instrumental. Los primeros tuvieron mayor éxito y con el auge del sentimiento localista introdujeron melodías y canciones populares en sus obras de gran formato. Paulatinamente se fue insertando el valenciano en los libretos como fue el caso de Giner o Peydró quien utilizó textos en ambas lenguas, bilingües y con ambientación regional.

Con el tiempo se produce una reacción contra el italianismo imperante que sigue arraigado en la cultura valenciana. Tres grandes nombres soportan musicalmente este movimiento cultural: Juan Bautista Guzmán (1846-1909) considerado el padre de la musicología valenciana, José María Úbeda (1839-1909) y Salvador Giner (1832-1911).

En la transición del siglo XIX al XX con la *Renaixença*, según explica Galiano (1992a), se produce un proceso de independización frente a la supremacía de la música extranjera. De la italiana por una parte y de la alemana que irrumpe más tarde. Según esta autora (1992a, p. 302) la *Renaixença*, musicalmente: “Adquiere significado de revalorización de la expresión de la tradición popular aparece como una necesidad de formación de una conciencia musical valenciana”. Para Galiano los pilares principales en los que se apoya este movimiento musicalmente hablando son el estímulo derivado de los estudios musicológicos y la utilización del folklore como lenguaje.

Es un periodo de grandes cambios y de propuestas individuales de diferentes músicos. Entre ellos Giner quien fue considerado como el patriarca de la música valenciana y creador del poema sinfónico valenciano en la segunda mitad del siglo XIX. Incorporó cantos populares de la tierra a sus composiciones en forma de zarzuelas y óperas. Con ello y las aportaciones de los maestros Chapí, Serrano y Guerrero (1895-1951) se llega al siglo XX y al establecimiento de dos vertientes: la europeísta y la nacionalista. Entre algunas composiciones líricas de estos autores destacan algunas que fueron ampliamente conocidas y difundidas entre ellas el Himno a Valencia escrito en 1909 y el Himno conmemorativo de la coronación de la Virgen de los Desamparados con letra de Maximiliano Thous.

En este mismo periodo de tránsito la enseñanza musical se secularizó y pasó a impartirse desde 1850 en las escuelas adscritas a las sociedades culturales que proliferaron. En 1878 se publicó la iniciativa de la Dirección General y por Orden del Ministerio de Fomento sobre la conveniencia de comprender entre las asignaturas propias de la Primera enseñanza la música y el canto, estableciéndose así en la Escuela Normal Central de Maestros y Maestras. Quedó dispuesto así para el curso 1878-79. Se indicaba que: “Las clases de música y canto serían diarias, las daría un profesor especializado al que se le proporcionaría un auxiliar” (Galiano, 1992a, p. 317). En el reglamento de 1899 de las escuelas graduadas anejas a la Normal de Maestros en su artículo 28 obligaba la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas Graduadas. En la actualidad la situación es muy diferente como se explica en el marco contextual.

Durante el primer tercio del siglo XX aparecen más libretos en lengua valenciana. Compositores como Asensi (1878-1945) y Martínez Valls que, según García (1992) cultivaron la zarzuela regionalista con admirable acierto con libretos en valenciano. Asensi también escribió revista musical en valenciano. Posteriormente aparecieron las revistas y sainetes de Martínez Báuena (1897-1986) y Rosillo (1893-1968) quien destacó por sus zarzuelas humorísticas, y las aportaciones líricas realizadas por el maestro Rodrigo.

3.3. Durante el siglo XX y principios del XXI

Una tercera etapa es la situada por Pardo (2006) en el siglo XX y se caracteriza por la gran influencia del uso de las tecnologías en la transmisión de la música y la velocidad y rumbo con que se producen los cambios y surgen propuestas nuevas. Tras un periodo de folklorización aparece un intervalo en el que se da una explosión de música popular en su vertiente de música moderna, pop, folk, ska y toda una serie de propuestas posteriores que se están produciendo en la actualidad. Sin embargo, nuevamente, se produce una desatención enorme al repertorio infantil.

No obstante, aunque se ha partido de la idea de que la música popular y tradicional es toda aquella que no es música culta son precisamente compositores del ámbito profesional los que precisamente han escrito música para niños o han armonizado y utilizado temas populares o tradicionales para crear más música. Cabe citar algunos casos de autores y composiciones alusivas al mundo infantil. Si bien algunas presentan dificultades por su especialización, por ser de factura coral, incluso instrumental son difícilmente popularizables, algunas de ellas sí pertenecen al ámbito popular y tradicional como mínimo a nivel melódico.

La siguiente relación obedece a un orden cronológico desde el periodo de transición entre estos siglos y casi todo el siglo XX. Esta enumeración debe ser considerada como una muestra no exhaustiva pero sí representativa de la tipología, títulos, autores, formaciones, eventos importantes y otros materiales relacionados con la música vocal compuestas por músicos de la *Comunitat Valenciana* durante este periodo como precedentes de la actualidad²¹:

-Francisco Tito Pérez (La Vila Joiosa, 1874- 1950). Fue organista en la colegiata de Xàtiva. Autor de: *Alabanzas al chocolate de la Vila, Canción de trilla, Canciones populares de Villajoyosa, El rollo de San Blay*.

-Álvaro Marzal García (Oliva, 1875- 1960). Fue uno de los primeros músicos valencianos en dedicarse a la recopilación y estudio del folklore (*Canciones y*

²¹ Para su elaboración se ha tenido en cuenta su relación con la música vocal popular y la utilización o no del valenciano que se desprende de los títulos de las canciones que se compusieron.

danzas de Oliva, Canciones y danzas del condado de Cocentaina). Fundó el primer orfeón de la sociedad valenciana Lo Rat-Penat. Fué organista de la Colegiata de Xàtiva.

-Eduardo López-Chavarri Marco (Valencia, 1872-1970). Plenamente comprometido con el modernismo. Hizo una gran labor de recopilación de folklore haciendo un gran trabajo de campo por los pueblos de la comunidad. Publicó un estudio sobre La danza popular valencia y escribió el libro *Música popular española* (1927). Entre su obra vocal destacan *La Ofrena*, *Llegenda*, sobre texto de Teodoro Llorente y *Cantar de la guerra* sobre textos litúrgicos que es un alegato contra todas las guerras y varias misas. Entre otras canciones cabe citar las siguientes: *Agulleta i fil*, *Burleta*, *Camiseta al Jesuset*, *Canción de cuna*, *Cançó de batre*, *Cançó de pluja*, *Cançó del "sapo"*, *Cançó dels àngels*, *Cançoneta*, *El aguinaldo*, *El campanar de Canals*, *El gat que tot ho paga*, *Els pastoretets*, *Els titotets*, *Glosa del El Fadri*, *Ja plora el xic*, *Jesuset nuet*, *La ballaora*, *La filla de l'alcalde*, *Mareta*, *Mil cançons*, *Serra de Mariola*, *Triptic d'infants*, *La cançó de la molinera*, *Villancio para Navidad*.

-Oscar Esplá Triay (Alicante, 1886-1976). Ostentó por breve tiempo una cátedra de folklore en el conservatorio de Madrid. Participó con García Lorca y Gerardo Diego en el homenaje a Góngora componiendo *Soledades*. También colaboró con Alberti y compuso *Canciones playeras* (1927). Entre su producción cabe destacar el *Salmo de Profundis* (1964) y su *Cantata sobre los Derechos Humanos* (1968) con texto de Gerardo Diego, la obra sinfónico- vocal *Llama de amor viva* (1970) y la ópera *El pirata cautivo*.

-Rafael Benedito Vives (Valencia, 1888-1963). Realizó una labor relevante como director e impulsor de coros. Su producción se centró en la armonización y revisión de canciones populares realizando publicaciones con nombres tan alusivos como *Raza*, *Natura*, *Nacimiento Canciones populares españolas*, *Pueblo* y *Canciones del folclore español*. Su labor pedagógica se recoge en los títulos como: *La música en la escuela* y *Cómo se enseña el canto y la música*. Antologías de cantos folklóricos y pedagógicos: *Belén*, *Villancico de Navidad*, *Canciones de Navidad*, *Canciones del folklore español*, *Canciones populares españolas*, *Cantos del pueblo*, *Cantos populares españoles*, *Las cuatro estaciones*, *Canciones infantiles*, *Nacimiento*, *Canción de navidad*, *Cuadernos de*

canciones infantiles, Colección de villancicos populares, Nochebuena, Canciones de Navidad, Villancicos rústicos españoles. Otras canciones: Flor de majeza, La figulina, Niebla otoñal, Pastorela, Tonadilla, El cántaro roto, Miedo guarda viña, Serranilla, Mi majo, Tiranilla, No quiero ser princesa, La Fornarina!

-Antonio Pérez Moya (Valencia, 1884-1964). Vivió en Barcelona y llegó a ser director del orfeón de Montserrat y la Schola Cantorum Universitaria entre otros. Su trabajo como compositor se recuerda por su música religiosa y por la armonización de numerosas canciones populares para coro. Su catálogo de Canciones originales es bastante extenso, entre ellas: *A Betlem, Abril, Aubada, Balada de Nadal, Brindis, Campanetes de Nadal, Cançó de l'amor que passa, Cançó de xaxadroa, Cançó dels invadits, Cançó dels pastors, Cant primaverenc, Cigalosef, Dalt del cel, Deixeu o bons pastors, El camí de Siena, El camí que va a Betlem, En l'enterro d'un nin, Ha passat volant, Ja és nat! Ja l'estrella vespertina, L'arbret florit, L'estol cantaire, L'infant i la mare, La cançó del bon prè, La dansa dels pastors, Nadal arriba, Oh la nit de meravella, Pastorella, Pel camí d'anar a Betlem, Que xiulí! Quin fred!* Entre sus canciones y armonizaciones fáciles se encuentran las siguientes: *Capvespre de tardor, Correu cuitau, El ball dels ocells, El lli, Els macarrons, Els vaixells de Stienkarasi, La minyoneta, Les noces de la pussa, Larg camí, Porp de casa nostra, S'obren les flors.*

-Pedro Sosa López (Requena, 1887-1953) fue alumno de Giner. Su obra más conocida es: *Lo cant del valencià*. Escribió música religiosa y obras corales como *Canciones de montañés*, canciones para voz y acompañamiento de piano (*A la voreta del riu, Morenica, Petrilla la rosquillereta, Los Mayos*), *Duermete muñeca de cartón* y *Marqueseta valenciana*.

-Francisco Cuesta Gómez (Valencia, 1890-1921). Es autor de: *Canción valenciana* y *El coco*, para canto y piano.

-Leopoldo Magenti Chelvi (Alberic, 1896-1969) escribió el *Himno al primer Marqués del Turia* y el Himno oficial del gremio fallero, *Artista faller*, piezas de resonancia populares.

-Manuel Palau Boix (Alfara del Patriarca, 1893-1967). Dejó una gran huella en el campo de la canción, frecuentemente con aromas populares. Canciones para voz, con piano o con orquesta y para coro. Música escénica.

-Rafael Rodríguez Albert (Alicante 1902-1979). Escribió notables páginas vocales, corales y para teatro. Entre ellas cabe citar: *16 cantos escolares*, *La cabrita buena*, *Colección de canciones* y *Canto de vendimia*.

-Carlos Palacio García (Alcoi, 1911-1997). El Ministerio de Instrucción Pública de la República, en plena contienda, le encargó la realización de canciones de guerra, labor que hizo junto a los compositores madrileños más destacados. Acabada la guerra tuvo que exiliarse. De él cabe destacar el trabajo realizado como homenaje a figuras literarias como Machado y Hernández. Compuso sobre textos de Alberti (*Canción de Lenin*) y Blas Otero (*Levántate España, Lenin, Para un amigo ausente*) y también sobre Cervantes.

-Matilde Salvador (Castellón de la Plana, 1918-2007). Su extensa producción incluye interesantes piezas vocales. Frecuentemente utiliza textos de poetas valencianos de su tiempo como Joan Fuster, Bernat Artola, Xavier Casp y Salvador Espriu entre otros. Entre sus colecciones vocales más significativas destacan: *Canciones españolas*, *Canciones de nana y desvelo*, *Arietes de primavera*, *Canciones infantiles*, *Canciones de la enamorada*, *Endechas y cantares de Sepharad*. En cuanto a su producción para canto a solo y orquesta cabe subrayar: *Cançons valencianes*, *un Plany per a la mort de Falla*, *La Missa de Lledó* y *Les hores*.

-Vicente Garcés Queralt (Benifairó de les Valls, 1906-1984), perteneció al llamado grupo de los Jóvenes. Escribió para voz y orquesta bajo la influencia de los maestros franceses del grupo de los seis. Sus obras más relacionadas con la tradición musical valenciana son sus Ciclos: *5 Cançons valencianes*, *Cançó antiga*, *Cançó de la marinera Fidel*, *Cançó estiuenca*, *Cançó de bressol*, *Cançoneta d'abril*, *Los 3 bocetos levantinos* y *el Retaule coral* con poemas de Ausiàs March.

-Ricardo Olmos Canet (Massamagrell, 1905-1986). Perteneció también al grupo de los Jóvenes. Escribió canciones de inspiración valenciana igualmente como lo hizo sobre folklore catalán, gallego, aragonés y castellano. Este compositor

destacó por su notable labor de recopilador de materiales folklóricos²² y su publicación en diferentes obras bajo el epígrafe de *Canciones y danzas recogidas en: Ontinyent y Bélgida, Bocairent, Morella y Peñíscola, Morella, Forcall, Todolella y Castell de Cabres. Canciones para niños, Canción para callar al niño y Cantad pastorcillos.*

-José María Gomar (Carcaixent, 1916-1982). Destacó como asiduo armonizador de cantos populares: *Canción de trilla, Con qué la lavaré, Corre caballito, Idilio de agua y luna, La boda de la mariposa, Lluve sobre el río, Morado y verde limón, y Villancico.*

-Luis Blanes Arques (Alcoi, 1929-2009) estuvo muy interesado en las obras corales. Entre ellas cabe señalar su música religiosa, litúrgica para coro y órgano. Consiguió importantes premios y menciones entre ellos el Premio Nacional de Composición Joaquín Rodrigo que obtuvo tres años consecutivos. Entre sus piezas más conocidas: *Sant Josep es fa vellet, Pepe Tono, En el portal de Belén, La virgen va caminando, La cançó del teuladí, Records infantils, Cançó de Pasqua, ¡Quién dirá!, Montanyes regalades, Villancico marinero y A Betlem m'en vull anar.*

-Amando Blanquer Ponsoda (Alcoi, 1935-2005). Escribió sus *Canciones Marineras* para soprano y piano, y para soprano y orquesta. De su estancia en París proviene *L'infant de les Quatre estacions* (para voz y piano). Cabe destacar de su producción la cantata escénica el *Tríptic de Tirant lo Blanc* o su ópera *El Trionf de Tirant* (1992). Entre su extenso catálogo de canciones cabe citar: *Luna lunita, De quin coloret la vols, Serra de Mariola, Tres canciones, Airecillos de Belén, Quatre cançonetes valencianes, Tríptic Nadaencc, La nit de Nadal, El desembre congelat, Canción de trilla, Villancio ingenuo, Caniones marineras y Cançons per a l'escola,* entre muchas otras.

-Joaquín Cano García (La Nucia, 1963). Inicialmente escribió piezas que entroncaban de forma directa con la música popular y reconoce sus influencias del realismo soviético de las obras de los autores de la segunda mitad del siglo XX com Ligeti, Xenkis y Berio. Entre sus obras para voz destaca *Tanca els ullets,*

²² En esta época un grupo de músicos valencianos realizaron trabajo de campo y recogieron materiales y canciones por toda la geografía valenciana. Entre ellos cabe mencionar a Francesc Martínez, Joaquín Martí, Joaquín y Justo Sansalvador, Álvaro Marzal, Antoni Chover, Dolores Sendra, José Báguena, María Teresa Oller y Salvador Seguí.

para coro y para voz y acompañamiento, *Les festes llunyanes*, y *Cançó de bressol*.

La producción vocal de los músicos valencianos en general y la actividad realizada por coros en todo el territorio ha sido notable. Cabe mencionar la labor de las sociedades musicales como el *Micalet*, donde cantantes y grupos realizaron una importante labor durante el siglo XX y continúan haciéndolo. También a las formaciones dependientes de las instituciones como el *Cor de la Generalitat Valenciana (antiguo coro de Valencia)* y otras formaciones corales como el Navarro Reverter, La coral Sant Iago o El Orfeón Universitario, la *Schola Cantorum* d'Algemesí, entre otros muchos, y todos los que desarrollan su actividad en muchas poblaciones de la geografía valenciana. A través de ellos, en las asociaciones musicales locales, la población, en general, y muchos niños, en particular han aprendido este tipo de repertorio que ha constituido su bagaje popular.

Como se ha comprobado en la relación anterior muchas de las piezas de concierto e incluso algunas populares están escritas en castellano. Como ocurriera en el siglo XIX muchos ejemplos de canciones consideradas del repertorio valenciano eran cantadas en castellano. Esta circunstancia va cambiando a medida que transcurre el tiempo y se acerca el fin del siglo XX donde la producción en lengua valenciana es mayor.

En esta relación también se percibe que la creación de canciones con temática infantil, dedicadas a la infancia o de estética infantil es cuantiosa. Parte de ellas están fuertemente ligadas al ámbito popular, son de gran belleza y fácilmente cantables pero en la práctica no se conocen. Otras, en cambio son de gran dificultad. Lo cierto es que tan extensa y variada producción musical no es conocida por el gran público que en este momento de la historia es la población que quisiera o necesitaría utilizarla en su vida cotidiana. Es otra de las circunstancias que los avatares de la historia han conducido a la población de finales del siglo XX y el XXI y la han privado de su propia cultura. Los motivos que han llevado a este desconocimiento, aun cuando pueden ser fácilmente reconocibles no son el objeto de este estudio.

La situación concreta que se da en este preciso momento de la historia puede resumirse de la siguiente forma: mucha parte del repertorio tradicional se va quedando en el peldaño del folklore y ya no se utiliza. Si bien la música de autor puede cumplir esta función popular y tradicional no llega a la población ni a aquellos que podrían popularizarla porque no pasa a los medios de comunicación. La creación de música infantil sigue inactiva o paralizada, con lo cual el vacío se apodera de la situación. El repertorio dedicado a los más pequeños desaparece y éstos lo sustituyen por los ejemplos musicales que están en el entorno adulto y circulan por los nuevos medios de comunicación que les rodean totalmente. Dentro de este panorama se emplaza la música valenciana del ámbito de la canción ligera, pop, moderna que cabe distinguirlos de otros géneros ya comentados en el capítulo 2. Así mismo cabe distinguir también entre la música cantada en castellano y la compuesta con textos en valenciano.

3.3.1. Repertorio en castellano

Dado que la música infantil suele situarse en el bloque referido a la música popular se ha procedido a revisar la aportación de este conjunto a la canción infantil. González (2008) y Frechina (2011, 2014) indican que la producción de canciones y de música popular a lo largo de la historia de la *Comunitat Valenciana* ha sido enorme. Estos autores en sus trabajos han recogido un gran número de intérpretes y grupos sobre todo referidos al siglo XX. Ambos manifiestan que en la actualidad resulta harto complicado hacer un recopilatorio total de canciones debido a la ausencia de documentación escrita en notación musical, en muchos casos, o grabada incluso ya en el siglo XX. Por otra parte, ambos coinciden en que en el momento presente resulta muy difícil hacer un registro cerrado porque actualmente, la actividad musical valenciana es tan prolífica que es imposible mantener un inventario actualizado. Entre todos los cantantes y producción por ellos citados las alusiones a música infantil para niños es prácticamente inexistente.

Al reparar en el repertorio en castellano, considerando que los niños de las diferentes décadas han cantado aquello que sus mayores les cantan, y haciendo un repaso cronológico, en este bloque, sin duda alguna, estarían algunas de las más famosas tonadillas y coplas que inundaron la escena española a principios

del siglo XX por su proximidad con la revista y la zarzuela. Gran efecto e influencia causaron la personalidad artística y humana de la valenciana Concha Piquer (1910-1991). Sus rasgos, casi carismáticos, hicieron único e inimitable el arte de la canción y la copla. Su dilatada y extensa carrera internacional, incluso su trabajo en el incipiente inicio del cine sonoro, son parte de la conciencia colectiva. Su mundo artístico se convirtió en parte integrante de un sector de la cultura popular de unos años muy determinados que todavía son recordados y cantados por la población adulta.

A partir de los años 60 del siglo XX se produce un gran estallido protagonizado por cantantes valencianos ganadores de festivales y que triunfan en TVE: Bruno Lomas, Los Rockeros, Raimon o Salomé. Existió una gran variedad. Por un lado, el rock, por otro, grandes voces solistas y junto a ello la *Cançó*. Con esta nueva forma de transmitir las canciones a través de la radio y la televisión se fue forjando una nueva forma de popularizar las canciones, de manera que comenzó una nueva forma de transmisión oral. Los adultos aprendían estas canciones que estaban de moda y se escuchaban durante meses y años en las emisoras, permanecían en el tiempo. Los motivos de este hecho son varios pero la circunstancia hacía que las canciones se popularizaran y fueran cantadas y conocidas por multitud de personas. Cuando aparecían canciones nuevas se iban acumulando a las anteriores y el repertorio colectivo crecía incesantemente. La gente las escuchaba en el trabajo, en las fábricas, en los almacenes a través de la radio y de cintas magnetofónicas y las cantaba mientras trabajaban. Aunque en este ambiente también se creó un repertorio propio como ejemplo de creación popular, la música de difusión radiofónica tuvo el predominio.

En aquel momento surgieron grupos y cantantes simultáneamente que alcanzaron gran popularidad como *Los Milos*, que iniciaban la andadura del rock valenciano, *Los Top Son*, *Tina y Tesa*, *Los Ángeles Negros*, *Los Huracanes*, *Els 5 xics*, *Los Protones*, *Suco y los Escorpiones*, *Adam Grup o Colonel Pipo*, *los Javaloyas* o *Los Canarios*, entre otros. Todos ellos se dieron a conocer gracias a la labor radiofónica de Enrique Ginés en programas como el popular *Discomoder*.

En la década de los setenta aparecieron menos grupos y muy pocos de ellos lograron grabar *singles*, como por ejemplo *Tarátula*, *Cotó-en-pel* o *Eduardo Bort*.

Hubo algunos proyectos de interés como las ópera- rock que se estrenaron en el Teatro Pincipal: *Tommy* y *L'home*. Más adelante surgieron grupos jóvenes como *Doble Zeta*, *Albatros* que respondían a propuestas de rock duro y country rock, *La Morgue* con un pop provocador, *Los Tomates Eléctricos*, grupo tecno y divertido y la banda *Glamour*.

A partir de aquí los grupos que emergen no hacían más que seguir la estela de la movida madrileña pero la infraestructura en Valencia era inadecuada y nada de esto pudo fraguar. Algunos grupos de aquel momento fueron *Sade*, *Última Emoción*, *Ceremonia*, *Manía o Esgrima*. Muchos de los grupos y bandas que aparecieron no llegaron a grabar discos, tan solo *cassettes*. Otros, aunque con trayectorias efímeras tuvieron mayor suerte. Es el caso de *Armas Bancas*, *Mamá ya lo sabe* o *Platino*. *Vídeo* fue la punta de lanza visible del tecno-pop valenciano, e *Inhumanos* irrumpió con su particular propuesta.

Durante esta época los artistas acabaron copiando el modelo de pop inglés e incluso español del momento. Sin embargo, el hecho de que muchos de ellos no fuesen conocidos por el gran público no significa que no hayan existido gran variedad y cantidad de grupos de diferentes estéticas. Grupos con ascendencia punk y de rock combativo se hicieron un hueco durante la última década del siglo XX (*La Resistencia*, *Brigada Lincoln*, *Cienfuegos*, *Los Auténticos*, *Los Romeos*, *Los Heavy Zarà*, *Extrema Cordialidad Homicida*, *Muzak*). Y también músicos individuales como *Julio Galera*, *Abotti*, *Hilario Cortell*, *Polvos de talco Baxter*, *Cuentos Chinos*, *Vamps* o *Los Cuernos*. Aparecieron bandas de jazz-rock y aires latinos como *Mediterráneo*. En los últimos años del siglo vieron la luz *Comité Cisne*, *Revolver*, *Combo Potombo* y *Josito y la Salsa Guay* (uno de los escasos ejemplos de música caribeña en Valencia), *Presuntos Implicados* con un estilo más funky y soul que rock, y el grupo *Seguridad Social*.

En el grupo de voces individuales, destacaron los cantautores en castellano que marcaron una época de preponderancia y gran popularidad. Ana María Drack (Elx, 1941), Joan Baptista Humet (Navarrés, 1950-2008), Jaime Morey (Alicante, 1942), Dova (Tavernes de la Valldigna, 1943), Nino Bravo (Aielo de Malferit, 1944-1973), Camilo Sesto (Alcoi, 1946) y Juan Bau (Aldaya, 1948) fueron solistas de gran proyección y amplia difusión. Algunos de sus temas y canciones

son hoy en día grandes clásicos e incluso populares conocidos por adultos y niños debido a las remasterizaciones y festivales o recordatorios que se hacen en las localidades donde nacieron en forma de musicales y conciertos. Esto hace que el adulto todavía a las tenga presente y las transmita.

Toda esta música pop de aquel momento era conocida por el público joven y adulto pero no incidía tanto en la población infantil como lo hace la música a día de hoy. En aquella época los medios de distribución de canciones no eran tan variados y abundantes como ahora. Se reducía a la transmisión través de escasas emisoras de radio y mediante la adquisición o grabación de *cassettes*. En la actualidad todo es más fácil y la difusión más rápida. La variedad de propuestas y los gustos de los adultos influyen enormemente en lo que escuchan los niños.

Durante el último tercio del siglo algunos artistas y grupos, a través de programas de televisión difundieron sus canciones específicas para niños como fueron los famosos *Payasos de la tele*, Gaby, Fofó y Miliki. Se popularizaron muchas canciones de esta etapa que todavía hoy son conocidas y cantadas por adultos y por los alumnos. Entre los programas emitidos en televisión española con presencia de temas musicales se puede destacar: *La Guagua* (1975-1977), *El recreo* (1977-1979), *Un globo, dos globos, tres globos* (1974- 1979), *Barrio Sésamo* (1979-2000), *La mansión de los Plaff* (1979- 1981), *La Cometa Blanca* (1981-1983), *Sabadabadá* (1981-1984), *Dabadabadá* (1984), *El Kiosco* (1984-1987), *La Bola de Cristal* (1984-1988), *Los mundos de Yupi* (1987-1989), *Cajón Desastre* (1988-1991), *Sopa de Gansos* (1989-1991), *Club Disney* (1990-1996), *THP Club* (1999-2003). En ellos se incluían canciones y sintonías que pasaron a ser las canciones infantiles de diferentes generaciones. Entre las más recordadas se encuentran las canciones de Torrebruno así como algunas sintonías de los dibujos animados (entre ellos destacan: *Heidi*, *Marcos*, *David el Gnomo*, *Los diminutos*, *el oso Misha o Baner y Flapi*) algunos de los cuales aparecen en las muestras recogidas. Todo ello se popularizó porque solamente existía un canal de televisión que era visto por toda la población. Algunos cantantes o grupos como Rosa León, Teresa Rabal, Parchís, Regaliz, Botones o el dúo Enrique y Ana, entre otros, fueron los referentes de la música o canción

infantil entre los años 80-90. Los niños que vieron estos programas los recuerdan como sus canciones infantiles y las cantan a sus hijos-nietos de hoy como se aprecia en las entrevistas.

Principalmente todo este repertorio era en castellano. Cuando en 1989 comienzan las emisiones de *Canal Nou* se realizaron algunos programas contenedores para público infantil que incluían canciones. El programa *A la babalà*, *Babalà Club* y *Baba Club* fue desde 1990 y hasta el cierre de la emisora en 2013 el hilo musical televisivo de la infancia valenciana. La popularidad de aquellos temas, que la tuvieron, después del tiempo es inapreciable. No aparece en ninguna muestra del trabajo de campo.

En 2004 aparece una propuesta de los directores de DiverMusic que lanzan un volumen en DVD y CD musicales titulado *CantaJuegos*. Interpretado por el *Grupo EnCanto* hacen una revisión del cancionero popular infantil español e iberoamericano. Este proyecto pedagógico-musical en formato audiovisual está orientado a niños y niñas de 0 a 6 años. Utiliza la música y el movimiento para hacer cantar y jugar de manera divertida con una propuesta visualmente impactante. A través de la imagen hacen cantar a los niños temas del cancionero tradicional español, que coincide en ocasiones con el que se relaciona en los cancioneros valencianos comentados. Este producto ha tenido mucha aceptación por parte de los padres y son muchos los niños que conocen estas canciones por haberlas aprendido viendo estos DVD, no porque sus padres o maestros se las hayan enseñado.

3.3.2. Repertorio en valenciano

De forma paralela al repertorio formal y académico y al pop que sigue las modas generales, a partir de los años 70 del siglo XX aparecen otras formas de expresión en forma de canciones que responden a características y motivaciones diferentes. Ésta se caracteriza por la utilización del valenciano como constante y por el uso de la canción como medio reivindicativo e identitario. González (2008) y Frechina (2011) hacen un extenso y minucioso estudio sobre la canción en valenciano. En ellos se puede apreciar la existencia de un gran patrimonio que se inicia en los repertorios tradicionales, pasa por la *cançó* y llega a los géneros

modernos. En estos trabajos se descubre la gran cantidad de autores e intérpretes que escriben y cantan en valenciano y se realiza un inventario hasta 2009.

En medio siglo han aparecido cerca de 500 grupos y cantantes y se pueden contar más de un millar de referencias discográficas. Por ello consideran que la música en valenciano en esta primera década del siglo XXI está viviendo uno de los momentos más interesantes artísticamente hablando. Señalan además que se están produciendo dos movimientos paralelos. Por una parte, existe una corriente que está trabajando para recuperar y rehabilitar los repertorios tradicionales y darles un sentido, y por otra, existe otro gran movimiento que intenta dotar a la música moderna cantada en valenciano de los recursos necesarios para que pueda competir en el mercado con igualdad de condiciones que lo hacen otros idiomas.

Mención especial merece la labor realizada por Pep Gimeno “Botifarra” quien ha hecho posible que las canciones tradicionales que solamente recordaban los mayores de cada pueblo vuelvan a ser cantadas por jóvenes y niños. Se ha convertido en la pieza clave en el proceso de repopularización del cancionero tradicional valenciano. Este *cantaor* realizó trabajo de campo durante la década de los 80. Junto al grupo Sarau de la Costera de Ranes, recogió de boca de aquellos que todavía cantaban romances, cantos de ciego, pregones y diversas canciones populares. De esta manera los repertorios de la Costera y La Vall d’Albaida están prácticamente reunidos en sus actuaciones y en sus discos publicados: *Si em pose a cantar cançons* (Cambra Records, 2006) y *Te’n canteré més de mil*. (Temps Record, 2009). En ellos aparecen canciones como: *La Malaguenya de Barxeta*, *Jota de Xàtiva*, *Romanç de les jugadores de burro*, *Jota improvisada*, *Romàç de don Simó*, *L’havanera Tita*, *El velatori*, *L’u d’Aielo*, *La Granaina de Montaverner* y *La Jota vella de Moixent*.

Pep Gimeno continúa su trabajo realizando multitud de actuaciones en todo tipo de escenario y participando en diversidad de eventos de toda índole. Actúa con su rondalla y con otras formaciones como *Ball a Banda* u otras formaciones instrumentales y junto a bandas de música y su espectáculo Botifarra a Banda. En ellos interpreta el repertorio que el mismo recogió durante los años 80 en las

voces de personas mayores de las Comarcas de la Costera y la Vall d'Albaida . A ello une dichos y refranes tradicionales que recita en los conciertos y actos. Su repertorio de villancicos, *Nadales*, ha sido presentado el pasado 21 de diciembre de 2014 en Canals. En el título *Ara que ve Nadal* se incluyen 12 temas tradicionales de toda la geografía valenciana. En este caso, Pep Gimeno fue acompañado por la Banda de la Unión Musical Sant Cecillia de Canals, un grupo de niños de su escuela y por la rondalla que siempre acompaña al *cantaor*.

Las canciones de navidad son todavía canciones que conservan su función como tradicionales. Este repertorio es utilizado por los maestros y niños cada año. Es un momento del curso en el que se canta y esto provoca que se canten temas de siempre, que se creen nuevos o que se adopten villancicos de otras culturas.

A pesar de todo repertorio relacionado anteriormente y de la gran producción y consumo actual de música, no se han encontrado apenas referencias a la música infantil. Se puede entender que en muchas de las alusiones a temas tradicionales, como los trabajos que hacen referencia a *les Nostres cançons*, *Nadales*, o canciones de los diferentes pueblos y localidades aparecen temas relacionados con la infancia pero en ningún caso aparece como un grupo específico.

En el apartado de Géneros modernos en la relación discográfica de Frechina (2014) aparecen por supuesto los trabajos que desde 1986 y hasta 2008 ha ido grabando de Paco Muñoz bajo el título *Paco Muñoz canta als xiquets*, compuesto por 94 canciones editadas en tres CD y un CD titulado *Bon Nadal* con 12 temas más. En ellos según sus propias palabras incluye temas populares y tradicionales y su propia aportación. Aparece también el primer trabajo autoeditado de Dani Miquel, *Triquiliso* (2007), *Musiqueries* (2010), *Més musiqueries* (2012), *A Nadal, un pas de pardal* (2013) y *De Vinaròs a Oriola, el País vola* (2015).

Cabe incluir aquí los trabajos del grupo *Trobada*, integrado por alumnos del colegio público Severí Torres de Castelló de la Ribera que desde 1996 ofrecen la posibilidad de cantar canciones de actualidad con letras en valenciano. Está vinculado al movimiento de las *Trobades d'escoles en valencià* y participa

activamente en muchos actos. Han grabado dos CD (2000-2006). Han participado en actos multitudinarios con estudiantes de Secundaria junto al programa educativo *Com sona l'ESO*. Han compartido escenario con *Obrint Pas*, *Paco Muñoz*, *Pep Gimeno "Botifarra"*, *Rapsodes* y *Aspenca*.

Recientemente en la red ha aparecido un espacio de música y actividades para niños titulado *Samarucs, canta, balla i aprén*. Es una propuesta basada en canciones para divertir y enseñar a los niños en valenciano que propone actividades para casa y para la escuela. De momento todas estas propuestas infantiles no se ven reflejadas en las muestras recogidas. No aparecen como canción elegida por los niños, al menos de la población estudiada.

4. Repertorio escolar

La vida en la sociedad actual tras el proceso de transición de la sociedad tradicional a la sociedad post industrial ha traído como consecuencia un cierto grado de desmantelamiento del repertorio que cubría las necesidades de aquellos que vivían según unas costumbres ya descritas. La infancia continúa utilizando música popular y tradicional con una funcionalidad y un sentido. El escenario donde se produce este tipo de actividad tradicional, cultural y popular es sobre todo en la escuela, más si cabe si nos referimos a los alumnos de segundo ciclo de educación infantil.

En este contexto se percibe y se constata la necesidad de canciones tanto por parte de los niños como por parte de los educadores. Por ello, aparecen multitud de propuestas incluidas en las sucesivas ediciones que publican las editoriales de libros de texto y proyectos educativos que son utilizados en los centros. Canciones relacionadas con los temas, las unidades didácticas y el currículum²³ que los niños trabajan en cada curso se incluyen en los libros de texto como un elemento más.

Cada docente elige las editoriales que estima oportuno con el fin de cubrir las necesidades de las programaciones anuales. En ellas aparecen propuestas

²³ *Decret 38/2008*, de 28 de maç.

musicales en forma de audiciones y canciones proporcionadas en soporte audio y audiovisual que los profesores pueden utilizar siguiendo su criterio personal. Las editoriales por su parte, con la intención de agradar e innovar cambian constantemente la estética y el contenido de las propuestas y con ello las canciones. Esto conlleva aciertos y desaciertos en la elección de canciones y consiguientes versiones que realizan cada año.

En el caso valenciano, con la instauración de la *Llei d'ús i ensenyament del valencià (Llei 4/ 1983, de 23 de novembre)* se inicia un proceso de cambio que ha sido largo y costoso en este sentido. Las editoriales en general y las valencianas en particular no pudieron hacerse cargo desde el principio del coste de estos productos en un momento en que las inversiones pudieron ser muy arriesgadas. Por ello, durante muchos años se utilizaron editoriales que publicaban sus trabajos en Catalunya con lo cual las versiones y el origen de las canciones correspondían a esta procedencia. Esta situación produjo un trasvase de canciones desde aquella comunidad en detrimento del repertorio propio. A su vez, propició que ciertos sectores manifestaran su rechazo a utilizar estos materiales sonoros.

De este modo, durante los años de esta larga transición este factor ha influido en que el aprendizaje y uso de canciones del repertorio popular valenciano se haya estancado y no haya seguido viva. Aproximadamente desde el año 2000, las editoriales han manifestado una cierta sensibilidad hacia esta circunstancia y han ido publicando las versiones propias para la *Comunitat Valenciana*. Durante la primera década del siglo XXI ediciones sucesivas de compañías como Vicens Vives, Santillana, Teide, SM o Cadí entre las más utilizadas en los centros escolares han ido presentando propuestas. El esfuerzo realizado en esta dirección ha ido transformando un poco la situación. No obstante, el hecho de cambiar prácticamente cada año las propuestas hace que no todas las canciones cumplan los requisitos básicos y, con ello, no se satisfacen las necesidades profundas de niños y maestros.

Mientras esto se ha producido, en las aulas ha existido una vida musical en muchos casos extraordinaria por su exclusividad de la mano de maestras y maestros que como agentes de cultura intentan responder a las necesidades de

los alumnos proporcionándoles las canciones que necesitan. En otros muchos casos, la ausencia o el desconocimiento por parte de los docentes de nuevos repertorios, está provocando que en muchos grupos se deje de cantar significativamente. Cuando la necesidad de cantar surge los niños acaban cantando la canción de moda de ese momento que nada tiene que ver con su ciclo vital, con su evolución y necesidades psicológicas, ni con su entorno social y cultural próximo.

La escuela es a todas luces el lugar donde se dan las tres circunstancias que conforman la música popular la oralidad, la participación y el uso social (Reig, 2011) por ello esta tesis defiende la importancia de conservar y crear un repertorio adecuado que dinamice la lírica de tradición popular.

5. Conclusiones

Como se ha referenciado, los valencianos son poseedores de un patrimonio de tradición oral rico y diverso. Algunos de estos géneros según Frechina (2011) merecen una atención y protección especiales debido a su carácter singular y su verdadera condición de tesoros culturales: estos son les *albadés* y el *cant d'estil*. Sentadas las bases descritas cabe hacer una serie de aclaraciones. Con la perspectiva que da el paso del tiempo la visión desde el siglo XXI es un tanto diferente a la óptica que ciertos autores tenían cuando ellos mismos analizaban la realidad desde un epicentro situado en el siglo XX. El concepto tradicional no estaba contaminado de ningún tipo de presión identitaria. La transmisión social del cancionero era un hecho cultural, sin más, que se producía simultáneamente con el resto de transmisiones, espontáneamente y con el uso.

Como se desprende de la descripción histórica de los hechos, durante muchos siglos, la canción, había sido una manifestación cultural colectiva y lo sigue siendo a niveles que se podrían calificar de anónimos, privados, familiares, domésticos pero también sociales e incluso multitudinarios. El hecho es que durante mucho tiempo de actividad musical, en apariencia no existía un autor y no existía un público. Los asistentes eran los participantes y las formas de hacer, de seleccionar instrumentos, ritmos o danzas o por el contrario evitarlos estaban

supeditados a la circunstancia de la vida social e incluso religiosa de los diferentes grupos.

Esto fue así hasta que la comunidad comienza a delegar su práctica a grupos o individuos especializados produciéndose así la división entre músicos activos y público oyente. Con el transcurrir del tiempo el público ha ido adquiriendo un comportamiento más pasivo debido a que las innovaciones cada vez más elaboradas que iban introduciendo los músicos especializados y los medios utilizados. La actividad musical de la gran mayoría de la población se queda circunscrita a la ejecución doméstica y social de cada grupo o municipio por parte de músicos sin estudios reglados que hacen una música más simplificada y más asequible para cualquier aficionado. Un cierto tipo de música se fue volviendo compleja y se convirtió en patrimonio de una minoría selecta, social y culturalmente. Con ello los músicos comenzaron a salir del anonimato. Cada uno de ellos iba presentando particularidades y técnicas que les diferenciaba del resto y les iban aportando prestigio. Poco a poco la población comenzó a verse excluida de este tipo de música que sólo se escuchaba en las iglesias y excepcionalmente en las antecámaras y jardines palaciegos. Así se establecieron paulatinamente dos tipos de práctica musical que han seguido su camino coexistiendo y respondiendo a funciones diferentes. En ambos casos han ido sufriendo cambios y evolucionando de acuerdo con el tipo de vida, sociedad y proceso cultural que experimentan los sujetos que lo protagonizan.

En la sociedad preindustrial, el hecho de cantar era parte importante de la vida cotidiana del adulto y del niño. El canto amenizaba el trabajo, el ocio y el duelo. En la sociedad actual los usos han cambiado de manera radical y como indica Frechina (2014, p. 13): “Se ha disociado el productor del consumidor de canciones. A pesar de eso la canción continua siendo un instrumento eficaz para la transmisión de valores, de expansión sentimental, de socialización y de cambio cultural”. El adulto ha ido supliendo esta función adaptando otras realidades pero el niño, en muchos casos, no está reponiendo esta pérdida.

Cuando los folkloristas del siglo XIX buscaban el cancionero del siglo XVII no pudieron ver lo que estaba ocurriendo delante de sus ojos. Hoy en día se continúa ignorando el riquísimo repertorio que queda por recoger y codificar del

siglo en curso. En la actualidad al menos en la sociedad valenciana y concretamente en la sociedad infantil se aprecia una no presencia de canciones propias de la época actual para uso de los niños en su ciclo vital. Unos niños que en el siglo XXI necesitan construir su identidad en un mundo instrumentalizado por tres idiomas y con unas características muy concretas y muy alejadas a las que tradicionalmente se han asociado a la infancia.

Como se ha visto el cancionero valenciano, ha sido rico y variado durante muchos siglos. En el presente hay una especial ebullición de música y canciones en valenciano en las voces de gran cantidad de grupos y cantantes que ofrecen multitud de estéticas y satisfacen todos los gustos. Llama bastante la atención la escasa presencia de canción infantil en la larga enumeración realizada.

Quizás, como explica Frechina (2011, p. 29) el error conceptual está en haber considerado el cancionero tradicional como una entidad estática, inmutable sometida a un proceso de erosión irreversible y no entenderlo como: “Una realidad cambiante, sujeta a la historia en equilibrio permanente entre conservación, transformación, renovación y extinción”.

La infancia hoy en día tiene una consideración y unas características reconocidas desde todos los ámbitos del conocimiento: psicológico, científico, médico, sociológico y neurológico como nunca antes ha tenido. La necesidad ancestral del hombre y del niño de cantar sigue existiendo. Esto ha sido un denominador común como se ha comprobado en la descripción de las diferentes épocas y tipos de canciones. Sin embargo, a día de hoy todavía no se presta la suficiente atención a este grupo social con características propias y que tanto necesita de las canciones.

Las modas se han ido sucediendo siempre y han afectado a toda la población. Cada vez de manera más amplia van afectando a la población más joven. Esto es así hasta el punto que se podría afirmar que si en el siglo XX se produjo una invasión del estilo Beatles de manera masiva. En la actualidad, los pre-adolescentes y los niños que cursan primaria están totalmente condicionados por las canciones y estéticas de grupos que proceden del mundo anglo-americano y aprenden estas canciones con mayor facilidad. El marketing las pone a su

alcance invasivamente, con celeridad e inmediatez de tal manera que otras propuestas en su propia lengua o de su propia cultura pasan desapercibidas.

En muchas ocasiones se hace referencia a la canción popular o tradicional utilizando formas verbales en pasado. El sentido en el que este trabajo considera el fenómeno canción en ningún caso está centrado en las canciones que de manera museística aparecen en recopilatorios históricos o por el contrario, pertenecen a periodos modernos y no están presentes en la vida de la población estudiada. Se entiende como lo definirían Pardo y Jesús-María (2001, p. 11), en el sentido de que se transmite oralmente y unida a las costumbres:

La que naix del poble de forma anònima o aquella que, encara que té un origen culte, es popularitza i es generalitza entre el poble amb facilitat (...). Es aquella que després d'haver-se popularitzat en una època, es transmet oralment a través del temps, unida als costums i signes d'identitat d'una localitat, d'un grup social o racial.

Y también como explica Torrent (1990, p. 17): “Aquella que ha estat present en mil circumstàncies de la vida de la nostra gent acomplint diverses funcions que en definitiva es poden resumir en una: ajudar a viure”.

En 1957, Josep Benet, en la revista *Germinàbit*, escribió un artículo que tituló *Ens calen cançons d'ara* (Necesitamos canciones de ahora). Esta idea expresada por el mundo adulto se puede aplicar en cierto sentido al mundo de la infancia que se acaba de relatar en los capítulos 2 y 3 de esta tesis.

Lo verdaderamente importante en este estudio es el hecho real de que alguien conozca y cante una canción, o que alguien la produzca en un momento determinado por necesidad personal o social. Lo que se quiere poner en valor es que exista esa canción y que se utilice. Desde esta perspectiva, tanto el momento en el que se cante como el motivo por el cual se haga abren todo un mundo de causalidades justificadas a nivel histórico, sociológico, psicológico y educativo que tienen su base en el contexto del que participan. En el ámbito escolar se dan toda una serie de circunstancias que pueden seguir dando lugar a la creación popular como se verá a continuación.

II PARTE. MARCO CONTEXTUAL

Cultura es tu momento
y desde este punto de vista
toda música es música étnica,
porque toda habla de su propio entorno.

Glass

(Sanchis, *La Vanguardia*, 15-8-2002, p. 64)

II PARTE. MARCO CONTEXTUAL

Capítulo 4. Infancia y contexto sociocultural

1. Introducción

Desde el siglo pasado, sobre todo en los últimos años, se han producido dos grandes transformaciones: las modificaciones en el contexto sociocultural real de la infancia y el cambio en las concepciones psicológicas que tienen la ciencia sobre ese contexto sociocultural. Según Del Río (1992), a pesar de las reticencias de los científicos a los cambios, sobre todo cuando éstos se contraponen a sus presupuestos previos, las rápidas transformaciones en el plano de la realidad han facilitado que psicólogos y científicos se vayan acercando las tesis que unen desarrollo a contexto sociocultural.

Este mismo autor, ha señalado que la psicología está realizando un proceso de revisión y orientación teórica en el sentido de considerar que los humanos además de recibir una herencia también cambian y construyen una nueva historia, es decir que la mente no es una entidad individual aislada que permanece básicamente igual a lo largo del tiempo, el espacio y las culturas sino

que ella misma va transformándose. Como también indica Valsiner (1991, citado por Del Río, 1992), a la psicología le ha costado un enorme esfuerzo reconocer que todo desarrollo depende del contexto, y especialmente que el desarrollo humano depende del contexto cultural o socio-histórico.

Estos argumentos (Del Río, 1992, p. 62): “Subrayan ese proceso de cambio histórico y atribuyen consecuentemente al contexto específico del desarrollo humano un valor explicativo central en este desarrollo” y concuerdan con el enfoque histórico-cultural presentado por Vygotski, (también conocido como sociocultural o psicología cultural) que entiende el desarrollo personal como una construcción cultural que se realiza mediante la socialización con adultos de una determinada cultura y a través de la realización de actividades sociales compartidas. Según este planteamiento de Vygotski (citado en Álvarez y del Río, 1990, p. 94): “El hecho humano se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente”.

Vygotski (1978) en un texto fundamental como es *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, establece el origen social de las que él designa como funciones psicológicas superiores. Esta idea se convierte en uno de los postulados principales del enfoque histórico-cultural según el cual el autor considera que: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean” (Vygotski, 1989, p. 136). En este sentido, como se ha podido comprobar durante el trabajo realizado y en el modelo que se presenta, en palabras de este autor se puede afirmar que (1989, p. 94):

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapicológica) (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

De esta manera (1989, p.138):

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación de algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

De acuerdo con estas afirmaciones y con Bautista (1994) hay dos ideas principales y muy interesantes para el presente trabajo en este discurso: la primera es que los grupos humanos difieren unos de otros porque intervienen y manipulan la naturaleza sin ningún determinismo biológico o condicionamiento orgánico. El desarrollo psicológico es posible individualmente gracias a un desarrollo histórico o previo dado que no está escrito en la estructura orgánica del hombre. Y la segunda es que el desarrollo histórico está conectado a su vez a la aparición de nuevas formas de mediación, como lo fueron en su caso el uso de herramientas, el trabajo y el uso de signos simbólicos en los hombres primitivos y, en la actualidad, por las nuevas tecnologías.

En el plano educativo ocurre lo mismo. Actualmente coinciden diferentes sistemas o formas de enseñar-aprender. Los maestros aplican variadas estrategias y metodologías que pueden transcurrir desde métodos meramente instructivos y unidireccionales hasta metodologías constructivistas, responsivas, dialógicas, integradoras y colaborativas. Pero además, Vygotski (1989) contempla otro principio fundamental dentro de las aportaciones e influencias del contexto que se han tomado en consideración. Es el que hace referencia a la actividad humana práctica, es decir, en la forma en que las personas tienen su experiencia ideal y material de la actividad de generaciones anteriores. De esta manera la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto -concebido como agente-. Así mismo, según Álvarez y Del Río (1990, p. 102): “Los procesos mentales no sólo y simplemente se manifiestan a través de la actividad, sino que se forman a través de ella”. En este sentido se considera de gran importancia por cuanto que apuntan a aspectos que interesan profundamente a los planteamientos del

presente trabajo algunas de las principales características de la psicología cultural sintetizadas en palabras de Cole (1999, p. 103):

- Subraya la acción mediada en un contexto. (...)
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimiento de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, “co-construida” y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo; (...)
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.
- Recurre a metodologías de las humanidades, lo mismo que de las ciencias sociales y biológicas.

En el contexto escolar actual, atendiendo a los cambios que significativamente inciden en niños, maestros, familias y relaciones entre éstos, y considerando las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje bajo los auspicios de la teoría expuesta, resulta conveniente plantear nuevas formas de hacer. El contexto ha cambiado y cambia a gran velocidad y con ello las posibles experiencias y relaciones culturales resultantes.

2. Cultura y contexto

Geertz (1973) explica que coincide con Max Weber, en la definición que éste dio sobre que el hombre es un animal suspendido de una trama de significaciones que él mismo ha tejido. Y con ello intentó definir la cultura como esa red entretejida por el ser humano. A este concepto añade, además el matiz de que la cultura, a pesar de ser ideacional, no se encuentra de manera real en la cabeza de nadie, y aunque no es material no se trata de una entidad oculta, tampoco es un fenómeno psicológico ni una característica del pensamiento ni de la personalidad ni de la estructura cognoscitiva. La cultura es un contexto, algo dentro de lo cual todo puede ser inteligible y ampliamente, descrito.

Según Álvarez y Del Río (2001) en la actualidad se puede simplificar la complejidad cultural en torno a dos grandes tipologías: la orientada a la comunidad y a la psique compartida (modelos tradicionales, populares) por un lado, y la orientada al individualismo (anglosajón moderno), por otro. Como indican estos autores (2001, p. 15): “Está claro que ambos modelos tienen sus ventajas (...). Lo que se gana con la individualización es autonomía, lo que se pierde participación afectiva y cohesión social”. Se podría decir a raíz de sus palabras que las culturas tradicionales tienen una distribución más social y las racionales la tienen más instrumental, más individual. Aunque esta simplificación puede ser un poco reduccionista sirve, sin embargo, para comprender dos cuestiones importantes. En primer lugar, que en el momento histórico actual la tendencia hacia la expansión del modelo individualista genera un aumento de los problemas socio-afectivos y de cohesión social. En segundo lugar, que existen modelos culturales diferentes al que hoy se presenta como exclusivo y como referente único para la educación. Algunas de estas pautas están en uso y explicando en parte las dificultades escolares de muchos grupos sociales.

Desde estos planteamientos si la cultura no sólo se recibe sino que es transformada por las personas de ese entramado cultural se puede afirmar como hiciera Rogoff (1993, p. 251) que: “Los individuos transforman la cultura cuando se apropian de sus práctica y la transmiten a la siguiente generación y a las necesidades de sus circunstancias específicas”. Y en esta misma línea se lleva a consideración la aportación de Bruner (1988, p.128) cuando expone que el lenguaje tiene una función constitutiva en la creación de la realidad y por ello se puede afirmar que se hace necesario la utilización de lenguajes para la creación y constitución de realidades puesto que: “Una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan en ella”. La implicación más general y más importante en este punto es que según este autor:

Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. (...).Es este

aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa.

Expuesta esta idea fundamental se hace también necesario distinguir diferencias entre los conceptos de contexto y entorno. Así, la palabra contexto etimológicamente hace referencia a estar en contacto, entrelazado, que da coherencia a las partes. De esta manera se considera, tal y como lo hace Cole (1999, p. 129) que:

Los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único procesos bio-socio-cultural de desarrollo (...). Cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que rodea. El contexto es, por el contrario una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas, que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre la tarea y su contexto no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituyen por el acto mismo de nombrarlos”.

Partiendo de esta concepción se entiende también, de acuerdo con Lacasa (1994, p. 293) que: “Son justamente estas cosas esenciales -actores, metas y recuerdos- lo que distingue los contextos de los entornos”. La idea que exponen Lacasa y Silvestri (2001, p. 340) es la que realmente sirve al concepto de contexto en referencia a la actividad cultural de la sociedad en general y la infantil en particular que se pretende mostrar:

Los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a contribuir el contexto para los demás.

Porque como estas autoras aseveran (2001, p. 431), el contexto no puede aislarse de la cultura por tres motivos:

1) Porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana que lo configura, 2) Porque en él están presentes

instrumentos materiales simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; 3) Porque es un entorno social.

Por tanto, si la psicología histórico-cultural otorga una nueva posición a la educación (no en el sentido único de escolar, sino en un sentido más amplio) y puesto que la educación, como se ha explicado, constituye un hecho consustancial al propio desarrollo humano en el proceso central de la evolución histórico-cultural del hombre, se considera importante por su implicación educativa la teoría de la actividad. Por ello, de acuerdo con Álvarez y Del Río (1990, p. 119) al tener en cuenta los diferentes modelos culturales es preciso, recuperar no sólo la conexión de la mente con el mundo sino también recuperar el sentido juntamente al significado de conceptos. El objetivo del modelo que se propone en este trabajo no intenta otra cosa sino conseguir lo que acertadamente exponen estos autores:

Cuando un psicólogo de la educación o un educador piensan en la enseñanza, lo hacen en términos de representación, pero cuando un niño realiza un aprendizaje, éste se sitúa para él en el terreno de las acciones. Poner de acuerdo las acciones de niños que aprende y las representaciones del maestro que enseña es para nosotros el objetivo central de la educación y éste no se conseguirá sino construyendo un puente de sentido entre ambos niveles.

Esta es la perspectiva que está en la base de este trabajo. El entorno que son las aulas de educación infantil puede devenir un contexto idóneo donde condensar y multiplicar los contactos y las acciones entre la mente, el desarrollo, el aprendizaje y la cultura anteriormente expuestos. La relación que se establece entre el niño junto a sus iguales y el adulto contiene enormes posibilidades y energías capaces de provocar la sinergia necesaria para el desarrollo de todo este potencial.

Sin embargo, parece que en el mundo industrializado y en el de la post-industrialización, la escuela y el sistema educativo que la contiene se van desligando cada vez más de los sistemas de actividad comunitarios en los que se construye la mente del niño. Esto, que *a priori* podría ser considerado positivo para el proceso de descontextualización instrumental de los

aprendizajes formales, ha pasado a ser un factor negativo. La realidad es que los efectos de la descontextualización social tardan mucho tiempo en observarse, evaluarse y por tanto se demora el momento de reaccionar con actuaciones acertadas. Para cuando esto ocurre, si es el caso, el contexto ya es otro distinto. Estas descontextualizaciones y cambios rápidos sin reflexión afectan a las vivencias de los alumnos, a sus actividades y aprendizajes y con ello a la construcción de su personalidad individual y social y constituyen un problema profundo.

La observación de la realidad desarrollada durante este trabajo permite hacer un ejercicio de visionado de la situación diagnosticando un problema que todavía no ha sido detectado por los responsables de la educación y que posiblemente tenga graves consecuencias, al que se ha intentado dar solución, al menos en el contexto concreto analizado.

3. Incidencia de los cambios en el contexto sobre la infancia

Hasta mediados del siglo XX, los adelantos y las transformaciones en los diferentes campos del saber eran imperceptibles por su lentitud y, generalmente, su vigencia era superior a la duración de la vida de la persona concreta. Después de este momento los cambios tienen una vigencia tan corta que no nos permite percibirlos debido a su rapidez, hasta el punto que se deja de utilizar aparatos que están en pleno funcionamiento porque pierden su eficacia por la aparición de otros nuevos mucho más modernos y con más y mejores aplicaciones.

Los conocimientos, las habilidades desarrolladas por las personas de la misma manera que los avances tecnológicos tienen una durabilidad muy corta con respecto al ciclo vital de los individuos. Esta circunstancia obliga a la sociedad a aprender y desaprender constantemente en el curso de la vida y no cabe duda que esta situación debe ser tenida muy presente en los planteamientos y necesidades educativas, tanto en lo referente a contenidos a aprender-enseñar como en las metodologías a utilizar. Pero más importante que ser conscientes de esta realidad es como explica Elzo (2003), el hecho de que resulta difícil percibir

qué es lo esencial y qué es accesorio dentro de todos estos cambios y transformaciones.

En los primeros años de vida, periodo en el que se encuentran los grupos sociales sobre los que se realiza este trabajo, se están produciendo muchos cambios en la manera de tratar e interactuar con ellos. Tanto los adultos como el mundo tecnológico en el que se desenvuelven provocan y procuran nuevas relaciones y comportamientos y con ello aprendizajes. Algunos de ellos contribuyen a enriquecer las estructuras mientras que otros no favorecen otro tipo de desarrollo de tipo relacional, afectivo, emocional y de comprensión del medio físico y social.

Dentro de todos los aspectos de metamorfosis que están acaeciendo y sus efectos, según Del Río (1992), se debe atender a los siguientes: los cambios en el contexto cultural de la infancia y en la propia infancia, los cambios recientes y sus efectos en las funciones psicológicas del niño y, los problemas metodológicos que se plantean para poder analizar e intervenir eficazmente sobre este proceso de cambio.

Como agentes y como docentes en el contexto concreto que se está analizando se hace necesario tener en cuenta esta advertencia. En primer lugar, con referencia a los cambios en el contexto cultural de la infancia y en la propia infancia, no resulta complicado apreciar las modificaciones a nivel histórico. Así, junto al incremento de la esperanza de vida (que en los últimos dos milenios ha pasado de 25 a 70 años y en los últimos 200 se ha incrementado casi el doble, pasando de los 40 a casi 70 años de vida), se ha venido produciendo una correlativa prolongación de la etapa infantil. Sin embargo, hay un aspecto que permanece constante con respecto al cambio evolutivo que es el calendario de maduración social que recoge lo que se conoce como infancia. Lo explica Del Río, (1992, p. 63) de este modo:

La infancia deja de ser una etapa reducida al mínimo requerido por el crecimiento biológico y pasa a constituirse en una etapa determinada por los requerimientos (convencionales, sociales y políticos) del desarrollo psico-social cuyos límites podrían prolongarse indefinidamente. Por otra parte el desarrollo, la enculturación, el proceso de formación psico-social del niño

pasa de estar articulado alrededor de la actividad productiva general de la comunidad, a especializarse y circunscribirse a un contexto cultural profesional específico diseñado expresamente para la infancia.

Esto se debe a que los modos de construir la mente humana o las funciones superiores han ido cambiando históricamente y han estado ligados a la actividad cultural y a su vez han ido generando diversos programas y entornos de desarrollo para la infancia, construyendo programas de actividad específica del niño que se prolongan en algunos sistemas educativos hasta los 18 años.

Una de las grandes revoluciones ha sido la escolarización sistemática y el ejercicio del aprendizaje como actividades específicas. Incluso la educación infantil que es el tramo educativo en el que se contextualiza este trabajo sigue siendo no obligatoria en el sistema educativo español. Con ello se quiere señalar que los cambios son recientes y las adaptaciones a ellos se están produciendo en estos precisos momentos. Con la escolarización obligatoria y universal aparecen los nuevos roles de maestros y alumnos, y se instalan mediadores externos y procesos mentales para organizar las actividades. Todo ello en un proceso altamente profesionalizado y en ocasiones desligado de la propia actividad vital.

Pero además se está asistiendo a otra revolución que según Del Río (1992), consiste en la ruptura entre el niño del presente y el adulto del futuro que será. Porque los cambios son tan grandes que se produce una desconexión del niño respecto del modelo humano que ha venido asumiendo los adultos. Antes de la escolarización universal los argumentos sociales y el procedimiento técnico que se tenía que aprender estaban unidos, ahora la educación los separa quizás por las ventajas cognitivas que supone, pero plantea serios problemas a la hora de imitar modelos sociales.

Según Elkonin (citado en Del Río, 1992), el niño pasa por tres fases en su proceso de seguimiento de un modelo: en una primera fase hace o actúa como el ejemplo. En una segunda llega a ser como el patrón y finalmente es capaz de hacer lo que hace el modelo, pero ya diferenciándose de éste separando su propio yo del arquetipo. Este procedimiento natural se ve interrumpido o

quebrado debido a múltiples y serios problemas con los que se encuentra la infancia hoy. Los cánones de la actividad adulta no sirven para la actividad que se le propone y se le permite a los pequeños. De tal modo que se rompe el proceso de sentido que hay entre el niño presente y el que será el futuro adulto.

Históricamente las diferentes etapas de la infancia siempre han estado desconectadas tanto de la anterior como de la siguiente. En la actualidad la escolarización se hace cada vez más amplia, se extiende hacia la educación infantil y hacia la edad adulta y se establecen barreras con la actividad familiar real de los niños. Por otra parte, el consumo en un mundo irreal de ocio queda, a veces, como un único modelo de actividad significativa para las nuevas generaciones mientras que las anteriores son vistas por los niños como modelos pre-históricos. Los modelos-roles significativos a los que queda expuesto el niño y en los que tendrá posibilidad de acción son mínimos. Los pequeños se quedan en una situación de aislamiento que es fácilmente observable en las aulas y por ello la necesidad de actuar.

Este proceso de construcción humana que se da en la infancia actual, asegura Del Río (1992, p. 65): “Tiene implicaciones y serias a todos los niveles: en la formación de la identidad y la conciencia del niño, en la formación de sus capacidades cognitivas, en la formación de sus actitudes, afectos y normas morales”. Asegura este autor que el contexto y los sistemas de actividad en los que tradicionalmente se ha estado entretejido el proceso cultural constructivo del hecho humano, han cambiado y:

Con ellos ha cambiado inevitablemente el tejido educativo y de desarrollo de la infancia. Las comunidades están por escenarios o contextos de actividad, de modo que la actividad humana no puede nunca mantenerse o fomentarse de forma aislada: debe existir contextualmente. El contexto proporciona fines y motivos, recursos y medios, así como constricciones o limitaciones que resulta integral tanto para la formación de la actividad real concreta de un momento como para la formación de los sistemas psicológicos de actividad del niño. El concepto de sistemas y subsistemas de actividad, que obliga a analizar la conducta del niño no como una serie de acciones aisladas de un sujeto aislado sino como un sujeto que se construye sincrética y

distributivamente en un sistema compartido de actividad resulta esencial para analizar estos cambios en la vida cotidiana de la infancia.

No todos los aprendizajes instrumentales y técnicos consiguen conectar al niño con el contexto. En las primeras edades son necesarios acercamientos reales a la cultura y ser partícipes de la cultura de una manera activa y experiencial. Es la única forma de que el niño conecte con el contexto y se sienta parte del mismo. Los aprendizajes que facilitarán esta circunstancia serán los que estén relacionados con las artes y la comunidad donde viven.

En segundo lugar, con referencia a los cambios actuales y sus efectos en las funciones psicológicas del niño, se aprecian los cambios de carácter cognitivo o que tienen que ver con la construcción de toda una serie de sistemas de procesamiento, funciones o capacidades psicológicas (perceptivas, de memoria, de regulación, de pensamiento) que se están produciendo.

La tesis de Vygotsky (1989) explica que el desarrollo humano es educación y por tanto que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente. Desde este planteamiento, en el momento presente, se está apreciando cómo las competencias o limitaciones del niño audiovisual actual están provocando cambios en la estructura de las funciones neurofisiológicas tal y como se ha comprobado en diferentes investigaciones sobre los efectos de los sistemas culturales de actividad y de los lenguajes sobre la mente. Es decir, no solamente el uso de tecnología afecta a la forma de relacionarse y de realizar actividades culturales del niño, sino que poco a poco afectará a la misma forma de construirse. Y esto, se debe tener en cuenta a corto plazo.

Por otra parte, dentro del segundo tipo de efectos que se producen en la psicología del niño por los cambios en el contexto, se han observado procesos serios de desestructuración afectiva y moral en la infancia actual. Estos son provocados por una serie de factores que tienen que ver con un déficit de estabilidad en los sistemas de actividad y falta de una interacción social sensible y sostenida con el niño a lo largo del desarrollo para que se produzca un adecuado desarrollo social, psicológico y cognitivo.

Centrado todo este argumento en la estructura de la educación Egan (citado por Del Río, 1992) se refirió a la escolarización por su falta de contenido poético y mítico o por desdeñar y mantener al niño en un estado paupérrimo en cuanto al pensamiento narrativo que es precisamente el que atribuye sentido a la realidad. Es como si con la escolarización se hubiera dado paso a una descontextualización a la vez social y afectiva de las acciones. Con ello no sólo se quita la referencia a nivel de significado sino también el sentido. Y esto es una situación grave como señala este autor para un sistema construido sobre el complejo de animación, la necesidad de compartir emociones, de ligar los significados a la acción y a contingencias pragmáticas sobresalientes, con fuerte retroalimentación emocional para organizar y estructurar la realidad. Sin embargo, estas estructuras de sentido estaban garantizadas en los procesos tradicionales de actividad productiva y de educación informal y curiosamente ahora están muy presentes en los contenidos de la televisión y con ello se está produciendo la siguiente situación (1992, p. 67):

El niño busca actividades significativas porque las necesita y atribuye sentido a aquellas cosas que le permiten actuar compartidamente con una nueva comunidad en que construir el sentido: la comunidad de iguales adquirirá un valor extra sobre el que siempre ha tenido y se conectará con modelos proporcionados directamente por la cultura de masas.

De todo esto se desprende que la realidad es que existe un nuevo modelo de infancia y por tanto se deben adaptar las fórmulas de aprendizaje. Los nuevos efectos cognitivos del cambio muestran un niño que desarrolla una gran capacidad de reprocesamiento en vacío (aprende para no actuar, sino para simplemente saber) ya que tiene escasas oportunidades para dar sentido al mundo dentro de actividades reales: el niño vive en un *ghetto* de actividades no productivas y no reales. Se ha roto la conexión del niño con la actividad social.

La conciencia se empieza a considerar no como ciertas características internas sino como un complejo de procedimientos socioculturales compartidos e históricamente producidos. Luria (1974), en su momento, ya planteaba y señalaba cómo una tarea pendiente el construir una ciencia de los sistemas psicológico-funcionales previos que se construyen externamente por la cultura.

Este camino, apenas iniciado, pretende tender puentes desde el contexto hacia el sujeto. Este itinerario posibilita muchas implicaciones para el diseño de sistemas de educación y enculturación de la infancia.

Finalmente los problemas metodológicos que se proponen para poder analizar e intervenir eficazmente sobre ese proceso de cambio son evidentes. La falta de certezas o criterios serios y comprobados debido a los problemas metodológicos que tienen los psicólogos y otros profesionales para estudiar la realidad cambiante en la que estamos inmersos son un problema todavía. Esto impide la respuesta a muchas preguntas que los docentes se hacen a la hora de distinguir y elegir entre aquello que es fundamental y todo lo que es accesorio sobre todo en las primeras edades.

Otro problema es que las diferentes propuestas de pedagogos y líneas concretas de acción surgidas en el siglo XX tanto a nivel pedagógico general como musical conocidas por muchos profesionales de la educación no se han puesto en práctica de una manera generalizada ni se han completado de manera sistemática en todos los ciclos formativos. Aunque los profesionales conocen que hay otras maneras de hacer, en la práctica, no se realizan de una manera universal. No se reflexiona y el tiempo transcurre acelerado. No se saborea el contexto que contiene la vida. El presente corre a alta velocidad y requiere la utilización de nuevas técnicas educativas sin haber pasado por los pasos intermedios. La distancia entre unas y otras se hace insalvable y frente a todo esto el hombre, el niño, que sigue tendiendo unas necesidades contextuales y culturales a las que no tiene acceso.

4. Conclusiones

El desafío es todavía el que planteó Vygotski hace sesenta años. Este autor explica que durante el proceso de hominización se dio lugar a la conciencia como un hecho evolutivo inconsciente. Si se llegara a comprender el proceso de construcción sociocultural externo de esa conciencia podría comenzar la segunda etapa de la filogénesis humana considerada por él como la más genuinamente representativa y propia de esta evolución: aquella en la que el hecho de la construcción de la conciencia, se diseñara directamente desde ésta

y dejara de estar sometida a un proceso de cambio histórico de nuestro contexto cultural acelerado e inconsciente. Por otra parte, como se ha explicado en el capítulo 1, el producto resultante de la educación y la enculturación es la socialización y esto se refleja en la capacidad de los individuos en asimilar e integrar en su estructura personal los modelos de su entorno social.

El proceso de socialización, según expone Martín (1997, p. 169), tiene tres fases: “La adquisición de la cultura y los roles sociales, (...) la interiorización de la cultura en la personalidad, y la identificación por parte del individuo de los elementos del contexto cuando los asimila, los acepta y los siente como suyos”. Y en la base de todo este proceso está el individuo que como se ha expuesto se desarrolla y aprende gracias a un órgano esencial, el cerebro. Un órgano del cual se desconocen muchos datos pero sobre el cual se están haciendo nuevos hallazgos. Un cerebro que después del nacimiento debe seguir desarrollándose a la par que se construye la personalidad siempre con la ayuda de la interacción con el contexto.

Resulta conveniente en el próximo capítulo referir algunas de las aportaciones científicas, psicológicas y su aplicación en el ámbito de la neuroeducación y la neurocultura por considerarse imprescindibles para los profesionales de la educación. Conocer el modo de proceder y de funcionar del órgano que es el contexto propiciador del desarrollo de cada individuo se convierte en una tarea fundamental.

Como ya se ha subrayado, se trata de atenderlo entendiéndolo como un contexto que cambia incesantemente, en el que se producen las transformaciones necesarias para su evolución y que requiere la constante intervención del adulto en general y del docente en particular en el proceso de propiciar experiencias en la zona de desarrollo próximo. Pero a su vez incidiendo en la zona de lo conocido–desconocido, aunque para algunos niños se encuentra en la zona de lo desconocido-desconocido (Romera²⁴, 2014), debido a su corta edad. Entre estas vivencias adquieren gran relevancia las experiencias musicales.

²⁴ XV Jornadas de innovación educativa. Alzira, Noviembre 2014.

Capítulo 5. EL CEREBRO INFANTIL COMO CONTEXTO BASE

1. Introducción

Gardner, en su libro *Estructuras de la mente*, en 1983 afirma que: “Una ciencia comprensiva de la vida debe describir la naturaleza, al igual que la variedad, de las competencias intelectuales humanas” (1987, p. 64). Y con ello alerta sobre los hechos producidos durante las últimas décadas referentes al espectacular progreso en áreas como la bioquímica, la genética y la neurofisiología, y sobre cómo todos estos hallazgos, en no mucho tiempo, llevarán a las ciencias biológicas a poder ofrecer una explicación convincente de los fenómenos y mecanismos mentales.

Existen dos cuestiones que interesan especialmente en este estudio y son referidas por Gardner (1987): en primera instancia, la flexibilidad del proceso del desarrollo humano. Ésta capacidad alude a la medida en que se pueden alterar los potenciales intelectuales de un individuo o de un grupo mediante diversas intervenciones. Refiere también la clase de intervención que resultaría más efectiva, su oportunidad y la función de los periodos críticos durante los cuales se podrían causar alteraciones notables. En segunda, la cuestión de la identidad o naturaleza de las capacidades intelectuales que pueden desarrollar los seres humanos. En este sentido se plantea la diferencia que hay entre unos y otros y cómo existen seres humanos capaces de realizar determinadas operaciones intelectuales y son incapaces de realizar otras, del mismo modo que ocurre con cada célula o con cada hemisferio cerebral.

Como explica Mora (2007), este siglo XXI será el tiempo de la biología de la mente. Se está asistiendo a una nueva revolución, un giro copernicano en el pensamiento. Se está llegando al conocimiento de cómo desde la biología se elabora la conciencia, el pensamiento, los sentimientos. Es decir, los procesos mentales. Con todo ellos se está asistiendo a la aparición de un nuevo ciclo de cultura. Aquella que según este autor (2007, p. 12), presidirá los cambios sociales basándose en el conocimiento de: “Cómo opera nuestro cerebro, órgano productor de cuanto somos y origen último de cómo nos comportamos”.

El cerebro es el órgano principal del organismo humano. Controla y regula todo su funcionamiento y en él residen aspectos y procesos que Mora (2007) denomina “leyes” que claramente definen el funcionamiento cerebral que tan unidos están a las humanidades. Estos son la emoción, los sentimientos, la abstracción, el lenguaje y el conocimiento. Los grandes avances referidos a la investigación del cerebro, se han apoyado en las nuevas técnicas y tecnologías que han posibilitado ver cómo se activan las distintas zonas del mismo según la percepción de los diferentes estímulos.

Esta evolución surge como resultado de un gran número de mejoras llevadas a cabo durante milenios introducidas por millones de personas en muchos lugares del planeta (Levitin, 2014). Este autor (p. 12) afirma que la música es un elemento fundamental en la identidad como especie y: “Una actividad que preparó el camino para conductas más complejas, como el lenguaje, las obras cooperativas de gran alcance y la transmisión de información importante de generación en generación”.

Aunque la formación del cerebro comienza a los 15 días de la fecundación, éste no crece, a diferencia de otros órganos, por acumulación de células. Será necesario que el número de neuronas con el que parte realice una amplia serie de conexiones para que pueda acabar su construcción. Como explica Acarín (2001), el gran tamaño del cerebro humano obliga a que los bebés nazcan antes de tiempo, precozmente y completen sus redes neuronales a partir de los estímulos que perciben en sus primeros años de vida. En el nacimiento el cerebro pesa aproximadamente 350 gramos, a los 3-5 años de edad pesa un kilo y hacia los 18-20 años alcanza la plenitud estructural y pesa alrededor de 1,4 kg. Este proceso de construcción, por tanto, se produce después del nacimiento. La interacción con el entorno es el inductor del modelado de las redes y conexiones neuronales será completamente necesaria durante varios años y esencial en los cinco primeros. Esta es justamente la franja de edad de los niños sobre los que se centra esta investigación.

Gardner (1987, p. 137), expone que: “De todos los dones con que pueden estar dotados los individuos ninguno surge más temprano que el talento musical”. Quizás se deba al hecho de que los sonidos afectan al sistema del oído desde la

gestación e impera sobre cualquier otro y desde el quinto mes, el feto reacciona ante los estímulos musicales. Gracias a las neuroimágenes se ha obtenido información visual tridimensional de la activación de áreas cerebrales concretas. E incluso se ha podido observar, como indica Arias (2007), que cuando se escucha música, las zonas del cerebro que gobiernan la función auditiva consumen mayor cantidad de glucosa, reciben más oxígeno y la sangre oxigenada provoca una alteración magnética posibilitando la visualización de su comportamiento.

Ante estos avances, la opción más coherente es reaccionar mostrando interés hacia los nuevos hallazgos sobre el conocimiento del cerebro y sobre cómo se debe actuar para aprovecharlos pedagógicamente. Cuanto más y mejor se conozca el funcionamiento y el establecimiento de conexiones neuronales producidas por la acción directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje más y mejor se podrá actuar en el desarrollo de la mente y las inteligencias de los alumnos.

A continuación se exponen algunos conceptos referidos a la estructura, conexiones y ondas cerebrales que se estiman oportunos porque son la base neurocientífica de las conductas y reacciones de los individuos en la construcción de sus inteligencias, la relación entre música y humanidad y la posterior actuación a nivel neuroeducativo que corresponde al docente.

2. Aportaciones de la neurociencia

Las últimas aportaciones en esta materia (Kandel, 2007; Mora, 2007; Levitin, 2014, entre otros) informan sobre cómo se produjo la evolución de algún mecanismo cerebral situado en la corteza prefrontal que dio lugar a un modo de pensamiento que sustentó el desarrollo del lenguaje y del arte. Este mecanismo posibilitó las tres capacidades cognitivas que caracterizan al cerebro musical: La toma de perspectiva, la representación y la reorganización. Estas capacidades junto al impulso de crear vínculos sociales dieron lugar al lenguaje, la poesía, la danza, la pintura, la escultura... y la música. La posibilidad de hablar o expresar cosas que no están presentes o no conformadas por elementos físicos es una propiedad del lenguaje de la cual no se partía. Más allá de la disertación sobre si

la música fue anterior al lenguaje hablado estos autores explican la importancia del inicio de esta actividad en la conformación del cerebro y cómo ha influido en la evolución de las emociones, la mente y el espíritu humano en las diferentes etapas intelectuales y culturales de la historia. Una de las características de la música es que combina las dimensiones temporales y las espaciales. Una de las propiedades de la canción es que a ello suma el lenguaje, el poder de las letras.

Levitin (2014) se pregunta sobre cuál es el papel desempeñado por el cerebro musical en la formación de la naturaleza y la cultura humana en los últimos cincuenta mil años. Según Mora (2007) la actividad artística, el arte, es conocimiento y placer al mismo tiempo (Mora, 2007) ya que nace de la capacidad que tiene el cerebro de crear abstractos, conceptos universales o ideas y viene provocada por el instinto de querer comunicarse con los iguales. Cómo surge la mente de un órgano físico es la explicación que busca la neurociencia en el estudio de las estructuras y componentes del mismo.

2.1. Estructura, conexiones y ondas cerebrales

En un primer acercamiento a la anatomía del cerebro se aprecia que está dividido en dos partes, casi simétricas, denominadas hemisferios separadas por un surco o fisura longitudinal. El cuerpo caloso, un haz de fibras nerviosas comunica e intercambia información entre los hemisferios derecho e izquierdo. Pero en un estudio más detallado y descrito por Jauset (2008) se pueden distinguir varias partes que se referencian por su estrecha relación con los procesos culturales y educativos que se pretenden argumentar:

La parte externa llamada córtex cerebral es la que presenta el aspecto rugoso y repleto de pliegues cubre las demás partes: el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo, los núcleos basales y la amígdala, todos ellos componentes a su vez del sistema límbico que está ubicado en el diencefalo (parte interna central de los hemisferios). A su vez en el córtex se diferencian cuatro partes o lóbulos: el frontal, el parietal, el occipital y el temporal que tienen asignadas diferentes funciones.

El cerebelo es una región del encéfalo que ocupa un 10% del volumen total del cerebro. Se sitúa debajo de los lóbulos occipitales. Coordina las funciones motoras de fibras musculares de todo el cuerpo. También está relacionado con funciones cognitivas, como la atención. Interviene en el procesamiento del lenguaje y la música e interviene en la conservación del sentido del equilibrio.

El neocórtex es la parte que ha evolucionado más recientemente (hace un millón de años) y está relacionada con las capacidades y actividades cognitivas (personalidad, consciencia, pensamiento abstracto y lenguaje) y con otras funciones motoras y sensoriales. Es la porción inteligente del órgano, aquella que piensa, razona, planifica y toma decisiones. Es la que permite la diferencia respecto de los animales, madura más tarde y acoge la conciencia.

El sistema límbico que está constituido por ocho diferentes componentes es fundamental para la supervivencia. Regula todas las constantes corporales, rige el sistema reproductor y es el responsable de las emociones. Las técnicas de diagnóstico por imagen han comprobado que las estructuras cerebrales que procesan las emociones son equivalentes a las que procesan la música. Esto puede explicar la relación tan estrecha que existe entre estos dos elementos.

Estas tres partes (cerebelo, el neocórtex, sistema límbico) guardan una gran conexión con la actividad musical del mismo modo que la tienen los lóbulos, los cuales según Martí (2014), poseen las siguientes capacidades:

- El lóbulo frontal está relacionado con el control motor y el pensamiento creativo, con la planificación de futuras acciones, con el lenguaje y la expresión artística, con la toma de decisiones, la conducta emocional, la memoria y la imaginación.
- El lóbulo parietal procesa la información sensorial procedente del exterior, la manipulación de objetos, los números y sus relaciones.
- El lóbulo occipital es la zona donde se reciben los estímulos visuales. Aquí reside la capacidad para interpretar aquello que vemos y nos permite descifrar indicaciones de partituras o las señales del director.

- El lóbulo temporal es donde se reciben los estímulos auditivos. Es el lugar en el que recuerdan palabras y nombres y donde reside la memoria visual. Aquí se recuerdan las letras de las canciones, se escucha nuestro propio sonido, nuestra afinación, el volumen y al resto del grupo y así cantar al mismo tiempo.

No resultaría difícil llegar a la conclusión de que con la música, en concreto la canción y el baile, o los movimientos que pueden surgir de ella se pueden potenciar las habilidades y el desarrollo mental global de los niños ya que guardan relación directa con todas las partes y lóbulos en los términos aquí resumidos. No obstante cabe exponer una serie de elementos y formas de funcionar del cerebro para comprobar que este tipo de experiencias pueden ser clave en el desarrollo del cerebro y por tanto del individuo.

Estos elementos fundamentales son las neuronas que son las células básicas del sistema nervioso central. Son las encargadas de generar, transmitir, inhibir, excitar, estimular a otras neuronas. Son las responsables de la capacidad de movernos, de pensar y de sentir.

Las conexiones a través de las cuales se transmite información se producen mediante impulsos electroquímicos. Los neurotransmisores son los agentes químicos que controlan los estados emocionales de los humanos. Entre los más populares se encuentran aquellos que proporcionan estados de bienestar (la serotonina), los que disminuyen la tensión nerviosa o regulan el dolor o los que intervienen en comportamientos placenteros y gratificantes (Benson, 2000, citado en Jauset, 2008).

La psiquiatría administra las sustancias correspondientes para mejorar las carencias de los pacientes pero se sabe que la serotonina se puede potenciar mediante el canto del mismo modo que las encefalinas se producen con el ejercicio físico y la dopamina con el Yoga Nidra, por ejemplo. No cabe duda que el hacer música o el simple hecho de cantar provoca este tipo de sensación de bien estar de una manera natural y así se comprueba diariamente en los grupos de niños en las aulas.

Las células de glía son otro tipo de células cerebrales. No tienen la capacidad de transmitir impulsos nerviosos. Se encargan de dar soporte y firmeza al

entramado neuronal, controlan los niveles de los neurotransmisores y el flujo sanguíneo así como la entrada de nutrientes al cerebro (glucosa y oxígeno). Su papel más importante es favorecer la sinapsis regulando el salto del impulso nervioso entre neuronas. Sin las células glía muchas sinapsis quedan destruidas.

Estas conexiones se producen dependiendo de las experiencias e interacciones que viva el individuo y las posibilidades que se presenten para ejercitarse en todos los ámbitos. Es decir, sin actividad por parte del sujeto no habrá desarrollo mental. En la interacción con el medio se posibilitarán las conexiones que conllevarán el desarrollo de aquellas capacidades que *a priori* cada individuo tiene en mayor o menor grado. De este modo, el planteamiento no debe ser ejercitar la inteligencia predominante sino ayudar con ésta a aquéllas en las que se tienen menor capacidad. En este sentido no es tan importante el número de neuronas con las que parte un individuo o de las que puede disponer para su desarrollo cognitivo general, como la cantidad y tipo de conexiones que se produzca entre ellas. Las conexiones son lo realmente necesario para que el desarrollo cognitivo tenga lugar.

Las investigaciones de Berger (citado por Jauset, 2008), psiquiatra y neurólogo alemán, sobre la actividad cerebral, se centran en los impulsos eléctricos del cerebro derivados de la actividad bioeléctrica. Así, dependiendo de la actividad mental se pueden detectar cinco estados psico-neurofisiológicos diferentes que están asociados a cinco tipos de onda. Todas ellas, como se expone están también íntimamente relacionadas con las actividades del canto y musicales que se plantean, y son las siguientes:

- Ondas GAMMA. Se producen en los momentos de gran actividad mental, por ejemplo, en los que se realizan resolución de problemas (atención, aprendizaje y conciencia). Se producen en la corteza prefrontal y se propagan hacia la corteza visual.
- Ondas BETA. Son las más rápidas. Se asocian al estado de vigilia con una actividad mental normal (estados de atención, de concentración) e incluso cuando dormimos.

- Ondas ALPHA. Indican estado de relajación y disminución de la actividad cerebral. Son ondas lentas. Refieren un estado de calma, tranquilidad, de paz interior. Señalan el inicio de la actividad del hemisferio derecho y la desconexión del izquierdo. A parecen cuando cerramos los ojos, nos relajamos o dormimos.

- Ondas THETA son ondas lentas que se producen en fases de somnolencia, en el sueño liviano, en estado de hipnosis, meditaciones profundas y fases de gran relajación. Según inidica Jauset (2008, p. 79):

En este estado, el cerebro está muy creativo, aporta soluciones del inconsciente, sin apenas ningún esfuerzo aparente. Se favorece la imaginación, la inspiración creativa y el aprendizaje. Son las que permiten el estado ¡eureka!, la aparición de aquella idea o aquella intuición súbita que nos aportará la solución a determinados problemas no resueltos[...] Ambos hemisferios cerebrales están en perfecto equilibrio, es un estado de armonía y plenitud.

-Ondas DELTA. Son las más lentas. Se producen durante las fases de sueño profundo pero sin sueños. Corresponden a procesamiento subconsciente de información. Tienen gran importancia en procesos curativos y de fortalecimiento del sistema inmunitario.

Las canciones cantadas y escuchadas por los niños y las actividades que con ellas se pueden desarrollar provocan en sus cerebros los mismos efectos que provocan estas ondas. Los beneficios a nivel de bien estar, de creatividad de relajación, de atención máxima y motivación, de alegría y euforia y de acción directa y emoción son equivalentes. El hecho de cantar es una acción que ocurre en el propio cuerpo, en el interior del organismo e incide en el mismo cerebro por el efecto de la vibración física directa del órgano. Esta vibración actúa sobre los porcentajes acuosos del cerebro y del cuerpo y comporta toda una serie de beneficios para los sujetos. Este beneficio es el que posiblemente lleva, sobre todo a los niños, a cantar de manera espontánea, inconsciente y continuada en las primeras edades.

2.2. Formación del cerebro: Neuroeducación

La comunidad científica define como modalidad del hemisferio derecho o izquierdo a la manera en que cada uno de los lados del cerebro influye en los individuos (Siegel y Payne, 2012). El cerebro izquierdo es lógico, literal y lingüístico, le gustan las palabras, es lineal, ordena las cosas conforme a un orden o secuencia. El derecho es holístico y no verbal, y permite la comunicación con expresiones faciales, el contacto visual, el tono de voz, las posturas y los gestos. Se interesa por la impresión general, no por los detalles, por el significado y la sensación de una experiencia. Está especializado en las imágenes, las emociones y los recuerdos personales, las sensaciones viscerales y los sentimientos. A ambos se les atribuye diferentes funciones (Jauset, 2008, p. 64):

- Hemisferio izquierdo: lenguaje (área de Broca en el lóbulo frontal, actividad motora del habla; área de Wernicke en el lóbulo parietal, comprensión oral y escritura) matemáticas; procesamiento del ritmo y del tono musical. Es el cerebro de la lógica, el más analítico, el que planifica, el que se ocupa del detalle.
- Hemisferio derecho: relacionado con las habilidades artísticas y musicales. Procesa la comprensión de la melodía, la percepción del timbre y de los contenidos emocionales del lenguaje. Es el cerebro del espacio, de la música, de la intuición y de la creatividad.

El cerebro humano desde muy temprana edad va perdiendo neuronas debido a que necesita espacio para que las acodendritas se puedan extender. Lo realmente importante es la creación de conexiones entre unas células y otras que se producirán gracias a las experiencias que vivan los individuos. Como se apuntó anteriormente el cerebro no está totalmente construido en el momento del nacimiento. Es un órgano dinámico, en constante desarrollo, de ahí su gran potencial.

La capacidad para generar nuevas conexiones y nuevos circuitos partiendo de las vivencias, experiencias y pensamientos del individuo es lo que se conoce como la plasticidad del cerebro (Martí i Vilalta, 2010). Esta circunstancia comporta la idea de que cada día se tiene un cerebro distinto puesto que va

reconstruyéndose día a día y noche tras noche. Así pues, el entorno y la interacción con él, la reflexión sobre él produce constantes sinapsis y conexiones, aumentan las células glía y la capacidad de aprendizaje. En los bebés y en los niños será muy importante la estimulación sensorial a todos los niveles sobre todo el auditivo. Las artes en general y la música en particular serán elementos muy poderosos para estimular este desarrollo.

La etapa más plástica del cerebro se produce durante los cinco primeros años de vida aproximadamente. Es la etapa de mayor flexibilidad biológica, psicológica y social. Según Cyrulnik (2007) durante los primeros años de vida llegan a producirse 200.000 sinapsis por hora. Es conveniente tener en cuenta que durante la infancia, las redes neuronales no utilizadas desaparecerán al tiempo que y se fijaran o reforzarán aquellas que más se utilizan en función de los estímulos y aprendizajes. Un niño de 2 años tiene el doble de sinapsis que un adulto y por ello su cerebro consume el doble de energía (Jauset, 2008). Con los años las neuronas disminuyen, pero aumentan sus interconexiones. Se sabe que las emociones influyen en estas redes proporcionando intensidad y calidad a la red neuronal. La calidad emocional, dependerá a su vez de las relaciones afectivas que están en constante cambio y son un eje principal en los niños de entre 3-6 años.

Por tanto, el educador se encuentra ante un cerebro que crece, se desarrolla y cambia constantemente, también con su ayuda. Se trata de un órgano en formación que de acuerdo con las posturas que proponen el enfoque del cerebro pleno debe tender a la integración (Siegel y Payne, 2012). Se necesita ayuda para hacer trabajar ambos hemisferios conjuntamente para que el niño pueda estar conectado en su faceta lógica y en su faceta emocional; pero también necesita conectar el cerebro inferior, intuitivo, con el superior, más reflexivo.

Cuando el niño comienza su escolaridad todavía no ha tenido muchas experiencias en según qué aspectos, con lo cual su cerebro no habrá podido realizar toda las conexiones deseables. A diferencia del adulto que ya ha vivido y reflexionado sobre sus experiencias el infantil, tiene muchas dificultades para ponerse en el lugar de los otros y para reflexionar sobre su estado de ánimo. Todavía tiene que aprender a sentir la felicidad y satisfacción que se derivan de

estar conectados con los demás niños al tiempo que construye y mantiene su identidad, a saber sobrellevar las situaciones dolorosas, las contrariedades y superar las rabietas propias de las limitaciones de este cerebro de escasos años de vida.

Los hallazgos en el ámbito de la neuroplasticidad (Martí i Vilalta, 2010), apoyan el enfoque de que los maestros y padres pueden modelar directamente el crecimiento continuo del cerebro según las experiencias que le ofrezcan. El cerebro del alumno se configurará de una manera u otra en función del tipo de actividad que se le proponga y realice. Facilitar a los alumnos experiencias para crear conexiones entre las distintas partes del cerebro para que colaboren, crezcan y se refuercen las fibras integradoras que unen las distintas partes del cerebro es misión también del docente. Así mismo, como indican Siegel y Payne (2012, p. 26):“Conectadas de una manera más poderosa pueden trabajar conjuntamente de un modo más armonioso” y podrán permitir otros tipos de conexiones posteriores.

El niño de entre 3 y 6 años tienen en su cerebro una falta de integración de ambas partes porque todavía no se ha desarrollado. Realmente queda un largo camino por recorrer pues generalmente no lo estará hasta pasados los veinte años de edad. El órgano cerebral infantil no puede crecer más deprisa de lo que permite el ritmo natural, es decir, un niño de 4 años no puede tener el cerebro de un niño de diez hasta dentro de unos años. Al ayudarlo, este órgano no crece más deprisa, simplemente se les facilita o posibilita integrarlas mejor progresando emocional, intelectual y socialmente. Un cerebro integrado procurará una mejor toma de decisiones, un mayor control del cuerpo y las emociones, una comprensión de uno mismo más plena, unas relaciones más sólidas y un buen rendimiento escolar. De este modo se llega a un concepto realmente interesante: el de salud mental, que implica una integración y una comprensión de la compleja dinámica de las relaciones humanas y del cerebro.

Siegel y Payne (2012) señalan que, desde el punto de vista del desarrollo, en los niños pequeños predomina el hemisferio derecho. En estas edades no dominan la capacidad de emplear la lógica y las palabras para expresar sus sentimientos, viven totalmente el presente. Para ellos la lógica, las responsabilidades y el

tiempo todavía no existen. Será cuando el niño empiece a preguntar por qué de una manera muy insistente, interesada e hilvanando respuestas cuando se podrá detectar que su cerebro izquierdo empieza a activarse.

Como explican minuciosamente en sus ejemplos estos autores, para llevar una vida equilibrada, valiosa y creativa, llena de relaciones personales bien conectadas, es crucial que los dos hemisferios actúen conjuntamente. En los niños pequeños primero se ha de conectar su hemisferio derecho con el del adulto y tratar de redirigir el suyo con el izquierdo que es el que menos desarrollado está. De ahí que sea tan importante elegir el tipo de actividad más adecuada para que les ayude a conectar ambos hemisferios y a resolver muchos problemas afectivos que se les presentan porque no entienden la lógica de la realidad. Y por ello es crucial conectar a través de canciones con la parte emocional y afectiva que se pone en funcionamiento a través de ellas.

Todo este entramado de factores debería ser del interés del docente. Si lo que se pretende es que el alumnado desarrolle todo su cerebro durante el aprendizaje la tendencia debería ir encaminada a ofrecerles un repertorio de actividades, vivencias y experiencias que incluyan lógica, números, palabras, lenguaje, colores, olores, texturas, formas, volúmenes, música, canciones, movimientos e imágenes entre otras muchas.

Desde la psicología de la educación se conoce que cada alumno tienen una modalidad en el modo de recibir información y por tanto de aprender según su habilidad o preferencia Visual, Auditiva o Kinestésica. En consecuencia se debería dar oportunidad de satisfacer cada una de estas modalidades. Desde las teorías de la inteligencia se sabe que cada alumno, cada individuo tiene una inteligencia predominante de entre las descritas por Gardner (2012): lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, musical, visual-espacial, corporal-kinestésica y naturalista a la que se ha de sumar la inteligencia emocional y social (Goleman, 1995) y la transgeneracional (Hellinger y Olvera, 2010).

El docente tendría que utilizar un repertorio de actividades y propuestas que favorezcan el aprendizaje desde las diferentes inteligencias predominantes con

la intención de que la estimulación de cada una de ellas puede favorecer el progreso o evolución de las otras. Y de entre todas ellas habrá que escoger aquellas que reúnan las posibilidades más oportunas en las primeras edades. Y sobre todo atendiendo a los planteamientos de la teoría sociocultural (Wells, 2001), que considera que el objetivo de la educación es proporcionar a los estudiantes un entorno en el que puedan participar en actividades productivas y deliberadas, de manera que puedan desarrollarse utilizando instrumentos y prácticas culturales.

3. Música y cerebro infantil entre los 3 y los 6 años de edad

Aunque no hay evidencias claras de que exista una única estructura del cerebro dedicada de manera exclusiva al procesamiento musical, según se extrae de las palabras de Franco y Gaviria (2002, citado en Jauset, 2008) sí que existen zonas concretas que se activan específicamente con la música.

El cerebro realiza su trabajo globalmente combinando las funciones de ambos hemisferios. Actúa como una unidad pero algunas funciones están localizadas en áreas concretas de cada uno de los hemisferios. Justamente éste es un comportamiento funcional complementario el que permite la flexibilidad o plasticidad del cerebro humano que tan ventajosa es para el proceso educativo.

El hemisferio derecho está especializado en el aspecto holístico de la música y el izquierdo en el analítico. La melodía se percibe en ambos hemisferios y cada uno de ellos procesa distintas particularidades. Así, al cantar se produce una combinación entre las diferentes zonas. El hemisferio izquierdo participa en la articulación de las palabras y el derecho en la entonación y el aporte emocional.

Más que entrar en la clasificación de habilidades y procesos que se dan en cada una de las partes cerebrales, según los tipos de actividades musicales (interpretación, técnica instrumental, lectura de partituras, composición, dirección...), lo que se debe recalcar es la sorprendente diversidad de representaciones neuronales de la habilidad musical que se encuentra en los seres humanos. Esta variedad según Gardner (1987), se apoya en dos factores. En primer lugar, en la variedad de tipos y grados de habilidad musical que tiene

o puede llegar a tener un individuo, y en segundo lugar, en el hecho de que cada individuo puede tener su encuentro inicial con la música por distintos medios y modalidades. Es más, puede ir encontrándolos a lo largo de su vida de forma idiosincrásica.

El ser humano está expuesto a la música o puede encontrarse con ella de muchas maneras: tocando instrumentos con las manos, con la boca, leyendo notación, escuchando discos, observando danzas y dependiendo de cada cultura, de las muchas y variadas formas que ha encontrado la humanidad para hacerla y absorberla. Como indica Lacárcel (2003) al cantar, tocar un instrumento, al componer, en definitiva, cuando pensamos y/o actuamos sobre sonidos, la red neuronal se amplía con una serie de conexiones únicas y distintas a todas las demás.

De entre todas estas acciones musicales la primera y común aproximación, en la mayoría de casos, y ciertamente en el entorno cultural occidental presente y en los primeros años de vida, es sin duda la canción cantada, escuchada y acompañada de movimiento. En condiciones normales ésta es la primera experiencia musical ante la que se expone el individuo o a la que tiene acceso de manera natural. Es el canto un elemento fundamental en el arranque del motor de la mente musical.

Gardner (1987, p. 159), además, considera que la música es una capacidad intelectual autónoma, como lo es la lingüística, ya que no se ha demostrado que: “La falla musical indique cualquier conexión sistemática con otras facultades” y así queda demostrado en muchos casos de individuos, que la conservan de manera selectiva o su aparición prematura en muchos casos de autismo, por ejemplo. La destreza musical se puede alcanzar en gran medida con la sola exploración y explotación del canal auditivo-oral, como el lenguaje natural. Estas dos capacidades intelectuales que aparecen desde el periodo más temprano necesitan el sistema auditivo-oral y se construyen sin relación con objetos físicos, sin embargo lo hacen en lugares neurológicamente distintos.

De acuerdo con Alberca (2011, p. 52), y como habitualmente se aprecia en el contexto escolar del segundo ciclo de educación infantil, las actividades que

aportan mayores y más beneficios evolutivos en los primeros años de vida, tanto a nivel individual como grupal, de entre todas las posibles son siguientes: “Cantar, escribir, recitar poesía, expresar ideas con movimientos y bailar”. Todas estas actividades suponen y posibilitan el continuado desarrollo psicomusical.

Esta práctica considerada básica, junto a la psicomotriz, es la herramienta posibilitadora de conexiones neuronales y diferenciadas de la musicoterapia por tratarse de una práctica cotidiana y destinada a todos los niños en general. Cantar, bailar, expresar ideas con movimientos y canciones nuevas, recitar e inventar poesía son actividades que se realizan habitualmente, con gusto y emoción en la escuela desde los tres años. Escribir es una actividad que requerirá una mayor maduración sobre la cual tendrán mucho que aportar las primeras en su consecución.

Las tres primeras están íntimamente ligadas al concepto de práctica psicomusical al que se ha hecho referencia, ya que es una realidad constatada por muchos docentes y padres referenciada por Gardner (1987, p. 162) que:

Los niños más pequeños relacionan de manera natural la música con el movimiento del cuerpo y de hecho les es imposible cantar sin que al mismo tiempo mantengan alguna actividad física que acompañe el canto; casi todas las explicaciones de la evolución de la música la relacionan íntimamente con la danza primordial; muchos de los métodos más efectivos para enseñar música intentan integrar voz, manos y cuerpo.

Pero además, la música puede servir como forma para captar, comunicar y conocer sentimientos y aunque la neurología que demostraría esto todavía no exista tal vez se puede suponer con Gardner (1987, p. 163) que la competencia musical no sólo depende de las zonas corticales sino: “También de las estructuras subcorticales que se consideran centrales para los sentimientos”.

La música es un elemento que estimula la relación y la conectividad entre ambos hemisferios al permitir un equilibrio dinámico entre las capacidades uno y otro. Según Jauset (2008, p. 67): “La música es uno de los el elemento con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica” y se ha comprobado que “la música que nos gusta aumenta la producción de oxitocina y

la generación de ondas cerebrales alfa, que están asociadas a estados de relajación corporal y psíquica” (Jauset, 2008, p. 79). Por ello, los niños que durante la infancia escuchan mucha música o tienen experiencias musicales desarrollan algunas regiones sensoriales y motoras aumentando con ello las conexiones entre sus neuronas. El aprendizaje musical implica siempre a gran parte del córtex cerebral, y por este motivo los iniciados en práctica musicales tienen una mayor plasticidad sináptica que los no iniciados y por ello los resultados en otras áreas curriculares como lengua o matemáticas también resultan reforzadas (Rosenkranz, 2007).

3.1. Práctica Psicomusical educativa y cultural

La importancia de la educación psicomotriz en los primeros años de vida está desarrollada y documentada por los trabajos y prácticas de Aucouturier (2004). Como explica este autor el ser humano nace como un organismo, pero será solamente con la construcción de su cuerpo y de la representación de sí mismo cuando alcanzará su psiquismo. El proceso de edificación del ser humano comienza a partir de la revelación del cuerpo, desde de la vivencia corporal, a través de la relación mediante el movimiento y la acción, en esa relación con el espacio, los objetos y los otros es como se esboza su psique en un primer periodo pre-verbal donde todo lo cognitivo nace de lo corporal. Paulatinamente van desarrollándose las representaciones que le generan pensamientos que acaban siendo psicológicas y simbólicas. Los educadores, mediante la práctica psicomotriz tienen como objeto generar pensamiento y psiquismo a partir del movimiento.

En el periodo 0-3 años la acción es igual a pensar. Para los niños su manera de pensar es actuar: la acción es su pensamiento. A través de la práctica psicomotriz, mediante la acción, el juego y el movimiento, en los primeros estadios (0-3) se consigue la maduración física y psicológica. Con ello el niño podrá realizar el proceso que va del placer del hacer al placer de pensar.

En una etapa posterior, (3-6) el niño irá edificando su yo, su persona, su diferencia de lo otro y de los otros. Irá construyendo su personalidad, su identidad personal y comunitaria. En este proceso es muy importante la relación

con los demás, el proceso de socialización el contacto con los iguales que le proporcionaran las referencias para la construcción de su identidad personal y también la pertenencia al grupo y poco a poco el conocimiento del entorno más cercano, que es donde actúa y donde le ocurren las cosas. Como se ha explicado, será solamente a través de la acción como el niño podrá seguir aprendiendo y construyendo su cerebro, sus inteligencias porque como indica Alberca (2011) es precisamente cuando aprende cuando se hace inteligente y no a la inversa.

Durante la etapa (3-6) años la acción está cargada, sobre manera, de emoción. Mediante la práctica psicomotriz educativa se favorece el desarrollo de la función simbólica por medio del placer de hacer, de jugar y de crear. A través del placer de las actividades motrices se facilita el desarrollo de los procesos de reaseguración profunda frente a las angustias. Paralelamente con la práctica psicomusical, se favorecerá el desarrollo del proceso de descentración que permite el acceso al pensamiento y a la construcción de la identidad, al conocimiento de sí mismo, del grupo, del entorno natural, social y cultural.

Para cualquier niño (0-6) en proceso de desarrollo, el trabajo con ritmos, melodías y canciones van a favorecer su evolución. Desde la musicoterapia como indica Aguilar (2006), se comprueba que los progresos en alumnos con problemas mentales, de coordinación motriz o de lenguaje mejorarán visiblemente. Ello se debe a al hecho de que la canción es una forma en el tiempo, y esto ayuda a organizar la vida y la acción de aquellos que tienen dificultades motrices y de coordinación. Al mismo tiempo ofrece la posibilidad de activarles para el movimiento, la acción, la atención y la motivación o ayudarles a la relajación en cualquier momento (como consecuencia del efecto de las ondas que anteriormente se ha explicado).

La dificultad en los niños con problemas de lenguaje y habla reside en el hemisferio izquierdo pero cuando el derecho, ocupado de la emoción y la sensación agradable, se pone en marcha propicia la producción de palabras y sonidos que sin música serían imposibles. Esto es debido a que cuando las palabras y la música están estrechamente relacionadas, como en las letras de las canciones, ambas se almacenan en el hemisferio derecho como una unidad.

El orden de las palabras contenidas en una canción es algo invariable, su comprensión no requiere las habilidades propias del hemisferio izquierdo (Storr, 1992), y por ello la canción es ese instrumento idóneo para propiciar el desarrollo incluso en aquellos alumnos que presentan limitaciones logopédicas.

A lo largo de toda la investigación se aprecia la gran potencialidad de las canciones para todo tipo de alumnos. Tanto para los que tienen lesiones específicas como para aquellos que no presentando necesidades educativas especiales, manifiestan maneras predominantes o particulares de aprender, como las que responden a la clasificación de Alberca (2011, p. 55), quien distingue entre alumnos “activos, pasivos, teóricos y prácticos”.

Según Aucouturier (2004), toda acción tiene cinco tipos de dimensiones: motriz, simbólica, cognitiva, narcisista y social. A través ellas el niño irá completando su desarrollo. Las neuronas que en las primeras fases están desconectadas, se irán conectando a medida que vayan realizando acciones que les provoquen placer. El placer y el sentirse bien llevan a la acción, al encuentro y al conocimiento. Por el contrario, el displacer y el sufrimiento bloquean y afectan a lo que está madurando. Haciendo un paralelismo con la práctica psicomotriz, la práctica psicomusical sería la correspondiente a la etapa siguiente. El gusto por el movimiento lleva a la construcción del cuerpo y la psique. Esta tesis presenta y defiende la idea que el placer por cantar lleva al conocimiento, al pensamiento y a la construcción de la identidad y a la creación popular.

De igual modo que el movimiento en la práctica psicomotriz, la canción tiene como objetivos: hacer del niño un ser de comunicación (de estar abierto al entorno, de intercambio con el entorno, de dar y recibir) porque un niño que se comunica bien se desarrolla bien. También persigue hacer del niño un ser de creación, de crearse como es, de darle posibilidades de desarrollarse como sujeto único que puede expresarse a través de vías simbólicas, palabras, sonidos, juegos ritmos, melodías, bailes y canciones. Pretende hacer del niño un ser que pasa del pensamiento pre-operatorio, en el sentido piagetiano, al de las operaciones concretas a través de las canciones. Un niño que sienta que es capaz de construirse en un proceso en el que el cuerpo y el cerebro van creciendo y pasando de la acción, a la emoción y al pensamiento. Con

acciones/canciones que permiten desarrollar su propio yo como ser único que conoce donde está, qué puede hacer en el lugar donde está y con quienes está.

La utilización consciente y constante de la canción infantil en los términos que se propone en este trabajo en la edad (3-6) se equipararía en importancia a la práctica psicomotriz en la etapa anterior (0-3). En este proceso consecutivo y al contemplar todas sus posibilidades se contribuye a construir todas las dimensiones que se han enumerado y permite la posterior fase de desarrollo. La unidad corporal y social se irá conformando mediante la vivencia unificada de uno mismo con los otros, y de lo que se comparte a nivel natural o físico y cultural partiendo de la experiencia que surge de las canciones y con ellas. Gráficamente se podría resumir como se expone en la figura 128 que se adjunta en el anexo documental 11.

4. Conclusiones

Considerando todo lo expuesto se ha de atender a todo un complejo que confluye en el niño y en el proceso educativo. Es decir, por una parte, se debe ser consciente de que existen unas restricciones genéticas que guían el desarrollo por unos caminos y no por otros, y además se ha tener presente la considerable plasticidad y flexibilidad en el crecimiento humano, en especial en los periodos más tempranos del desarrollo. Por otra, se debe considerar que los seres humanos están predispuestos a realizar determinadas operaciones intelectuales que provienen de la actividad de la observación y la experimentación y, sobre todo, no se puede eliminar de este escenario el factor cultural, ya que la cultura influye en todo individuo y matiza su desarrollo desde el principio.

Las aportaciones científicas a las que se ha hecho alusión (Franco y Gaviria 2002; Guliano, 2007; Arias, 2007; Gardner, 1987-1995; Siegel y Payne, 2012) explican que la actividad cerebral musical abarca múltiples redes neuronales y que si existe una implicación continuada de las actividades artísticas se producen efectos positivos en el funcionamiento cognitivo de los niveles superiores durante toda la vida.

Según las aportaciones de Levitin (2014) la importancia de la canción en el hombre no se debe a ninguna cualidad intrínseca de la música sino al hecho de que nuestros antepasados que disfrutaban con ella sobrevivieron y transmitieron esa presencia visceral y el gen que sustenta esos sentimientos. Levitin (2014, p. 36) afirma que si: “Hoy somos una especie musical, poética y artística, es porque nuestros antepasados lo fueron hace miles de años”. Como indica este autor el hombre es una especie complicada, imaginativa y adaptativa. Por ello, existen miles de lenguas, ideas religiosas y maneras de ser y expresarse y todo ello no ha aparecido por casualidad sino que forma parte de un continuo a lo largo de la historia.

Hoy se sabe (Mora, 2013) que la educación produce cambios en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje y el propio desarrollo del niño y del hombre. Cuanto más adecuado a estos fines sea la acción educativa mayor y más profundos serán los cambios y el desarrollo del individuo. De acuerdo con este autor, ha llegado el momento de que la neurociencia esté en el mundo de la cultura por los motivos y razones explicados a lo largo del capítulo. Los procesos mentales emergen de los procesos cerebrales.

El hombre nace con una estructura mental idéntica a sus semejantes (por ser miembro de una misma especie) que tiene facetas diferentes y que poseen potencialidades distintas. Las inteligencias no son, como indica Martí (2001), un don sino que se modulan por la experiencia y la educación. El código genético ha ido modificándose en consonancia con los cambios culturales, y el arte ha influido intensamente en este desarrollo y la música especialmente (Levitin, 2014).

Todas las culturas humanas se han ido organizando en torno a las dos tendencias del ser humano: conocer para explicar y prever, y expresar para comunicar y conmover (Martí, 2011). Estas dos formas de encarar la vida se dan la mano en la canción de la infancia que abre grandes posibilidades para el desarrollo del cerebro, la creatividad (conocimiento y expresión) y a la cultura.

La actividad físico-química que produce la canción en el cerebro es uno de los detonantes y fundamentos de la acción en este sentido. Por ello, en todo el

proceso descrito en el modelo que se expone en esta investigación y la forma de proceder se instala en los preceptos de la neuroeducación que instan a evaluar y mejorar la preparación del maestro y ayudan y facilitan el proceso de quien inicia su camino de aprendizaje.

Tafari, en su libro *¿Se nace musical?* (2006), explica que en el crecimiento musical de la persona se evidencian variaciones a lo largo de todo su proceso. Desde el inicio de los sonidos, balbuceos, palabras, ritmos frases hasta las elaboraciones más complejas transcurre un proceso que sólo se iniciará si existe un estímulo externo desde la más temprana edad. Este mismo libro concluye animando expresamente a quienes se ocupan del cuidado de los niños a cantar con ellos de modo continuado durante el periodo infantil o preescolar.

Desde la posición como docentes interesados en promover y potenciar el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y su crecimiento intelectual, emocional, social y cultural dentro del ámbito de la educación infantil, se siente la necesidad de profundizar en el conocimiento de las últimas investigaciones referidas a neurociencia y al momento histórico presente. Tras su análisis es conveniente realizar actuaciones concretas para aprovechar todos los valores y posibilidades de la canción en pro de ese desarrollo humano en la primera infancia.

Totalmente de acuerdo con Tafari (2006) y por todos los argumentos expuestos, en educación infantil, es necesario e imprescindible cantar a los niños, y es indispensable que ellos canten. La práctica de la canción ofrece a los niños un espacio/tiempo donde se puede decir, pensar, madurar, recordar quién es y qué hace. Permite empezar a armonizar lo pensado con lo vivido y actuando. Posibilita empezar a anticipar el futuro y encontrar que su actuación tiene un eco adecuado y contextualizado. De esta manera, según el tipo de niño al que se quiera ayudar a crecer dependerán las prácticas y formas de hacer. Se podrá optar por unas prácticas de crianza o por una estrategia educativa y todo ello determinará unos roles a desempeñar dependiendo de si quieren niños dóciles o niños con criterio, niños que repitan modelos y esquemas o niños creativos.

Así mismo, y como se desprende de todo lo anterior el contexto cerebro se construye en el ámbito cultural. El espacio cultural para un niño de la mayoría de los países occidentales está constituido también por la escuela ya que los pequeños ingresan en el sistema educativo antes de los seis años. La situación escolar también está variando y cambiando mucho en los últimos años. Esto también va a influir en gran manera en los individuos, en su construcción y en la construcción cultural. Se han de tener en cuenta todos los factores descritos que constituyen en sí diferentes contextos interrelacionados: el sociocultural, el cerebro, el escolar que hay que conectar al máximo. En este proceso de conexión la canción constituye un instrumento básico y completo. La labor del adulto y del maestro tutor de educación infantil se convierte en la pieza clave como posibilitadora del proceso que aglutine todo este mosaico poliédrico que confluye en el desarrollo de los pequeños. Esta tarea globalizadora contribuirá a la construcción de las personalidades individuales desde la propia acción de cada alumno y al mismo tiempo desde la acción conjunta en el grupo.

La escuela es un ámbito que debe atender a las reglas del juego del contexto educativo curricular, leyes y cambios en el sistema socio-político que concluyen o no con los resultados planificados. A continuación se acotan los márgenes legales de referencia actuales en el marco de la Comunidad Europea, de España y de la *Comunitat Valenciana* y los últimos cambios producidos en referencia al contexto curricular en materia de educación artística y musical.

Capítulo 6. INFANCIA Y CONTEXTO EDUCATIVO CURRICULAR

1. Introducción

La escuela es el contexto donde las sociedades preparan a los individuos desde niños para que junto a su desarrollo personal alcancen una formación de acuerdo con la construcción social que se pretende. La educación de los ciudadanos es un asunto que preocupa enormemente a las diferentes instituciones y gobiernos. Éstos, atentos a los problemas con los que se enfrentan y a la convicción de que éste es un elemento base para el futuro de su sociedad realizan reformas y reestructuraciones mediante reglamentos y leyes.

Los cambios necesarios en los sistemas educativos no siempre se producen en el sentido adecuado ni el momento oportuno, y sobre todo tampoco gozan del procedimiento idóneo para la reflexión. Sin embargo, se dan porque se detecta que el contexto requiere otras estrategias que ayuden a alcanzar resultados diferentes. Si bien estos cambios no conllevan el efecto pretendido, sobre todo porque las cuestiones de educación necesitan tiempo e implicación de sectores de población e instituciones muy importantes, sí que, por tener carácter de ley, afectan a todo el sistema e inciden en los individuos en formación.

No hay que olvidar todo lo mencionado referente a los problemas de cambio de contexto ya que esto también afecta a la aparición de los sucesivos textos legales. El marco legislativo se trata a continuación porque se considera como uno más de los contextos que soportan la acción de la investigación y por su influencia en todo este macroproceso educativo.

La escuela hoy vive una realidad muy diferente a la de décadas anteriores. No solamente se enfrenta a una sociedad que cambia sino que el cambio se ha convertido en un factor permanente. El proceso de globalización ya no es algo totalmente nuevo pero sí tiene un ritmo acelerado y una profundidad y amplitud que todavía no ha sido evaluada por agentes educativos de una manera completa y oficial. La globalización es un fenómeno multifacético constituido por dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales relacionada entre sí de modo complejo (Baeza, 2008). Y todas estas dimensiones repercuten en las vidas de las personas pero sobre todo las de orden cultural. Hay una parte

de la producción cultural que se realiza de forma industrializada, que circula por redes transculturales y llega a los consumidores que ya han aprendido a recibir mensajes desterritorializados. Aquí aparece una doble preocupación expresada por la UNESCO, ya en 1996 (Delors, 1996), en forma de preguntas que todavía no ha sido contestadas. ¿Cómo construir una sociedad de valores universales pero donde la singularidad encuentre un espacio? ¿Cómo hacerse cargo de la exigencia de la modernidad sin menguar las tradiciones que permiten esa identidad a través del tiempo? Todo ello como reflejo de la dicotomía entre homogenización y diversidad cultural.

Parece que se está pasando de un modelo basado en la razón social a otro fundado en la autorrealización, es decir, un modelo individualista. En este contexto la primacía de la realización personal y el tiempo individual es el resultado de una sociedad en la que cada individuo vive una vida propia. Así, según Baeza (2008) se está dando paso a una sociedad que da menos importancia a las tradiciones, que hace de la vida algo experimental porque las recetas heredadas y los estereotipos no sirven a la vida actual. Para este autor hoy se vive en un contexto de demandas encontradas y de incertidumbres que son percibidas así por los gobiernos de los países. Algunos de ellos responden a la situación de inestabilidad con cambios legislativos. Estos cambios, a su vez, suponen a medio y largo plazo el contexto en el que se van a producir las acciones educativas. Si bien las intenciones cambian, en la práctica las acciones reales no corresponden con las nuevas demandas de los individuos y de la sociedad.

Los efectos de los cambios propuestos en las leyes se producen incluso cuando éstas ya se han modificado debido a la inercia que pesa sobre el sistema. Así, en ocasiones, se producen solapamientos entre actuaciones y leyes que proponen cuestiones si no contrarias, al menos muy diferentes, incluso sobre aspectos fundamentales, que deben ser gestionados por los docentes. Estos profesionales han de procurar combinar las propuestas de la ley con la prioridad de la formación de los individuos concretos en un contexto incesantemente cambiante. La validez de sus respuestas y la comprobación de los resultados son difícilmente perceptibles dentro de un sistema en constante cambio.

2. Contexto legislativo. Antecedentes en el estado español

Como se explica en el preámbulo de la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, (BOE nº 106, p. 17158):

En España la generalización de la educación básica fue muy tardía. Si bien la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciera realidad.

Más tarde, la *Ley 14/1970*²⁵, *General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa* y la *Ley Orgánica 8/1985*²⁶, reguladora del Derecho a la Educación, consiguieron el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español, declarando la educación como servicio público. Esta última proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.

En 1990, la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990*²⁷ (LOGSE) estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes. La realización de diversas evaluaciones sobre la reforma experimental de las enseñanzas medias que se

²⁵ *Ley General de Educación 14/1970*, de 4 de agosto. BOE nº 187.

²⁶ *Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación 8/1985*, de 3 de julio. BOE nº 159.

²⁷ *Ley de Ordenación General del sistema educativo 1/1990*, de 3 de octubre. BOE nº 238.

desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la *Ley Orgánica 9/1995²⁸ de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la *LOGSE* orientadas a la mejora de la calidad.

En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la *Ley Orgánica 10/2002²⁹ de Calidad de la Educación* que no llegó a aplicarse. Quedó derogada y finalmente fue aprobada la *Ley Orgánica 2/2006³⁰*, de 3 de mayo (*LOE*, 2006). Ésta insiste en la idea de educación como servicio público y lo considerándolo como esencial para la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad adaptada progresivamente a los cambios sociales.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Recientemente, en 2013 ha sido aprobada la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013³¹, para la Mejora de la Calidad Educativa* como respuesta a los profundos cambios que necesitan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. En ella se indica que la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.

Entre las virtudes que incluye el texto referidas al propio sistema se encuentran la oportunidad de disponer de una educación personalizada y universal y la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar

²⁸ *Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/ 1995*, de 20 de noviembre. BOE nº 278.

²⁹ *Ley Orgánica de calidad de la Educación 10/2002*, de 23 de diciembre. BOE nº 307.

³⁰ *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*. BOE nº106.

³¹ *Ley Orgánica para la mejora de la calidad de la Educación 8/2013*, de 9 de diciembre. BOE nº 295.

social. Considera que la educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.

Así mismo, en este texto, se plantea la importancia de las habilidades cognitivas. Se consideran imprescindibles y se hace necesario adquirir, desde edades tempranas, competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. En este sentido expresa la idea de que la educación inicial es cada vez más determinante.

Al mismo tiempo el reglamento insta a los agentes educativos a propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje porque los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

3. La educación artística en el contexto curricular

3.1. Influencia de los postulados educativos europeos en España

Algunos de los últimos cambios que se están produciendo en el sistema educativo español tienen su origen en los estudios que desde Europa informan y describen la situación de los diferentes países comunitarios con respeto a la educación. Desde el Consejo Europeo y en reuniones específicas se proponen directrices y rutas para conseguir mejorar la calidad de los diferentes sistemas

educativos. Estos estudios hacen referencia a todos los aspectos referidos a la educación y también por supuesto a la educación artística.

Según expone Figel, (comisario responsable de Educación, formación, cultura y Juventud en Europa), en el prefacio del *Estudio Eurydice* de la Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural (2009, p. 3):

El papel que la educación artística desempeña en la creación de competencias para la vida en los jóvenes en el siglo XXI ha sido ampliamente reconocido en el ámbito europeo. La Comisión Europea propuso una Agenda Europea para la Cultura, aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2007. Esta agenda reconoce el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad. Además, el marco estratégico de la UE para la cooperación europea en materia de educación y formación para la próxima década destaca la importancia de las competencias transversales clave, entre ellas la sensibilidad cultural y la creatividad.

Al mismo tiempo, la *Resolución de 2009* del Parlamento Europeo sobre los estudios artísticos en la Unión Europea expone una serie de recomendaciones clave para el desarrollo de la educación artística y pide una mayor coordinación de las políticas de educación artística a nivel europeo. La declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación ha sido un reconocimiento adicional de los vínculos que existen entre sensibilidad cultural y creatividad que han influido en algunos planteamientos legislativos posteriores.

Figel (2009, p. 3) remarca que: “Las investigaciones sobre el potencial de la educación artística para aumentar la creatividad de los jóvenes subrayan la necesidad de una continua mejora de su calidad”. Con el fin de ayudar a cubrir esta necesidad e identificar buenas prácticas, se hizo un estudio para evaluar el estado de la educación artística y cultural de los currículos de 30 países europeos. Fue un estudio amplio que abarcaba aspectos como: las metas y los objetivos de esta educación, su organización, la oferta de actividades extracurriculares, y también las iniciativas para el desarrollo de la educación artística y cultural. Además, incluye información importante sobre la evaluación del alumnado y la formación del profesorado en las disciplinas artísticas.

En este estudio comparativo se presenta la forma como cada país organiza las cuestiones referidas a la educación artística. Los resultados para España no son especialmente negativos porque tan sólo se describe qué dice la ley o cómo las administraciones públicas organizan las diferentes cuestiones a nivel de asignaturas, horarios, etapas en las que se imparte etc. Sin embargo, al observar detenidamente como se organizan el resto de países vecinos se aprecian las diferentes sensibilidades y prioridades de cada uno de ellos hacia la formación musical y cuántos recursos dedican a esta área. Por ejemplo, en España la asignatura de música está presente en el currículo de primaria y secundaria a diferencia de otros países que no la ofertan, pero en el cómputo de horas dedicadas el resultado se sitúa por debajo de la media estadística europea.

Afortunadamente estos informes y comparativas surten efecto. Así se ha podido comprobar que después de este estudio publicado en 2010, algunos aspectos concretos se han visto modificados en la Ley Orgánica aprobada en España (diciembre de 2013) y en los decretos que en el caso de la *Comunitat Valenciana*, atendiendo a sus competencias y particularidades se han publicado en julio de 2014.

3.2. La educación artística en la enseñanza primaria en España

El desamparo, prácticamente sistemático de la música en las Leyes y Decretos desarrollados en España ha sido uno de los aspectos que más ha influido en la situación y nivel actual de la formación musical de los ciudadanos sobre todo por la ausencia de políticas educativas en consonancia con los criterios europeos que sí tienen en justa consideración esta área curricular. Según Lago (2005, 2008) la falta de una adecuada educación musical ha sido y continúa siendo una de las asignaturas pendientes en este país. La reflexión de los especialistas en este área del saber, es que mediante una formación y un ajuste permanente de la ciencia musical y su apropiado tratamiento didáctico en las aulas de todos los niveles del sistema educativo, permitiría asegurar el que la sociedad lograra ser todo lo sensible y musicalmente culta que se desea y además se beneficiaría de las aportaciones que la actividad música reporta a la inteligencia y al desarrollo del cerebro.

De acuerdo con Ocaña (2006) se puede afirmar que la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)*, supuso un punto de inflexión en la consideración de la enseñanza musical dentro del ámbito de la Educación Obligatoria del Sistema Educativo Español. Hasta entonces, la Educación Musical era sólo una realidad en las enseñanzas de régimen especial. A partir de la *LOGSE (1990)*, es cuando, verdaderamente, se integra la música en la enseñanza obligatoria. Además, viene secundada por una novedad: la creación de la figura del maestro especialista en música. Este profesional tendrá competencia para impartir la enseñanza musical en la etapa de Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro del ámbito de la Educación Obligatoria, la nueva figura profesional reclama a la Administración dotar de docentes especialistas a los múltiples centros educativos. En las Facultades de Ciencias de la Educación se empieza, a partir de este momento, a idear planes renovados de estudios enfocados a formar a los nuevos especialistas que establece la Ley. Transcurridos más de dos décadas desde la creación de la figura del maestro de música, y debido a múltiples transformaciones en la sociedad, en el mundo profesional y en los contextos educativos, Ocaña (2006, p. 2) señala que se hace necesario:

Una revisión y puesta en tela de juicio de los modelos y la organización del trabajo, del concepto, contenidos medios, métodos y modos sociales del mismo. Se impone un nuevo concepto de profesionalidad que reestructura y modifica sustancialmente los requerimientos profesionales.

Esto exige una redefinición y actualización de los elementos que inciden en el desarrollo y la práctica profesional de este colectivo de cara al diseño de unos programas formativos actuales y adecuados que se van produciendo al amparo de los nuevos tratados europeos. Ha habido transformaciones y se han introducido cambios en las leyes de educación, y sus correspondientes decretos. También se han adjudicado en diferentes legislaturas distintas distribuciones horarias y de contenido que han incluido la música en sus programas educativos pero desde la promulgación de *LODE (1985)* y la *LOGSE (1990)* anteriormente explicadas el espíritu y directrices generales en cuanto a derechos y fines de la educación en España no han variado. La educación

musical, como refiere el COAEM³², desde que aparece en el currículum es contemplada también como derecho.

En el segundo párrafo del preámbulo de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)* se expone que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.

Y en el artículo 1.1. se establece que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley. Entre ellos destacar los siguientes por su relación con la educación música como se verá más adelante (*LOGSE 1/1990, BOE nº106, p. 17165*).

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos humanísticos, históricos y estéticos.
- e) La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Solamente atendiendo a las dos primeras premisas ya se puede argumentar que, con el objetivo de respetar el derecho de los estudiantes a una educación integral, así mismo la música debe ocupar un papel relevante en la educación, debido a que desarrolla unas capacidades enormemente globalizadoras, tanto en el desarrollo cognitivo como en la dimensión humana y comunicativa.

³² Confederación de Asociaciones de Educación Musical.

Al situar el momento presente, contextualizando la educación infantil y musical en el marco legislativo, y atendiendo a las leyes y decretos que recientemente han visto la luz se comprueba que la *LOMCE* (2013) se expresa en términos similares cuando expone que es responsabilidad de los poderes públicos “la creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación” (*LOMCE 8/2013*, BOE nº 295, p. 97856).

La *LOMCE* en su único artículo modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y añade nuevos h bis) y q) de la *Ley Orgánica 2/2006*. Si se observan detalladamente todos los fines, no cabe duda que la educación artística y musical pueden contribuir directa y transversalmente a todos ellos. Sin embargo son seis de los catorce redactados los que están directamente relacionados con los objetivos del área. Estos son:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

La *Ley Orgánica de Educación* (2006), planteó la incorporación de las competencias básicas, cuyo concepto empezó a usarse a partir del Consejo Europeo de Lisboa, celebrado entre el 23 y 24 de marzo de 2000. En dicho

consejo se fijaba la necesidad de promover estas competencias, subrayando que son los aprendizajes que se estiman básicos (*Real Decreto 1513/2006*, BOE nº 293, p. 43058):

Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Esta ley, en el marco de la Unión Europea identificaba ocho competencias básicas: Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal.

En el nuevo texto de la *LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad de la educación, 2013)* la redacción de las competencias también ha sufrido cambios. Se reducen a siete y se redactan de la siguiente manera:

CCLI: Competencia comunicación lingüística.

CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia i tecnología.

CD: Competencia digital.

CAA: Competencia aprender a aprender.

CSC: Competencias sociales y cívicas.

SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

CEC: Consciencia y expresiones culturales.

Es importante remarcar las grandes expectativas que se tienen de esta área en cuanto a su contribución al desarrollo de todas las competencias y así aparece en el texto redactado por la *Conselleria d'Educació Valenciana* que más adelante se concreta.

Hasta el momento, en todos los textos legales comentados, aparece el área de música incluida en el área de educación artística junto a la plástica y comparten un horario que luego los centros distribuyen en ciclos. Esto ha supuesto que hasta el curso 2014-2015 en 1er ciclo de educación primaria se imparten dos sesiones de música a la semana y una de plástica, en 2º ciclo dos sesiones de plástica y una de música, y en el 3er ciclo una de música y una de plástica.

Con un horario tan escaso, ya denunciado por el *Informe Eurydice* anteriormente citado, resulta difícil alcanzar todos los objetivos que se proponen en la ley que insisten en las virtudes y posibilidades de esta área en la consecución de las competencias. Tal vez el seguir haciendo lo mismo y replanteando los horarios y distribución de materias en el mismo sentido, sea lo que incide en los malos resultados que se obtienen en los estudios e informes que hipotéticamente definen el nivel de salud de estos sistemas educativos.

Esta situación parece que va a cambiar, puesto que en la incipiente puesta en marcha de las últimas reformas, precisamente con la nueva ley (*LOMCE*, 2013) el área de educación artística pasa a ser un área específica y podrá gozar de ampliación de horario dependiendo de las administraciones autónomas. Este segundo nivel de concreción es el que facilitará o no la puesta en escena de los espacios, tiempos y recursos que contendrán las experiencias pedagógicas referidas a las artes. Seguidamente se presentan los elementos concretos y distintivos de estas resoluciones en el contexto de educación infantil y musical en la *Comunitat Valenciana*.

3.3. El área educación artística (música) en la *Comunitat Valenciana*

El *Decreto 108/2014*, de 4 de julio es el que establece el curriculum e indica la ordenación general de la educación primaria en la *Comunitat Valenciana* como desarrollo de la *LOMCE* (2013).

En el texto se aprecian grandes diferencias con respecto a los anteriormente expuestos. El legislador de la *Comunitat Valenciana* ha manifestado una especial sensibilidad hacia las enseñanzas artísticas. Seguramente como respuesta a los

postulados que llegan desde Europa y también como respuesta a la idiosincrasia de esta área cultural.

Sorprenden gratamente los términos en los que se exponen las virtudes de la educación artística y cómo se desarrolla el texto en la introducción a este área curricular. Sería incoherente no remarcar los aciertos recogidos en el texto legal con referencia a la música. En él se observa una extraordinaria forma de situar el área en el contexto educativo y una definición completa que incluye toda la importancia y beneficios que de ella se pueden obtener de cara a la mejora de la calidad educativa.

Dada la importancia de estos aspectos para el presente trabajo y porque constituyen una buena parte de su justificación pedagógica y didáctica se procede a entresacar los aspectos más relevantes del texto original referidos a la especificación contenidos y criterios de evaluación del currículo del área educación artística (*Decreto 108/2014*, pp. 16633-16634):

Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad y constituyen uno de los rasgos fundamentales de la cultura. En la medida en que los lenguajes artísticos sirven como medio de expresión de ideas, pensamientos y emociones, han de estar presentes en la Educación Primaria para desarrollar hábitos y experiencias de comunicación ya iniciados en la Educación Infantil, que continuarán en etapas posteriores.

La educación artística está integrada por los lenguajes plástico y musical que, aunque utilizan códigos y procedimientos distintos y específicos, se complementan y enriquecen entre sí al integrarse en el lenguaje audiovisual, pero también interactúan con otros lenguajes como el verbal y el corporal.

Desde esta perspectiva, explorar, conocer y comunicar a través de estos lenguajes permite al alumnado de primaria integrar de forma equilibrada y holística los diferentes planos (intra e interpersonales) de su desarrollo: aumento de la atención y la percepción sensorial, visual, auditiva y cinestésica, mejora de las destrezas corporales, y un mayor autoconocimiento y desarrollo emocional y cognitivo. A ello hay que añadir el desarrollo de aquellas capacidades tradicionalmente asociadas a la competencia artística como son la imaginación, la creatividad y el sentido

estético, que en la formación del alumnado actual adquieren una especial relevancia.

Es importante también destacar los aspectos sociales y organizativos que aporta el trabajo artístico en grupo. (...). Por otra parte, como ciudadanos del siglo XXI, los alumnos y alumnas actuales han de conocer y utilizar las posibilidades que aportan las tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo artístico.(...)

La amplia tradición artística de la *Comunitat Valenciana*, desarrollada en diversas disciplinas como la pintura, escultura, arquitectura, diseño y cerámica, ha sido y es el reflejo de valores estéticos enraizados con sus gentes, y a ella se une la vanguardia creativa de artistas visuales, sonoros y multidisciplinares. La escuela debe nutrirse de esta herencia recibida, y seguir avanzando en la consecución de nuevos aprendizajes que favorezcan el enriquecimiento personal del alumnado.

La presencia de la música en el entramado social valenciano, así como su desarrollo a través de numerosas instituciones, representan uno de los rasgos característicos y de más tradición en nuestra comunidad. Sin duda, este rico contexto sonoro supone un importante hecho diferencial que debe tener un reflejo adecuado en la enseñanza obligatoria. La escuela ha de aprovechar y, a la vez, contribuir al mantenimiento y desarrollo de ese patrimonio sociocultural común, formado por multitud de organizaciones e infraestructuras que hacen de la participación y el disfrute de la música su razón de ser.

Por su parte, los bloques de contenidos asignados a esta materia son los siguientes:

El primero, referido a la “escucha”, (...). Este bloque se corresponde con el denominado eje de la “percepción musical”, a través del cual el alumnado indaga en las posibilidades del sonido, la audición comprensiva de los elementos de la música y el acercamiento al patrimonio musical, con una actitud abierta y respetuosa hacia nuevas propuestas.

En cuanto al repertorio, la escuela ha de mostrar la riqueza y variedad de nuestra realidad musical en su doble vertiente europea y mediterránea, abarcando tanto la tradición más popular como la vanguardia (...)

El segundo bloque, “la interpretación musical”, comprende diversos procesos expresivos y creativos, como la interpretación, improvisación y creación a través de la voz, (...)

Las expectativas que se han depositado en esta área son enormes. Quizás debido al gran potencial de la música para el desarrollo del cerebro descrito en el capítulo 5 y para la adquisición de habilidades sociales y culturales. Por ello, la forma como esta área puede repercutir en la adquisición de las competencias básicas aparece minuciosamente descrita.

3.3.1. Implicación del área de educación artística en las competencias básicas

En este mismo texto legal quedan redactadas y especificadas de manera amplia la importancia del área y su aplicación a través de la acción musical en los centros como mediadoras imprescindibles en el camino de facilitar al alumnado la consecución de sus competencias básicas. Si bien en la *LOE* (2006) se hacía referencia a que la música contribuía a la consecución de todas las competencias excepto las matemáticas (Flores, 2008), este aspecto ha quedado claramente subsanado en la introducción al área que se realiza en el decreto correspondiente redactado por la *Conselleria d'Educació* y se refiere exactamente en los siguientes términos (*Decreto 108/ 2014*, pp. 16633-16634):

El área de Educación Artística contribuye al desarrollo de todas las competencias clave dado su carácter integrador:

En primer lugar, de la competencia de conciencia y expresión culturales, el área desarrolla la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de la música o las artes plásticas, dando importancia a los valores estéticos y a habilidades de cooperación, y a la utilización de diversas técnicas y recursos de los lenguajes artísticos. También se trabaja la habilidad para comparar opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de los otros con espíritu crítico y actitud abierta y respetuosa en las manifestaciones artísticas desarrolladas en el aula, y, sobre todo, la creatividad y voluntad de cultivar las propias capacidades estéticas mediante la expresión artística y la participación en la vida cultural dentro y fuera del recinto escolar. (...) el mantenimiento de una actitud abierta a la diversidad

de la expresión cultural que nos lleva a comprender la cultura propia y a tener sentimiento de identidad.

Por otra parte, la expresión que cada alumno y alumna realiza en el aula de primaria a través de distintos medios plásticos y musicales incide en su tendencia natural a la comunicación, de manera que se desarrolla la competencia en comunicación lingüística: se expresan conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral

También se evidencia la necesidad y el interés por la interacción con otras personas, así como la disposición al diálogo como herramienta para la convivencia (...), desarrolla capacidades relacionadas con la producción del habla (la respiración, la dicción, la articulación y la entonación) y ha de combinar elementos de las tres lenguas de nuestro sistema educativo, potenciando el plurilingüismo de manera natural.

Al trabajar compases, métrica, ritmos, (...) el área contribuye también al desarrollo de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

A la competencia de aprender a aprender contribuye en la medida que se potencia la gestión del tiempo, el ser consciente del propio proceso de aprendizaje, (...) la concentración, la reflexión, el trabajo en equipo, la autonomía y la autodisciplina. En esta área resultan fundamentales las capacidades de motivación hacia el aprendizaje, curiosidad, estrategias de planificación, supervisión y evaluación en las prácticas musicales y plásticas, y reflexión, autorregulación y control del propio aprendizaje a partir de las observaciones a su trabajo. El alumnado de Educación Primaria desarrolla mediante el área de Educación Artística capacidades que le animan a superar obstáculos, vencer miedos, tener actitud positiva frente al aprendizaje y, sobre todo, generar confianza en sus propias producciones.

Del mismo modo, y muy relacionado con este aspecto, el área contribuye a desarrollar el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor ya que se ponen en juego habilidades para transformar las ideas en actos, la creatividad, la innovación, las destrezas para planificar y gestionar proyectos que pueden ir desde la elaboración de un cancionero a la creación de un musical o una producción plástica o audiovisual conjunta. Es determinante la importancia que tiene en el área el trabajo en equipo: resulta imprescindible en la práctica instrumental y coral, en las danzas, en producciones plásticas en

equipo, etc. El área tiene a su favor, en este sentido, la predisposición del alumnado a actuar de forma creativa e imaginativa en el aula y la gestión proactiva de los proyectos por la motivación que desprenden. Ambos componentes facilitan el autoconocimiento de los puntos fuertes y débiles del alumnado que potencian la mejora del proceso y, con ello, el aumento de la autoestima por la perfección de los resultados obtenidos.

A la competencia digital el área contribuye a través del uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), tanto desde su vertiente musical como en la plástica (...)

Por último, en lo que se refiere a las competencias sociales y cívicas, el área contribuye a apreciar el entorno artístico que rodea al alumnado, mostrando la identidad cultural a la que pertenece. Interaccionar en ese ámbito público, participando en conciertos, manifestaciones plásticas, pasacalles, exposiciones, etc. desarrollará en el alumnado tolerancia, respeto a las diferencias, empatía, superación de prejuicios, compromiso, aprendizaje de los códigos de conducta, interés por la diversidad y la comunicación intercultural. Todo ello generará en el alumnado el sentido de pertenencia a su comunidad. La búsqueda del bienestar personal y colectivo es otra de las grandes contribuciones del área para esta competencia, además de la comunicación constructiva en el entorno, la negociación para llegar a acuerdos, la colaboración, la participación en actividades cívicas y de desarrollo sostenible o la seguridad en uno mismo.

Del mismo modo se ha de considerar muy positiva la intención del legislador en describir todas las potencialidades del área incluso a nivel de las enseñanzas transversales como paradigma de una educación globalizadora e inclusiva. Así se recoge en este mismo texto (*Decreto 108/2014*, p. 6634):

El área de Educación Artística contribuye, además, a otros elementos transversales como son el desarrollo sostenible y el medio ambiente a través de un uso racional de los recursos plásticos o la construcción de instrumentos musicales con material de reciclaje, los riesgos de explotación y abuso a través del reconocimiento de obras plásticas y musicales que los muestren y sensibilicen al alumnado así como a la producción de obras pictóricas o musicales que los denuncien, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las TIC en trabajos de investigación que se

realizan en temas artísticos o en producciones que compartimos con compañeros y compañeras a través de la red, y la protección ante emergencias y catástrofes conociendo de antemano los planes de autoprotección de museos y teatros ante las visitas y asistencias a conciertos además de conocer las salidas de emergencia y los medios contra incendios de los edificios a visitar.

Todo lo expuesto lleva a considerar el área de Educación Artística como muy necesaria por lo completa y variada en sus aportaciones educativas, por la creatividad que despierta, tan necesaria en nuestro sistema educativo, y porque contribuye a que el alumnado descubra sus propias capacidades, y su potencial artístico. Posiblemente sea la primera toma de contacto de los alumnos y alumnas con el arte y por ello se le ha de dar la importancia que merece: permitirle explorar posibilidades, descubrir potencialidades, emocionarse con los resultados, vibrar con la ejecución, evaluar el proceso, mejorar el resultado e implicarse en su entorno.

Al parecer en las intenciones de esta ley se contemplan muchos de los fundamentos neuroeducativos, científicos y psicológicos expuestos. Esta circunstancia debería considerarse como un elemento positivo y un punto de partida halagüeño. Para ello, sería necesario dedicar mucho más tiempo a este tipo de experiencias ya que las expectativas y beneficios que de ellas se esperan son abundantes y principales. Sin embargo, la proporción horaria destinada a ellas son muy pequeñas. Con las últimas instrucciones realizadas para el inicio de curso 2014-2015 la educación plástica queda reducida a una sesión de 45 minutos semanales en primero de primaria y una hora y treinta minutos a la semana para la educación musical. La desproporción es muy llamativa sobre todo después de que la propia *Conselleria d'Eduació* se haya referido a la importancia de estas áreas en los términos descritos y reproducidos anteriormente.

En este punto cabe señalar que la *LOMCE* (2013) modifica en algunos artículos la *LOE* (2006) por tanto se considera que aquellos que no sufren cambios se mantienen. Ese es el caso del currículum de educación infantil. Los contenidos y objetivos esta etapa educativa siguen rigiéndose por la normativa general de la *LOE* (2006) y en particular en la *Comunitat Valenciana* descrita en el *Decreto*

38/2008³³ de 28 de marzo. Por lo que respecta a las competencias se entiende que son aplicables a esta etapa no como adquisición del máximo nivel de competencias, puesto que los niños están todavía conformando y adquiriendo habilidades básicas, sino en el nivel adecuado a su desarrollo psicológico y de aprendizaje.

4. Contexto legislativo en el segundo ciclo de educación infantil

Tal y como se describe en el artículo 13 del *Decreto 38/2008* (p. 55004), la educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en los movimientos, el gesto y el ritmo.

En cuanto al modo de organizar y distribuir las experiencias y áreas en el texto del decreto queda perfectamente definido en el artículo 4 (38/2008, p. 55004):

4.1. Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y pedagógico del desarrollo infantil, y se aplicarán por medio de unidades globalizadas que tengan interés y significado para las niñas y para los niños.

³³ DOGV n. 5734.

4.2. Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades que se realicen entorno a los aprendizajes y el juego, y se desarrollarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

4.3. Los contenidos se organizarán de acuerdo con las siguientes áreas:

- El conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- El medio físico, natural, social y cultural.
- Los lenguajes: comunicación y representación.

Estas áreas deben entenderse como conceptos organizativos, como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes en los que están subsumidos los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, que contribuirán al desarrollo educativo y facilitarán la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando a los niños su participación en él.

En este texto se hace referencia explícita a la organización del tiempo contemplando la urgencia de dar respuesta a las necesidades biológicas referidas a alimentación, higiene, descanso, seguridad, de relación y de comunicación iniciando a los niños en la adquisición de hábitos y rutinas propios de esta edad.

Es muy importante la insistencia hecha sobre la consideración que se ha de hacer del concepto área. Ya que sólo tiene sentido para facilitar la organización y la planificación educativa. Los niños y las niñas convierten en objeto de aprendizaje todo aquello sobre lo que centran su atención: personas, objetos, estructuras o situaciones que forman parte del contexto en el que ellos/as interactúan y de esta forma construyen los aprendizajes que responden a sus intereses y necesidades en situaciones concretas.

Es realmente difícil separar de una manera exhaustiva un área de otra y el desarrollo de cada área y su evolución. Constantemente los objetivos del área de Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal implican también al área del Medio físico, natural, social y cultural y al área de los Lenguajes. Este es un principio didáctico que ha de tenerse siempre presente y favorecerlo en todo momento. También se hace mucha incidencia, en aras a atender la diversidad

presente en las aulas, en que el docente ha de conformar entre las áreas las interrelaciones y yuxtaposiciones que considere más adecuadas en cada acción educativa ya que los niños y las niñas se apropian del objeto de aprendizaje cuando hay una implicación global incluidos el aspecto emocional y afectivo (*Decreto 38/2008*, artículos 10-11).

Por su parte, los objetivos son entendidos como metas que guían el proceso de enseñanza aprendizaje y pretenden que las niñas y los niños de la etapa de Educación Infantil se conviertan en miembros activos de su comunidad, interactuando y comunicándose con los otros, y participando y disfrutando de la cultura.

El texto se refiere a los contenidos como los objetos de enseñanza-aprendizaje que se consideran necesarios para el desarrollo de la personalidad de la niña y del niño. Están integrados por destrezas, procedimientos, hábitos, actitudes, valores, normas democráticas y la adquisición del conocimiento crítico de los hechos, principios y conceptos, necesario para el desarrollo autónomo de la persona.

En principio los objetivos y contenidos referidos al área de música están contemplados dentro del área de Los lenguajes: Comunicación y representación. En ella se contemplan los siguientes (*Decreto 38/2008*, p. 55016):

- Descubrir la lengua como medio de comunicación.
- Desarrollar progresivamente las capacidades en el uso de las lenguas oficiales como instrumentos de comunicación, de aprendizaje y de organización de la conducta.
- Conocer y experimentar las formas culturales y lingüísticas heredadas, en la construcción de la propia identidad, y al mismo tiempo, aprender a vivir en una sociedad plural, en continuo cambio y evolución.
- Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje gestual y sencillas dramatizaciones.
- Descubrir ritmos sencillos con el cuerpo, con objetos y con instrumentos sencillos.
- Descubrir sencillas obras artísticas como medio para desarrollar las capacidades creativas e interpretativas.

- Conocer alguna obra de arte significativa.

Por su parte, los contenidos específicos del área de música son (*Decreto 38/2008*, p. 55017):

- El descubrir las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales
- El ruido, el silencio y la música.
- Las cualidades del sonido: ritmo e intensidad.
- Las canciones populares, danzas, canciones de folklore, contemporáneas, de baile y las audiciones musicales.
- El interés y la iniciativa para participar en representaciones musicales.

Estos serían a simple vista los objetivos y contenidos a los que se refiere la ley como propios de la música pero al profundizar en las demás áreas se puede apreciar que la música puede vehicular aprendizajes referidos a todas ellas: el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal y el medio físico, natural, social y cultural. Todos aquellos aspectos relacionados con la construcción de la propia identidad, la imagen de uno mismo, los sentimientos de eficacia, seguridad y autoestima. También a la representación mental del propio cuerpo y a la relación entre el yo y el mundo exterior. A la identificación de las características físicas, las cualidades propias y las de los demás. A la percepción de los cambios físicos y su relación con el paso del tiempo. En la realización de actividades de la vida cotidiana, en la adquisición de hábitos, actitudes y comportamientos.

En cuanto al conocimiento del medio físico, natural, social y cultural, la aportación de las canciones a la construcción de la representación del mundo, la existencia de sentimiento de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran puede constituir un pilar fundamental. Es un proceso que favorece y facilita el conocimiento y la comprensión de todo aquello que configura la realidad de los niños sobre todo lo que está al alcance de su experiencia. Permite la exploración, el conocimiento y la acción sobre él mismo con los instrumentos sociales y culturales establecidos favoreciendo la construcción del propio yo con creciente autonomía generando actitudes de respeto y aprecio hacia la propia cultura y las culturas ajenas. Se produce un

acercamiento a la naturaleza, a la cultura y la vida en sociedad. En primera instancia, de su medio como niño pero al mismo tiempo como conformador de un grupo social más amplio a medida que participe y cree manifestaciones culturales, en la vida social, en las fiestas, en manifestaciones artísticas, costumbres y celebraciones populares.

Precisamente por actuar siguiendo las indicaciones hechas para el tratamiento con ensamblaje de áreas, por considerar los objetivos como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contenidos como destrezas, procedimientos, hábitos, actitudes, valores, normas democráticas y adquisición del conocimiento crítico el trabajo con canciones del modo como se presenta y su beneficio recae significativamente sobre todas las áreas. Como se aprecia, los contenidos del área de música son muy escuetos, sin embargo, los objetivos y contenidos de todas las demás requieren de este tipo de actividad para conseguir una enseñanza globalizada, activa y creativa.

5. Conclusiones

La producción de conocimientos en todas las áreas y disciplinas en los últimos cincuenta años ha superado al conjunto de saberes que se tenía en todas las épocas anteriores. Como apunta Feito (2013), en las dos últimas décadas se ha producido más información que en los últimos 5000 años anteriores. Los conocimientos se duplican cada lustro y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida permanecía básicamente inalterable durante varias generaciones. La información que aparece en un día en el periódico *New York Times* es mayor que la que una persona podía encontrar durante toda su vida en el siglo XVII.

Ante estas evidencias lo lógico es pensar que la escuela y la familia como instituciones tradicionales no tengan poder de transformación ni de adaptación a estos imparables cambios. Se hace necesario repensar el papel de la escuela y confeccionar tal vez un nuevo paradigma organizativo toda vez que existen elementos clave sobre todo relacionados con la parte más humana y más social del hombre en los que la escuela y la familia seguirán siendo esenciales.

Éste es un debate totalmente abierto en la sociedad en general y en la comunidad científica en particular. Las tendencias actuales y las propuestas que llegan a los centros como garantes del tan deseado éxito escolar son los relacionados con la escuela creativa e inclusiva. Ésta se basa en la construcción de conocimientos y valores, como medio de lograr ciudadanos pacíficos, justos, solidarios, críticos, libres y democráticos. Y no sólo se refiere a los aspectos escolares o académicos sino también en referencia al modo de gestionar las relaciones humanas, las emociones, las situaciones personales, dentro y fuera de las aulas y entre todos los miembros de la comunidad.

Este proceso en muchos de los países occidentales comienza antes de los seis años con la escolarización obligatoria. En España la educación Infantil no tiene carácter obligatorio pero sí gratuito desde los 3 años. Sin embargo, es considerada como fundamental por cuanto que favorece el desarrollo social y emocional al permitir a los niños relacionarse en un entorno diferente a la familia. Al mismo tiempo consigue atender de forma adecuada todas las dimensiones del ser humano, evita los riesgos de exclusión social y previene dificultades y carencias de la población infantil.

Para los alumnos protagonistas de este estudio el contexto aula es fundamental. Es el lugar donde se entretajan todos los elementos que se han descrito: el desarrollo del cerebro, el aprendizaje, la socialización, la enculturación, la lírica de tradición infantil, las individualidades, las diversidades y las formas de hacer de cada maestro en el camino de garantizar los derechos educativos de los niños. Es donde se crean pequeños contextos más o menos llenos de vida y de creatividad, siguiendo los peldaños propuestos por Delors (1996): aprendiendo a conocer, aprendiendo a hacer, aprendiendo a vivir juntos, aprendiendo a ser y aprendiendo a aprender que es el procedimiento habitual en las aulas de educación infantil.

Capítulo 7. LA CANCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCACIÓN INFANTIL

1. Introducción

El planteamiento que sigue parte de la idea de que la escuela debe ser vista como un contexto en el sentido que lo contemplan Cohen y Manion (1990) y Cole (1999), puesto que es un entorno construido por las personas. Además se entiende como un contexto que está inmerso en procesos colectivos de recuerdo de donde pueden salir metas y acciones comunes.

Aunque la estructura y el funcionamiento habitual del sistema escolar impongan grandes restricciones a esta noción de contexto, sin embargo, en la realidad de cada aula concreta, se pueden llevar a término las acciones y experiencias que este argumento sostiene.

La escuela o los diferentes grupos sociales que conforman las aulas son también entramados culturales, tal y como se viene definiendo a lo largo de todo el discurso. Son en sí mismos fenómenos complejos, en ocasiones de difícil accesibilidad y como cualquier otra cultura no son neutros. Cada comportamiento, cada acción dentro del contexto relacional de los grupos humanos y profesionales ponen de manifiesto ideas, valores y sentimientos. Estas relaciones son más intensas si cabe en las aulas de educación infantil donde los niños necesitan y reclaman constantemente las referencias del adulto y de los iguales para ir construyendo su identidad y el conocimiento del entorno social y físico. Para los niños no hay separación entre la vida y vivencia en la escuela. En estas edades la vida niños se corresponde con todo lo que en el contexto aula ocurre. Y es precisamente allí donde todo cobra o carece de sentido.

Los planteamientos y las estrategias diseñadas y utilizadas para configurar cada contexto influirán en que se favorezca o no el protagonismo del niño como artífice de su propio desarrollo. De acuerdo con Lacasa y Silvestri (2001, p. 341), se puede afirmar que estas implicaciones llevan a romper con las metodologías de enseñanza: “Excesivamente centradas en la manipulación de la realidad a través de símbolos manejados por individuos, para dejar un lugar mayor al contacto con la realidad a través de la acción y la inter-acción”. Los niños, los

aprendices, son en realidad quienes participan de esa acción y quienes la construyen en ese momento. Y no se agota la acción en la relación interpersonal sino que ha de interpretarse en conexión con el contexto sociocultural de los participantes que es donde la noción de Zona de desarrollo Próximo adquiere su verdadero sentido de colectividad (Lacasa, Cosano y Reina, 1997).

Desde un enfoque vygotkiano el papel que corresponde a la escuela y, de acuerdo con Moll (1990, p. 250) es: “El de crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de los instrumentos culturales”, sobre todo, en educación infantil, donde la escuela y la vida son una misma cosa para los niños.

Los pequeños utilizan diferentes caminos para aprender: a través de la experiencia con los objetos, durante la experiencia en situaciones, a través de la imitación y mediante la formación de andamios por parte del adulto (Palacios *et al*, 1990). Pero el proceso más importante de esta teoría recae en el hecho de pasar al plano de la consciencia, es decir, de hacer conscientes a los niños. En la etapa preescolar los pequeños necesitan ayuda para tomar consciencia de todo lo que ocurre alrededor e incluso de todo lo que ellos mismos hacen. Ellos contactan con la realidad, las personas y sobre todo con los objetos, pero no tienen la intención natural de racionalizar lo que experimentan. Es necesario ayudarles a verbalizar los hechos, acciones y cosas que experimentan de manera física y sensorial.

Mucho menor es su capacidad de conectar con la realidad cultural de su entorno porque el contacto ha sido escaso debido a su corta edad y a las pocas veces que ha vivido o presenciado este tipo de experiencias. La ayuda del docente en el camino de verbalizar sus acciones, sus descubrimientos y sus vivencias con los objetos es esencial. Igualmente importante y necesario es ayudarles a conocerse y entenderse a sí mismos y a los otros, es decir, en las acciones de sentido comunitario y cultural. La tarea del maestro de educación infantil es esencialmente llevar al plano de los sentidos las cuestiones relacionadas con el pensamiento, las emociones y los acontecimientos del plano social.

En este sentido, la educación artística y cultural es el contexto idóneo para replantear y reflexionar la educación infantil entendiéndola como un entorno de participación y construcción de cada uno y de todos los que la integran.

En educación infantil es muy importante la educación artística por todos los argumentos expuestos en capítulos anteriores referidos por los legisladores. Pero esto tiene un fundamento mucho más profundo. El arte, ese elemento que diferencia el cerebro del hombre del de cualquier otra especie animal (Levitin, 2014), está íntimamente ligado al elemento creatividad. Ésta no es el resultado de una decisión consciente, como apunta este mismo autor, sino de una necesidad biológica. Existe un impulso que guía al hombre y al niño a la creación artística que va unido a su necesidad de sobrevivir y permanecer. El arte no solamente es importante porque es lo que diferencia al hombre de otras especies sino que su importancia estriba en la trascendencia que tiene para él.

El ser humano tiene un poderoso impulso que le mueve a crear arte de muy variados tipos: figurativo, abstracto, estático, dinámico, utilizando el tiempo, el espacio, el sonido, las palabras y el movimiento. Todo ello es susceptible y objeto de experiencia en la educación infantil.

Partiendo del arte, se puede tejer toda la experiencia que permite a los alumnos construirse y constituir su colectividad mediante un proceso continuo de intercambio de información, emoción, saberes y preguntas constantes (Abad, en Alsina y Giráldez, 2012). Como indica este autor y totalmente de acuerdo con él, la propuesta que se presenta no parte de la idea de hacer arte sino de ser en el arte a través de la construcción de canciones. Del mismo modo que se estimula la creatividad plástica o del movimiento se puede incentivar la musical mediante canciones que contienen letras y músicas. La capacidad de recordar versos recitados y cantados es una facultad que permanece desde hace miles de años en la historia del ser humano. El niño pertenece a una especie musical y poética porque sus antepasados así lo fueron desde que se produjo el inicio de la humanización. Por ello, la necesita y tienen tanta influencia en el desarrollo mental de los pequeños en formación.

2. Influencia de la música en los niños: reacciones y comportamientos

Ya se ha argumentado a lo largo de los capítulos anteriores la importancia de la música como parte del equipaje biológico de la persona. Se ha señalado que la música está presente en todas las culturas y que los padres/tutores y adultos generalmente establecen comunicaciones con los niños mediante canciones de cuna y otras cantinelas infantiles³⁴.

Esto justifica su constante presencia en los recuerdos y vivencias de la persona, así como su importancia en los procesos de aprendizaje. Así mismo, se ha explicado en el capítulo 5 cómo la música puede ayudar a que los procesos evolutivos se desarrollen mejor y no solamente a nivel cognitivo o conceptual. Resulta de gran utilidad ahondar un poco más en cómo la música en general afecta a los pequeños y cómo son sus reacciones naturales ante algunos tipos de exposición a la música. Es interesante observar qué ocurre en la primera infancia y en el contexto escolar y, sobre todo, advertir las diferencias entre la música y la canción.

2.1. Música

Se ha comprobado el efecto que tienen los sonidos musicales cuando aún están en el seno materno. Así, se ha podido corroborar, a través de la medición con ecografías y el uso de ultrasonidos en madres que escuchaban diferentes tipos de música. Por ejemplo, la clásica, parece ser que origina movimientos pausados del niño y no produce alteración de sus constantes circulatorias ni

³⁴ Sin embargo, como se desprende de los estudios de Martín (2001) y Blanco (2011) esto ocurre, en las últimas décadas con menor frecuencia porque los adultos (padres) cada vez conocen menos canciones tradicionales o populares. Incluso sabiéndolas, no las cantan a sus hijos. Al mismo tiempo, se está dando una nueva práctica o conducta bastante generalizada. Desde bebés, los niños son expuestos a toda una serie de productos musicales y audiovisuales que tan sólo hace quince años no existían. Las conocidas series de videos como por ejemplo las colecciones Baby Einstein, Baby Mozart etc. son ampliamente utilizados por los progenitores para supuestamente estimular a sus neófitos. Otros ejemplos que se han extendido en los últimos años son las producciones en formato videoclip que incluyen canciones populares antiguas. presentadas en formatos actuales, con animación y bailes para niños. Cabe señalar que este tipo de práctica produce que los niños incorporen a su bagaje musical muchas melodías del cancionero tradicional, músicas pertenecientes a la tradición clásica occidental u otros tipos de músicas añadidas a audiovisuales infantiles de entretenimiento. De manera que no es extraño escuchar a niños de 3, 4 o 5 años tarareando estas melodías mientras juegan del mismo modo que tararean las canciones que sus madres/padres “tienen” en sus móviles o las que presentan los juguetes con sistemas audio que tienen a su alcance cuando son bebés.

cerebrales. Contrariamente, la música rock provoca incrementos de la frecuencia cardíaca y movimientos nerviosos. Esto no significa, como señala Fernández (2006) que este último tipo de música o parecida (música acelerada) sea nociva y sólo beneficiosa un cierto tipo de música, sino que simplemente cambia el comportamiento. Por tanto, las músicas adecuadamente aplicadas en el momento propicio, puede terciar la actitud, las reacciones, los comportamientos e incluso el carácter.

Como expone Guerrero (2007), la música conjuntamente con las artes plásticas y dramáticas, así como con la rítmica, constituye además de un factor de suma importancia en el desarrollo del niño un medio para lograr equilibrio, calmar las tensiones y controlar el exceso de energía en su comportamiento y actitudes sociales. Los maestros de educación infantil suelen tener en consideración este aspecto, ya que los niños que comienzan a asistir a un centro educativo, sienten, en muchas ocasiones, ansiedad respecto de este cambio y precisan vincularlo con experiencias positivas y agradables. De acuerdo con Lehmann (citado en Hemsy de Gainza, 1993), a través de la música se puede crear esta unión necesaria y ayudar a que la formación del niño sea integral, pues no se enfoca sólo en lo cognitivo sino también en lo afectivo.

La importancia que tiene la relajación en el niño es un elemento que no escapa a ningún docente y en este sentido, los beneficios que otorga la música para conseguirla la hacen casi imprescindible. En el contexto escolar se constata que utilizar la música para relajar al niño es una práctica muy extendida y las investigaciones (Escalera, 2009) demuestran que el predominio de la melodía, los ritmos lentos, repetitivos, regulares, las notas largas, la melodía sin cambios bruscos ni intervalos importantes logran la relajación de los niños en su mayoría, alcanzando un estado de calma.

La infancia es el momento en que el ser humano está más receptivo a los nuevos estímulos del mundo exterior. De acuerdo con Willems (1946), éste es el período ideal para otorgar la oportunidad de que desarrollen habilidades específicas en este campo. La música faculta a los niños para encontrar un espacio seguro de refugio cuando las cosas no van bien o no salen como uno desea, permitiendo el desahogo que concede la ejecución musical. Otro gran beneficio que la música le

aporta al niño es en su capacidad de expresión y, en consecuencia, en el desarrollo de su personalidad. Existen variadas técnicas que se pueden poner en práctica con los más pequeños de manera sencilla y fácilmente realizables. El niño manifiesta mediante la acción con la música, sobre la base de sus aptitudes naturales, su grado de desarrollo y de deseos hasta el punto como lo describe Willems:

La música tiene el potencial de aproximar a los sujetos que la comparten. Desde este enfoque, cuando el niño va progresando en sus estudios musicales logra expresarse cantando, inclusive es capaz de inventar letras para las melodías y compartirlas con sus familiares y amigos, consiguiendo una mayor empatía con ellos (2001, p. 25).

No hay que perder la visión global de la importancia de la música durante la vida del niño, la misma que puede y debe prolongarse durante las etapas posteriores. Se ha escrito profusamente sobre sus poderes terapéuticos y se ha comenzado a redescubrir sus posibilidades sociales como lo hace Weinberger (citado por Hemsy de Gainza (1993, p. 16), señalando que son: “Una herramienta que puede ayudar a transformar la realidad de un individuo o una comunidad”.

Los alumnos de educación infantil reaccionan ante cualquier música que escuchan. Se mueven, cantan, se alteran o se tranquilizan. La aprenden, la repiten, la recuerdan, la cambian y la utilizan en sus juegos individuales. Entre todas las situaciones musicales a las que se puede exponer a un grupo de niños la más cautivadora es la voz de su maestra o maestro.

2.2. Canción

Si la música es importante en general para el desarrollo de la vida del ser humano, el canto lo es tanto o más para la vida cotidiana de las personas y las sociedades, sobre todo en las primeras edades. Como indica Muñoz (2001), el canto adquiere un relevante papel en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del niño, y según Fernández (2005, p. 23), desde esta perspectiva social, tiene los siguientes cometidos:

1. Se establece una vinculación con la cultura tradicional de un colectivo social específico.
2. Beneficia la función lúdica y recreativa.
3. Es un instrumento de comunicación entre el mundo infantil y el mundo adulto, además de la adquisición de hábitos de convivencia, de normas, respecto hacia los demás, abertura hacia los otros y aumento de la confianza.

Pero es mucho más que esto. Un hecho que siempre sorprende al trabajar con niños de educación infantil, es verlos realizando cualquier actividad de clase, y en un momento dado por arte del ser humano, ponerse a cantar (Fernández, 2006). Si uno o dos comienzan, al instante ya se han unido todos sus compañeros a este canto colectivo. La canción pasa a ser el contexto común y no es un objeto que puede crear disputa, al contrario. Es un tiempo de acción compartida repleto de emoción que en ese preciso instante, que puede ir variando de ritmo, melodía, intensidad, timbre, textura, creatividad y silencio.

Las canciones constituyen parte de la socialización primaria, formal e informal del niño, como los cuentos, los libros de texto, las leyendas, etc. Posiblemente, éstas estén más arraigadas y propagadas porque se mueven en diferentes espacios (casa, escuela, calle), mediante múltiples medios (maestros, familiares, amigos, radio, televisión), y de distintas maneras (cara a cara, en audio, como música de fondo o como ejercicio en el aula, entre otras). Como explica Fernández (2005, p.12):

De hecho, ya desde muy pequeños lo primero que escuchamos son esos atrayentes poemas musicados que son las canciones de cuna. Progresivamente, aprendemos a contar y a comer, a percibir nuestro propio cuerpo y nuestro entorno, por medios de las series, las frases rimadas, de los soniquetes de los juegos, etc. Seguirán las canciones de corro y comba, las de los juegos de pelota, los villancicos, los trabalenguas y los juegos de palabras, los romances, las canciones de grupo y los cuentos musicales...Detrás de cada una habrá en el futuro un evocación alegre, una emoción nostálgica. Y sin darnos cuenta, empezamos previamente incluso de haber aprendido a leer y escribir nos habremos nutrido culturalmente con esa riqueza literaria que es el folclore infantil oral.

Aunque no se puede generalizar, puesto que cada niño o grupo de niños vive unas experiencias musicales y unas canciones muy diferentes a otros, tanto por la influencia de la familia como por la intervención de la escuela, los resultados de los trabajos de investigación aparecidos últimamente y éste mismo, apuntan a una disminución en el aprendizaje o trasmisión de canciones infantiles y populares. Por otra parte, se constata el incremento de canciones del contexto adulto y de moda en las muestras recogidas y en el día a día de las aulas.

Como se ha argumentado en el capítulo 2, las canciones son un medio de reproducción social. Una narrativa que crea, recrea, reproduce y, ocasionalmente, permuta y trastoca el discurso hegemónico cultural de una sociedad determinada en un momento dado, y también a lo largo de su historia. La canción como vía de enculturación social puede adquirir en la niñez una gran importancia, ya que es en esta etapa donde se conforman las mentes infantiles, cuando se configura su cultura y tiene lugar la formación de ideas sociales.

La observación de la realidad informa que, por un lado, se está dejando de transmitir las canciones tradicionales, sin embargo, los niños continúan, en según qué casos, aprendiendo y reproduciendo parte de este repertorio musical porque lo adquieren a través de videos. También es cierto que los videojuegos y la televisión ganan espacio en su tiempo de ocio. Estos medios utilizan la música y la canción. Los niños las aprenden y las utilizan durante cortos periodos de tiempo. Por otro lado, en la escuela se necesita cantar pero los repertorios disponibles no son los que se precisan. Se está dando el caso de que el canto deje de utilizarse, tanto para la instrucción formal y en la recreación informal, como para el divertimento y para la celebración de actos comunitarios, escolares o culturales por falta de canciones adecuadas.

En conclusión, el niño siente mucha atracción hacia lo visual. Cada vez le cuesta más prestar atención a lo únicamente auditivo. Sin embargo, el poder de una canción cantada directamente es inmenso puesto que ya se trata de una acción que involucra a todo el ser. La trascendencia que las canciones tienen en el aprendizaje y en la comunicación de la cultura es como ha sido siempre incalculable. Las experiencias musicales influyen en el comportamiento del niño

hacia el juego, el trabajo, hacia sí mismo y hacia los otros; benefician su integración social y emocional.

3. Importancia de la canción en el segundo ciclo de educación infantil

Como se ha expuesto en el capítulo 1, el ser humano está condicionado, en una medida imposible de estimar, por los supuestos de la cultura en la que se encuentra, y que ésta le asigna o impone mediante maneras de percibir y de pensar, a través de hábitos, costumbres y comportamientos. Se puede afirmar que la música es uno de esos supuestos de la cultura.

Los beneficios de la música a nivel de desarrollo cerebral y psicológico ya han sido tratados en el capítulo 5. La importancia que otorga la legislación a esta materia ha sido claramente descrita en capítulo 6. Se ha podido comprobar cómo más allá de las evidencias de la presencia de la música y la canción a lo largo de la historia, en la actualidad, se empieza a otorgar a la música la importancia que se merece. Se conocen sus beneficios y se ha incrementado el interés por la indagación musical y se están llevando a cabo cada vez más variados y trabajos de investigación centrados en la diversidad de vertientes que influyen y en las que influye la música a nivel mundial a todos los niveles. Así se comprueba que investigadores, educadores y legisladores tienen ahora una perspectiva más extensa del papel que juega la música en la vida y se presta una mayor atención a esta materia y a las diferentes posibilidades o modos de hacer para que forme parte de la vida de los individuos en formación. Barceló (1995, p. 37) lo expone de la siguiente manera:

Cantar es un comportamiento asombrosamente genuino de la especie humana y una de las maneras más antiguas de expresión. Además, está al alcance de todos, dignifica al pueblo que lo practica y ayuda a construir y a desarrollar un importante fundamento cultural. En consecuencia, el canto para los niños no debe ser considerado meramente una actividad ociosa más en la escuela.

Según Hormigos (2008) la necesidad de crear y escuchar música es una de las manifestaciones más enigmáticas y fascinantes de la humanidad. Es el modo de

poner en contacto el mundo real con el mundo de la magia, los recuerdos, las emociones y los sueños. Pero, pese a lo cierto de estas palabras, el mismo autor señala también que, debido a dicha peculiaridad, el estudio de la música ha sido siempre algo polémico. En ocasiones, porque se ignora la relevancia que tiene para el devenir de una sociedad, y en otras porque su estudio se ha reducido al análisis de un tipo muy restringido de música, aislando parcialmente ciertas melodías y sonidos que han dejado su huella tanto en las sociedades antiguas como en las actuales.

La música, en la sociedad actual, se presenta como una facultad de comunicación universal, a través de la cual el ser humano expresa emociones o estados de ánimo. Pero los sonidos sirven para mucho más. De acuerdo con Hormigos (2008) se puede afirmar que las producciones musicales son capaces de dotar de sentido al mundo que rodea al ser humano y valen para construir identidades. Y esto es porque el hecho musical se manifiesta como una parte relevante del mundo simbólico del sujeto, es comunicación, participación e interacción. Por tanto, siguiendo la idea de este autor, para comprobar el poder comunicativo, la eficiencia y la realidad de la música, como actividad simbólica, ha de ser vivida y experimentada socialmente.

A lo largo de la historia, el cometido de la música se ha ido transformando. Lo relevante sería llegar a conocer cuál es su función o funciones dentro de cada sociedad, ya que cada forma social, ha otorgado una nueva personalidad a la música que ha heredado. Porque el hecho musical nace con cada nueva interpretación, puede ser dotado de funciones distintas cada vez que suena y puede generar diferentes sentimientos en la persona o grupo que lo oye. Igualmente lo es, la recepción musical que es en sí un fenómeno plural, que aporta novedades con cada escucha en un proceso incesante de recreación de las obras. Consecuentemente, tal y como se ha entendido a lo largo de este trabajo, se ha estimado la música no sólo como arte, sino que se ha considerado el estudio de sus otras dimensiones sociales. Se ha recabado y presentado información esencial para poder entender el porqué de los sonidos que en cada sociedad se producen.

Cada grupo o comunidad deposita los valores rituales, terapéuticos, simbólicos y mágicos que el sonido posee en expresiones musicales originales. La estructura y la forma quedan establecidas por las particulares de la sociedad que las crea, las hereda o las interpreta. Por ello, se hará necesario hacer un esfuerzo en comprender la estructura y la forma de la música y así descifrar el mensaje que posee toda composición musical y, también, para apreciar mejor su riqueza. Como explica Byrne (2014, p. 20): “Todos somos africanos”. Esta simple frase sirve para describir que cada tipo de música refleja y emana de cada tipo de sociedad que la produce. Los estilos de música y baile pueden considerarse como metáforas de las costumbres sociales de las sociedades donde surgen. Cada sociedad selecciona y utiliza cuidadosamente los instrumentos, las estéticas, el lugar, y la elaboración para que se adapte a sus necesidades. No es que no lo sepan hacer de otra manera sino que esa es la manera óptima para la función que el grupo necesita al lugar donde es escuchada y a los participantes.

En el contexto del segundo ciclo de educación infantil la música que se necesita es la canción. La canción que responda a las funciones explicadas en el capítulo 3. Pero además que se adapte a la situación real de cotidianidad, de vida, de contexto y de necesidades que cubre la lírica pero desde la perspectiva educativa del siglo XXI donde la infancia tiene un papel y protagonismo como nunca lo ha tenido. Unas canciones que se adapten al lenguaje, al contenido y a la cultura de aquellos que conforman cada entramado cultural.

Como se ha explicado anteriormente el producto resultante de la educación y la enculturación es la socialización y esto se refleja en la capacidad de los individuos en asimilar e integrar en su personalidad los modelos de su entorno social tal y como explica Martín (1997, p. 169). A este proceso cabría también añadir sus propias acciones y aportaciones. Éstas le van a permitir aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, como exponía Delors (1996) pero también a aprender a ser y construir un contexto cultural concreto con identidades propias basadas en el pasado que posibilite crear un presente significativo y posibilite intuir un futuro.

Por ello, sin perder el punto de conexión con la forma de aprender de los alumnos y de la importancia del contexto como plantean Lacasa, Cosano y Reina

(1997, p. 10), se entiende que la cultura y el conocimiento se generan mutuamente en la zona de desarrollo próximo y gracias a la intervención activa de los niños participantes porque:

La cultura crea el conocimiento en la zona del desarrollo próximo estructurando las prácticas en las que los adultos comprometen a los niños para favorecer su desarrollo. El conocimiento crea cultura organizando la interacción social entre el niño y los mayores, ya que juntos generan nuevas prácticas o ideas que serán aceptadas en el grupo social.

En este sentido se atiende a la idea de Álvarez (1990) cuando propone que para desarrollar un diseño cultural deben integrarse en un mismo sistema socio-constructivo las características de la educación informal, pero contextualizada, y la formal, descontextualizada. Según el sistema actual esto es difícilmente realizable. Esta autora defiende que lo más cercano a un diseño cultural sería establecer subsistemas de actividad. Según esta propuesta cada subsistema debe integrar contextos, conocimientos y motivos para que pueda darse el aprendizaje y plantea cinco posibles subsistemas: actividades domésticas, deporte, juego, actividades de estudio y actividades de identidad y comunicación. En este último grupo se sitúa el modelo que se presenta en este trabajo.

A través de la canción, de la interacción con ella y de la construcción y recreación de nuevas canciones el niño puede tejer su propio contexto aportando y recibiendo los beneficios de sentirse activo en su cultura. Todo ello se circunscribiría en un proceso en el que no se trata de enseñar sólo lo que la humanidad sabe sino lo que el niño puede usar con sentido. Se trata de aplicar el concepto de diseño cultural de Álvarez en el sentido de qué tipo de actividades o experiencias pueden hacer los alumnos como sujetos con las herramientas que van adquiriendo en este caso una lengua o la música, por ejemplo.

Algunos adultos y docentes prescinden de las canciones o las utilizan mínimamente. Se abstienen de recordarlas y enseñárselas a los niños cometiendo un gran error. En el contexto aula de educación infantil esto es una necesidad y en muchas ocasiones los docentes añoran tener más canciones a su alcance para ilustrar la vida que va aconteciendo en su grupo de alumnos, como se ha constatado en la investigación. Cantar los ciclos vitales es una

actividad cultural de máxima importancia y urgencia y contribuye al nacimiento de esta primera inscripción de las formas musicales en la memoria de los pequeños. Es de suma importancia que los maestros transmitan canciones. Como insiste Tafuri (2010), en educación infantil, es necesario e imprescindible cantar a los niños y es indispensable que ellos canten. No sería legítimo que ningún niño se quedara sin recibir canciones durante su infancia. Son un elemento capital.

3.1. La canción infantil en el contexto escolar de la *Comunitat Valenciana*

Si bien en España existe un cúmulo muy amplio de canciones de infancia tradicionales, en el caso que se presenta se debe distinguir entre aquellas que perduran en el saber popular y tradicional, procedentes del cancionero castellano, pero también se debe hacer referencia por el contexto a aquellas que pertenecen al cancionero valenciano. Al mismo tiempo cabe hacer distinción entre las que han sido transmitidas por la familia y las que han sido transmitidas por la escuela y qué tipo de canciones son. Todo esto queda enmarcado dentro de la tradición musical infantil sin perder de vista la transformación y el significado de las canciones con el transcurso del tiempo sigue su proceso de uso y de cambio.

En el pasado las canciones infantiles y el uso que los adultos hacían de ellas procuraban que se difundieran a gran velocidad. Así, se observan coincidencias en toda España y en Iberoamérica (Hemsey de Gainza, 1993). En el siglo XIX y buena parte del XX las costumbres de socialización eran bastante comunes y homogéneas. Había una fuerte vinculación a la vida rural y agraria, la familia era un grupo más numeroso y todos sus miembros educaban de igual manera y ayudaban en este sentido a todos los miembros aunque no fueran hijos propios. En el siglo XXI esto ya no es así para gran parte de la población.

En la actualidad, los agentes de socialización y de enculturación han variado enormemente. El proceso seguido antiguamente: familia, grupo de amigos y en los últimos decenios escuela se ve en la actualidad infinitamente traspasado. Los bebés pronto abandonan sus hogares para asistir a las guarderías y a la escuela infantil desde los primeros meses. La educación infantil no es obligatoria pero sí

gratuita y todos los niños suelen inscribirse en el sistema escolar desde los tres años y a partir de aquí lo seguirán hasta la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria.

En referencia al cancionero infantil tradicional en lengua castellana se viene observando un fenómeno curioso pues tanto padres como educadores, al menos en la actualidad, ponen a disposición de los niños los repertorios antiguos a través de las nuevas tecnologías. Estas se convierten en puentes para acercar las canciones de los padres y abuelos a los niños. Paradójicamente, los niños incluso aprenden canciones antiguas que sus padres no han conocido pero que les llegan o bien a través de sus maestros o mediante productos creados con fines comerciales que utiliza las canciones tradicionales presentadas como videoclips.

Como se ha referenciado en el capítulo 2, son muy escasos los trabajos realizados expresamente para niños tanto en cancioneros como en soporte audio. Sobre todo son canciones tradicionales y algunas adaptaciones o aportaciones más recientes basadas en este tipo de canción.

Centrando la atención en lo acontecido en la *Comunitat Valenciana* a nivel escolar, como consecuencia de los hechos políticos acaecidos durante el siglo XX, se observa una gran presencia del cancionero en castellano. Varios motivos ayudaron a la hegemonía de este tipo de repertorio. Por una parte, el hecho de que maestros de Castilla fueran destinados a la *Comunitat Valenciana* que por consiguiente enseñarían a sus alumnos su propio cancionero. Y por otra, el predominio de las ediciones y utilización de libros de textos en castellano, como consecuencia de la situación política vigente durante gran parte del siglo XX.

Tras este bloqueo y con la aprobación de la *Llei d'us i ensenyament del valencià* (1983) se han dado otro tipo de reacciones. Por un lado, durante casi tres décadas los maestros sólo tenían a su disposición las ediciones redactadas en Catalunya, con lo cual se exportaron gran cantidad de canciones y audios desde allí a las escuelas valencianas. Esta coyuntura, en muchos casos, ha provocado una doble situación: en algunas circunstancias, parte de estas canciones han pasado a formar parte del repertorio popular de los niños valencianos y en otras

ocasiones ha habido docentes que reaccionaron rechazando estos libros y audios porque el vocabulario y la dicción no se correspondían con el suyo propio. Ante esta última situación, no hubo una acción para subsanar el problema. Se dejaron de cantar las canciones que estaban a disposición en las editoriales y en muchos trabajos del vasto cancionero catalán, pero no se buscaron los propios valencianos. Recientemente están apareciendo ediciones valencianas como es el caso de *Bromera* o *Edicions de Bullent*, entre otras, que están realizando ediciones de libros de texto o de canciones populares valencianas para poder ser utilizadas por los niños y maestros. Pero donde más se están exponiendo ejemplos en este sentido es en la red. Muchos maestros están publicando en sus blogs canciones propias o de sus comarcas y las comparten con el resto de docentes.

La falta de canciones que cumplan las funciones que cubrirían las necesidades que tienen los niños y los grupos de alumnos en la sociedad valenciana hace que se produzca, en muchas ocasiones, un vacío y se deje de cantar. Como se ha argumentado y como exponen los trabajos de otros investigadores ya comentados, cada vez con mayor frecuencia los niños cantan solamente las canciones del entorno audiovisual adulto.

La diferencia de repertorios utilizados por los profesores con los que tienen contacto cada grupo de alumnos también es muy variada. Se da la circunstancia de que no en todos los casos los maestros de música imparten esta asignatura en las aulas de educación infantil y no siempre las maestras de este nivel tienen predisposición hacia el canto. En ocasiones los niños no tienen posibilidad de escuchar canciones de la voz de sus maestros porque éstos no cantan y solamente escuchan las que están en formato audio. Los repertorios, también quedan, en cierta forma, a expensas de las posibilidades, los formatos y los materiales que estén a la disposición de los docentes. Incluso alumnos en prácticas de magisterio entrevistados han manifestado la ausencia de formación en este sentido y las carencias en este sentido. Algunos de ellos manifiestan no conocer a penas el repertorio que han escuchado en las aulas ni de otro propio. Con ello, se puede predecir un empobrecimiento del cancionero en general y del valenciano en particular, o incluso su desaparición.

4. El contexto aula en el segundo ciclo educación infantil

La configuración actual de los grupos de educación infantil en las escuelas valencianas consiste en el agrupamiento de alumnos tutorizados por un maestro o maestra. Las directrices de la *Conselleria* refieren que un mismo docente será tutor del grupo durante los tres cursos que conforman el segundo ciclo de educación infantil. Siempre en atención a las características propias de los alumnos y de la etapa educativa.

Los niños de estas edades experimentan un proceso de gran desarrollo, grandes cambios en la edad 3-6. La situación óptima pasa por la posibilidad de ser acompañados por un profesional que observe, conozca y siga este largo e importante proceso de manera continuada. Este docente se encarga de articular todas las experiencias de aprendizaje que los niños tienen derecho a realizar referidas a las tres áreas del currículum anteriormente descritas en el capítulo 6, distribuyendo, conformando y posibilitando todas las actividades de manera globalizada. Cada grupo por tanto tiene asignado un maestro que permanece con los niños lo largo de cinco horas diarias. Con este formato de continuidad a lo largo del día y de permanencia con un mismo grupo durante tres cursos, se abren muchas posibilidades de conformar un contexto rico, real, conectado a la vida y a la experiencia cultural.

Los niños de educación infantil conciben la escuela como la propia vida. Todo lo que allí ocurre y cómo transcurre se va a convertir en la forma en que los alumnos acomodan la información y la experiencia del mundo tanto físico como social. Por ello, el modo como el maestro les haga llegar las experiencias y les permita interactuar conformarán o no los contextos que se han referido anteriormente (capítulos 5 y 6).

En el periodo de educación infantil es prescriptivo desarrollar como primer paso el pensamiento práctico como base del pensamiento teórico y como forma de inteligencia. En primer lugar, porque los niños pequeños acceden al pensamiento a través de la experiencia directa con los objetos y en la interacción con los iguales y el adulto en la vida real. Y en segundo lugar, porque necesitan verbalizar y representar todo lo vivido y experimentado para poder recordarlo y

retomarlos en diferentes situaciones. Así se aprende y se desarrollan las capacidades que se les propone a todos los niveles que contempla el currículum (Identidad y autonomía personal, los lenguajes y el medio físico, natural, social y cultural).

Las aulas de educación infantil se configuran como pequeñas sociedades donde se propician rutinas para organizar la vida de los pequeños. Se aprende por primera vez el funcionamiento y el uso de los objetos. Aprenden muchos procedimientos y formas de comportarse y de reaccionar ante situaciones (educación social y convivencia), hábitos saludables de alimentación, descanso e higiene y hábitos de trabajo. Cada docente crea un pequeño hábitat de seguridad organizado a través de las rutinas que se articulan a través de la asamblea de clase donde se sitúan las realidades tangibles e intangibles, las coordenadas espacio-temporales de los niños y las coordenadas emocionales. Es el lugar donde se cuentan las cosas, se resuelven problemas de relación, se felicita los logros, se consuela y se celebra la vida.

La configuración de las aulas, aunque con coincidencias, difiere bastante de unas a otras sobre todo porque el contexto se teje a raíz de las personas que lo viven. Aquí tiene mucho papel el educador pero también las diferentes personalidades e historias de los alumnos que van a vivir juntos durante varios años.

Los profesionales de la educación infantil, en general, tienen muchos recursos que aplican en las aulas para realizar un buen trabajo en este sentido, consiguiendo el progreso de sus alumnos conforme a los objetivos de la legislación vigente y de acuerdo a la forma de aprender de los niños de estas edades. Sin embargo, se hace necesario poner atención a dos aspectos de las áreas, que son fundamentales, y presentan cierta dificultad a la hora de presentar recursos y elementos manipulativos para desarrollar actividades que se correspondan con experiencias vivenciadas acordes a la manera de aprender de estos niños. En los aspectos referidos a lenguajes, conocimiento del medio físico y natural y conocimiento de uno mismo las experiencias que se llevan a cabo en la escuela suelen ser muy prácticas y manipulativas sobre en aquellas relacionadas con el lenguaje matemático y los lenguajes artísticos, plásticos e

incluso la iniciación al proceso lecto-escritor que se realiza generalmente en base a la metodología constructivista.

La vivencia diaria del tiempo durante tres años permite repetir ciclos vitales del grupo: El inicio de la escolaridad, los cumpleaños, las diferentes fiestas, las estaciones, las rutinas y hábitos (que se repiten y se amplían según van creciendo), acontecimientos personales y del grupo que se convierten en su propia historia. Con todo este tipo de actividades se responde a la parte del currículum referido al desarrollo y el aprendizaje de tipo social pero todavía queda el ámbito cultural.

Centrando la atención en los contenidos referidos a aspectos culturales cabe la posibilidad de considerarlos y tratarlos como generalmente se hace con el resto de contenidos. Así pues, si está generalmente admitido que los niños aprenden haciendo y adquieren el conocimiento de lo que les rodea a través de los sentidos, los aprendizajes culturales deberían contemplar el mismo tratamiento y procedimiento. Por ello, no bastará con explicar hoy es el día día de la paz o el día de la *Comunitat Valenciana* para que ellos entiendan todo lo que esto representa. Son muchos los conceptos y celebraciones que durante el curso se producen y que los adultos o los niños más mayores ya conocen porque los han vivido muchas veces, pero los niños de educación infantil los viven por primera vez y no tienen ninguna referencia. Ellos no entienden qué es el fin de curso, qué es la primavera o el día del libro. Este trabajo intenta mostrar un modo de llevar todos estos conceptos al campo de los sentidos, de la experimentación y a la vivencia plena a través de la canción y el proceso de su construcción.

El carácter dialéctico de la apropiación de las herramientas culturales por parte de los niños, que aprenden a utilizarlas porque pueden modificarlas o usarlas de otras formas es la manera de construir su mundo y los contextos en los que viven que se proponen en este estudio. De acuerdo con Bruner, se trata de superar el concepto de aprendizaje por descubrimiento, sin rechazarlo pero llevando el proceso a un aprendizaje por implicación en el contexto. Según sus palabras, Bruner (1988, p. 132):

No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura [o entramado cultural]. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida.

Así mismo y atendiendo al concepto de participación guiada expuesto por Rogoff (1993), se entiende que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños en las diferentes culturas se producen teniendo en cuenta tanto las relaciones adulto-niño como las del contexto sociocultural. Del mismo modo que los adultos luchan por llevar a cabo objetivos que tienen sentido en su comunidad utilizando herramientas, símbolos y modos de acción que se desarrollan y transmiten culturalmente, con los niños se puede producir un proceso semejante. Cabe situar este fenómeno partiendo de las áreas asignadas a la educación infantil. Éstas son concretamente el conocimiento de uno mismo y de la autonomía personal, y el conocimiento social y cultural. Puesto que hacen referencia a realidades no tangibles en unos casos o no manipulables en otros, las experiencias que requerirán han de ser muy específicas e intensamente relacionadas con la acción cotidiana de los individuos y las relaciones interpersonales y sobre todo con el contexto que entre todos se construye. Tanto para una, como para la otra, se considera que un elemento de experiencia y de pensamiento práctico es la canción, no solamente aquella que ya existe sino aquella que se puede construir entre todos. De esta manera se atiende de forma adecuada, como se verá en la descripción del modelo que se presenta, a todas las dimensiones del ser humano, entre ellas las físicas, sociales, cognitivas, estéticas afectivas y motrices como se indica en el preámbulo del *Decreto 38/2008 de la Consellería d'Educació de la Generalitat Valenciana*.

En el tramo de edad de los niños sobre los que se realiza este estudio supone que en el proceso de endoculturación sea muy importante el aspecto de la oralidad ya que es a través de la vía oral y la imitación cómo se aprehende la

forma de vida, la cultura, el pensamiento y el comportamiento que le ayudan a integrarse en su grupo social.

5. La canción como contexto

Cualquier docente sabe que la canción es un extraordinario recurso didáctico, pero es mucho más. Las canciones infantiles en el entorno aula envuelven, conectan y amenizan a quien canta y a quien escucha, creándose un vínculo afectivo. Como ya se ha señalado, el ritmo, la expresión y lo psicomotriz son esenciales en el desarrollo integral del niño. También lo es sentirse bien, disfrutar, divertirse, relajarse, activarse o realizar rutinas. Favorece el trabajo en equipo, ayuda a mitigar el cansancio e invita a seguir con nuevas actividades. En el aula más allá de la misión educativa la canción procura todas estas reacciones.

La canción posee, entre otras muchas, la cualidad de producir realidades de vinculación social, amistad y conocimiento propio y del medio que tienen mucha fuerza para los niños. Este poder se incrementa notablemente si el camino de llegar a la canción que se aprende se ha realizado mediante un proceso de construcción participado tanto de la letra como de la música. Pueden llegar a ser un elemento importante y constituyente en la construcción de la identidad personal, social y por tanto cultural de la población infantil entre 3 y 6 años como se propone en esta investigación.

El concepto de canción que en este momento se está manejando, más allá de las definiciones y del problema definitorio ya expuesto en el capítulo 2 tiene un sentido más amplio. La canción que se está abordando y tratando con tanto detalle es aquella que se recuerda fácilmente, la que se utiliza para cantarle a otra persona, la más íntima, la del grupo, la que se recuerda aunque haga mucho tiempo que no se haya escuchado. Son las canciones que confortan, vigorizan, las que se dedica a uno mismo y a los demás. En este caso, y de acuerdo con Levitin (2014), sería un error considerar que las mejores canciones son las más populares y las que canta mucha gente. Al contrario, más en la línea expuesta por Seeger (cuando describe la actividad musical de ciertas comunidades de indios), se trata de canciones propias, privadas, dedicadas expresamente a

alguien o a alguna situación. Son las que surgen de la vida, de la acción y de la celebración cotidiana y extraordinaria. Y no existe la pretensión previa de hacerlas extensivas a otros sino de utilizarlas cuando se necesitan.

La existencia del cancionero perteneciente a la lírica de transmisión oral, las canciones populares, las que enseñan los adultos, las que se escuchan en los mass-media o las que transmiten los maestros no son garantía de que los niños canten de manera fehaciente, ordinaria y cotidiana. Muchas de estas canciones se perciben como objetos extraños que no responde a las necesidades biológicas y culturales expuestas. La posibilidad de crear con los niños canciones que canten su vida y su propia construcción es la propuesta de esta tesis, de manera que la canción se convierte en un contexto.

De acuerdo con Conde, Martín y Viciano (2002), cuando los niños cantan las canciones por ellos construidas se produce un proceso educativo entendido como acto de comunicación en el que el aprendizaje es concebido como un proceso social y personal que cada individuo construye. Al convertir en hábito la construcción de canciones se instaura un proceso educativo que se erige como un principio de acción metodológica capaz de crear en sí un contexto de actividad individual, interpersonal, colaborativa en la que se favorece y consolida la interacción niños adultos en la actividad cotidiana. Al crear una canción la perspectiva globalizadora queda garantizada igualmente que los principios metodológicos de esta etapa: juego, acción y experimentación todo ello implementando conceptos, ideas, sensaciones, sentimientos y opiniones sobre la cuestión que se quiere musicar. Con todo ello se llega a una representación consensuada aunando contenidos y destrezas de los diversos ámbitos de conocimiento y que desarrollan contenidos de las diferentes áreas del currículum de educación infantil y se activa la construcción del cerebro/mente.

En este caso, la canción no solamente se transforma en el recurso más factible en el aprendizaje musical del niño, como indica Jurado (1993), sino que se convierte en el contexto que da pie a realizar toda esta serie de acciones, interacciones, conexiones cerebrales, expresiones y discusiones de todo tipo. Da lugar a la representación gráfica, a la rectificación, a la complementación, a la eliminación de fragmentos y siempre se mantiene como algo propio del grupo. El

contenido de la canción puede ser cualquier tema pero siempre será del interés vital de los niños. Puede ser cantar la primavera, cantar las heridas, cantar la salida al patio o cantar a la mosca que siempre está en nuestra clase.

En un ambiente de diálogo y de aportación de ideas, todas las opiniones de los niños serán válidas, todas las opciones serán consideradas y poco a poco la canción va tomando forma. Unos días los versos son más largos y otros son más cortos. Al final, entre todos, se decide su forma definitiva, porque los niños tienen sus gustos y su opinión estética. Tienen su natural coherencia que permite fijar un resultado (aunque siempre se podrá cambiar, según las nuevas experiencias, incluso el curso siguiente).

Durante el proceso creativo, constructivo o recreativo se establecen toda una serie de hábitos de escucha, de participación, de contraste y de observación de la estética y el pensamiento que están al alcance de los niños. En aquellos momentos que el resultado es satisfactorio para todos es cuando la canción queda fijada por un periodo de tiempo que variará en función de las propias necesidades y gustos.

Si una canción satisface y cumple las funciones que en un momento dado requiere el grupo o alguno de sus componentes es utilizada de manera individual y espontánea o es empleada para activar a los demás. Se convierte en un elemento que une voluntades y expresiones conjuntas al que cualquiera puede apelar y todos se unirán de inmediato como un acto de complicidad, de entendimiento, de solidaridad, de unión en el que se expresa algo que se entiende, que les representa y que es propio de su grupo y de su cultura. Se produce en un ambiente de comunidad y de positividad, de alegría y de bien estar.

La canción, en este sentido, se propone como un verdadero juego simbólico que tan importante es en estas edades. No se desarrolla en un momento concreto del día sino que invade muchos instantes de la jornada, especialmente cuando se empieza a construir. Se juega cuando cada niño descubre en su interior que puede hacer una propuesta. La actividad lúdica permanece toda vez que el niño en grupo tiene que elaborar ideas, soportar dudas, descargar tensiones,

desarrollar habilidades mentales y de lenguaje, asimilar imprevistos, acomodarse a nuevas situaciones e imaginar. Casi siempre habrá objetos y elementos sobre los que se construye, con lo cual es manipulativo al menos en la primera parte del proceso. Luego las ideas se señalan, se dibujan, se organizan en gráficos y desde el primer momento permanecen en sus voces. Estos gráficos luego permiten la lectura e incluso el cambio de versos y de orden.

Todo este juego tan complejo pero tan atractivo para los niños afianza contenidos internos y externos de origen cognitivo, emocional y sociocultural. Como indica Rodríguez (2012), a diferencia de los juegos digitales, éste es voluntario no se trata de no aburrirse sino que es mucho más. Es un juego voluntario, sale de los niños y vuelve a ellos, es espontáneo, implica participación activa, repercute en su sociedad inmediata, su familia, su contexto cultural. No necesita un aprendizaje previo, es expresivo, comunicativo, productivo, explorador y comparativo. Así los niños se descubren así mismos y a los demás. Descubren y aprehenden la realidad física y cultural que todavía no conocen, hacen suyo el mundo externo y así ordenan su interioridad, el tiempo, los ciclos vitales y las rutinas y momentos del día a día en el aula.

Además, las canciones pueden construirse con lenguajes y discursos cuidados, adecuados, que estén en su zona de desarrollo próximo, que favorezcan la riqueza de vocabulario y la construcción sintáctica. Propiciando lenguajes alejados de los reducidos discursos provenientes de los video juegos y ciertos programas de televisión.

Los beneficios de la actividad a través del canto y las canciones construidas se instalan en las diferentes áreas de desarrollo del niño. Más allá de los favores neuroeducativos iniciales la actividad cotidiana en este sentido contribuye al desarrollo armónico de la personalidad a través del desarrollo de las diferentes áreas de la siguiente forma:

Área cognoscitiva: porque desarrolla la observación de lo que se quiere musicar. Desarrolla la memoria, la atención, el juicio, el análisis, la creatividad, las capacidades auditivas y analíticas. Estructura y estimula la actividad mental. Crea y faculta estructuras, etc.

Área motriz: porque armoniza el movimiento, proporciona ritmo y orden, la estética en las pequeñas danzas, la decisión y construcción de coreografías o *performances*. Beneficia motricidades finas y gruesas. Propicia la relación ojo-mano en la lectura de las partituras gráficas y símbolos.

Área lingüística: porque ayuda a la adquisición del lenguaje, a entender y comprender la lengua, a utilizarla en un sentido poético y descriptivo, con doble sentido, con exageraciones, con realismo o con fantasía. Favorece la expresión y el entendimiento. Ayuda a construir discursos sintéticos, cortos y largos. Facilita la práctica para la pronunciación, por cuanto que la canción se repite infinidad de veces a lo largo del ciclo y esto es mucho más divertido que repetir palabras. Estimula a los alumnos que tienen problemas de afasia u otros retrasos. Les permite recordar textos y emitirlos en forma de canciones a diferencia de la lengua hablada. Pueden construirse en diferentes idiomas. En este caso se realizaron en valenciano e inglés que son las lenguas más desfavorecidas en este contexto aunque cada vez más se necesitan propuestas en castellano.

Área afectiva: porque socializa, contribuye a examinarse y reconocerse a sí mismo, a fortificar su autoestima, a convertir los procesos pedagógicos en actos repletos de emoción. Ayuda a formar hábitos y a entender a los otros. Faculta contextos agradables, felices y seguros. Propicia el ambiente social, humano y ecológico y aviva el sentido estético.

La figura 3 que se muestra a continuación revela gráficamente cómo de manera simultánea se producen en una sola acción toda una serie de procesos mentales, kinestésicos y emocionales que surgen del mismo interior de la canción. A parte de los aspectos propiamente musicales que se ejercitan cuando se canta (ritmo, entonación, audición) se ponen en marcha toda una serie de experiencias que consiguen conectar las dos partes del cerebro activando todos aquellos aspectos que de manera natural y por la edad cada individuo todavía no tienen tan desarrollados.



Figura 3. Áreas y habilidades que se desarrollan mediante la canción de infancia.
Fuente: Elaboración propia

Hemsey de Gainza (1964) afirma en su libro *La iniciación musical del niño* que la canción es el alimento musical más relevante que recibe el niño, es el elemento principal y básico para la vida musical. Para ello, debe haber alguien que cante al niño, aquel repertorio que todavía permanezcan en la oralidad porque está en uso. La presente propuesta opta además por experimentar con la canción que todavía no existe porque si las canciones no existen se pueden crear y así construir la lírica popular que, hoy y ahora, necesita el grupo de alumnos que viven el contexto aula. Seguramente éstas podrán ser disfrutadas por otros muchos grupos más alejados en el espacio pero muy próximos en necesidades que las podrán utilizar, cambiar y reconstruir según sus necesidades y creatividad.

6. El contexto futuro

Las líneas de pensamiento y opiniones de los estudiosos y expertos en educación, en pedagogía y psicología expuestos van indicando los itinerarios a seguir en un futuro como consecuencia de la evolución de los contextos. Estos

planteamientos no tienen todavía una aplicación real general, ni siquiera a medio plazo en los sistemas educativos actuales. Recientemente en España y en la *Comunitat Valenciana* se están dando pasos en el sentido del cambio, sobre todo, desde las corrientes de comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje dialógico. Estos modelos de escuela necesitan la voluntad y el consenso por parte de los integrantes de cada grupo o contexto. Con lo cual en su idea existe según Flecha³⁵ la transformación del contexto y no la adaptación al mismo tal y como proponía Vygotski (1989) y las teorías sociales (Habermas, 1987,1998; Giddens, 1994; Beck, 1997) y educativas (Freire, 1997).

Según Wells (2001), la educación se debe llevar a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes, entre otras razones por que es así como se producen los aprendizajes no formales tan importantes como los del habla o la cultura popular en la calle. De acuerdo con esta perspectiva de Wells (2001, p. 234) se propone un enfoque sociocultural que consiste en:

Una conceptualización dialógica del aprendizaje. Enseñanza donde el conocimiento es co-construido conjuntamente por el enseñante y los estudiantes mientras realizan actividades conjuntas que se negocian en lugar de ser impuestas. Según esta concepción, el principal objetivo de la educación es mejorar la comprensión de todos los interesados mediante la apropiación y el aprovechamiento de los recursos de la cultura como instrumentos para participar en indagaciones que tienen una importancia al mismo tiempo individual y social y que tienen repercusiones para la acción más allá del aula. (...) El individuo se transforma en función de su comprensión y su potencial para la acción y, al aplicar estos recursos también transforma la situación a la que los aplica.

Además, como los contextos y los marcos de referencia van cambiando con cada generación, de acuerdo con este autor, los profesores han de poner a disposición de los estudiantes el legado del pasado pero también apoyarles y guiarles en la creación de sus propias versiones y alternativas de futuro.

³⁵ XIV Jornadas de innovación educativa. Xàtiva, Noviembre, 2014.

En este sentido, desde la inspección educativa, en muchas ocasiones llevados por el descontento de los altos índices de fracaso escolar y los bajos porcentajes obtenidos en los diferentes estudios realizados anualmente, se están llevando a cabo experiencias en la línea de las aquí expuestas. Con ello se pretende que se consoliden prácticas para una mejora del sistema educativo actual. Según Navareño (2012), tras la reflexión y con la pretensión de adecuar la escuela a las evidencias científicas y a las necesidades educativas de la sociedad actual, la escuela inclusiva del siglo XXI debería contemplar y perseguir los siguientes principios de aprendizaje para todo y con todos:

- 1- Principio del aprendizaje para todos (Escuela como comunidad de aprendizaje).
- 2- Principio de convivencia democrática e inclusión social (Escuela como modelo de inclusión social).
- 3- Principio de trabajo cooperativo e implicación (Escuela donde todos colaboran y se implican).
- 4- Principio de proactividad (Escuela anticipadora y basada en proyectos).
- 5- Principio de mejora permanente (Escuela inconformista con sus resultados).
- 6- Principio de autonomía y liderazgo distributivo (Escuela de roles compartidos).
- 7- Principio de adaptación al cambio permanente (Escuela en permanente transformación).
- 8- Principio de calidad, excelencia y altas expectativas para todos (Escuela que espera y consigue lo mejor de todos).
- 9- Principio de conexión y apertura (Escuela transformadora de la sociedad).
- 10- Principio de participación e implicación de la comunidad educativa.

En esta tesitura existe un elemento que puede adaptarse a las necesidades del niño desde todas las perspectivas tratadas en los últimos capítulos referidas a su contexto socio cultural, su contexto evolutivo, su contexto escolar como elemento portador de actividad para la evolución del cerebro y todas sus facultades e inteligencias. Que a su vez ha sido designada como fundamental en la educación artística y considerada en alta estima desde los foros más

internacionales, desde la perspectiva pedagógica y psicológica. Ésta es la canción que se propone, en este momento, bajo la denominación de canción de infancia (de cada uno y cada grupo) y, sobre todo, su proceso de construcción por parte de los niños.

7. Conclusiones

Como síntesis de todos los apartados y capítulos anteriormente expuestos se puede extraer la idea de que en el momento presente los docentes se encuentran ante el desafío de educar a unos niños que pertenecen a unas generaciones cuyas necesidades, emocionales, física, psicológica y espirituales son muy diferentes a las de las generaciones precedentes. Deben hacerlo desde una pedagogía donde, en el acto educativo, lo social, lo emocional y lo creativo cobran la máxima importancia. Y además no sólo se ha procurar que estén bien sino que se sientan bien.

Al desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y sus capacidades cognitivas cabe sumar el desarrollo y estimulación de las 5 mentes propuesta por Gardner (2008): disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética que hunden sus raíces en la edad 3-6. Precisamente las habilidades de síntesis y de creación son, según este autor las más clara y distintivamente humanas y son de las que dependerá la prosperidad de la especie a nivel colectivo e individual.

Como señala Swanwick en 1988: “El cambio teórico fundamental exige que veamos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales a fin de estimular la autoexpresión” (2006, p. 18). Todo ello ha de realizarse promoviendo prácticas compartidas y experiencias conjuntas y colaborativas que permitan a los niños ir construyendo su proceso de individuación mediante su propia inventiva y sus recursos personales.

La creatividad, como se ha explicado, es algo intrínseco al hombre (Levitin, 2014) pero además, según el psicólogo Csikszentmihalyi (1996), no consiste en el logro del individuo, ni de un pequeño grupo, sino que surge de la interacción entre 3 elementos autónomos: a) Del hecho de que el individuo, tras dominar cierta disciplina plantee con regularidad variaciones en ese ámbito; b) Que se

ajuste y se adapte a los registros del ámbito donde se desarrolla y c) Del campo social donde se permite acceder a una experiencia educativa relevante y la oportunidad de practicarla.

Llegados a este punto se presenta la posibilidad de considerar al niño como protagonista y co-creador de su cultura genuina (infancia y entramado cultural). Para ello, el papel del maestro debe virar hacia un rol de facilitador, de provocador y de ayuda en el proceso personal y colectivo. Para fortalecer la individualidad y la creatividad tanto del niño como del grupo será necesario observar, mirar y escuchar cuidadosamente todo lo que los pequeños hacen. Será necesario provocar la acción, el pensamiento, el diálogo y la reflexión y tener en cuenta también lo que dicen porque esto resume su visión del mundo.

Atender a todos estos requisitos no sería otra cosa que educar desde una pedagogía cuyo objetivo sea humanizar la infancia. Y esto haría referencia al sentido más amplio del término, es decir, mostrando y permitiendo a los niños ser y ver cuánto de humano, humanista, humanitario hay en ellos.

En esta forma de construir modelos, más allá del individualista o cooperativo, se trata de ayudar a los alumnos en su proceso de relacionarse con los otros seres tanto del medio inmediato como del medio global que también les afecta por ser testigo indirecto. Se trata de acompañarles en la construcción de un mundo en el que hayan participado y que lo sientan como propio. Los niños desde pequeños están preparados para modificar el entorno porque son innovadores y creativos por naturaleza (Rodríguez, 2012). Ellos tienen su propia forma de hacer las cosas y no temen equivocarse o probar nuevos caminos. Son flexibles, creativos y empáticos.

Cuando se sienten bien reaccionan de la manera para lo que han sido dotados biológica y socialmente: cuidar, proteger, guiar y ayudar. Comparten su alegría y entusiasmo y el placer por la vida. Al poner a su alcance la posibilidad de crear canciones se despierta el entusiasmo y la creatividad que ya tienen, se incrementa el gusto por la belleza y se facilita la democratización del conocimiento. Además cuando las canciones ya están construidas y las utilizan

experimentan la sensación de lo propio y lo común. Y esto no es otra cosa que su cultura.

Como explicara Swanwick en 1988: “Para desarrollar la mente necesitamos adaptar el mundo a nuestros propios términos por la vía imaginativa; pero también, y a la vez, reajustarlos a los hechos externos” (2006, p. 56). En este sentido, los educadores habrían de evitar lo puramente imaginativo y lo exclusivamente imitativo”. Como indica este autor: “La experiencia artística une ambos elementos en un equilibrio dinámico”.

Blacking, en 1973, partió y regresó a la idea de que como “hombres musicales” la música es una expresión que permite compartir y transmitir experiencias y emociones de los individuos y los grupos, y permite un desarrollo armonioso del cuerpo, del conocimiento, el espíritu y la relación con el entorno y las relaciones sociales y culturales. A pesar de todo ello, como dice Blacking (1973, p.176), y como ha ocurrido en las dos primeras partes de esta tesis: “Se ha hecho necesario explicar por qué en determinadas circunstancias una “sencilla” canción “popular” puede tener más valor humano que una “compleja” sinfonía”.

La canción, como objeto que el niño puede manipular, crear, transformar es una de las únicas actividades en las que el dominio, la imitación y la imaginación como constituyentes del juego permanecen cuando con la edad se deja de jugar. Esto se puede fomentar y ampliar mediante la educación musical y global por el encuentro llevado a cabo en el periodo de educación infantil.

El aula de educación infantil es el espacio ideal donde recoger, compartir y reflexionar sobre la experiencia. En él se activan el lenguaje y la conversación creativa. Se planifica la canción en una zona de diálogo y de contacto sensorial con objetos, imágenes, recuerdos o futuribles. Se reflexiona y se dan ideas para vivir mejor. Es un espacio donde se puede hacer mucho por cada uno y por los otros mediante la creación y los aprendizajes compartidos. Al finalizar cada propuesta habrá un objeto final que podrá seguir compartiéndose o llevarla donde quieran. Finalmente esta creación podrá llegar muy lejos o quedarse en la intimidad del aula utilizando las lenguas que se estimen oportunas.

La aportación que se hace en este trabajo es una propuesta de procedimiento desde la escuela como contexto donde el niño construye su identidad personal y social con correspondencia al contexto particular-global actual y futuro inmediato de la población referida. Su eficacia radica en que parte de la comprensión de la naturaleza de la propia música y respeta la evolución de los alumnos (Swanwick, 2006), y su cultura tanto como infancia como entramado cultural. Para ello se considera imprescindible la que se concluye por denominar como canción de infancia tal y como se desarrolla en esta tesis.

Con esta forma de proceder el resultado será una escuela diferente porque tal y como manifestara Gardner en sus trabajos en 1983: “Los individuos dentro de una cultura todavía pueden diferir en forma significativa entre sí: en capacidades intelectuales, en habilidad para aprender, en el uso final de sus facultades, en la originalidad y creatividad” (2012, p. 375).

De todo lo expuesto, se deriva y se propone una escuela, un aula donde no solamente se debería propiciar algunos intervalos de creatividad dedicando tiempos y espacios a momentos de creación dentro del currículo sino que ésta debería sustentar la experiencia escolar en una base creativa.

Mediante la construcción de canciones tal y como se va a desarrollar en el siguiente capítulo se presenta la puesta en práctica de una acción mental de creación natural y viva en cada niño no solamente como meta deseable sino que se también se convierte en “el sentido y método de la didáctica” (Corradini, 2011, p. 55). De este modo, la creación se convierte en una cuestión de fondo (sentido), sobre la cual se forma una generación y representa una cuestión de estilo (método) para las propuestas del día a día, en múltiples momentos, en la escuela que constituye la vida y la cultura de la infancia (3-6).

III PARTE. MARCO METODOLÓGICO

El análisis de algo vivo a la fuerza tiene que presentar serios obstáculos, pero si difícilmente se puede entender lo que es la vida a partir de algo muerto, lo mismo podemos afirmar en cuanto a lo musical. Para entender la música en toda su complejidad nada mejor que dirigir nuestra atención hacia las prácticas musicales vivas.

Martí (2003, prólogo a Cámara, p. 9).

III PARTE. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 8. Diseño y desarrollo de la investigación

1. Introducción

En el capítulo 1 del marco teórico se han explicado los motivos por los cuales es lícito realizar una investigación donde la realidad estudiada se sitúa en el entramado cultural al que pertenece el investigador y se centra en la actividad concreta de la propia acción en el contexto. Estos argumentos, junto al cambio de paradigma que han supuesto las metodologías cualitativas de investigación social en la forma de aproximarse al conocimiento de la realidad social, posibilitan avanzar en el planteamiento prediseñado.

En estas metodologías cobra especial relevancia la posición desde donde el investigador realiza su trabajo. Por esta razón se han tenido en cuenta los cuatro rasgos que según Estruch (2003), han de definir la investigación social y se han considerado de la siguiente manera. En primer lugar, se ha partido de la perspectiva parcial por cuanto que el investigador ha sido consciente de que se

aproxima a una realidad desde un punto de vista determinado, que no es el único posible ni necesariamente el mejor de ellos. En segundo lugar, se ha trabajado desde la perspectiva crítica que surge de no haberse conformado con las versiones y explicaciones de la realidad que parecen adecuadas a primera vista puesto que toda realidad se presta a diferentes lecturas. El proceso de contraste llevado a cabo para elaborar las interpretaciones denota la complejidad de la realidad social estudiada. En tercer lugar, se ha asumido la perspectiva desenmascaradora, pues se ha puesto en cuestionamiento lo que en realidad se esconde detrás de ciertas explicaciones e interpretaciones socialmente aceptadas. Finalmente y respondiendo a la perspectiva relativizadora se ha entendido que las cosas que generalmente se consideran incuestionables, en ciertas circunstancias y en algunos momentos dejan de serlo.

El inicio de la investigación parte de un estudio de caso sobre un grupo concreto de alumnos que se ha extendido a otros de diferentes poblaciones. Se ha basado en la observación particular y profunda del contexto natural en el cual se encontraba el investigador para llegar a conocer por qué ocurría la situación que provocaba el problema diagnosticado. Con ello, se ha podido llegar a establecer ciertas relaciones y explicaciones. Esta estrategia se utilizó más adelante para investigar en otros grupos de población atendiendo a los resultados obtenidos en el primer acercamiento.

De acuerdo con Merriam (citado en Latorre *et al.*, 2005), esta primera aproximación posee las cuatro propiedades esenciales de un estudio de estas características: Es particularista porque se centra en una situación, evento, programa o fenómeno concreto y particular. Es descriptiva porque pretende realizar una descripción del fenómeno objeto de estudio. Es heurística porque el estudio intenta iluminar al lector sobre la comprensión del caso. Puede dar paso a descubrimientos de nuevos significados, ampliar la experiencia de los lectores o confirmar lo que ya se saben, y es inductiva porque llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis mediante procedimientos inductivos.

De entre los objetivos que tienen los estudios de caso citados por estos autores (Latorre *et al.*, 2005, p. 234) el presente trabajo sólo recoge: “d) Diagnosticar una

situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica o reeducación”.

La naturaleza del caso es heterogénea y amplia puesto que contempla al sujeto, grupos, instituciones y programas educativos. Esto condiciona en cierto modo el tipo de descripción a realizar. Dado que en los capítulos referidos al marco contextual ya se ha hecho referencia a las características propias del proceso de enculturación de los niños de educación infantil, al contexto cultural, a los programas educativos y curriculares en los que se circunscribe el sistema educativo español y valenciano y las características del contexto aula, en esta parte del trabajo se va a tratar del procedimiento de observación seguido. Se describen los casos particulares iniciales, en los grupos en que se hizo la parte pre-investigación, los grupos de seguimiento y con los que se llevó a cabo el modelo. Por tanto, después de la descripción de la situación, se ha realizado la observación en otros grupos, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo con ello se ha hecho una interpretación de la realidad dando lugar a una fase de diagnóstico. Después se ha planteado una posible solución, se ha verificado con otros profesionales que también atienden a esta población y se ha conformado una propuesta de modo de actuación durante varias promociones de alumnos que se ha denominado modelo.

Entre los diferentes tipos de estudio de casos planteados por Merriam (1960), según la naturaleza del informe final, éste, en un principio, se basa en el tipo descriptivo puesto que se trata de la narración de una situación sin fundamentación teórica. No se ha guiado por una hipótesis previa, sino que aporta información básica como suele utilizarse en estudios de programas y prácticas innovadoras, al tiempo que reúne información sobre el caso con la finalidad de interpretar esta realidad concreta. Además, se trata de un estudio de caso evaluativo porque implica descripción, explicación, juicio propio de los programas llevados a cabo, evaluaciones educativas y de la propia acción.

Los estudios de caso en general presentan el inconveniente derivado del hecho de que resulta difícil formular generalizaciones a partir de una realidad singular. En este proceso se podrá ver cómo resulta idóneo como primer paso de la investigación y como marco de la aplicación del modelo propuesto. Además, si

bien la finalidad de la investigación no es extrapolar los resultados a toda la sociedad infantil sino manifestar una situación y plantear propuestas de acción, dadas las similitudes entre los diferentes grupos escolarizados en toda la *Comunitat Valenciana*, como subgrupos de un contexto más amplio en muchos de ellos podría generalizarse o utilizarse parcialmente.

El estudio de caso ofrece una serie de ventajas que han aconsejado su uso. Entre otras las siguientes: Se trata de una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados. Es apropiado para investigaciones a pequeña escala. Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación y lleva a la toma de decisiones y a implicarse. También porque según Stake (1981, citado en Latorre *et al.*, 2005) es más concreto, está vinculado con la propia experiencia. Está contextualizado, enraizado en el contexto y basado en poblaciones de referencia cercanas a los posibles beneficiarios de la investigación.

Las dificultades que presenta la investigación educativa la convierten en una investigación multimetodológica, como indica Barba (citado en Díaz y Giráldez, 2013). Así, desde el inicio de este estudio se ha tenido presente la idea expertos como Carr (2002, p. 115), que consideran que la investigación en educación no consiste en utilizar un método científico sino en: “Elaborar principios y procedimientos metodológicos que emancipen a los profesionales de su dependencia de la costumbre y de las tradiciones, de manera que conducen al progreso científico y de las que depende el bienestar de cualquier ciencia”.

También se ha tenido presente la idea de Elliot (1990, 1993), quien refiere que investigar es integrar el conocimiento profesional de los docentes en el conocimiento propio del investigador. Por tanto y de acuerdo también con Barba (en Díaz y Giráldez, 2013), se ha entendido, que el conocimiento científico está vinculado a lo experiencial, lo vivido y los problemas diarios. En esta ocasión los que suceden en el aula de educación infantil durante el proceso construcción de la personalidad de los niños insertados en la vida cultural. Por ello, al diagnosticarlos la práctica docente e investigadora que son indisolubles, como diría Freire (1997), lo llevan de la experiencia a la práctica y luego lo devuelven a la vida.

Esta investigación circunscrita en la metodología cualitativa se caracteriza porque las preguntas provienen de la biografía del investigador como factor indisoluble de la biografía de la población infantil con la que convive y de la realidad concreta y vital que se pretende conocer, comprender y transformar. Por ello, la selección de muestras se ha realizado según el interés del caso y de la fase del proceso en estudio puesto que, según Vallés (1997), su justificación está en la función de la importancia para el caso, en su relevancia conceptual y no tanto en su representatividad estadística. Así mismo como indica este autor, se ha enunciado el problema a partir de preguntas que había que responder y no de hipótesis. Finalmente se ha considerado a los participantes como copartícipes y no solamente como sujetos observados porque en definitiva, ellos y la experiencia vivida son la realidad cambiante estudiada.

La planificación de la investigación se ha realizado en fases que se han ido modificando según avanzaba y se presentan en la descripción actual. El rigor viene avalado por la utilización de varias técnicas: observación (durante un tiempo muy prolongado, grabaciones, observación de la aplicación del modelo), entrevistas (a niños, adultos y docentes, cuestionarios a docentes, revisiones, estadísticas,) triangulación y cristalización.

Como expone Barba (en Díaz y Giráldez, 2013), el rigor lo aporta el investigador mostrando la realidad de forma parcial, completa e independiente. Finalmente el carácter que valida la investigación es su capacidad de transformar el entorno ya que ha sido capaz de mejorar las condiciones de los participantes y transformar su realidad social.

Desde el punto de vista de la psicología de la música se han considerado como válidas la interpretación y la narrativa como herramientas para la transmisión y construcción de conocimiento insertas en la corriente denominada *folk-psychology* (psicología popular) como explica Ibarretxe (en Díaz, 2006). Estos planteamientos han sido utilizados en muchos trabajos de investigación en educación musical y tesis doctorales en los que ha influido la idea de Bruner (1997) sobre el papel capacitador de la cultura en el desarrollo mental.

Por otra parte se ha atendido el enfoque de la pedagogía popular (*folk-pedagogy*). Bruner (1997), en su libro *La educación puerta de la cultura*, preconiza la conexión entre la cultura escolar formal y la cultura general, informal, como un bucle de retroalimentación. Como señala este autor la acción docente debe traducirse en obras concretas que tengan proyección pública en la comunidad. Todas estas ideas, como se ha explicado en la tercera parte dedicada al contexto, son las referidas a la perspectiva psico-cultural de la educación, de las ideas expuestas por Vygotski y algunos aspectos de las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), reubicadas en el planteamiento de Bruner en un marco de comprensión y significación de la comunidad cultural. Al tiempo, son partícipes de la antropología de la educación y recogen las ideas y perspectivas de Geertz (1973), que conducen a la interpretación de que la educación no es una isla sino parte del continente de la cultura. Por ello, en la medida en que ha sido posible se ha planteado una metodología desde la perspectiva de la investigación activa participante.

De acuerdo con Bericat (1998), quien afirma que la idea de complementariedad supera al discurso de incompatibilidad, en este procedimiento de investigación se ha optado por llevar a cabo estrategias de integración metodológica. Por una parte, la complementación puesto que se han utilizado métodos cualitativos y cuantitativos, se ha empleado una estrategia de triangulación para obtener una visión más completa de la realidad y también se han utilizado estrategias de combinación de otros métodos o criterios. Porque según Erickson (1986), la investigación cualitativa requiere la recolección de información a partir de la observación en el contexto. Esto a su vez necesita una descripción e interpretación por parte del investigador y además hacerlas de manera abundante y suficiente para que los lectores puedan realizar sus propias interpretaciones (Stake, 1978). Los datos obtenidos en las interpretaciones y en las entrevistas han sido analizados cuantitativamente en la etapa de pre-investigación y programación.

Así pues, se considera como un macro estudio de caso tanto el primer estudio referido a los primeros grupos de alumnos y sus familias como al segundo bloque de estudio cronológico pertenecientes a la etapa de pre-investigación. Así

mismo, también se puede considerar un estudio de caso a todo el proceso de la etapa de programación puesto que en esta fase se repara en el modelo de acción planteado con unos alumnos concretos.

Tras el análisis y valoración de los datos, además de las preguntas iniciales surgieron otros elementos particulares del propio proceso de observación que se añadieron al diseño inicial y han participado de la interpretación. Las descripciones y narraciones elaboradas han sido preseleccionadas de entre las más reveladoras. La información que finalmente se proporciona en el informe se ha seleccionado en función de su capacidad de ayudar a comprender el fenómeno estudiado en su complejidad y contextualidad.

2. Justificación del diseño

En un principio, una investigación como ésta debía partir por un lado, de paradigmas interpretativos por cuanto que desde el punto de vista odontológico considera que las construcciones individuales son las que conducen a la acción social. Y por otro, porque parte de la idea de que no existe una realidad social universal válida para todos los seres humanos. Desde el punto de vista epistemológico porque el objetivo final es comprender lo que ocurre y encontrar significados y porque se asume la imposible separación entre investigador y realidad estudiada. Y, desde el punto de vista metodológico, porque este paradigma ya no considera como algo negativo la interacción entre investigador e investigado sino que la interacción empática entre uno y otro constituyen la base del proceso cognitivo.

Así mismo, este trabajo contempla las consideraciones del paradigma crítico presentado por Vallés (1997), en el sentido de que ha entendido la investigación como un proceso social comprometido con el cambio de situaciones sociales no tanto como conflicto, como ellos plantean, sino como resolución de problemas o en el camino de subsanar desigualdades. Según este paradigma y desde el punto de vista ontológico se ha considerado que la realidad está configurada por los valores sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y de género que se han conformado en procesos históricos. La investigación ha tratado de desvelar

cómo en ocasiones estos valores socialmente construidos contribuyen a legitimar ciertas injusticias con respecto a la población infantil.

Por su parte, en el plano epistemológico se ha basado en la creencia de que la investigación está mediada por los valores de un sujeto investigador y un objeto investigado que interactúan en el marco de unas estructuras sociales que determinan la libertad, la opresión, el poder y el control sobre el propio proceso de investigación. En este caso, no se ha entendido en el sentido de cambiar o transformar las estructuras sino en mejorar o ampliar las posibilidades de algunos grupos de población. A nivel metodológico se ha basado en la contextualización histórica de la realidad estudiada, ya vista ampliamente en el bloque anterior. Entre los criterios a los que se atiende en la evaluación de la investigación está la contextualización histórica de la situación estudiada, el grado en que el estudio contribuye a desenmascarar prejuicios socialmente establecidos y el grado en que proporciona un estímulo para la acción y la transformación de las estructuras existentes.

Además se ha tenido en cuenta el paradigma participativo considerado como tal por Lincoln, Lyham y Guba (2011), en el sentido de que se han asumido ciertas diferencias esenciales con los paradigmas interpretativos y críticos en cuestiones referidas al hecho de considerar como fundamental el conocimiento experiencial. De esta manera a nivel ontológico el paradigma participativo propone una indivisibilidad objetivo-subjetivo, entendiendo que hay un mundo dado en el cual la mente humana participa activamente involucrándose en un proceso de co-creación. En este sentido, la realidad que surge es una interacción entre ese mundo dado y la mente que con él se relaciona pero, al mismo tiempo, los otros sujetos del proceso investigador también co-recrean la realidad en experiencias sucesivas. En este trabajo ha sido esencial asumir que el conocimiento se genera de modo conjunto con otros agentes (niños y docentes) que participan activamente del proceso.

En el plano epistemológico se han planteado dos de los cuatro modos de construir el conocimiento propuestos por autores que incluyen planteamientos adicionales (Heron y Reason, 1997; y Lincoln, Lynham y Guba, 2011). Éstos refieren el conocimiento experiencial basado en el encuentro directo y la

actividad diaria con los grupos de referencia, así como el conocimiento práctico sobre cómo hacer algo en concreto a través de alguna habilidad o competencia. En el presente caso: la construcción de canciones y un modelo de producción cultural colaborativo.

En cuanto al nivel metodológico se ha articulado de una manera parcial, debido a que los niños tan pequeños no son capaces de involucrarse en las tareas de definir cuestiones y metodologías ni pueden dar una opinión reflexiva o meditada de sus actos. No obstante, colaboran en todo el proceso como co-agentes de investigación puesto que de sus reacciones y comportamientos se obtiene toda la información que no expresan en palabras.

Tanto con ellos como con los docentes que han colaborado en las experiencias de obtención de muestra y en el uso de canciones y utilización del modelo, sí que ha habido un trasvase de prácticas cotidianas que han contribuido a transformar las metodologías empleadas al tiempo que han aportado una comprensión nueva sobre ellas.

Aunque el paradigma interpretativo se apoya en las técnicas propias de la investigación cualitativa, en el presente trabajo se ha considerado oportuno utilizar también algunas herramientas y técnicas del modelo cuantitativo. Se ha planteado el hecho de realizar un modelo mixto para evitar precisamente errores referidos a falta de objetividad, de perspectiva crítica, desenmascaramiento y relatividad con referencia al propio investigador. Por ello, aún sabiendo que el conocimiento experiencial es lícito en este tipo de investigación, se han tomado datos durante un largo periodo de tiempo para contrastar las realidades propias vividas con las de otros grupos de alumnos y así como las impresiones de otros profesionales. Los muestreos realizados se han hecho para obtener más información pero en ningún caso se ha querido hacer una muestra representativa del total de la población para extraer verdades absolutas.

Dado que se ha seguido un proceso metodológico cualitativo que es menos lineal y mucho más abierto y flexible que el cuantitativo, la teoría se ha construido a través de la observación (Vallés, 1997; Bericat, 1998 y Corbetta, 2007). No se ha pretendido verificar una teoría predefinida de antemano, sino

que se parte de una teoría para observar la realidad desde un perspectiva concreta y en un contexto concreto y se ha interrogado sobre ello, se han visto las posibilidades para captar esa realidad de manera productiva y se ha planteado la posibilidad de modificarla.

En la formulación del problema se ha partido de dos de las tres fuentes relevantes de problemas investigables que exponen Strauss y Corbin (1990). Por una parte, la experiencia personal y profesional y en segundo lugar, las sugerencias de investigadores experimentados, las opiniones y comentarios de los profesionales entrevistados y las reflexiones realizadas conjuntamente con otros profesionales en activo que se han visto en la misma situación y con aquellos que han podido utilizar los materiales. Dada la posición del investigador la técnica utilizada mayormente ha sido la observación participante y la investigación-acción.

La observación participante ha permitido la recogida de datos e información con una inmersión total en el segmento de la sociedad estudiado. De esta manera, se ha podido plasmar una visión desde dentro como describe Corbetta (2007, p. 327) cuando indica:

- a) Que un conocimiento social pleno solo se puede realizar a través de la comprensión del punto de vista de los actores sociales, mediante un proceso de identificación con sus vidas.
- b) Que esta identificación sólo se puede realizar con una plena y completa participación en su cotidianeidad, en una interacción continua y directa con los sujetos estudiados.

Así, siguiendo la definición de este autor, el investigador ha estado dentro de la realidad investigada de forma directa, durante un periodo de tiempo relativamente largo en cada grupo y muy largo en el proceso total de la investigación. No ha tenido que integrarse puesto que formaba parte del grupo social desde el principio en su ambiente natural estableciendo una relación de interacción personal con sus miembros desde el primer momento. La comprensión de los procesos que viven estos individuos ha sido muy fácil.

El rol realizado en el proceso de observación ha sido mayormente el de completo participante (Vallés, 1997). En la fase de estudio de caso el propio investigador es tutor de los alumnos y convive con ellos durante un curso en diferentes poblaciones. Las muestras han sido tomadas por el investigador en el contexto aula o por tutores de otros grupos que realizaron la tarea en las mismas condiciones. Por tanto, se ha ocultado al máximo la actividad de observación y ha habido un máximo grado de implicación y participación en las dinámicas observadas. En las fases de seguimiento con otros grupos con los que se estuvo en ciclos de tres años o en grupos en los que se realizaba tareas de apoyo también se siguió el rol de completo participante.

La fase de programación se ha llevado con una implicación total puesto que se ha realizado durante 7 cursos en diferentes promociones de alumnos y durante 3 años consecutivos en dos ocasiones como tutor de los mismos. La presencia de cámaras en el aula es lo habitual durante todo el curso por tanto no interfiere ni condiciona las acciones de los niños.

La experiencia muestra, como asegura Téllez (2007), que las observaciones sistemáticas suelen ser más provechosas cuando están precedidas por observaciones asistemáticas e inespecíficas que, abordan la observación del fenómeno social en su conjunto o totalidad. Este tipo de abordaje más abierto y exploratorio realizado constantemente y sobre todo en la etapa pre-investigadora y de programación han permitido establecer los objetivos de la investigación partiendo de una perspectiva desde dentro del fenómeno investigado.

La conveniencia de esta modalidad de observación para el caso que se expone, de acuerdo con Corbetta (2007), estriba en que en cierto punto es un fenómeno que se desarrolla al margen de las miradas extrañas, es decir, ocurre en grupos y en recintos cerrados, lejos de la vista del resto de la población. Además se trata de niños que no tienen capacidad para auto-observarse y autogestionar sus necesidades culturales ni diseñar los cambios. Las ventajas de la observación participante según Vallés (1997) y Téllez (2007) son numerosas para este caso concreto mientras que las limitaciones son casi inexistentes y, a su vez, inherentes a esta técnica. Así, es tarea del investigador reflexionar y exponer los sesgos y limitaciones que se hayan producido en la interpretación del fenómeno

social. Esto, en cierta manera ya se ha expuesto en el capítulo primero de esta investigación a nivel teórico y en el marco contextual. No obstante, en la descripción del modelo se incluyen, más detenidamente, estos y otros aspectos.

Si bien en el desarrollo de una observación participante resulta imposible observar todo, más todavía si se ha realizado durante tantos años, el presente estudio ha intentado avanzar a través del marco contextual todos aquellos elementos comunes durante los años de observación que han ido influyendo en los comportamientos, acciones y situaciones que se han observado. Éstos explican el porqué de la situación dada. De este modo, en el presente capítulo solamente se ha hecho referencia a las cuestiones más concretas del grupo o grupos observados referidos a la aplicación del modelo y el proceso experimentado por los alumnos frente a este. Mientras que aspectos generales como el contexto físico, social, interacciones formales, informales han sido expuestos en los capítulos, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

De entre todos los tipos y conceptualizaciones posibles acerca de qué es y cómo hacer investigación acción que han ido evolucionando desde los años 40 del siglo pasado con diferentes matices, el presente queda enmarcado como un proceso que incluye el estudio, la reflexión y la acción. Este proceso busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas que afecten, positivamente al resto de la sociedad. Se basa en la participación del propio colectivo que va a ser investigado. De este modo, se pasa de ser objeto de estudio a sujeto de la investigación, controlando e interactuando en la realidad a lo largo de todo el proceso. Se toma como una metodología de investigación transformadora y comprometida con la praxis o acción.

Según Callejo y Viedma (2005) la diferencia entre investigación-acción (IA) e investigación-acción-participativa (IAP)³⁶ es la siguiente: en la primera, la persona investigada participa bajo las directrices y la guía del investigador y no necesariamente en todo el proceso. En la segunda, el rol del investigador tiende a difuminarse adquiriendo mayor protagonismo en el proceso la persona investigada, con su participación en varias o en todas las etapas de la

³⁶ A partir de este momento se usará IAP para referirse a investigación acción participativa e IA para investigación-acción.

investigación (diseño, recogida, análisis, propuesta de soluciones...). En la primera se persigue la intervención social para conocer y transformar mientras que la segunda el cambio surge a partir de la propia transformación que se produce en los sujetos.

Partiendo de las diferentes definiciones de lo que puede ser una IAP consultadas, Alberich (1998), Kemmis y Mc Taggart (1992), Cascant (2012) y Rojas (2014), hasta el punto en el que se ha desarrollado la investigación presente se han pretendido mejorar las propias prácticas sociales cambiándolas y aprendiendo de las consecuencias del cambio. Se ha observado sistemáticamente, se ha planificado y actuado diariamente. Tras la reflexión se ha vuelto a planificar en pequeños ciclos avanzando hacia contextos más amplios. Si este proceso siguiera se trataría de una completa investigación-acción participativa. En este momento el proceso ha llegado hasta la aplicación del modelo en el grupo de referencia. Esta última etapa podría hacerse en un futuro en otros grupos tutorizados por otros maestros.

Desde un enfoque interpretativo de la investigación social como éste, la observación participante no ha consistido solamente en mirar y escuchar la situación sino que ha incluido el contacto personal intenso entre quien estudia y el grupo social participante en la acción. Es más, el investigador es copartícipe de las necesidades del grupo social porque pertenece a este constructo social.

Algunos autores como Elliot (1990), consideran que el principal propósito es generar cambios prácticos; otros como Cain (en Díaz y Giráldez, 2013), destacan que la investigación-acción genera percepciones pero también conocimiento experiencial, autoconocimiento, empatía, habilidades mejoradas, conocimiento propositivo y el conocimiento está inserto en artefactos artísticos y tecnológicos (Heron y Reason, 1997). También se han generado narrativas de mejora, donde se han incluido obstáculos y complicaciones que pueden inspirar a otros investigadores o docentes.

Desde el momento en el que se obtuvieron las primeras evidencias de la observación de caso se consideró que había que extender el estudio a otros grupos y consultar con otros profesionales. Al realizar este segundo paso y ver

que los resultados eran iguales y que los problemas que presentaban los profesionales eran muy similares se optó por realizar un trabajo desde una doble visión. Desde la observación participante pero iniciando, hasta cierto punto, una investigación acción participativa.

Si bien, desde el punto de vista técnico, la población infantil no puede decidir ni reflexionar sobre su propia vida y su propia educación, en este caso, su propia vivencia, reacciones y aportaciones son las que configuran el proceso investigado. Al mismo tiempo, se considera que el hecho de colaborar con otros profesionales en el intento de solucionar un problema común ha llevado al diseño de una propuesta que en un futuro podría conformar un completo programa de investigación-acción-participativa que involucrara a grupos más grandes en la *Comunitat Valenciana* o en otras comunidades españolas.

Se ha diseñado un proyecto siguiendo las líneas de la IA y con algunas características del proceso IAP sin llegar a completarlo pero abriendo la posibilidad a realizarlo posteriormente. El esquema del proceso de investigación que contiene datos y conclusiones preliminares en cada una de las fases está constituido por 4 de las 5 etapas contempladas por Martí *et al.* (2002):

1. Pre-investigación.
2. Diagnóstico.
3. Programación.
4. Conclusiones y propuestas.

3. Temporalización

El estudio comienza en 2001 con un proceso de observación y recogida de datos. Posteriormente (2002-2003), se inicia la investigación cronológica que concluye en 2015. Se establecen dos focos de actuación que se superponen. Por una parte, el trabajo de campo para la obtención de datos Fase I (2001-2011) y Fase II (2012-2013). Y paralelamente el inicio y desarrollo del proceso de construcción de canciones (2006-2015), junto al diseño del modelo (2013-2015).

2001-2009: Planificación de la investigación

Trabajo de campo I. Entrevistas a niños y adultos.

Trabajo de campo II. Entrevistas a niños.

Estudio y conclusiones.

2006-2009: Inicio del proceso de construcción de canciones con grupo tutorizados.

2010: Observación de los grupos de referencia e inicio del proceso de construcción de las primeras canciones en grupos de alumnos con los que se convive durante varias sesiones semanales.

Elaboración de materiales.

2011-2015: Observación de grupos.

Continuación del proceso de construcción de canciones y utilización de las ya existentes, su transformación y la creación de nuevas con grupo tutorizado.

2012- 2013: Etapa de diagnóstico.

Trabajo de campo III. Cuestionarios a maestros.

Estudio y conclusiones.

2014-2015: Diseño y redacción del modelo.

Elaboración de materiales.

Grabación de las canciones.

3.1. Cronograma

La fase concreta de tesis se estructura tal y como aparece en el siguiente cronograma:

Tabla 3. Cronograma de la investigación.

FASES/ACTIVIDADES	2012			2013			2014			2015								
	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	A	J
FASE EXPLORATORIA- DOCUMENTAL																		
Revisión bibliográfica																		
Definición del marco teórico v conceptual																		
Definición del marco contextual																		
Conclusiones fase pre-investigación																		
Análisis de investigaciones sobre canciones infantiles																		
FASE ANALÍTICA-DESCRIPTIVA																		
Construcción de canciones																		
Diseño y validación cuestionario maestros																		
Aplicación del cuestionario																		
Confección bases de datos																		
Análisis e interpretación de datos																		
Comparación con la etapa pre-investigación I																		
Conclusiones																		
Diseño v aplicación modelo																		
Descripción del modelo																		
Elaboración de materiales																		
FASE EVALUATIVA																		
Valoración de resultados																		
Conclusiones v prospectiva																		
Redacción de la investigación																		

4. Diseño de la investigación

Como se ha explicado, para dirimir las preguntas iniciales, tanto de la fase de pre-investigación como de la diagnóstica, además de la experiencia del investigador ha sido necesario realizar un trabajo de campo que ha requerido la utilización de técnicas permitieran el estudio cuantitativo de la situación observada. Las preguntas iniciales que suscitaron la tesis son las siguientes:

1. Los niños de hoy en día ¿saben tantas canciones tradicionales como sabían sus abuelos?
2. ¿Los adultos ya no cantan a los niños?
3. ¿Los adultos solo cantan a los niños las canciones que escuchan en los multimedia?
4. ¿Enseñan los padres canciones tradicionales a sus hijos?
5. ¿Conocen los niños canciones populares o tradicionales de su zona?
6. ¿Es verdad que se está perdiendo el repertorio tradicional?
7. ¿Cantan los maestros a los niños?
8. ¿Qué canciones cantan los maestros en la escuela?
9. ¿Existe un repertorio común?
10. ¿Va perdiendo presencia en la escuela la canción tradicional o popular?
11. ¿Necesitan los niños y los maestros cantar en su contexto escolar?
12. ¿Son necesarias las canciones tradicionales?
13. ¿Acusan los docentes la ausencia de canciones que reúnan o cumplan la función de las tradicionales?

Para conocer las respuestas a las ocho primeras preguntas fue necesario realizar trabajo de campo encaminado a averiguar no solamente lo que decían las personas que podían conocer o dar información sobre lo que se quería saber si no también confirmarlo empíricamente. Por una parte, se precisaba comprobar qué cantaban los niños y quién les cantaba, es decir los hábitos de los alumnos y

los adultos con los que se relacionan y por otra parte, se necesitaba conocer los hábitos y la opinión de los docentes en activo. Para ello siguiendo las indicaciones de Madsen y Madsen (1988) se optó por utilizar como instrumento de recogida de datos la entrevista y el cuestionario.

Las entrevistas se realizaron a los niños puesto que éstos no podían reflejar por escrito los datos que se les requería. Las respuestas³⁷ a las preguntas fueron recogidas por los observadores y por el investigador tras presenciar directamente las producciones de los niños. Se establecieron tres categorías: aquellas que más le gustaban o solían cantar con mayor frecuencia, las que les cantaran o hubieran aprendido a cantar en su familia y, por último, aquellas que hubieran aprendido en la escuela. Sobre esta información se llevó a cabo toda la serie de clasificaciones y cruces de datos para poder contestar las preguntas iniciales. En las conversaciones se pudo preguntar a los niños sobre sus gustos y hábitos referentes al hecho de cantar. Los cuestionarios³⁸ se pasaron a los adultos tras comprobar sus reticencias a cantar directamente ante los observadores.

Respondidas las preguntas iniciales mediante el trabajo de pre-investigación y diagnóstico se obtuvieron unas evidencias. Estas dieron pie a plantear los objetivos que dieron paso a la fase de programación, diseño y aplicación del modelo-proyecto educativo-cultural.

A modo de esquema el diseño de la investigación se presenta en el gráfico siguiente:

³⁷ El título de las canciones cantadas, el nivel de conclusión de las mismas (total, parcial o solamente tarareada) y los comentarios de los niños sobre quién les canta o les enseña las canciones se recogieron en una fichas diseñadas a tal efecto. Además, se grabaron las intervenciones individuales de los niños (Anexos audiovisuales)

³⁸ Las características y la elaboración de los cuestionarios implementados se detallan en el capítulo 8 en los apartados 5.1.2 y 5.3.2.



Figura 4. Esquema diseño de la investigación. Fuente: Elaboración propia

5. Desarrollo de la investigación

5.1. Etapa de Pre-investigación I. Trabajo de campo 2001-2002

5.1.1. Introducción

Los inicios del presente trabajo se remontan al curso 2001-2002 dentro de los estudios de etnomusicología realizados con la profesora Joaquina Labajo en la Universidad Autónoma de Madrid. El planteamiento en ese momento fue averiguar qué tipo de canciones cantaban los niños del segundo ciclo de educación infantil en grupos concretos tomados como muestra. Aquella experiencia dio paso a un trabajo posterior con una duración mayor. Durante

diez años³⁹ se ha estado observando y recogiendo muestras en diferentes grupos en distintas poblaciones de la *Comunitat Valenciana*. Con ello se posibilita a un estudio veraz y lo más objetivo posible en esta fase de la investigación.

La cuestión planteada en la propuesta inicial fue: ¿Qué cantan los niños a comienzos del siglo XXI?, ¿Qué canciones se les ha transmitido? ¿Quién canta a los niños? En primer lugar se quería comprobar y dejar reflejado de alguna manera si las afirmaciones: “Los niños ya no cantan”, “Sólo cantan anuncios publicitarios y sintonías que escuchan en TV” que tan frecuentemente se planteaba en ámbitos docentes y musicológicos eran ciertas y hasta qué punto lo eran. Para ello, se trató de recoger y constatar objetivamente qué cantaban en ese momento los niños pertenecientes al entorno más cercano al investigador y sobre los que tenía un acceso directo y continuado. En segundo lugar, se quiso saber qué cantan sus madres/padres y qué les cantaron a estos siendo niños. Además, ahondando un poco más, se pretendió conocer, en la medida de lo posible qué cantaban sus abuelos y abuelas cuando eran pequeños y qué les han cantado estos a los niños de hoy.

No se trataba de conocer la realidad total y global de la sociedad en este sentido sino de acercarse a una parte de ella: grupos de niños de 3 a 6 años de edad y sus familias. Aunque desde el inicio no se pretendía observar una amplia muestra sí se tuvo como objetivo desde el principio estudiar el fenómeno en varios tipos de población por si las diferencias en este sentido pudieran ser significativas. Una vez conocido si los niños cantaban o no se quiso conocer porqué cantan lo que cantan.

En cierta medida la investigación estaba condicionada por la creencia en ciertos sectores, de que las madres/padres ya no cantan a sus hijos y de que los cambios en la vida han modificado en buena parte las viejas costumbres. Los juegos en la calle y las tertulias familiares con los cambios en la sociedad han desaparecido, que los niños ya no conocen las canciones tradicionales o

³⁹ Se considera una década un tiempo relativamente corto pero suficientemente largo como para generar confianza en los resultados y posibilitar el acercamiento del lector a la realidad estudiada.

populares y que éstas se están perdiendo. Por ello, en aquel momento, la intención fue comprobar pragmáticamente esta sospecha en el entorno próximo, analizando los datos y haciendo una valoración.

Se desarrolló en grupos de diferentes poblaciones de la *Comunitat Valenciana* con diferencias socio-lingüísticas y demográficas. Mediante la grabación individual de las canciones de los niños se recogió la información musical y a través de las conversaciones con ellos se averiguaron los comportamientos de sus padres, abuelos, hermanos y maestros en este sentido. La información sobre la “vida musical infantil” de sus familias se recogió directamente mediante conversaciones y cuestionarios con los diferentes miembros de éstas.

Por una parte, la muestra se componía de grupos cuya relación con el investigador era muy directa, puesto que eran o habían sido alumnos suyos, alumnos de otros compañeros en el mismo centro o centros distintos donde había trabajado. Esta circunstancia hizo que desde la actividad diaria y los conocimientos previos que se tienen sobre ellos, la información que se extrajo tanto directa como indirectamente fuese mucho más rica y completa que si me hubiese tratado de grupos e individuos desconocidos. Por otra parte, se realizó el trabajo de campo con otros grupos de niños a los que no se tutorizaba directamente ni se les conocía para evitar tener como única referencia única la realidad las apreciaciones personales.

Para ello, se recurrió a la entrevista personal con los propios niños. Se entablaron conversaciones sobre el tema y se les pidió simultáneamente que cantaran efectivamente aquellas canciones que decían conocer, que les gustaban, y que les habían enseñado. Las entrevistas se hicieron por grupos-aula de alumnos. Esta forma de proceder se consideró adecuada porque ellos se sienten muy bien entre sus iguales, les gusta cantar y ser escuchados. Ante el posible problema de que repitieran canciones se optó por diferentes soluciones dependiendo del grupo de niños tanto de la edad (existen grandes diferencias entre niños de 3 a 6 años), como por las características de cada grupo.

Los niños proporcionaron toda la información de manera natural y espontánea. Ésta fue recogida en unas sencillas fichas⁴⁰ de las que se extrajeron los datos estadísticos. La información fue grabada en diferentes soportes audio. De las entrevistas se obtuvo las muestras de canciones que luego se clasificaron y de los comentarios se extrajo toda una serie de información referente a quién les canta o quién les enseña las canciones que saben. Se relacionó cuál era el repertorio que conocían y cantaban en ese momento. En este primer trabajo de campo (2001-2002) se hizo un mayor esfuerzo por conocer qué cantaban sus familiares y si esto influía en la tendencia posterior observada. En los recuentos se apreció saturación de la muestra y repeticiones en los resultados obtenidos y por ello se optó por seguir el estudio utilizando la entrevista y observando la interpretación sólo con los niños en todo el proceso restante.

El procedimiento y la obtención de datos en la primera fase fue el siguiente:

1. Observar y recoger qué cantan los niños entre 3 y 6 años escolarizados mediante entrevistas directas, grabaciones y anotación de datos
2. Observar y recoger qué cantan sus familias mediante entrevistas, grabaciones y cuestionarios.

5.1.2. Elaboración del cuestionario I

Con el cuestionario I⁴¹ para valorar los hábitos y el uso de las canciones en la población infantil a través del entorno familiar se pretendía dar respuesta a las preguntas iniciales. Está conformado por un total de 18 preguntas recogidas en un solo folio por ambas caras. Se trata de un cuestionario corto, que no lleva mucho tiempo ni esfuerzo contestarlo y contiene las preguntas indispensables para conocer la información necesaria en la etapa de la investigación.

De las 18 preguntas, 6 son de tipo estimativo, en las cuales el encuestado sólo puede seleccionar una de las respuestas, y las 12 restantes son cuestiones abiertas en las que los participantes pueden anotar los títulos de las canciones u otras cuestiones personales sobre sus costumbres.

⁴⁰ Anexo Documental 1: Plantilla-Ficha recogida datos entrevistas a niños.

⁴¹ Anexo Documental 2: Cuestionario I.

El orden de las preguntas está planteado siguiendo la técnica de la concentración, es decir, en principio aparecen las preguntas más generales y paulatinamente se pasa a cuestiones más específicas. El lenguaje utilizado es sencillo y claro. Las preguntas son cortas y concisas, puesto que la franja de población entrevistada era muy variada. En ningún caso las preguntas invaden la intimidad de los encuestados y por ello se ha realizado de manera anónima. Se ha dado a los participantes el tiempo necesario para que recordaran el máximo número de canciones y que los resultados fuesen lo más completos posibles.

5.1.2.1. Determinación de las variables y contenido del cuestionario

El cuestionario I se ha elaborado tomando como base los ejemplos realizados por Megías y Rodríguez (2003). La caracterización de la muestra se ha basado en las variables: sexo, edad, población y parentesco.

Sexo: esta variable permite establecer cuestiones de género y describir y compararlos en referencia a la misma.

Edad: esta variable permite analizar las diferencias que se establecen entre las diferentes generaciones de personas encuestadas (niños, padres, abuelos, hijos, nietos y hermanos mayores) y los hábitos de los mismos.

Población: esta variable permite analizar las diferencias entre poblaciones.

Parentesco: esta variable permite conocer y analizar las diferencias según la relación (padres, abuelos, hijos, nietos y hermanos mayores).

Se han establecido las siguientes dimensiones:

a) Preferencias:

En este apartado se abordan las diferencias que existen, según la población, referidas a si les gusta cantar, si lo hacen solos o con acompañamiento de audio. Estas preguntas sirven para conocer los cambios acontecidos con el paso del tiempo y la aparición de las nuevas tecnologías.

b) Hábitos:

En este ámbito se establecen cuestiones que abundan en saber:

- Cuándo, qué y a quién cantan los adultos. Se trata de conocer, en qué ocasiones cantan y qué tipo de canción utilizan.
- Quién ha cantado a los adultos cuando fueron niños. Se procura averiguar qué personas de su familia o del entorno, incluida la escuela, les han cantado durante su infancia.

c) Títulos de canciones:

- En todos los casos anteriores se pregunta los títulos de las canciones a las que se alude.

5.1.2.2. Tipos de preguntas

De acuerdo con la clasificación de Bisquerra (1989), Nebreda (1999) y García (2001) se ha utilizado la siguiente tipología de cuestiones:

- De identificación: (preguntas caracterización de la muestra 1,2,3,4).
- De preferencia: (preguntas del cuestionario 1, 3).
- De respuesta politómicas, con varias alternativas: (preguntas del cuestionario: 1, 3, 5, 6,12 y 15).
- De respuestas abiertas o libres: los encuestados responden con sus propias palabras y enumerando los títulos o inicios de las canciones (preguntas del cuestionario: 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17y 18).

5.1.2.3. Aplicación del cuestionario piloto y validación

Tras elaborar el borrador el cuestionario se aplicó a una muestra de 20 adultos. Para validar el contenido se tomó además, como herramienta de análisis el juicio de expertos. Se pidió colaboración a varios expertos académicos y profesionales. Concretamente colaboraron un etnomusicólogo, una profesora de didáctica de la música y dos maestros de educación infantil. Se solicitó al equipo de expertos que analizaran y valoraran las siguientes cuestiones:

- Respuesta de los ítems al objetivo de estudio.
- Existencia de algunas preguntas innecesarias.
- Redacción comprensible, sencilla y clara.
- Adecuación en la extensión del cuestionario.
- Posibles mejoras.

A partir de la información que se obtuvo se realizaron algunas modificaciones y se confeccionó el definitivo. En cuanto al aspecto formal o externo del mismo se optó por seguir los siguientes criterios:

- Extensión reducida.
- Preguntas breves.
- Lenguaje claro.
- Sistema de recuadros con x para facilitar su complementación.

5.1.3. Selección de la muestra

Todo el proceso estuvo circunscrito a grupos de alumnos entre 3 y 6 años de edad, es decir, del 2º ciclo educación infantil, de diferentes centros y poblaciones. Eran alumnos que cursaban sus estudios en centros donde el investigador ejercía como tutor o maestro de apoyo durante los años de la investigación. Éstos constituyeron los grupos de referencia y con los que se hizo la fase de seguimiento. Para objetivar la muestra, como se ha explicado anteriormente se observó otros grupos de otras poblaciones tutorizados por otros docentes. Las promociones de alumnos que asistían al mismo centro donde ejercía el investigador permitieron la completa observación. Se pudo hacer un seguimiento directo y continuado al tiempo que se recogía información progresiva del hecho en otros contextos.

El cómputo de la fase pre-investigadora asciende a un total de 119 niños entrevistados y escuchados. A cada uno de ellos se le pidió cantar tres canciones como mínimo. Muy pocos de ellos no supieron responder y otros cantaron más de tres. En el grupo de referencia esto se hizo varias veces a lo largo de los cursos para poder observar la evolución. Por otra parte, se entrevistó y se escuchó cantar a niños de 7 años en varias ocasiones para

observar qué ocurría con el cambio de ciclo. También se entrevistó a grupos de alumnos de sexto para ver la evolución a largo plazo de alguno de estos grupos.

Los centros elegidos para la recogida de información son centros públicos y concertados de la *Comunitat Valenciana* con alumnado muy heterogéneo como lo es la realidad social actual. Se escogieron porque proporcionaban la variedad demográfica que se consideraba representativa para un estudio de estas características. La población infantil de la sociedad de aquel momento y en la actualidad está constituida por niños y niñas, hijos de familias de muy diversa composición y procedencia. Todos ellos susceptibles de ser catalogados atendiendo a variadas connotaciones culturales propias de la sociedad contemporánea. Entre ellas se pueden citar las siguientes: alumnos cuyas familias tienen diferentes niveles económicos, y culturales, alumnos con diferentes grados de necesidades educativas especiales y de educación compensatoria, así como alumnos de diferentes nacionalidades tanto llegados recientemente como ya nacidos en España.

El centro de referencia es el colegio público donde el investigador desarrolla su labor educativa desde hace catorce años: el C.E.I.P. Vicente Rius Guillemes de Canals en la provincia de Valencia. El trabajo de campo fue realizado durante el mismo periodo de tiempo con niños de estas edades en tres poblaciones con distinto número de habitantes y diferente predominio lingüístico:

- Canals. Población valenciana perteneciente a la comarca de La Costera con 15.000 habitantes. Industrial. Valenciano-hablante. Programa lingüístico desarrollado en los centros: PEV⁴² y PIL⁴³.
- L'Alcúdia de Crespins. Población valenciana del interior, situada en la comarca de La Costera y vecina de la anterior, 4.200 habitantes. Industrial. Valenciano-hablante. Programa lingüístico desarrollado en el centro: PEV y PIL.

⁴² PEV: Programa de enseñanza en valenciano. Se llevaba a cabo en aulas con niños valenciano-hablantes. En ellas el valenciano era la lengua de comunicación y de enseñanza de contenidos.

⁴³ PIL: Programa de inmersión lingüística. Se llevaba a cabo en aulas con niños castellano-hablantes. Se hacía un proceso progresivo de inmersión al valenciano.

- Benimarfull. En la comarca del Comtat. Población alicantina. Interior. 433 habitantes. Agrícola e industrial. Lejana a la capital. Valenciano-hablante. Programa lingüístico desarrollado en el centro rural: PEV.

En ese momento se pretendía observar si había diferencias en los resultados por causa del tipo de población (número de habitantes, tipo de relación entre ellos, industrial, rural, con inmigración o por la lengua vehicular utilizada). Aunque no se perseguía un estudio extenso en el sentido cuantitativo de entrevistar o grabar un gran número de población para extraer porcentajes amplios sí que interesaba observar un espectro variado de población y estudiar, dentro de esta variedad, la generalidad del fenómeno. Una vez comenzada la observación se constató que a pesar de las diferencias entre las poblaciones había muchas similitudes. Conforme a los resultados obtenidos y de acuerdo al modelo de Merriam (Cruces, 2001) fue cambiando la orientación del trabajo de observación y se reformularon algunos procedimientos preliminares.

Las entrevistas fueron realizadas personalmente por el investigador y por otros compañeros con los que había trabajado en diferentes centros. Algunos de éstos luego cambiaron de centros pero siguieron participando en la investigación.

Las conversaciones con los niños fueron en la línea de conocer los hábitos de los alumnos: qué cantan, con quién cantan y quién les ensaña las canciones. También se hizo un seguimiento de las prácticas y perspectivas de los maestros/as de los grupos y otros profesionales de centros diferentes como fuentes de información y conocedores de la realidad que se estaba estudiando. De todos ellos se extrajo la información que aporta datos y resultados al presente informe.

En cuanto al contexto o relaciones sociales en las que se produjo la observación y recogida de datos, cabe señalar fue muy similar en todos los casos. En primera instancia porque se produjo en contextos escolares y en niños de las mismas edades. En segunda porque en todos los casos se procuró que los alumnos estuviesen con su tutor de manera que se sintieron a gusto, seguros y no tuvieron ninguna reticencia a cantar y participar.

La población infantil entre tres y seis años de edad posee una serie de características que facilitan la tarea del trabajo de campo por varias razones:

- En estas edades los niños son realmente niños. Están en la segunda infancia.
- No tienen prejuicio a la hora de contestar las preguntas. Son sinceros y espontáneos.
- Generalmente, no tienen ningún tipo de reparo a la hora de cantar ante alguien que les conoce.
- En este periodo están viviendo la parte de la vida que, si ha de ocurrir, están más cerca de sus madres/padres, abuelas/abuelos y si éstos les cantan o les han cantado lo tienen más reciente y el factor olvido es menor.
- Al mismo tiempo el factor TV, CD, radio (en aquel momento) y otros medios está muy presente en sus cortas vidas.

Dado que estos alumnos no pueden hacer un cuestionario por su edad, el procedimiento seguido fue entrevistar y hablar con cada uno de ellos para que realmente ofrecieran la información que más interesaba a esta fase de la investigación: conocer si realmente cantaban y qué tipo de canción cantaban.

Las sesiones de entrevista y contacto musical con los pequeños fueron muy variadas. Ello fue debido sobre todo a las características de cada uno de los grupos, del nivel de cansancio y de la relación concreta del investigador con los niños. Siempre se consiguió el buen ambiente necesario que propiciara que cantaran de una manera natural y desinhibida.

En la primera fase del trabajo de campo se prestó principal atención a los adultos con los que estaban en contacto los niños, y se diseñó y elaboró el cuestionario I ya descrito. La función del cuestionario fue, en principio servir de nexo entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada (García, González y Ballesteros, 2000). En aquel momento se pensó que la información aportada por los padres y los abuelos sería interesante para conocer por qué los niños cantaban lo que cantaban y además, proporcionarían datos sobre cuestiones que éstos por su edad no podían ofrecer.

Los 121 adultos que formaron parte de la muestra eran padres, abuelos y hermanos mayores de los niños entrevistados. En principio se pretendía que los adultos cantaran *de facto* las canciones que decían conocer pero ante las dificultades que algunos de ellos presentaron para cantar delante del investigador, incluso de recordar en ese preciso momento mayor o menor número de canciones se optó, en algunos casos, por dejarles un tiempo y seguir la entrevista en otro momento. En otros casos se les dejó escribir en el formulario el nombre de las canciones.

Tras esta experiencia y visto que los resultados no influyen en las prácticas de los niños se decidió abandonar el trabajo con adultos y los siguientes muestreos se centraron solamente en la población infantil aunque se siguió indagando acerca de quién les había enseñado las canciones.

5.1.4. Procedimiento

El contexto en el que se realizó la observación fue siempre el aula de educación infantil. Los niños permanecieron con el observador y su tutor en grupo. Éste les propuso cantar canciones en momentos de asamblea, sentados en la alfombra como normalmente suelen hacer. Las diferentes reacciones que se produjeron en los grupos condujeron, en ocasiones la realización de las entrevistas. Por ejemplo, en las clases numerosas se optó por hacer pequeños grupos distribuidos en los espacios de las aulas. En las aulas con menor número de alumnos se realizó conjuntamente. Entre los grupos también se acusaron diferentes reacciones debido a si su forma de ser era más tranquila o retraída o por el contrario más participativa o movida. Estos factores aconsejaron diferentes formas de realizar la recogida de datos por parte de los observadores.

Para comprobar y recoger si efectivamente los niños cantaban y qué cantaban, se pidió individualmente a cada uno de ellos que lo hicieran. En primer lugar se les invitó a cantar la canción que ellos quisieran, la que les gustara o aquella que más frecuentemente cantaran. Se registraron en cintas magnetofónicas⁴⁴. Tras

⁴⁴ Se constata cómo en pocos años han aparecido y han caído en desuso diferentes soportes y mecanismos de grabación. Al principio de la recolección de muestra se usó el soporte más

cantar las canciones se entablaba un diálogo con ellos y se les preguntaba si sus padres/madres cantaban y si les cantaban a ellos. También si sus abuelos les cantaban y qué les cantaban.

En segunda instancia se les preguntó si sus maestros les cantaban, si sabían canciones de la TV y de CD, de la radio o del coche (como ellos denominaban entonces). Posteriormente se convocó una serie de reuniones con las familias. Se les explicó el trabajo que se estaba realizando y se les invitó a participar de una forma distendida. Se insistió en el carácter anónimo que tenía la recogida de datos para que fuesen lo más sinceros posible. El procedimiento global *a priori* iba a ser el siguiente:

- 1º- Grabar y conversar con los niños.
- 2º- Reunir a las familias y explicarles qué se iba a hacer.
- 3º- Grabar las canciones de los padres y abuelos.
- 4º- Hacer una entrevistas a los miembros de las familias de los niños.

El primer paso se realizó sin problemas en los 10 grupos de niños con quienes se conversó y a los que se grabó. El segundo paso tampoco presentó dificultades pero no todos los padres y abuelos finalmente accedieron a colaborar completamente. El tercer paso, registrar qué cantaban los padres, fue un tanto dificultoso puesto que éstos, salvo dos casos, no accedieron a cantar ni siquiera grabarse en privado en otro lugar. Los abuelos también eran reacios a hacerlo. Finalmente unos pocos cantaron alguna canción pero de este modo la recogida de datos era inviable. Por tanto, se recondujo la prueba. En vez de solicitarles que cantaran una canción, se les pidió que dijeran el título de aquellas que cantaran habitualmente.

En algunos casos, nuevamente se quedaban sin palabras y no sabían qué responder. Casi todas las respuestas fueron en la línea de la siguiente afirmación: “Si yo canto muchas pero ahora no me viene ninguna a la cabeza”. En aquel momento éste fue el tipo de reacción y la respuesta más frecuente. Por ello de nuevo hubo que cambiar el procedimiento. Finalmente, en las siguientes

habitual en aquel tiempo: las cintas magnetofónicas. Más adelante se utilizó el minidisc y finalmente grabadoras de voz de última generación.

convocatorias, tras una breve explicación se les animó a que durante unos momentos pensarán en alguna canción que cantaran habitualmente, o que recordaran muy a menudo y que la escribieran en el formulario que se les proporcionaba. A continuación instó a los participantes a escribir el nombre de alguna canción que cantaran a sus hijos.

El cuarto paso fue el cuestionario. Éste estaba confeccionado para los adultos. Lo pudieron cumplimentar tranquilamente, después de haber contestado la prueba tercera. También la respondieron los hermanos mayores de algunos de los niños que decían que a ellos no les cantaban sus padres sino sus hermanos.

Los datos eran recogidos de las respuestas a las preguntas efectuadas por el investigador. Cuando se produjeron problemas referentes al recuerdo de canciones se les daba la posibilidad de realizarlo en un momento posterior. La cantidad de información que se pudo extraer de este cuestionario fue muy grande pero lo realmente impresionante fue el elevado porcentaje de canciones y datos que no se conserva en la memoria de la gente adulta y que queda patente en la ausencia de respuesta a muchas preguntas.

Por tanto, el procedimiento utilizado finalmente fue el siguiente:

- 1º- Grabar y conversar con los niños.
- 2º- Reunir a las familias y explicarles el procedimiento.
- 3º- Pedir a cada adulto que escribiera el nombre de las canciones que cantaran frecuentemente y algunas que cantasen a sus hijos.
- 4º- Repartir y explicar los cuestionarios para que los cumplimentaran en casa tranquilamente.
- 5º- Recogida de cuestionarios y entrevista.

La colaboración de los padres y abuelos en la tertulia-comentario realizada al recoger los cuestionarios fue positiva. De sus gestos y reacciones se pudo extraer mucha información que no aparecen en las grabaciones ni en las respuestas pero que aportaron datos interesantes y significativos que se reflejan más adelante en las conclusiones. La observación finalizó por saturación teórica, porque los hallazgos replicaron los anteriores y las nuevas observaciones ya no añadían puntos de interés a las ya realizadas.

5.1.5. Análisis y valoración

De entre todos los niños escuchados, el 85% cantaron canciones populares/tradicionales o escolares. El dato más importante fue que precisamente las populares que mostraron habían sido aprendidas en la escuela. Tras escuchar a todos los niños se apreció una tenencia generalizada: Solían cantar las canciones que aprendieron cuando eran más pequeños. Sabían muchas más, y sabían canciones que habían aprendido más recientemente pero eligieron las más antiguas de sus vidas.

Un 15% cantó temas procedentes de TV, bandas sonoras de películas infantiles (vídeo) o CD. Casi siempre hicieron referencia a ellas cuando hablaban de canciones que cantaban sus padres. Sin embargo, quedó demostrado en las grabaciones que todos las conocen, que todos ellos saben canciones de este tipo pero al pedirles que canten no las eligen.

A la pregunta: ¿Tu madre canta? dijeron que sí un 98% y con respecto a sus padres solo respondieron afirmativamente un 10%.

Respecto al tipo de canciones que los padres cantaban según los hijos, la respuesta fue, por una parte, fue que aquellos cantan justamente las que los niños han aprendido en la escuela y estos a su vez se las han enseñado sus progenitores. Y por otra, respondieron sobre todo con temas de música pop o canción ligera.

Ante la cuestión si sus abuelos cantaban, la respuesta fue variada con respecto a las féminas pero casi unánime con referencia a los hombres en el sentido de que sus abuelos no les cantan.

La respuesta a si sabían canciones de la TV, vídeo y radio ellos contestaron que sí pero luego no supieron cantarlas excepto algunas pequeñas frases. Cuanto más mayores eran los niños más largas eran las frases que fueron capaces de entonar. Esto es debido a que al no entender completamente los textos, les resulta difícil recordarlos y, tan solo logran tararearlas un poco. Delante de esta situación era muy habitual que los niños comentaran: “Pero mi madre sí la sabe...”, “...Mi madre la tiene en el coche”, “Yo la tengo”.

Algunos de los niños explicaron que sus hermanos mayores sí les cantaban. Se consiguió entrevistar a estos hermanos mayores y el resultado fue sorprendente: solamente cantaban canciones de TV y CD de ese momento.

La inmensa mayoría de canciones actuales o pop que resultaron en la prueba, pertenecían a las que constantemente aparecían en programas-concurso que en esta época iniciaron su andadura en TV con gran éxito. La primera edición de *Operación Triunfo*, por ejemplo. En aquel año la presencia de estas canciones era notable. Vistos los resultados se pensó que sería interesante repetir este trabajo de campo años después para comprobar si estas canciones se convertirían en algo más que canciones del momento o pasarían al plano de lo popular o ampliamente conocido o recordado, o si por el contrario quedan fácilmente olvidadas y reemplazadas por otras novedades. Con el paso del tiempo se ha podido comprobar que los niños las han olvidado.

Entre la información recabada hubo un dato que resaltó por su contundencia: la gran diferencia que había entre lo que cantaban los abuelos y lo que cantaban los padres. Los padres recordaban lo que les cantaron sus padres cuando eran pequeños pero no lo cantaban nunca. Los abuelos siguen cantando lo que cantaban de niños o lo que les cantaban sus madres, pero los hijos ya no cantan ni de manera espontánea ni intencionada nada de esto. Por su parte los nietos, (los niños entrevistados) en la mayoría de los casos ni cantan ni conocen nada de aquel repertorio.

Cabe señalar otro hecho significativo: el repertorio de canciones que se obtuvo fue bastante amplio. Aunque en algunas ocasiones los niños se escuchaban unos a otros la repetición de canciones fue ínfima incluso en los más pequeños.

Por su parte, las diferencias entre las respuestas de las distintas poblaciones también resultó ser mínima. Al analizar los resultados se pudieron extraer varios datos de interés: Los alumnos de las poblaciones más grandes y los de las poblaciones más pequeñas cantaron en mayor porcentaje canciones pop o de música ligera. Por otra parte, los niños extranjeros observados (búlgaros y rumanos en su mayoría) también cantaron canciones de TV y decían que sus madres y abuelas también las cantaban.

Igualmente llamativo fue el hecho de corroborar que los adultos explicaban que ellos cantaban en cualquier momento del día y en diferentes ocasiones, y sin embargo, en el cuestionario respondieron que les cantaban cuando llevaban a los niños a dormir o para tranquilizarlos. Las afirmaciones de los pequeños coincidieron en que los adultos les cantaban cuando se desplazan en el coche.

5.1.6. Conclusiones preliminares

Las preguntas iniciales eran: ¿Cantan los niños de hoy? ¿Cantan sus padres? ¿Y sus abuelos? En aquel momento se comprobó que ciertamente los niños, las madres y las abuelas cantan pero un poco menos los padres y casi en absoluto los abuelos. Por tanto, el género masculino de aquel sondeo cantaba menos o no cantaba nada. Según los datos las féminas cantan mucho y a todas horas. Es por este motivo que se toma como referencia en la redacción del documento a madres y abuelas.

¿Qué cantan? Era otra de las cuestiones. Fue bastante unánime y definitiva la conclusión en aquel momento. Las madres no cantan en absoluto lo que cantaban las suyas y no cantan a sus hijos lo que a ellas les cantaron. Pero sí cantan a sus hijos. Los niños, por su parte, sí que cantan y mucho pero, en general, no cantan lo que sus madres les cantan.

Del repertorio tan variado e incluso desconocido en muchas ocasiones para el observador, que aparece en las muestras ofrecidas por las abuelas, nada ha llegado a las madres. Es decir, las madres conocen el repertorio o algunas canciones pero no las suelen cantar. Solamente recuerdan y saben cantar algunas de las más populares. Por ejemplo, de todo el repertorio de copla, zarzuela, boleros, canciones antiguas, canciones de iglesia, ópera, canciones de tuna, del campo, habaneras, jotas o canciones de guerra nada ha pasado a las madres. Éstas, por lo general, cantaban el repertorio reproducido en medios audiovisuales de su época juvenil o el del momento de la entrevista. Pero estas canciones no han pasado a los niños porque ellas no se las cantan. Además, la mayoría de las madres cantaban cuando conectaban el CD, ya sea en casa o en el coche. Muy pocas reconocen cantar sin apoyo audio.

Las abuelas confesaron cantar a sus hijos a todas horas pero no especialmente para ir a dormir. Cantar era una acción más del día. En ocasiones acompañaba a ciertas actividades y en otras, era un hecho en sí. Las madres ahora cantan con un propósito: para dormir a los niños, para tranquilizarlos; y para ese cometido cantaban canciones que sus hijos les han enseñado a ellas o alguna canción que recuerde a una nana.

Por otra parte, las abuelas y las madres dijeron cantar mayoritariamente en castellano mientras que los niños suelen cantar en valenciano. Este es un dato muy relevante de la evolución sociolingüística que se ha producido en la *Comunitat Valenciana* en los últimos años y la influencia de la escuela en este sentido. Así se observa que mayoritariamente los niños entonan lo que aprenden en la escuela. Cuando crecen cantan el repertorio que hay en el momento en el ambiente/mercado (pero entonces ya no son la población concreta objeto de este estudio).

En definitiva, se puede afirmar que en aquel momento los niños cantaban lo que les enseñan sus maestros. Aunque escuchen otros temas en los medios o a sus familias ellos no llegan a hacerlas suyas y por ello no las eligen como preferidas. Para los niños cantar una canción es poder cantarla en toda su entidad. De sus comentarios se dedujo que por lo general los niños entienden que cantan cuando dominan la canción y la cantan ellos mismos, sin ayuda de nada más. Cuando intentan cantar canciones del panorama actual tienen muchas dificultades para seguir los textos y recordarlos. Esta situación ellos la expresan indicando que eso no es cantar. Se aprecia en sus reacciones y comportamientos que para ellos cantar es hacerlo uno mismo. Lo demás es seguir la canción de otro (imitar el entorno). Recuerdan más las canciones que aprendieron tempranamente, cuando eran más pequeños. Las recuerdan muy bien. Cuando las cantan se concentran y disfrutan cantándolas. Les gusta escucharse y ser escuchados porque la saben cantar toda.

Por el contrario, también conocen las canciones que canta su madre y dicen: “Esa la tiene mi madre” y no “Ésa la canta mi madre” y lo dicen bien porque su madre la canta cuando la escucha al mismo tiempo. Ellos saben tararearla o cantar algún fragmento pero les da vergüenza cantarla solos porque no la

pueden concluir. Casi todos los niños conocían muchas otras pero no las eligieron como canciones preferidas o usualmente cantadas.

También se comprobó en todas las entrevistas que cuando se refieren a sus madres y abuelas dicen que sí que cantan pero al pedirles que entonen una canción que éstas cantan se quedan en silencio. Sin embargo, cuando se preguntó si sus maestros cantan, el entusiasmo y la claridad de respuesta son unánimes en todos ellos. Respondieron siempre con alegría. Se emocionaban. Todos decían que sí con gran énfasis e insistían en que saben cantar “más de mil”. Ante la propuesta “canta una canción que hayas aprendido en la escuela” se produjo un cambio muy significativo de actitud. En aquel momento los niños realmente cantaron e inventaron canciones. Manifestaron su gran repertorio y demostraron que ellos donde realmente cantan es la escuela.

Llegado este punto se plantearon las cuestiones siguientes: ¿Cuál es el repertorio tradicional o popular que manejaban? ¿Cuánto de tradicional o de folklore permanecía en las canciones que cantaban los niños? ¿Qué ha quedado hoy de todo lo que se ha cantado siglos atrás? ¿Quién decide qué se le canta a un niño? ¿Qué se canta en la escuela? Y sobre todo ¿Cuánto y cómo se canta en la escuela? Reflexionando sobre todas estas preguntas se inició la segunda fase del trabajo que supuso una reorientación y reorganización de preguntas y modos de acercarse a la realidad que a continuación se describen.

5.2. Etapa de pre-investigación II. Trabajo de campo 2003-2009

5.2.1. Introducción

Tras reflexionar sobre los datos obtenidos y teniendo presente que el factor tiempo va haciendo sus efectos en la población infantil se siguió observando durante el curso 2002-2003 a los grupos anteriormente estudiados y se emprendieron nuevas observaciones en el centro de referencia. Durante 2003-2005 con las nuevas incorporaciones de niños de 3 años al centro. En 2006-2007 y 2008-2009 se inició de nuevo la recogida de datos y se realizó una observación comparativa en varias poblaciones. Se hizo un seguimiento de la evolución tanto de los grupos tutorizados por el investigador como en los otros grupos del centro.

Así pues, en el planteamiento general interesaba saber lo siguiente: averiguar qué canciones conocían y cantaban los niños, de qué tipo eran y quién se las había enseñado. Se les preguntó si los mayores les cantaban o cantaban con ellos pero en esta ocasión y a diferencia de la fase anterior no interesaba tanto saber qué cantaban exactamente sus padres y abuelos. Por tanto ya no se llevaron a cabo cuestionarios a los adultos y la información se obtuvo de las entrevistas y grabaciones a los alumnos.

5.2.2. Selección de la muestra

La edad de los niños sobre los que se tomó la muestra continuó constante: entre 3 y 6/7 años. Se entrevistó a un total de 509 niños de 46 grupos diferentes. Esta fase se realizó en dos partes. Primero se recogieron muestras en: Canals, La Vila Joiosa, Benetússer, y en segundo lugar en: Canals, Real de Gandía y Valencia. Con ello se intentó recabar información en ciudades con cantidades diferentes de población y diferente estructura (ciudad mediana, pueblo, capitales) con diferencia en el porcentaje de población inmigrante y situadas en zonas geográficamente distintas (de interior y costeras).

Cronológicamente el estudio se realizó con la siguiente cadencia:

- Curso 2003-2005: Fase de seguimiento en dos grupos del centro del investigador (4-5/6 años).
- Curso 2005-2006: Grupo de seguimiento tutorizado.
- Curso 2006-2007: Entrevistas en grupos de alumnos de:
 - Benetússer (l'Horta Sud). Población cercana a la capital valenciana con 15.300 habitantes. Índice de inmigración elevado en aquel momento. En esta población se utiliza tanto el castellano como el valenciano. El centro en el que se realizó el muestreo tenía los dos programas de enseñanza PEV y PIP⁴⁵.

⁴⁵ PIP: *Programa d' Incorporació Progressiva del Valencià*.

- Canals (La Costera). Población valenciana de interior con 14.000 habitantes. Valenciano- hablante. Centros con programa PEV y PIP⁴⁶.
- La Vila Joiosa (Marina Baixa). Población de la Costa Blanca alicantina, con 30.550 habitantes. Valenciano-hablante. Centro con Programa PEV.
- Curso 2007-2008: Fase de seguimiento en dos grupos del centro del investigador (4-5/6 años).
- Curso 2008-2009: Toma de muestras en las poblaciones siguientes:
 - Canals (La Costera). Población valenciana del interior con 14.000 habitantes. Valenciano-hablante. En centros con programa PEV⁴⁷ y PIP⁴⁸.
 - Real de Gandía (La Safor) Población de la costa valenciana con 2.141 habitantes. Valenciano-hablante. Programa PEV.
 - Valencia (l'Horta Nord). Capital, 1.832.274 habitantes. Se habla castellano y valenciano pero hay una mayor incidencia del primero. Alto índice de población inmigrante. El centro donde se tomó la muestra en aquel momento presentaba un 35% de población inmigrante. Programa PEV y PIP e incluye secundaria.

Las muestras se obtuvieron directamente pidiendo a los niños de entre 3 y 6 años de edad que cantaran, preguntándoles sobre qué les gusta cantar, con quién cantan, quién les canta o les enseña las canciones. Las conversaciones y grabaciones se llevaron a cabo en sus aulas⁴⁹. Se tomaron anotaciones sobre todo el proceso.

⁴⁶ PEV: *Programa d'Ensenyament en Valencià*.

⁴⁷ PEV: *Programa d'Ensenyament en Valencià*. Se llevaba a cabo en aulas con niños valenciano-hablantes. En ellas el valenciano era la lengua de comunicación y de enseñanza de contenidos. Actualmente ha quedado sustituido por los nuevos planes plurilingües que se están implantando desde educación infantil.

⁴⁸ PIP: *Programa d'Incorporació Progressiva del Valencià*. Se llevaba a cabo en aulas con niños castellano-hablantes. Se hace un proceso progresivo de inmersión al valenciano. Actualmente ha quedado sustituido por los nuevos planes plurilingües que se están implantando desde educación infantil.

⁴⁹ Anexo Documental 4 y Audiovisual 1.

5.2.3. Procedimiento

En los grupos pertenecientes al centro del investigador la muestra se realizó personalmente en las aulas tutorizadas por él mismo. También se tomaron muestras en otros niveles y aulas del mismo centro. Para ello, se contó con los maestros colaboradores que trabajan habitualmente con los niños y pudieron recoger los datos de una manera muy fiable y dentro del ambiente natural de los grupos. Todo el proceso fue siempre realizado en presencia de sus tutores y en un ambiente totalmente normalizado. Este factor se cuidó mucho en todo momento ya que se consideraba de máxima importancia. Los colaboradores tenían muy claras las directrices y necesidades del estudio y realizaron las entrevistas y toma de datos de manera adecuada. Aunque la personalidad de cada uno de ellos y de cada grupo reúne características diferenciadas y peculiaridades esto no tuvo ningún efecto en el resultado de la observación.

Se explicó a los niños que se quería conocer cuáles eran las canciones que más les gustaban o cantaban habitualmente y se les dejó unos momentos para pensarlas. Luego se pidió individualmente que cantaran en primer lugar una que les gustase mucho o que cantaran a menudo. Seguidamente se solicitó una que les hubieran enseñado en casa o que cantaran con su familia. Y en tercer lugar, se les invitó a cantar una que hubieran aprendido en la escuela. Este proceso fue grabado en cada grupo.

Al mismo tiempo el observador fue tomando nota del título de cada canción y se señaló en los registros si en cada caso el niño o la niña la sabían cantar total, parcialmente o simplemente la tataban. También se anotó la procedencia de la canción. Cuando alguna no era conocida por el observador se pedía al maestro de los alumnos información sobre ello.

El procedimiento inicial tuvo que ser rectificado y variado según fue avanzando la recogida de datos. A diferencia de la experiencia anterior, en esta ocasión cuando los niños escuchaban a otro compañero cantar, muy frecuentemente repetían la misma canción. Por ello, en muchos grupos se optó por lo siguiente: primero se pedía a los niños que pensarán una canción que les gustara cantar pero no la entonaban en voz alta. La decían al observador al oído o en lugar

apartado y se tomaba nota. A continuación se les solicitaba que dijese la canción que les habían enseñado sus familias. Esto se anotaba y se procedía del mismo modo con la tercera petición: "Canción aprendida en la escuela". Este procedimiento se siguió de esta manera porque se tenía mucho interés en comprobar no sólo que sabían el título sino que también sabían cantarlas efectivamente.

El paso siguiente fue que los niños cantaran los títulos que habían enunciado previamente. En este momento se produjo el siguiente hecho: algunos niños cantaron temas diferentes a las que habían dicho a los observadores. Con ello se comprobó que la variedad de canciones era superior. Cuando se les indicaba que habían dicho otra canción la cambiaban o se quedaban con la segunda. Esto también produjo una mayor cantidad de muestras que resultaron muy interesantes.

5.2.4. Material y metodología estadística

En esta fase se recogieron 1.107 muestras: canciones cantadas por niños de los cuales se han recabado datos sociodemográficos y tipo de canción. El análisis descriptivo inicial contiene la estadística básica de las variables continuas y ordinales: media, desviación estándar, mínimo, máximo y mediana; así como frecuencias y porcentajes para las categóricas. Se ha realizado un análisis bivalente y se ha utilizado la prueba de Kruskal-Wallis.

Las técnicas estadísticas bivariantes permiten el análisis conjunto de dos características de los individuos de una población con el propósito de detectar posibles relaciones entre ellas. Engloba todos los contrastes estadísticos necesarios para contrastar las hipótesis planteadas. En el estudio que se plantea, el tipo de análisis bivalente es un contraste no paramétrico para comparar las distribuciones de más de 2 grupos, por ejemplo, el tipo de canción según el período de tiempo analizado.

Por su parte, la prueba de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes se utiliza para contrastar si la distribución de un parámetro, cuando menos ordinal, es o no la misma en más de dos muestras independientes. Por ejemplo,

para analizar si el tipo de canciones varía en función de la población se utiliza el contraste que se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Contraste comparativo de los distintos tipos de canción según el periodo.

	p-valor (prueba)
Periodo vs Tipo de canción	0,000(KW)

El nivel de significatividad empleado en todos los análisis bivariantes ha sido el 5% ($\alpha=0.05$)⁵⁰. Las relaciones estadísticamente significativas se han visualizado en los gráficos más adecuados para su interpretación. En una primera aproximación a los datos globales se subrayan los siguientes: edades, periodo de estudio, población, tipo de canciones. La muestra se centra en niños de entre 3 y 7 años con la distribución que aparece en la figura 5:

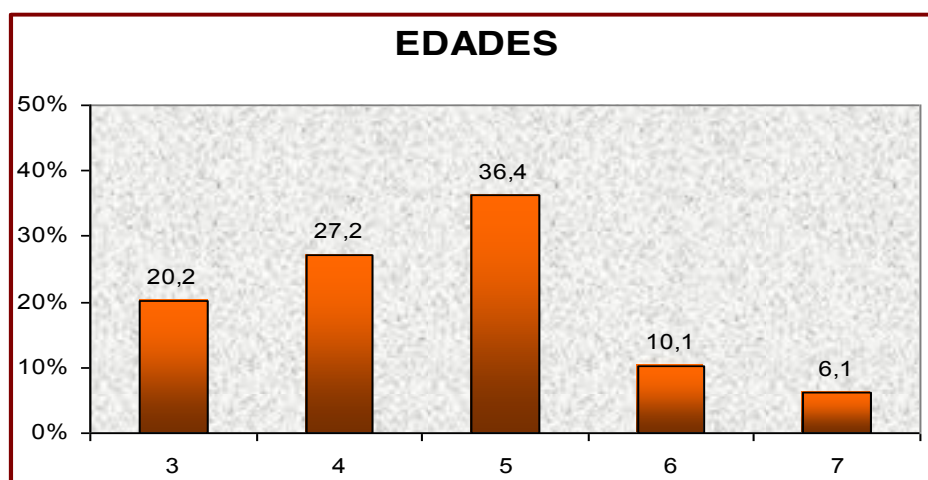


Figura 5. Porcentaje por edades.

Los períodos de recogida de información son los cursos escolares comprendidos entre 2002-2009. Los porcentajes quedan detallados seguidamente en la figura 6:

⁵⁰ Cualquier p-valor menor a 0.05 es indicativo de una relación estadísticamente significativa. Por contra, un p-valor mayor o igual a 0.05 indica ausencia de relación.

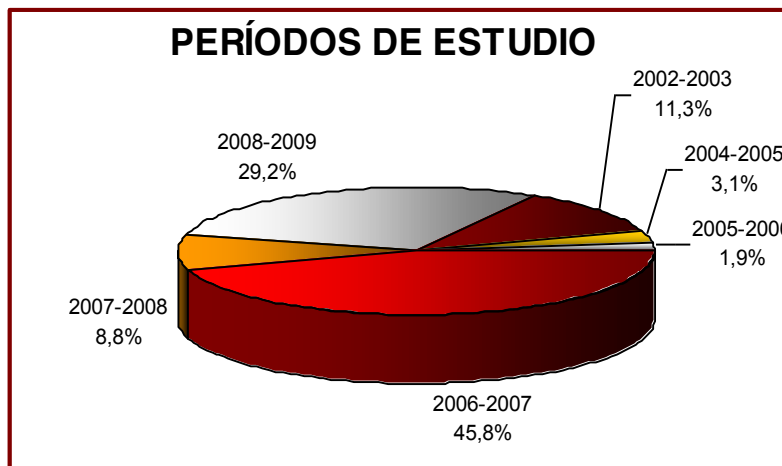


Figura 6. Porcentajes cronológicos.

Los datos obtenidos en las diferentes poblaciones se aprecian en sus porcentajes⁵¹, a continuación en la figura 7:

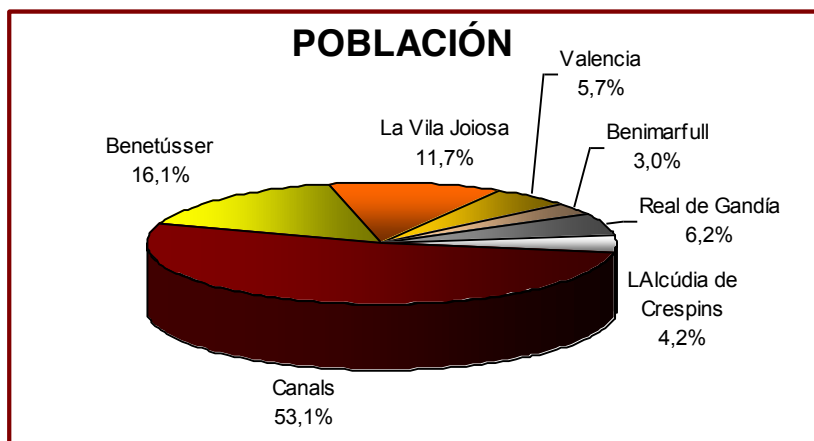


Figura 7. Porcentajes según población.

La clasificación de canciones se realizó con base a dos criterios: En primer lugar, se computaron aquellas que eran consideradas como preferidas por los alumnos y en segundo lugar, se hizo el acopio de datos según el lugar donde las habían prendido. Al estudiar qué tipo de canción es la que han determinado como preferida se extraen los resultados que se visualizan en la figura 8:

⁵¹ El mayor porcentaje de estudio en Canals se debe a que la fase de seguimiento se realizó con alumnos de esta localidad a los que se sumaron las muestras del estudio comparativo en otros centros.

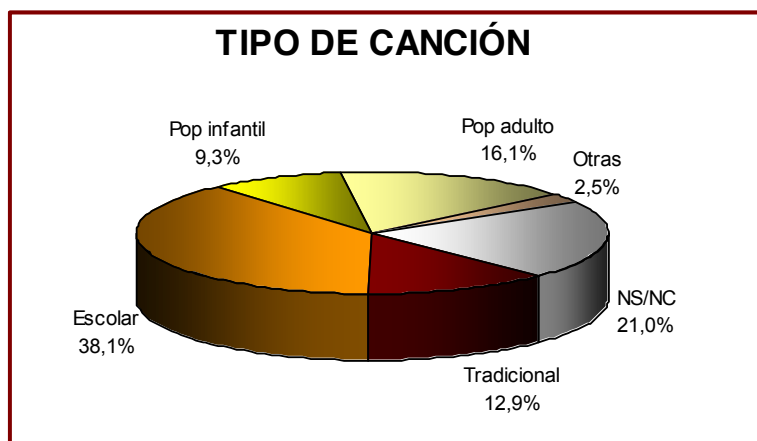


Figura 8. Tipo de canción elegido entre las preferidas.

Las canciones escolares se dividen en tres grupos: un 2,4% son del cancionero tradicional, un 18,1% son de creación reciente y un 17,6% son canciones populares. Las canciones tradicionales, a su vez, también se dividen en 3 subcategorías: un 0,2% están recogidas en el cancionero de 1974-1980, un 7,6% son realmente populares y un 4,7% son tradicionales de otras regiones o países.

En el anexo documental 4⁵² se incluye la relación completa de canciones recogidas. En el encabezado aparece el año en curso, la edad del grupo y población, el índice de población estudiada y el orden como se produjeron las respuestas. Aparecen en tres columnas. La primera corresponde a la propuesta: “Canta una canción que te guste”. La segunda responde a la pregunta: “Canta una canción que hayas aprendido o que cantes con tu familia”. Y en la tercera se les solicitaba: “Una que hubieran aprendido en la escuela”.

En las fases de seguimiento se recogieron las canciones que los niños consideran como preferidas y así las presentaban a sus compañeros en el programa *Amb tots els sentits, emocions i opinions*⁵³ que se trabaja en el centro.

⁵² Anexo Doumental 4: Relación de canciones de la 2ª muestra. Clasificación: canción que te guste, canción aprendida en la familia, canción aprendida en la escuela. En la fase de seguimiento solamente se recopila la canción preferida.

⁵³ Proyecto globalizado para el desarrollo del área Identidad y autonomía personal en los alumnos de segundo ciclo de educación infantil. Diseñado por Carmen Ferrando y Alicia Arnau. Fue premiado en 2006 en los Premios de innovación pedagógica otorgados por *Caixa Popular*.

También se realizaron entrevistas a los pequeños de cada grupo. En el primer caso, solamente se observó cuál era la tendencia en el gusto particular de cada niño cuando elige una o varias canciones como preferidas, la canta y la muestra a los compañeros como tal. En el anexo documental 5⁵⁴ se presentan las tablas donde aparecen todas las canciones recogidas en cada grupo de alumnos. Se clasificaron ubicándolas con referencia a la procedencia de la canción y al lugar donde la han aprendido en un intento de matizar qué tipo de canción es, por qué vía les llega a los niños y cómo es recibida y utilizada.

Con esta clasificación se pretendió clarificar en qué situación se encontraban, al menos en aquel momento, cada una de las canciones. Incluso una misma canción a través del tiempo puede sufrir una evolución en su clasificación. Así, por ejemplo, una canción que era tradicional, al aparecer en los cancioneros escolares es cantada pero no porque ha sido transmitida como tradicionalmente sino porque ha sido aprendida en un contexto académico. Del mismo modo ocurre con canciones de otras culturas que han llegado a estos niños a través de la transmisión oral y se popularizan. Han llegado a través de la escuela e incluso se hacen populares. Por tanto, la definición de cada canción puede estar conformada por muchos ítems que *a priori* podrían ser contradictorios e incluso evolucionan en los diferentes puntos de la recogida de datos. Para ello, se parte de las canciones que aparecen en los cancioneros que se han comentado en el apartado sobre antecedentes y en el capítulo 3 y los comentarios de los maestros de cada centro referentes a la localidad, los materiales curriculares utilizados y la propia percepción de la situación.

Si bien el objetivo genérico es estudiar la evolución del comportamiento infantil en cuanto a tipo de canciones cantadas en diferentes poblaciones de la *Comunitat Valenciana*, éste incluye otros más concretos a los que el estudio también, da respuesta. Estos son: Comprobar si con el tiempo los niños cantan menos canciones tradicionales. Constatar el aumento de la popularidad de canciones tipo pop entre los niños. Averiguar si la familia cada vez canta menos

⁵⁴ Anexo Documental 5: Tablas de clasificación de todas las canciones recogidas desde 2001.

canciones a los niños. Dónde aprenden los niños las canciones y de qué tipo son⁵⁵.

5.2.5. Análisis y valoración

El estudio objetivo de los datos obtenidos para completar así el proceso que científicamente se aconseja requiere el análisis del fenómeno musical en cuestión a tres niveles diferentes: fenomenológico, ideacional y estructural (Martí, 2000). Estas dimensiones o niveles permiten presentar los elementos constitutivos de la cultura/música, es decir las acciones, los productos y las ideas y todo ello observado como hecho social.

a) A nivel fenomenológico se establece como punto de partida la información que, de manera directa se ha recogido día a día en el aula: observando a los alumnos y sus comportamientos musicales, reflexionando con los compañeros de profesión más próximos, y a través de conversaciones con colegas de otros centros para tener conocimiento de cuál es la situación en otros lugares. En segundo lugar, se ha hecho un seguimiento durante siete cursos preguntando y comprobando qué cantan los niños y se ha observado a los grupos de seguimiento durante tres cursos más. En total se han observado 7 poblaciones. En tercer lugar, se han establecido conversaciones con ellos y con los profesionales que realizan su función educativa.

En referencia a la primera acción se ha recogido información de los comportamientos durante los periodos de tiempo de observación y seguimiento. Se ha estudiado el comportamiento de los niños en situaciones ordinarias y cotidianas en las que los niños juegan y realizan actividades libres sin la intervención del adulto.

Para la obtención de datos se realizó la recogida de muestras ya expuesta que consistió en invitar directamente a los niños a que cantaran los tres tipos de canciones. La respuesta a las tres propuestas fue muy variada. Los niños cantan inmediatamente alguna canción respondiendo a la primera propuesta. Tienen muchas más dificultades para encontrar alguna del segundo grupo y es

⁵⁵ Los resultados totales y parciales de esta fase se describen en el capítulo 9.

precisamente ahí donde aparece el mayor índice de abstención o falta de respuestas. Los niños suelen decir: “No sé o a mí no me cantan ninguna” en todos los grupos. La respuesta a las del tercer grupo es también rápida aunque en muchas ocasiones se repite varias veces la misma canción.

Los niños cantan con más naturalidad y sin reparo cuando más pequeños son⁵⁶. Cuando son mayores tienen más prejuicios y dificultades para cantar en público.

En las repuestas a la propuesta: *canta una canción que te guste* se advierten dos posiciones: Por una parte, están los alumnos que eligen una canción tradicional/escolar. Éstas las cantan con seguridad, con alegría y vitalidad. Por otro, están los que eligen una canción perteneciente a la música pop o moderna⁵⁷, o de programas infantiles de TV. En este caso se da muy a menudo la circunstancia de que la cantan con cierta vergüenza, entre dientes, o que incluso sólo la tararean.

En esta tipología destacan los niños que directamente informan de que saben tal o cual canción porque según dicen: “Su madre o su hermano la tiene”. En casi todas las ocasiones no la saben cantar. Hay un pequeño grupo de niños que utilizan el hecho de saberse una canción, de las que se ha denominado para adultos, para alardear y demostrar su dominio en algo que para todos es difícil y que es considerado como algo importante. Esta situación también se produce cuando demuestran que saben las últimas apariciones en el mercado infantil y juvenil⁵⁸ en lengua inglesa. En todos los casos entrevistados no sabían pronunciar ni entendían lo que decían pero estaban convencidos de que cantaban en inglés.

⁵⁶ Ésta ha sido una de las causas por las que no se ha extendido la encuesta a niños más mayores. No obstante, para completar el trabajo y tener mayor información sobre cuál es la tendencia general se recogieron algunas muestras en grupos de niños de 11 y 12 años con los que se había trabajado años anteriores y así cotejar resultados en varios sentidos antes de decidir la estrategia.

⁵⁷ Con esta denominación se hace referencia a la música proveniente de CD, TV sin tener en cuenta el estilo (pop, rock, balada, latina...), es decir, música de actualidad que llega los niños a través de los mass-media directamente o a través de los adultos.

⁵⁸ Hanna Montana, *High School Musical*. Los programas que en estos meses están de moda en la TV.

Al analizar dónde aprenden los alumnos las canciones que cantan se observa que son varios los lugares que ejercen influencia sobre ellos. Los niños son receptores de muchos tipos de canciones, entre ellas, las que les transmiten sus maestros directamente. Aunque en ocasiones utilizan los reproductores, ciertamente los maestros también cantan las canciones de viva voz a sus alumnos. Al decir directamente, se hace referencia a que esta acción se desarrolla con toda la intención de enseñar y con toda la voluntad de aprender en las sesiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, prestando atención y perfeccionando los hechos y la interpretación.

Otro lugar donde los niños son receptores directos de canciones es en sus casas, con sus familias. En este caso cuando las familias cantan lo hacen directamente utilizando las canciones que a ellos les enseñaron de pequeños o las que sus propios hijos les cantan provenientes del entorno escolar. Esta última modalidad se da con mucha frecuencia. Se ha comprobado que las canciones que décadas atrás se pusieron de moda, como las televisivas canciones infantiles de los payasos de la tele, son las que los padres/madres cantan a sus hijos más a menudo. Los niños las han aprendido y así las cantan al observador.

En las respuestas de los niños se observa, en tercera posición, y cada vez más frecuentemente, canciones de procedencia CD o TV, de última moda que los padres escuchan sobre todo en el coche en presencia de los niños. Han sido multitud los casos de niños que han expresado literalmente que sus padres les cantan la que tienen en el coche. Se ha dado con mucha frecuencia en las entrevistas a los grupos que cuando un niño canta una canción de este tipo los demás dicen: "Mi madre la tiene" pero a penas la tararean.

Por último, cabe señalar que si en un principio en las entrevistas realizadas (2001-2004) ningún niño respondía diciendo que sus madres no les cantaban, en las últimas entrevistas (2004-2009) la cantidad de niños que respondían: "A mí no me cantan", "A mí no me han enseñado ninguna", era muy alta.

Entre las canciones de procedencia CD-TV se encuentran dos grupos: aquellas que están destinadas a los niños y las que están concebidas para un público adulto. Los niños dan respuestas correspondientes a los dos grupos pero se nota

mucho la incidencia de la canción de moda en los niños puesto que muchas ocasiones en un mismo grupo son varios niños los que se decantan por la misma canción.

El aprendizaje de las canciones se hace pues de dos maneras principales: directamente cuando se trata de canciones populares/tradicionales/escolares enseñadas por los maestros o los familiares, y aprendizaje indirecto o por imitación de la actividad musical de los adultos bien sean padres o hermanos cuando estos escuchan y cantan sus temas de moda o las canciones de los programas infantiles, concursos musicales y anuncios publicitarios de TV.

Tras largos años de observación en el medio escolar tanto en momentos libres como en las entrevistas se puede afirmar que la canción para el niño tiene un uso y una finalidad que se constata en el día a día porque la siguen utilizando. Por una parte está la canción que acompaña la acción y la vida del niño cuando éste juega o realiza actividades que le permiten cantar para sí mismo. Cuando un niño juega sólo aunque esté con otros y no se siente vigilado por el adulto suele cantar. En las observaciones se aprecia que los niños acompañan habitualmente su acción con palabras y cancioncillas. Suelen ser canciones que conoce y solamente utiliza pequeños fragmentos. Estos los van repitiendo o los utiliza para improvisar nuevos textos que describen su acción. En otras ocasiones se sirven de canciones que conoce y al oírlas los compañeros son seguidos por todo el grupo. Al margen de esta situación individual e improvisada el medio escolar utiliza la canción en diferentes momentos concretos. En este sentido se puede afirmar que en los contextos observados la finalidad y los usos que se le da a la canción se pueden concretar a los siguientes aspectos porque en las aulas de educación infantil se canta:

- Cuando así se requiere en el entorno escolar utilizando las canciones para las rutinas diarias o para señalar un cambio de actividad. En este momento se emplean las escolares hechas para estas ocasiones referidas a las estaciones, los días de la semana o para saludar, recoger o despedirse.
- Para aprender sobre cualquier tema: animales, plantas, partes del cuerpo...

- Para celebrar festividades populares. Entre ellas destacan las de Navidad y Pascua.
- Cuando quieren celebrar una fiesta incluida normalmente en el curso escolar: el día de la paz, el día del árbol, por citar algunos ejemplos⁵⁹.

Al reparar en cómo cantan las canciones se observa que entre las del primer grupo, en un principio destacan aquellas que ellos dominan, en el sentido de que las cantan enteras. Y esto es porque las conocen, porque hacen referencia a algún momento significativo de la vida escolar o simplemente porque se las han enseñado sus maestros. Las cantan con naturalidad. Ocurre a menudo que en algunos grupos los niños están practicando, trabajando o ensayando alguna canción para algún evento y las cantan con más insistencia y así aparecen en las encuestas. Esto no quiere decir la canción sea más popular sino que en ese momento está siendo muy utilizada⁶⁰.

Las canciones aprendidas en la escuela suelen ser cantadas con solemnidad, con alegría y convencimiento. Entre el repertorio observado en este grupo se podría hacer la siguiente clasificación de canciones:

- Tradicionales valencianas, contrastadas en los cancioneros, tanto en castellano como en valenciano.
- Tradicionales/populares conocidas por la comunidad⁶¹ y utilizadas como tal.
- Tradicionales de otras culturas/lenguas.
- De reciente composición para uso didáctico de la enseñanza de la música o del currículum de educación infantil.
- Infantiles que se hicieron famosas en la televisión hace décadas que siguen siendo cantadas por los padres.

⁵⁹ Muy a menudo se acompañan estas fiestas con música y en ocasiones coreografías o evoluciones en la pista central del recinto escolar, ya que, por lo general, se trata de actos multitudinarios en los que participan todos los alumnos del centro desde Infantil hasta Bachillerato, si es el caso. En estas ocasiones es frecuente la utilización de cualquier melodía, ya sea escolar o de música pop, tanto infantil como de adultos. Se elige un tema que parezca que tenga alguna afinidad o relación con la conmemoración celebrada.

⁶⁰ Esto ocurrió con la canción *La granota salta o A volar*. En ese momento eran las canciones de final de curso en sus respectivos años (2007 y 2009).

⁶¹ El maestro influye enormemente en las de este grupo. Se ha presenciado casos en los que niños que cantan zarzuela o canciones de copla y de los años 50-60 porque sus maestras las cantan a menudo.

Entre las canciones que aprendieron de tanto escucharlas en el contexto en el que viven se establecen dos grupos: Por una parte están las canciones denominadas infantiles provenientes de trabajos discográficos realizados para este público así como de los programas infantiles de televisión. Éstas las conocen y las cantan espontáneamente pero sin tanta implicación como las anteriores. Por otra parte, se advierte la presencia de muchos ejemplos provenientes del panorama discográfico, sobre todo del que aparecía en TV y las más recientemente lanzadas al mercado en ese momento, protagonizados por los cantantes de moda, y las procedentes de los programa-concursos-musicales y las series de TV. Estas quedan englobadas en la clasificación en el grupo denominado música pop, CD o TV.

La recogida de datos se inició en 2001. En aquellos momentos ya había en los centros escolares alumnos llegados de otros países. Las encuestas y entrevistas se hicieron a todos por igual. En un principio cuando se les preguntaba, los niños cantaban siempre canciones que habían aprendido aquí. Cuando se les pedía que cantaran alguna de su país no lo hacían y decían que no sabían ninguna. Sólo en tres ocasiones reprodujeron alguna canción de su tradición o que sus madres les cantaban en su idioma. En los muestreos realizados en centros donde el porcentaje de población inmigrante es mayor se comprobó también estos alumnos siempre eligen canciones de aquí. Generalmente las que les cantan sus maestras y las que escuchan en los medios de comunicación. Por tanto, no ha sido éste un elemento que varíe del comportamiento del resto de niños entrevistados.

En cuanto al tipo de población tampoco se han encontrado diferencias. En todas las poblaciones las respuestas han sido similares tanto en ciudades grandes y medianas como en las poblaciones rurales, y tanto en el interior como en la costa. Las variaciones y los resultados ha dependido más de la maestra/o que han tenido los alumnos que del lugar donde se encontraban. Con respecto a la evolución a lo largo de los años se observó una tendencia clara. En los primeros años había más variedad de canciones y los niños nunca contestaban que no sabían. Según van transcurriendo los años son cada vez más los casos de niños que dijeron que no conocían canciones, o que no quisieron cantar o hacer el

esfuerzo de recordarla. Son muchos los que afirmaron que sus familias no les cantaban o no les han enseñado ninguna canción. Sí que ofrecen frecuentemente como respuesta que sus familias “las tienen” pero ellos no las saben.

Con el transcurso del tiempo se ha podido observar cómo, cada vez más, los niños respondieron con este tipo de canción cuando se les pidió una canción que cantaran con sus padres. En muchas ocasiones también han elegido una melodía de este grupo como canción preferida. Igualmente, ha ido aumentando el número de canciones en inglés que los niños cantan provenientes de programas y series cuyas bandas tienen esta lengua como origen. Ellos tampoco saben lo que dicen y presentan una pronunciación *sui generis* pero al fin y al cabo las cantan.

Cabe manifestar que cuando los alumnos interpretan este tipo de canciones demuestran una actitud diferente a cuando cantan las tradicionales o populares. Aquellas las presentan dejando patente que quieren demostrar a los compañeros que saben canciones modernas y que sus padres “las tienen” o que conocen las canciones de la última serie de moda aun cuando éstas sean en inglés. Su actitud no es de disfrute, ni de seguridad como ocurre con las del grupo anterior sino más bien una apariencia. En cualquier caso, la sensación de deleite que produce saber una canción queda más patente cuando eligen las tradicionales o populares. La vergüenza y la incomodidad a la hora de cantar quedan manifiestas cuando reproducen las canciones de este segundo grupo.

Concluyendo y de acuerdo con las observaciones descritas se puede establecer que, si bien el poder que ejercen los mass-media y los medios reproductores que están en el contexto al alcance de los niños es muy grande, el poder de la escuela y del maestro es mayor a la hora de que un niño aprenda una canción y la haga suya realmente.

Cuando se ha preguntado a los profesionales qué criterios tienen para elegir una canción u otra para cantarla en las celebraciones siempre han contestado en los mismos términos. Con un visible gesto de elevación de hombros indicando que lo hacen arbitrariamente. Respuestas como: “La que se le ocurre al profesor que

en ese momento tiene que organizar el evento”, “La que encontramos en los discos que tenemos”, “Alguna que tenga algo que ver con el tema”. En todos los casos han explicado que: “Suelen utilizar siempre las mismas”⁶². De las conversaciones con ellos se desprenden ideas coincidentes. Entre ellas la más repetida es que las canciones que finalmente utilizan todos los años no son las más idóneas. Entre los motivos que los compañeros entrevistados exponen cabe destacar las siguientes razones:

- “La estética de la canción no es adecuada para los niños”.
- “El lenguaje utilizado no se adapta a las edades de los niños”.
- “Al ser textos largos y no entendibles por los niños, no las aprenden ni las cantan enteras”.
- “No encuentran ninguna que se adapte a los niños de infantil, por tanto da lo mismo una que otra”.

Y seguidamente siempre manifiestan su malestar porque no hay canciones que se ajusten a las necesidades de estos eventos y sobre todo en lengua valenciana.

En casi todos los centros consultados se produce, cuando menos una incongruencia y una situación paradójica. Cuando toda la comunidad educativa, sobre todo aquellos centros que tienen como lengua el valenciano, hace un acto comunitario y realizan una actividad multitudinaria tiene que recurrir a una lengua distinta a la suya porque no hay repertorio para ello. Esta circunstancia se repite cíclicamente a lo largo de los cursos y durante la escolaridad de cada uno de los grupos. Ante esta situación no cabe más que plantearse por qué seguir manteniendo y reproduciendo estos comportamientos y actitudes que no contribuyen al desarrollo educativo y cultural.

b) Pasando al análisis desde el punto de vista ideacional y valorando el significado de todos los datos obtenidos se puede concluir que: en todas las ocasiones los niños han respondido muy bien a las indicaciones del observador o a las de sus maestros. Sus reacciones han sido naturales.

⁶² *El Himno a la Alegría* en la versión de Miguel Ríos y *Abre la muralla* interpretada por Ana Belén *No dudaría*, de Antonio Flores, en el caso de la fiesta de la paz, o una marcha cristiana o mora en la fiesta del 9 de octubre.

Los trabajos y tipos de clasificación como el realizado por Martín⁶³ (2001) analizados se consideran muy efectivos e interesantes y ciertamente van en la línea del presente estudio, pero, tras analizar el caso concreto de la muestra se establecen otras coordenadas como consecuencia contemplar como esenciales el lugar y modo cómo la aprendieron. En aquel momento se definió una clasificación que sirviera para aclarar algunas dudas y precisar algunos matices para ello estableciendo diferentes sub-apartados dentro de las categorías ya señaladas por Martín. Se resumen todas las diferencias observadas que hacen referencia a las siguientes realidades:

A. Canciones del folklore/ tradicionales/populares (TOTI)

Entre ellas se diferencia la siguiente casuística:

- Las pertenecientes al repertorio tradicional o del folklore conservado en los cancioneros publicados hasta 1980 aunque no gocen de popularidad. Aquí se incluyen canciones tanto en valenciano como en castellano.
- Las que estando en estos cancioneros continúan siendo populares.
- Canciones de otras tradiciones: castellana, catalana, inglesa, búlgara, rumana o gitana. Algunas de éstas se han popularizado y se utilizan.

B. Canciones Escolares (TOTI y TORI)

En esta clasificación se incluyen todas aquellas que se han aprendido porque las se cantan en la escuela. También se distinguen varias posibilidades:

- Procedentes de recopilaciones y cancioneros más pequeños posteriores que recogen canciones de varios lugares y nuevas.
- De reciente creación para el desarrollo curricular.

Aquellas que se han hecho populares en la escuela.

C. Procedentes de la música pop: TV y CD (TONI y TEC)

- Destinadas al público infantil⁶⁴.
- Destinadas al público adulto⁶⁵.

⁶³ Martín (2001, p. 122), establece seis tipos de canciones según la modalidad de transmisión oral: de Tradicionales Infantiles (TOTI), de Recientes Infantiles (TORI), de tradicionales No-Infantiles (TONI), del Entorno Comercial (TEC), Entorno Didáctico (TED), del Entorno Político-religioso (TEP).

⁶⁴ Anexo Documental 6: Relación y datos de las canciones destinadas al público infantil de procedencia CD/TV.

D. Otras. Canciones inventadas o que no se ha podido averiguar su origen o procedencia.

En la siguiente tabla se muestra la clasificación descrita y sobre la que se clasificaron todas las canciones recogidas.

Tabla 5. Clasificación de canciones

Folklore/Tradicional/Popular				Escolar			Pop-TV-CD		Otras
Valenciana		Otras tradiciones							
Cancioneros	Tradicionales	Castellana	Se han hecho populares	Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
1974-1980		Catalana		posteriores					
		Inglesa							
		Búlgara							
folklore		Rumana							
		Gitana							

Fuente: Elaboración propia

Se da la circunstancia de que en este contexto se puede ubicar una canción en varios apartados al mismo tiempo. (Por ejemplo la canción *sol, solet* procede de la tradición catalana. Desde hace décadas se popularizó en las guarderías y en la escuela a través de las editoriales, de manera que luego las madres la han cantado a sus hijos).

Los niños cantan con muy buena pronunciación y entonación en la mayoría de casos las canciones que han aprendido en la escuela. Para los pequeños el acto de cantar consiste interpretar toda la canción de principio a fin, con todas sus palabras y notas. Cuando lo hacen cantan con seguridad y sin ningún tipo de vergüenza. Esto es debido a que es algo que tienen asumido. En general eligen las canciones que aprendieron cuando eran más pequeños⁶⁶ o las que más recientemente han añadido a su repertorio⁶⁷.

⁶⁵ Anexo Documental 7: Relación y datos de las canciones destinadas al público adulto de procedencia CD/TV.

⁶⁶ *Sol, solet*. Aunque en principio no se trata de una canción tradicional valenciana se ha hecho muy popular en las guarderías y es la que mayormente cantan los niños.

⁶⁷ Hay dos casos muy significativos en el grupo de Villajoirosa con la canción *A l'ermita* y en el de Canals 2006-2007, 6 y 7 años con la canción de Carnaval en 2008-2009 y la canción *A volar*.

Los niños de edades comprendidas entre 3-6 años todavía tienen esa cercanía biológica a la música porque en esencia todavía son, ante todo, sonido y movimiento. Les gusta cantar, de hecho cantan espontáneamente para acompañar sus juegos. Les gusta demostrar que saben las canciones y se sienten muy satisfechos cuando las cantan enteras y son escuchados. Por ello prefieren las tradicionales o escolares. Pero ocurre que solamente se repiten o aparecen más veces cantadas aquellas que siendo tradicionales son populares, es decir, son además conocidas por el resto de la población. Son elegidas en menos ocasiones aquellas que son tradicionales pero no populares. Las conocen pero no las eligen como preferidas. En cuanto a las canciones escolares sólo las eligen cuando en el momento de la encuesta la están cantando en las clases. ¿Por qué se dan estos casos?

Tras observar a los grupos durante diez años se puede afirmar que:

- Las canciones provenientes del cancionero tradicional que no tienen uso o función no pasan al bagaje personal ni común de los niños porque no les aporta nada a su experiencia vital. Las tradicionales que antaño fueron muy populares ahora no quedan en el repertorio de los pequeños ya no las escuchan a otros.
- Solamente las canciones que todavía tienen un sentido o un significado en su experiencia cotidiana o de celebración de alguna fiesta popular o del ciclo del año siguen siendo cantadas, permanecen en la memoria inmediata de muchos niños, como por ejemplo: *Les Catalinetes* o los villancicos.
- Las canciones escolares aun cuando sean de otras tradiciones en otras culturas/lenguas si las aprendieron desde muy pequeños quedan en el recuerdo como algo ligado a la primera infancia que les une a una experiencia musical agradable que recuerdan con cariño, con afecto, como por ejemplo *Sol, solet* o *La lluna, la pruna*.
- Las escolares⁶⁸ las aprenden pero no pasan a su bagaje cultural porque no están asociadas a ninguna experiencia vital o musical importante.

⁶⁸ Canciones de temática curricular, de enseñanza de conceptos musicales o canciones referidas a proyectos concretos realizadas por editoriales.

- Las canciones infantiles provenientes de programas de TV tienen vigencia mientras está en antena el programa en cuestión. Sólo las cantan cuando ven el programa y no son conocidas por todos los niños de un mismo grupo. Cada alumno prefiere unas películas que visiona multitud de veces aprendiendo así sus bandas sonoras. Actualmente la oferta televisiva y las posibilidades de acceder a programas vía internet son muy grandes. Cada alumno prefiere un tipo de series o de dibujos animados que sus padres les bajan de la red y dejan de ver muchos otros programas que están en el mercado. Todo esto hace que las coincidencias entre unos y otros sean muy escasas.
- En cuanto a las canciones provenientes de la música pop cabe decir que se olvidan con rapidez y en absoluto son conocidas por todos los alumnos de un mismo grupo. Solamente en ocasiones muy puntuales causadas por grandes promociones y bombardeo mediático o por la coincidencia de los gustos de los padres de los alumnos comunes a un grupo son conocidas por varios niños de la clase.

Además de todo esto cabe cuestionarse: ¿Por qué afirman los niños, en tan alto porcentaje, no recordar ninguna canción que les hayan enseñado sus padres? En primer lugar porque realmente y como ellos manifiestan no les han enseñado ninguna. Porque sus padres les cantan aquellas que los niños les cantan a éstos tras aprenderlas en la escuela, y los niños, acertadamente, no consideran que sus padres se las han enseñado o porque simplemente sus padres no les cantan. En el caso de las canciones de música pop, sobre todo en las primeras encuestas son muchas las veces en las que los niños no las pueden cantar. Saben el título, el nombre del cantante o del programa de TV, el primer verso de la canción o del estribillo, pero no logran cantar más de tres frases. Como ellos dicen: sus madres “las tienen” y las cantan cuando está el soporte audio pero si no, no pueden cantarlas. Para ellos esto ya no es una canción. Les da vergüenza porque no dominan la canción. A medida que ha ido pasando el tiempo los niños se han ido interesando más por estas canciones, tal vez, porque han estado más expuestos a ellas y cada vez más son capaces de cantarlas casi enteras.

Las canciones pop las han aprendido sin ninguna intención. Las han absorbido accidentalmente y en gran medida son olvidadas a los pocos meses de haberlas aprendido, siempre parcialmente. Resulta evidente que las letras de estas canciones no son apropiadas para ellos. Los niños son capaces de repetir silábicamente las letras aunque no entiendan los textos. Esta circunstancia provoca que las olviden pronto y las dejen de cantar rápidamente.

Las canciones tradicionales/populares y escolares las conocen porque directamente alguien se las ha enseñado como algo concreto, que tiene una importancia en sí mismo y a la vez ha servido para tener experiencias vitales, cantar con otros, cantar muy bien para otros, para hacer una coreografía, para hacer una fiesta y esto queda también dentro de la misma acción de cantar. De ahí la seguridad, la alegría y la gran vehemencia en algunas interpretaciones presenciadas.

c) Siguiendo con el análisis desde el nivel estructural se puede afirmar, como ha quedado patente, el gran proceso de socialización que se desprende del hecho musical en los niños. Por una parte, el proceso educativo y de transmisión de la cultura que se ejerce desde la escuela a través de la música. Y, al mismo tiempo, el proceso de enculturación al que están sometidos constantemente como consecuencia de la proliferación de medios audiovisuales que inciden en las vidas individuales, familiares y sociales de todos aquellos que están expuestos voluntaria, accidental e involuntariamente.

Incluidas en el primer aspecto cabe recordar cierto número de canciones que se enseñan con el objeto de que los alumnos aprendan una lengua, contenidos curriculares o conceptos musicales. Por otra parte, están las canciones que acompañan el aspecto más tradicional y folklórico de la educación. Son las propias de la zona que se cantan todos los años en las celebraciones de fiestas populares o tradicionales⁶⁹ o que han sido rescatadas de los cancioneros donde se guarda la historia musical.

⁶⁹ *Catalinetes*, Pascua, Navidad que se corresponden con las clasificaciones referidas al ciclo del año.

Todo esto queda inscrito en un proceso de enseñanza-aprendizaje en principio reglado pero no obligatorio. Esta afirmación no indica que el proceso sea igual en todos los casos. Las diferencias que existen entre unas clases (grupos de niños) y otras y entre unos colegios y otros son notables. En gran medida mucho de lo que ocurre depende del educador que esté al cargo de los niños de entre 0-3 años y sobre todo del maestro a quien se asigne cada grupo de alumnos durante los tres años que dura el segundo ciclo de educación infantil. Todo se reduce a la incidencia del individuo sobre el sistema (Rice, 1987).

5.2.6. Conclusiones preliminares

Tras estos años de observación en grupos de niños diferentes, de conocer la forma de trabajar de sus maestros, de comprobar la evolución de algunos de ellos se puede afirmar que la incidencia del maestro tutor de infantil influye categóricamente en todos los aspectos que se observan referentes a la vida musical de los pequeños tanto por lo que hace como por todo lo que deja de hacer (Acaso, 2013).

Empezando por la elección del repertorio que va a enseñar y con ello a transmitir a sus alumnos hasta la manera como ese proceso se lleva a cabo condiciona enormemente en la actitud, las reacciones y las respuestas musicales que pueda ocasionar en los alumnos y el bagaje de eventos musicales que estos puedan acumular. Éste es un asunto, de gran importancia y, por tanto, de sustancial consecuencia. Queda en manos de unos pocos individuos el hecho de que otras personas, los niños, conozcan o no unas u otras canciones. Esto no supondría ningún perjuicio, *a priori*. Pero ocurre que algunos maestros deciden cantar ciertas canciones sin ningún tipo de criterio y dejan de dar la posibilidad a los niños de aprender algunas que corresponden a su ámbito cultural que jamás reconocerán como de su área cultural concreta. Si sus familias no les cantan, el medio queda diluido entre la vorágine audiovisual y si sus educadores no hacen una selección adecuada del repertorio nunca conocerán canciones tradicionales o populares de su área cultural o de su pueblo y puede darse el caso de que sí conozcan las de otros pueblos, comunidades autónomas o países.

Qué cantan y cómo, se aprecia claramente en las producciones de los niños, en su lenguaje corporal a la hora de cantar, en sus expresiones, en su alegría y en el repertorio que muestran como se ha apreciado en las observaciones realizadas. Por otra parte, el énfasis, la apatía, la disponibilidad de los alumnos, de unos maestros y otros son claramente elocuentes en cada uno de los grupos.

En cuanto al segundo aspecto: aquellas canciones que aprenden fruto de la interacción que se produce con el medio musical de esta época es muy ilustrativo. Si bien en siglos pasados las canciones del medio eran las mismas que las de la familia, las producciones folklóricas, las tradicionales y las de la escuela, en la actualidad hay grandes diferencias entre estos tres lugares de experiencias musicales.

Como se desprende de todo el estudio y de las observaciones realizadas los niños presentaron principalmente gran número de canciones que les habían llegado a través soporte audio. También conocían otras muchas aprendidas en la escuela. No sucedió lo mismo con las canciones tradicionales. Ante la propuesta: *Canta una canción que te guste* aparecen dos posiciones muy claras. Una parte de los niños eligió una canción cantada en la escuela. Esto seguramente está producido por el contexto donde se ha desarrollado la prueba: La escuela, y por la persona que estaba allí presente: el maestro/a. Otro grupo bastante numeroso de niños que han cantado canciones que escuchan y aprenden a través de la TV o de la música que escucha su entorno adulto.

Entre las canciones que han elegido como preferida, que se corresponden con el entorno escolar, muy pocas son tradicionales/populares en el sentido de canciones que gran parte de la población donde vive conoce. Son casi siempre canciones que los maestros utilizan como material didáctico, por poseer ciertas características que consideran válidas para la consecución de sus objetivos. En algunas ocasiones son canciones que se consideran populares porque aparecen en diferentes cancioneros o recopilaciones pero que no son populares para los habitantes de cierta zona. Y, en muchos casos, se trata de canciones que aparecen en las editoriales que se utilizan como libros de texto. Cuanto más mayores son los niños el porcentaje de canciones de procedencia CD o TV es mayor. No obstante, en los más pequeños esta tendencia ya empieza a

acusarse y va en aumento. Entre todas ellas aparecen muy pocas tradicionales en el sentido descrito en el capítulo 2.

Ante la propuesta: *Canta una canción que hayas aprendido en casa o que te la haya enseñado alguien de tu familia*, los niños presentaron grandes dificultades para responderla. En las primeras encuestas se detectó este problema y por ello se condujo esta pregunta. Cuando no sabían qué cantar se les proponía la siguiente pregunta: *Cántame una canción que cantes con tus padres o tu familia*. La respuesta a esto también estuvo dividida. Un grupo de niños interpretó canciones de CD y TV porque las cantaban con sus madres en el coche. Otro grupo cantaron canciones que ellos les han ido enseñando a sus padres a lo largo de su vida escolar desde la guardería. Se comprobó que con sus padres cantan más a menudo las más antiguas que las que han aprendido recientemente. Por último, otro grupo de niños cantó lo que sus padres cantaban de pequeños (que en la mayoría de casos proceden de la TV de hace algunas décadas) o canciones populares de la época de sus abuelos.

Entre los grupos de población estudiados se aprecian algunas diferencias pero no son especialmente señalables. Existe una clara influencia del profesor de música o de educación infantil que está al frente de cada grupo. Su forma de proceder y su actitud frente al elemento canción son los elementos que producen las diferencias y no el hecho de estar ubicados en poblaciones grandes, medianas o rurales.

Otro dato que se extrajo del estudio es que a pesar del gran repertorio mostrado por los alumnos individualmente la localización de canciones que fueran conocidas por todos resultó muy difícil. En ninguno de los grupos había un repertorio común y mucho menos entre los mismos. Incluso en temas de televisión no todos los alumnos conocen las mismas canciones porque no ven los mismos programas. Solamente las canciones que aprende cada grupo en la escuela son canciones conocidas por todos. Con ello se quiere remarcar que el efecto aldea global existe pero ejerce mucha mayor influencia el maestro/a concreto de estos alumnos.

La casuística que se ha observado y de la que se tiene perfecta consciencia porque el observador pertenece al grupo social en que se produce, se puede referir como: la ausencia de canciones que respondan a la función y uso de canción tradicional/popular, entendidas como conocidas y cantadas por gran parte del grupo o que surge sin más en el tiempo presente. Es decir, canciones que se canten en situaciones reales, en actos comunitarios durante la celebración de fiestas del ciclo anual de la sociedad infantil actual. Otra cuestión a plantear irá en el sentido de plantear si en el caso que las hubiera éstas tendrían que ceñirse al patrón que marcan los recopiladores de cancioneros a los que se hacía referencia en los antecedentes y en los capítulos 2 y 3.

Ante estas conclusiones y dado que las últimas preguntas iniciales (10-13) y las cuatro últimas evidencias no estaban respondidas ni demostradas respectivamente, se hizo necesario realizar otro trabajo de campo dirigido a los profesionales en activo con el fin corroborar y responder a las preguntas y cuestiones planteadas desde el principio. Si como se ha demostrado es tan importante el maestro que está cotidianamente con los niños es imprescindible conocer sus actuaciones, sus costumbres, sus opiniones y la realidad concreta del contexto estudiado desde la vertiente del docente. Para continuar con el proceso de estudio y abordarlo desde esta perspectiva se inicia la etapa de diagnóstico que contempla al maestro como sujeto y objeto de estudio.

5.3. Etapa de diagnóstico

5.3.1. Introducción

La situación detectada entre la población infantil presenta una realidad caracterizada por la disminución de la variedad y cantidad de canciones de tipo tradicional en el sentido expresado en el capítulo 2. Concretamente de canciones que reflejen la realidad de los individuos y los grupos, es decir, que canten la vida y las costumbres de la población. También de la infantil.

Aunque no se ha hecho un trabajo estadístico global y total de toda la *Comunitat Valenciana* los resultados obtenidos por la observación durante todos estos años informan que esta circunstancia se mantiene e incluso se agrava. No obstante,

se ha creído oportuno y necesario conocer la opinión y la situación de los docentes que trabajan a diario con los niños para conocer sus hábitos y sus necesidades. De esta manera se ha pretendido saber si coinciden con las propias del investigador y de las realidades observadas con los alumnos de las poblaciones estudiadas. Para ello se ha diseñado un cuestionario que se ha aplicado a los docentes de educación infantil de la comarca de La Costera (Valencia). En esta ocasión también se siguieron los mismos planteamientos que en la etapa anterior en cuanto a elaboración, aplicación piloto del cuestionario y de validación y se diseñó el cuestionario II que se puede consultar en el anexo documental 8 para valorar los hábitos, el uso y la necesidad de las canciones en educación infantil.

5.3.2. Elaboración del cuestionario II

5.3.2.1. Determinación de variables y contenido del cuestionario

Como en el caso anterior el cuestionario II se ha elaborado tomando como base los ejemplos realizados por Megías y Rodríguez (2003). Para la caracterización de la muestra se han tenido en cuenta las siguientes variables.

- Sexo: esta variable permite establecer cuestiones de género y describir y comparar los datos.
- Edad: esta variable permite analizar las diferencias en cuestiones de edad de los docentes y los hábitos o tipos de repertorios utilizados.
- Centro donde trabaja
- Nivel que imparte: 1º, 2º o 3º de educación infantil.
- Número de alumnos en el aula: para conocer la cantidad de población sobre la que se incide.

Se han establecido los siguientes indicadores:

a) Perfil del docente:

- Especialidad: además de educación infantil.

- Años de docencia: esta variable permite analizar las diferencias entre los docentes de reciente incorporación y aquellos que llevan mayor número de años trabajando.

b) Preferencias:

- Sobre si les gusta cantar, si lo hacen solos o con acompañamiento de audio. Estas preguntas sirven para conocer los cambios acontecidos con el paso del tiempo y la aparición de las nuevas tecnologías.
- Sobre qué creen ellos que prefieren los alumnos.
- Qué tipo de canción que creen que cantan a sus alumnos. Con ello se averigua la percepción de la realidad.
- Qué canciones conoce y no cantan a sus alumnos. Con ellos se averigua el tipo de canción que se evita.

c) Hábitos:

- Suelen celebrar fiestas escolares.
- Lo celebran a nivel de aula, de ciclo o de centro.
- Suelen acompañar las rutinas y hábitos con canciones.
- Tienen canciones para todos ellos.

d) Títulos de canciones:

- Se pregunta los títulos de las canciones que conocen y cantan habitualmente en la escuela. También sobre las que saben y no cantan a los alumnos.
- Qué utilizan para las celebraciones.
- Qué utilizan para acompañar hábitos y rutinas.

e) Nivel de adecuación de las canciones al contexto actual:

- Nivel de adecuación de las canciones que tienen a su alcance o que conocen a las celebraciones que se realizan.
- Nivel de adecuación de las canciones que se utilizan a la edad y características de los alumnos de educación infantil.

f) Preguntas de opinión:

- Sobre la importancia de la canción en el contexto escolar infantil.
- Conocer la opinión de los docentes a cerca de la necesidad de utilizar las canciones en el aula.
- Averiguar si existe demanda por parte del profesorado de canciones que se adecuen a las necesidades actuales.

5.3.2.2. Tipos de preguntas

Siguiendo con los criterios del procedimiento anterior se ha utilizado la siguiente tipología de cuestiones:

- De identificación: (preguntas caracterización de la muestra 1, 2, 3, 4, 5).
- Sobre el perfil del docente: (pregunta 6)
- De preferencia: (preguntas del cuestionario 1,3, 4)
- De respuesta politómicas: con varias alternativas (preguntas del cuestionario 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16 y 17).
- De respuestas abiertas o libres: los encuestados responden con sus propias palabras y enumerando los títulos o inicios de las canciones (preguntas del cuestionario (preguntas del cuestionario 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16 y 17).
- De respuestas basadas en opinión: (preguntas del cuestionario 8, 9, 12, 16 y 17).

Dado que el presente cuestionario iba a ser respondido por profesionales las cuestiones se redactaron con un mayor nivel de profundidad y se utilizó el sistema de tablas para complementar las respuestas de una manera más fluida y clara.

5.3.2.3. Aplicación del cuestionario piloto y validación

La redacción definitiva se confeccionó tras la prueba del cuestionario piloto realizada a 15 profesionales y tras ser validada por un nuevo equipo de expertos, en este caso un musicólogo, una profesora de sociología y una profesora de didáctica de la música.

5.3.2. Selección de la muestra

La Costera es una comarca del interior de Valencia. Limita al norte con la Canal de Navarrés y la Ribera Alta, al este con la Safor, al sur con la *Vall d'Albaida* y al oeste con *l'Alt Vinalopó* y con Castilla-La Mancha.

Esta comarca es de creación moderna. Su institución fue en 1989. Comprende parte de las antiguas comarcas de la Vall de Montesa, la Costera de Ranes y l'Horta de Xàtiva, además de la localidad de Estubeny. Antiguamente lo conformaron 26 municipios que con el tiempo, por diferentes causas, han quedado en 19. Éstos son: Montesa, Vallada, Moixent, La Font de la Figuera, Rotglà i Corberá, Llanera de Ranes, Torrella, Cerdà, Novetlé y Vallés, La Granja de la Costera, L'Alcúdia de Crespins, Canals, Xàtiva, Barxeta, Llocnou d'En Fenollet y Genovés. La localidades más pequeñas fueron anexionadas a otras más grandes como es el caso de Sorió, Torre d'En Lloris y Annahuir a Xàtiva; Aiacor y Torre Cerdà a Canals y Torrent d'en Fenollet a Llanera. Este dato es importante porque estas pedanías no tienen escuela. Los niños acuden a sus municipios de referencia a cursar la educación infantil y primaria y es allí donde se han tomado las muestras.

El total de unidades de educación infantil en la Comarca de la Costera, según datos del CEFIRE⁷⁰ de Xàtiva en el curso 2012-2013 es de 95. Para realizar esta etapa de diagnóstico se ha contado con la participación de gran parte de los docentes que trabajan en el ciclo de educación infantil de las escuelas de esta comarca. De los 95 docentes que directamente atienden a esta población se han recogido información de 77 profesionales que han contestado al cuestionario propuesto.

5.3.3. Procedimiento

En este periodo de la investigación el objetivo era recabar información del máximo número de maestros en ejercicio posibles y así obtener datos fiables. Se optó por una estrategia que lograra responder a estas dos premisas, por tanto, se eligió como instrumento de recogida de información el cuestionario y el

⁷⁰ Centro de Formación y Recursos (*Conselleria d'Educació*).

acceso directo a los equipos docentes. Se consideró esencial hacerlo llegar a todos los profesionales de la comarca para que lo pudiesen contestar de manera cómoda y en tiempo adecuado.

Una vez comprobada su efectividad en pruebas previas se consiguió hacerlo llegar a todos los centros. Esto se hizo proporcionándolo a cada equipo de ciclo de manera personalizada. Se tuvo presente la importancia de acotar un tiempo y un responsable o enlace para garantizar la respuesta y la devolución de los cuestionarios. La distribución del cuestionario se realizó por dos vías:

a) Por una parte, se repartió entre las personas que asistían a cursos especializados en educación infantil organizados por el CEFIRE de Xàtiva. Puesto que los asistentes al curso provenían de centros de la comarca, éstos accedieron a convertirse en enlace directo con sus centros.

b) Por otra parte, dado que el acceso a los diferentes centros de manera personalizada por las dimensiones de la misma es bastante asequible se pudo contactar con los colegios de todas las poblaciones y el cuestionario llegó directamente a los equipos de ciclo de los centros. Se consiguió darlo en mano y en formato papel para facilitar que lo cumplimentaran sin necesidad de recurrir a dispositivos electrónicos o tener que devolverlo vía mail. El hecho de dar una fecha límite para pasar a recogerlo o tener a un miembro del ciclo como enlace que lo devolvería antes de que acabara el curso del CEFIRE propició que la participación fuese muy alta y con ello la información recogida aseguraba mayor objetividad al estudio. La participación fue de un 81%.

5.3.4. Material y metodología estadística

La alta participación de docentes en el cuestionario ha permitido que el tamaño muestral induzca un error que se sitúa en un máximo del 5%. Éste es un porcentaje muy bajo, con lo cual, la información obtenida posibilita un estudio bastante real de la situación.

Explotados estadísticamente los datos obtenidos se muestran los resultados en tablas y gráficos. Se ha utilizado la prueba⁷¹ de Chi-cuadrado para una muestra, de manera que se han comparado las probabilidades observadas con el valor hipotetizado. La prueba de chi-cuadrado se aplica a campos nominales y ordinales. Produce una prueba de una muestra que calcula un estadístico chi-cuadrado basado en las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas de las categorías de un campo.

En este estudio, la prueba se ha aplicado para comprobar si las distintas respuestas a una pregunta difieren estadísticamente entre ellas; por ejemplo, si la proporción de maestros que dice cantar en clase es significativamente distinta de la proporción de maestros que no cantan en clase.

El *nivel de significatividad* empleado en todos los análisis bivariantes ha sido el 5% ($\alpha=0.05$)⁷². Todas las diferencias que a lo largo del informe se mencionan y muestran⁷³ han sido previamente contrastadas con la prueba Chi-cuadrado resultando estadísticamente significativas (p -valor <0.05).

5.3.5. Análisis y valoración

Para completar el proceso de análisis se continúa con el procedimiento basado en los tres niveles ya referidos en el apartado anterior: El análisis fenomenológico, ideacional y estructural aconsejado por Martí (2000).

a) Desde el punto de vista fenomenológico se subraya el hecho de que la información se ha obtenido de manera directa a través del cuestionario y de gran número de conversaciones con docentes de diversos centros. Se ha comprobado mediante los dos procedimientos el gran interés que suscita este tema entre los profesionales. En primer lugar cabe destacar la gran participación

⁷¹ El test de Chi cuadrado de Pearson (χ^2) es un test estadístico aplicado a conjuntos de datos categóricos para evaluar qué tan probable es que cualquier diferencia observada entre los conjuntos surgiera por casualidad. En este caso, se comparan las frecuencias observadas en una variable categórica con las frecuencias esperadas por el azar, de manera que se pueda determinar si la distribución de dicha variable es debida al azar o a que realmente hay más casos de una categoría que de otras.

⁷² Cualquier p -valor menor a 0.05 es indicativo de una relación estadísticamente significativa. Por contra, un p -valor mayor o igual a 0.05 indica ausencia de relación.

⁷³ Los resultados totales y parciales de cada una de las preguntas del cuestionario y los gráficos que de ellas se derivan están expuestos el capítulo 9.

de docentes en la encuesta (81%) y, sobre todo, las explicaciones y conversaciones derivadas de ellas en los momentos en los que se ha recogido personalmente o en las tertulias celebradas en diversos centros.

Las respuestas de los encuestados han sido muy valiosas porque han aportado mucha información tanto por aquello que ha aparecido en las respuesta como por lo que se ha omitido. En esta fase de la investigación se ha contado con una circunstancia muy favorable para la misma. Los maestros, a diferencia de otros adultos entrevistados en las fases anteriores acceden fácilmente a enumerar canciones e incluso a cantarlas cuando no han sido conocidas para el investigador. Por ello, el registro llevado a cabo ha sido amplio tanto en cantidad como en variedad.

Contrastando las conclusiones del estudio anterior con esta fase del trabajo se comprueba que los maestros no suelen cantar canciones de CD-TV sino que suelen utilizar las populares/tradicionales y las de nueva creación. Estas son precisamente las que en el estudio anterior resultaban como canciones cantadas por los niños. No obstante, en los dos estudios se aprecia la paulatina reducción de repertorio tradicional o del folklore en uso.

Los maestros han manifestado la necesidad de tener más canciones tanto para las celebraciones como para los hábitos y las rutinas. El porcentaje en los dos casos ha sido muy elevado (84% y 71% respectivamente).

Ha quedado demostrado que los maestros cantan y que conocen muchas canciones. Aunque en un primer momento cuando se les pregunta genéricamente responden con pocos títulos, al centrar su atención sobre temas concretos, celebraciones o momentos del día las respuestas aumentaron. Se ha descubierto en el cuestionario la existencia de un cancionero oculto. Además de las canciones que olvidan o dejan de utilizar por diferentes motivos los propios encuestados han demostrado que tienen en su haber muchas canciones que ya no cantan a los niños porque las consideran inapropiadas. Casi todas ellas pertenecen al grupo del folklore. La respuesta a porqué no las cantan sigue siendo la misma que se dio como conclusión a la etapa pre-investigadora: Cada vez en menor medida existen situaciones que necesiten esas canciones en

concreto. No obstante, esto no quiere decir que no se necesite cantar o que al no poder utilizar las canciones que se conocen de siempre ya no se pueda cantar.

Si bien es cierto que generalmente las encuestas son respondidas sin especial atención o minuciosidad cabe indicar que en esta ocasión el 15% de los encuestados han mostrado un especial interés y han accedido a proporcionar sus direcciones de correo para mantener el contacto. Se han ofrecido para continuar con la investigación en pasos posteriores y se han interesado por las nuevas canciones.

Como se puede comprobar en el capítulo 9 muchos docentes manifiestan su mal estar por no tener canciones adecuadas a los alumnos de educación infantil sobre todo para las celebraciones (un 84% declararon necesitar más canciones). Existe un perfil bastante unánime en toda la muestra a pesar de las diferencias de edad, de sexo o de años trabajando en la escuela. Los datos revelan la necesidad de canciones para las celebraciones y para las rutinas y los hábitos.

El porcentaje de canciones relacionadas en los cuestionarios son mayoritariamente en valenciano. Esto es debido a que los programas lingüísticos establecidos han sido los correspondientes a la enseñanza en esta lengua. Más de la mitad de canciones enumeradas por los maestros han sido del tipo tradicional o del folklore valenciano. Sin embargo, esto no significa que los niños las canten espontáneamente o con algún uso, y de hecho, no aparecen tantas canciones referidas a celebraciones y hábitos como correspondería a la tradición y a la vida actual de los niños.

b) El análisis desde el punto de vista ideacional mediante el cual se valora el significado de los datos obtenidos informa lo siguiente: las respuestas de los docentes han sido muy concretas y reales. Acusa la realidad actual de las aulas y manifiestan el nivel cultural-musical del contexto escolar de una zona bastante amplia.

En las conclusiones del estudio anterior se puso de relieve que los niños exponían de maneja entusiasta que sus maestros sí les cantan y que el tipo de canción que de ellos aprendían era tradicional, del folklore y en menor proporción de reciente creación. Este hecho se mantiene pero al mismo tiempo

el número de las tradicionales y del folklore va disminuyendo. Esta circunstancia empieza a evidenciar que el repertorio cada vez es más pequeño, sobre todo, el referido a temas culturales propios de esta época y de la vida de los niños en el contexto actual que no deja de ser infantil.

El hecho de que los maestros comuniquen su preferencia hacia la voz cantada denota que esta vía de transmisión es la que más responde a sus necesidades. Esto puede ser debido al fácil acceso, a la cercanía y a la humanidad que existe en el acto de cantar. A su beneficio fisiológico, físico, y psicológico. Con ello se quiere remarcar la importancia de las melodías *a capella* en este tipo de actividad.

Comparando el estudio de los alumnos con el de los maestros se aprecia coincidencias en este nivel pues, tanto unos como otros presentan un mayor número de respuestas en aquellas canciones que todavía tienen significado en sus vidas como es el caso de los villancicos tradicionales, las canciones de fallas o algunas fiestas de la comarca. En ambos grupos la presencia de canciones de tipo escolar es más reducida porque estas no se corresponden con el bagaje cultural sino que son elementos de aprendizaje de contenidos.

b) A nivel ideacional se puede afirmar que los maestros han respondido masivamente el cuestionario cubriendo un porcentaje muy elevado con lo cual la muestra es representativa. Además han demostrado conocer muchas más canciones de las que manifestaron en un primer momento. El cancionero oculto es un síntoma más de la hipótesis que rige este trabajo. La reducción paulatina del repertorio tradicional debido a que los adultos ya no cantan las canciones del folklore porque ya no son significativas para los momentos que se viven en las aulas ni en la vida cultural de los niños. Aunque ellos las saben ya no las transmiten. Son conscientes de cuáles son y aunque son tradicionales o del folklore ya no las enseñan. Por otra parte, no se dan cuenta de que hay muchos momentos del día y del año que dicen celebrar al que no tienen asignadas canciones. Días tan importantes celebrados en las escuelas como el día del árbol, el día de la paz, el fin de curso o el 9 de octubre presentan un repertorio muy reducido o inexistente.

c) En cuanto al análisis a nivel estructural se hace necesario rehacer el camino andado en este cuestionario para entender lo que realmente está ocurriendo en el contexto escolar. Los maestros suelen cantar a los alumnos. Así lo declaran un 97% de los preguntados. Todos los alumnos también dijeron que sus maestros les cantan mucho. De ellos el 64% prefiere utilizar la voz y un 87% combina su voz con medios audio. Los docentes declaran que a los niños les gusta más que les canten con su voz. Están convencidos que entre las canciones que cantan el 96% es tradicional, el 69% es de editorial o creación reciente, el 34% procede de programas infantiles TV-CD pero realmente los índices son más bajos: Tradicional 44%, de editorial y creación reciente 32% y de TV-CD un 10% que se ha localizado en los repertorios referidos a las rutinas. Esto es debido a que muchas de las canciones que dicen saber pero que no cantan a sus alumnos, son tradicionales y del folklore. El motivo por el cual no las cantan no lo manifiestan directamente pero la razón está en que estas ya no son significativas, no responden a momentos del día o del año y no encuentran el momento para utilizarlas. Ante esto recurren a las canciones que aparecen en los materiales didácticos que proceden de creación reciente o de otros contextos culturales e incluso a las del entorno adulto.

Es cierto que en las aulas de infantil el 97% de docentes canta a sus alumnos en muchos momentos del día pero el número de canciones que luego dicen cantar sobre todo en rutinas y hábitos es muy pequeño. Tan solo unas 30 canciones diferentes se han registrado en el estudio. Ello demuestra una circunstancia real e inequívoca: la no existencia de canciones para los momentos en que se necesita lleva a los maestros a no cantar. Podría darse el caso que sólo hubiera una canción y que fuese utilizada por muchos pero no es esta la circunstancia comprobada.

En cuanto a las celebraciones, el porcentaje más elevado se refiere a las realizadas a nivel de centro un 30%. También se celebran a nivel de aula. En este caso las canciones que se eligen no se adecuan a los alumnos de educación infantil en un 71 %.

Entre las conmemoraciones se pueden hacer dos grupos. Por una parte, aquellas que tienen gran incidencia en la sociedad en general como son

Navidad, Pascua, Fallas y que tienen su propia música. Esta música está presente también en la escuela y es utilizada tradicionalmente. A pesar de ello, los maestros han manifestado que les gustaría tener más canciones para estas celebraciones. Por otro lado, están las celebraciones de fiestas más recientes como el 9 de octubre, la fiesta de la Paz, el día del árbol, el día del libro, el día de la interculturalidad, y la fiesta de la lengua valenciana. Todas ellas se celebran en la comarca y en los centros pero el número de canciones que se utilizan para ello es muy pequeño. Entre ellas, las tradicionales, no tienen apenas presencia y las de reciente creación, inventadas, todavía no se han popularizado.

En otro grupo se sitúan las alusiones a las estaciones del año. Los cambios estacionales son tiempos idóneos para reparar en la naturaleza y llevar a los niños a aprender muchos contenidos relacionados con el conocimiento del entorno. Como se recoge en la estadística, en muchas ocasiones los maestros utilizan canciones tradicionales porque tienen algo que ver con el tema a pesar de que sea de manera muy tangencial. Por ejemplo, las canciones *Picassoques* o *Marrameu* no hablan directamente del otoño ni explican cosas importantes sobre esta estación pero son muy utilizadas por los docentes como canción representativa de las mismas. Seguramente ni ellos mismos ni los niños sienten que estas canciones les aporten significados sustanciales y por ello poco a poco se dejan de cantar.

Entre todos los datos obtenidos los más interesantes provienen de las canciones utilizadas para las rutinas y hábitos. Ocurre lo mismo que a las de celebraciones de fiestas de creación más reciente. Efectivamente se realizan, pero las melodías y letras que se usan no son adecuadas. Se utilizan canciones de editoriales y algunas transformadas. Se trata de un repertorio muy pequeño y no existe un cancionero común. El porcentaje es muy bajo. No superan el 46 en total. Es en este grupo donde aparece un mayor número de canciones en castellano.

Se observa pues, que la coincidencia con el resultado de la fase pre-investigación anterior es evidente. De una parte coinciden en la variedad de canciones y en la escasa cantidad. También en el gran número de canciones

que solamente aparecen registradas una vez y la poca coincidencia entre los diferentes alumnos y maestros.

Los datos extraídos en cuanto a cantidad y variedad de canciones utilizadas por los docentes declaran que en muchas ocasiones no existe coincidencia. Hay un porcentaje muy elevado de canciones que aparecen una sola vez en toda la estadística. No existe un repertorio mínimamente amplio que sea conocido por todos los docentes exceptuando (algunos villancicos y la canción *Jaume I*). Esto denota, como se expuso en el marco contextual que el tipo de repertorio que llega al conocimiento de los niños depende de la incidencia del maestro sobre el grupo y sobre el sistema (Rice, 1987).

El porcentaje de docentes que han manifestado que necesitan canciones que canten el presente y el futuro inmediato infantil escolar y cultural ha sido muy elevado (84%). Toda esta casuística lleva a una reflexión muy interesante. El presente de los niños y maestros de educación infantil pasa por un momento en el que se necesitan canciones para cantar la vida.

5.3.6. Conclusiones preliminares

Se llega así al punto de inflexión: la constatación de la necesidad por parte del alumno y del maestro de tener a su disposición canciones que favorezcan expresar algo significativo y yendo un poco más allá que les permitan la celebración de actos comunitarios propios que respondan a sus demandas a día de hoy. No se está haciendo referencia a canciones particulares o puntuales sino a un repertorio para la infancia, para la tradición de la época en curso de una población con unas características específicas y permanentes. Canciones adecuadas a su edad, significativas, de su interés, que satisfagan sus necesidades de comunicación, conocimiento, colectividad, con un lenguaje apropiado. En este momento cabría plantearse la posibilidad de construir un repertorio que perteneciera a este contexto social y que respondiera a las necesidades ancestrales y actuales. Ante todo cabría preguntarse si sería útil y positivo, cuáles serían las características que debería de reunir este repertorio y si incluso podría construirse junto a los niños.

Se hace necesario escribir la pequeña historia. La historia de las incontables aulas y vidas musicales individuales y colectivas conformadas por niños inmersos en una sociedad en la que se ha producido o se está produciendo un vacío en uno de los aspectos más importantes de la infancia: La canción. Este elemento contiene como ya se ha explicado componentes esenciales para el desarrollo del individuo: El factor socializador, el elemento fiesta, el aspecto integrador, de identidad, de significación, lúdico y comunitario. Invalidados ciertos temas tradicionales por la ausencia de función y uso o porque no se escuchan de manera normalizada, inadecuadas las composiciones (provenientes de la música pop para adultos), o las existentes con alguna referencia a los temas de interés más o menos actuales se percibe una carencia de repertorio tanto en valenciano como en castellano. Por ello se considera conveniente intentar llamar la atención sobre este tema e intentar realizar algunas experiencias o propuestas para solucionar esta petición prácticamente unánime por parte del profesorado.

De las conclusiones se infieren las evidencias (9-12) expuestas en la introducción y con ello se puede emprender la etapa de programación que pretende alcanzar los objetivos de la investigación también redactados en el capítulo introductorio del presente texto.

5.4. Etapa de programación. Descripción del modelo

5.4.1. Introducción

Después del estudio de los datos recogidos a través del cuestionario realizado a los profesionales se deduce que la situación vivida por el investigador es compartida por un 84% de los maestros encuestados que a su vez representan un amplio 81% de la plantilla total de la comarca. A pesar de esto, las soluciones que los docentes dan a este problema se mueven en una franja que discurre desde la inanición (sencillamente dejan de cantar), hasta aquellos que inventan o adaptan textos a músicas conocidas. Entre ellos también hay quien sigue cantando las melodías tradicionales del folklore de siempre, pero al hacerlo de una manera descontextualizada tiene muy pocas ocasiones de cantar, y con ello de que los niños lo interioricen y en consecuencia lo recuerden.

A pesar de que todos los docentes encuestados confiesen que las canciones son imprescindibles en su tarea diaria, no todos adoptan una actitud que se corresponda con la firmeza que esta afirmación supone. Sí se entiende que son importantes y que en educación infantil se utilizan constantemente se hace necesario realizar un estudio de las canciones que se considerarían apropiadas a cada situación distinguiendo entre los diferentes aspectos fundamentales. Uno de los posibles planteamientos consistiría en agruparlos en tres secciones igualmente importantes:

1. Las rutinas y hábitos.
2. El proyecto realizado en cada momento.
3. Las celebraciones.

Al mismo tiempo cabría reflexionar sobre cuáles serían las más oportunas para aprender contenidos o conceptos y cuáles para divertirse y jugar. Completando la colección sería necesario reparar sobre qué canciones tradicionales y del folklore sería indicado no obviar. Todas ellas conformarían un repertorio bastante rico y abrazarían prácticamente todos los aspectos de la formación de los niños.

Como tutores de los grupos durante tres cursos seguidos los docentes tienen la posibilidad, por lo dilatado en el tiempo, de organizar y programar esta faceta de la educación tan importante atendiendo a todos los repertorios señalados. Para evitar que quede a merced del repertorio personal del maestro, lo que los niños pueden llegar a conocer sería oportuno organizar repertorios base que contuvieran canciones de los diferentes grupos. De este modo se podría conseguir no solamente divertir, activar y motivar a los niños sino también que aprendieran muchos contenidos del currículum y sobre todo que a través de las canciones accedieran al conocimiento de su entramado cultural y fuesen partícipes del mismo.

Resultaría interesante que los niños pudieran acceder de la mano de sus maestros a un amplio repertorio que abarcara las siguientes situaciones:

- Para jugar y divertirse.
- Para el movimiento.
- Para conocer el folklore de su área cultural.

- Canciones escolares (desarrollo del currículum).
- Las rutinas y los hábitos.
- Las celebraciones del ciclo del año.
- Conmemoraciones extraordinarias.

Como se ha explicado en los capítulos 2 y 3 el hecho de utilizar canciones en los juegos ha sido una constante en la historia de la infancia. Aunque esta costumbre va decreciendo siguen habiendo juegos de suertes y de manos que llevan asociados canciones y cantinelas. La edad en la que se centra esta investigación, este tipo constituye el más reducido por lo dificultoso que resulta a los niños. De todos modos, resulta fácil acceder a las del momento presente o recurrir a antiguas canciones para esta finalidad. Entre las del segundo apartado se pueden encontrar diferentes propuestas y ediciones destinadas al desarrollo de la psicomotricidad que incluyen canciones para las partes del cuerpo que se utilizan en las primeras edades. Trabajos como los de Xuxa, *Cantajuegos* y otros grupos reseñados en el capítulo 3 se han dedicado a realizar temas destinados a los niños, tanto populares como nuevas creaciones acompañados de coreografías y movimientos que son muy interesantes. Los proyectos de las editoriales con los que trabajan los equipos docentes, como los citados en el capítulo 3, incluyen canciones motrices que son utilizadas en mayor o menor medida por los docentes. Este tipo de propuestas contribuyen a la educación psicomusical en el sentido en el que se ha explicado en el capítulo 5. Si bien existen cada vez más ejemplos en valenciano, todavía la gran mayoría son en castellano.

El repertorio general de la comunidad autónoma, la comarca y las piezas más importantes del folklore y de la tradición deberían ser conocidos por los maestros y utilizados ordinariamente en las aulas de la misma manera que se escuchan o se cantan otros tipos de música. Igualmente importante es que los maestros conozcan las canciones propias de la zona o la localidad de los niños. Sobre todo cuando se trata de pueblos y ciudades pequeñas donde todavía existen vínculos culturales en este sentido. Es trascendental que los docentes canten a los alumnos el repertorio que ellos conocen y lo enseñen a los niños pero también es conveniente que los maestros conozcan las canciones propias del

colegio o el pueblo donde trabajan y también las hagan presentes en la vida de los pequeños porque, como se ha demostrado, son ellos los primeros portavoces de esta parte de la cultura.

En cuanto a las canciones referidas al currículum cabe señalar que existe una gran presencia y variedad de canciones en los materiales impresos que utilizan los docentes. Generalmente las propuestas de las editoriales adjuntan audios, vídeos y otros recursos multimedia que contienen canciones. Éstas tratan con mayor o menor acierto muchos de los contenidos curriculares que la programación docente debe atender. Existen canciones para cualquier tema: para las figuras geométricas, para contar, para los animales, las plantas, las estaciones, para infinidad de objetos y para los protagonistas de las propuestas editoriales etc. En muchas ocasiones pueden ser de utilidad pero en otras muchas si los maestros no las hacen suyas cantándolas y solamente recurren al audio es difícil que pasen a la vida musical de los niños. En este sentido, se observa una doble casuística. Por una parte, se da la circunstancia de que cuando los profesores cambian de editorial suelen olvidarse de utilizar canciones que en algún momento les fueron útiles. Y por otra, las mismas editoriales, casi con una frecuencia anual, cambian sus productos y renuevan constantemente todos los recursos de manera que todo está en constante cambio. No obstante, al menos los profesionales entrevistados recurren a aquellas siempre que no conocen otras más adecuada proveniente de la tradición popular.

Los dos últimos grupos señalados en la enumeración anterior (rutinas y hábitos, y celebraciones) hacen referencia a dos tipos de comportamientos esenciales para la población infantil y para su educación. Estos repertorios, como ha quedado manifiesto en el apartado de diagnóstico, son muy requeridos por los profesionales porque son de uso habitual. Sin embargo, existe una laguna muy importante, y en algunas ocasiones un vacío, que está clamando ser llenado. Las rutinas, los hábitos y las celebraciones han sido señalados de manera preferente en esta investigación porque son considerados como uno de los elementos de mayor importancia para el desarrollo de los pequeños. Este hecho ha sido corroborado por la mayoría de los encuestados y sin embargo, a causa

de la carencia acusada de repertorio se está produciendo una situación de necesidad social.

Tras diagnosticar la situación general, además de la particular ampliamente comprobada, se inició en 2006 un camino que pudiera llevar a paliar el problema que afectaba no solamente al entorno del investigador sino a todo el contexto escolar descrito.

Esta investigación, más allá de detectar un problema partiendo de un estudio de casos y de diagnosticar que se trataba de un fenómeno más generalizado, ha consistido en desarrollar un modelo que pudiera contribuir a mejorar la situación, al menos, de los grupos con los que se tenía contacto. El modelo desarrollado consiste en la creación y recreación de canciones junto a los niños, entendidas como elemento constituyente en la construcción de la identidad personal, social y cultural de los niños de 3-6 años.

Ha sido definido paralelamente a la investigación poniéndose en práctica con cuatro promociones diferentes de alumnos. La actuación se ha llevado a cabo en ciclos de tres cursos con los mismos alumnos (como tutora) y uno con alumnos a los que se apoyaba, es decir con alumnos de las tres edades a los cuales se atendía como maestro de apoyo realizando actividades musicales. El haber tenido la oportunidad de realizar este trabajo durante 12 años y con una cadencia cíclica ha permitido desarrollar un modelo que se puede presentar como un marco de actuación donde la canción se convierte en el eje que, mientras se construye, sintetiza, analiza y cataliza todos los aprendizajes sobre todo los referidos la identidad y autonomía personal y el entorno social, natural y cultural. Es cierto que al tratarse de procesos educativos y al establecer relaciones con personas, no todos los niños ni todos los grupos son iguales, pero dado que el contexto es parecido y las situaciones vividas son similares, se pueden extrapolar muchas vivencias y descripciones.

Hay que tener presente en todo momento que, la creatividad de los niños y de los maestros es la pieza clave de cualquier plasmación práctica o canción que pueda surgir utilizando el marco propuesto en este trabajo como modelo o propuesta de actuación. Y al mismo tiempo hay que ser conscientes de que el

hecho de realizar este tipo de experiencias de manera habitual contribuye y hace surgir del estado latente la creatividad que subyace en todos.

Salvando las diferencias y las casuísticas particulares y tras la experiencia realizada durante 12 años se puede entender el proceso siguiéndolo a través de la descripción siguiente que intenta ser lo más operativa y sencilla posible para que su puesta en práctica sea un hecho. El proceso se divide en tres fases que acompañan la evolución de los niños en los tres niveles o cursos en los que se organiza la educación infantil. Con ello no se quiere indicar que no se puedan hacer las acciones o procedimientos del segundo nivel hasta que no se ha iniciado este. Esta manera de dividir la descripción hace alusión a que el proceso va transcurriendo por tres fases que pueden producirse en diferentes momentos de los cursos según los casos. Por tanto, se hace referencia a tres fases que, de acuerdo con la forma de proceder con los niños y el grado de sintonía, globalidad, frecuencia y variedad se irán avanzando y enriqueciéndose con más propuestas y alcances.

Este modelo se inició hace doce años con acciones pequeñas que fueron cimentando el proceso. Con el paso del tiempo y la puesta en práctica de las acciones de las diferentes fases durante cuatro promociones, se ha podido comprobar que algunas canciones se ajustan perfectamente a las necesidades de los niños y pueden ser utilizadas en diferentes grupos y generaciones constituyendo un repertorio base común integrado y significativo.

5.4.2. Desarrollo del modelo. Fase I

5.4.2.1. Canciones para las rutinas y hábitos

Las canciones para el acompañamiento de rutinas básicas y hábitos constituyen un elemento fundamental en la educación infantil sobre todo cuando los niños de 3 años inician el segundo ciclo de la etapa educativa en el colegio.

Los primeros días de septiembre, en los que los pequeños comienzan a incorporarse a su nueva vida escolar, son para los alumnos en cierta medida angustiosos. El cambio de contexto, de horario y de tipo de actividad resulta para

algunos de ellos dificultoso debido sobre todo a los cambios en cuanto a accesibilidad de los padres, flexibilidad horaria y a las reacciones que provocan en ellos las relaciones con las nuevas personas que se encargan de ellos. Tras el periodo de incorporación progresiva⁷⁴, se inicia el momento en el que los niños entran solos al recinto escolar y al aula. A partir de aquí tienen que acostumbrarse a nuevos espacios, juegos y normas. Aunque las maestras tratan de acompañar este periodo de adaptación acomodando las acciones al ritmo del grupo y de cada individuo, este periodo, en algunos casos, puede demorarse durante varios meses. Esto es debido a que los niños siguen echando de menos a sus cuidadoras de la guardería e incluso a los amigos que iban con ellos a la escuela infantil. A sus cortas edades poseen sensaciones y sentimientos muy interiorizados y les cuesta bastante olvidar toda una vida (de tres años) de otra manera.

En estos momentos de gran importancia emocional, las maestras además de crear un buen ambiente y de acoger a los niños de manera cariñosa y atender a sus necesidades mediante palabras y acciones utilizan inteligentemente la canción. En este instante más que en cualquier otro, la canción, es ese elemento que, gracias a la voz del docente, conforta, consuela y anima a los alumnos a situarse, a saber qué tiene que hacer y qué va a ocurrir próximamente. Aunque en un principio podría pensarse que cualquier canción que distraiga la atención de los niños o que les recuerde otras cosas sería suficiente, no es del todo conveniente hacerlo así. Este camino se agota inmediatamente y pronto se deja de cantar. Desde los primeros instantes es esencial recurrir a canciones que describan lo que ocurre, que ayuden a saber qué va a pasar y a estructurar la temporalidad que tanto cuesta a los niños de estas edades.

A continuación se describen, entre otras muchas posibles, algunas de las que han sido utilizadas con diferentes promociones y han arrojado resultados

⁷⁴ De acuerdo con la legislación vigente y con las normas de principio de curso los alumnos del primer curso del segundo ciclo de educación infantil se incorporan al colegio mediante un proceso de adaptación denominado incorporación progresiva. Los alumnos ingresan en pequeños grupos de máximo cinco niños. De esta manera los maestros pueden atenderles mejor en los primeros días que es el momento en el que se producen más llantos y comportamientos de rechazo. También estos momentos son idóneos para que los niños conozcan bien el aula y comprueben que les estaban esperando con todos los materiales y carteles que se preparan con sus fotos y nombres.

óptimos tras la evaluación. Entre muchas otras posibles en esta propuesta se incluyen las siguientes con el proceso que a continuación se describe:

- A1. Bienvenida y presentación.
- A.2. Saludos por la mañana y por la tarde.
- A.3. Despedidas a medio día, por la tarde y para el fin de semana.
- A.4. Recogida de materiales y juegos.
- A.5. Higiene personal.
- A.6. Salida al patio.
- A.7. Relajación después del patio.
- A.8. Canciones para momentos dolorosos.

Todos ellos son tiempos y acciones esenciales que se instauran en esta fase y son consideradas entre otras como los pilares fundamentales. Si bien el repertorio es más extenso e incluso puede haber diferentes canciones para cada momento, seguidamente se presenta la forma cómo se llega a la construcción independientemente del resultado final. El proceso fue el mismo en todos los casos pero el producto final presentó variaciones. Dado que no se pueden presentar todas se relacionan las más significativas y las que más efecto y uso han producido en la vida de los niños con los que se construyeron.

A.1. Bienvenida y presentación.

En los centros de educación infantil es una práctica habitual durante el primer y segundo día de la llegada de los pequeños que, para afianzar la idea de que se está en un sitio donde se le estaba esperando, los profesores preparan sus fotografías y sus nombres y los colocan en lugares estratégicos. Con ello los maestros les demuestran que son bienvenidos. Así los niños experimentan y perciben cómo se da la bienvenida y ellos también la dan a otros. Las fotografías y los nombres se van colocando con su ayuda en los lugares más importantes del aula para el alumno en este momento. Son los espacios donde dejarán sus objetos personales: la percha o el casillero, el lugar donde se sentará tanto en la asamblea como en la mesa que le corresponda, en el panel

de la lista de alumnos y de encargados, y en otros lugares a tamaño más grande para que ellos las puedan manipular.

Los niños de 3 años necesitan ayuda para verbalizar aquello que viven y ven para llegar a interiorizarlo. La conversación y la verbalización compartida son las técnicas principales de todo este proceso tanto a nivel lingüístico como musical. Por tanto, desde este momento se considera como eje del procedimiento la conversación conjunta e individual de los niños que se efectuará en asamblea que es a su vez el corazón del aula. Esta técnica fundamental debe acompañar desde el principio todo el proceso en todos los ámbitos. El hecho de utilizarla con las canciones hace que se refuerce el mecanismo y que no solamente sea la descripción o el recuerdo de las acciones lo que acompañe al niño sino algo más profundo y concreto a la vez. La canción será ese elemento físico (material) y psíquico (inmaterial) que puede acompañar su acción individual o colectiva y su juego en cualquier momento ya sea consciente o inconscientemente. Bien sea porque la inicia cada uno o porque la proponga alguien al grupo.

El paso primero por tanto será la conversación y la verbalización de lo que ocurre. En segundo lugar la repetición de las ideas que los niños expresan y también las del maestro que tiene la función de estructurar los discursos de acuerdo con su mentalidad y sacar a la luz lo más importante tanto a nivel de conocimiento como a nivel emocional. De los diálogos que se suceden en la asamblea, que es el lugar donde los niños y el maestro se reúnen a primera hora de la mañana para saludarse, ver cómo están, contar que les ha ocurrido o ver quién no ha venido surgen multitud de ideas.

La primera idea en el momento cero es la bienvenida que se puede desarrollar de manera corta o puede convertirse en todo un proyecto. Sea como fuere no se puede desperdiciar un momento histórico como éste y que, por supuesto, merece una canción.

Las frases que surgirán de las conversaciones seguramente serán cortas porque los niños todavía no tienen confianza y se sienten incómodos y también porque en esta fase los niños presentan este tipo de lenguaje. Esto no debe tomarse como una dificultad. Al contrario, debe utilizarse tal cual ocurre porque de lo que

se trata es de llevar a la forma canción la manera de procesar, de ver y expresar el mundo de los propios niños. Se persigue cantar la vida y la realidad tal como ellos la van percibiendo y descubriendo: con sus palabras. De manera que lo que expresan es lo que han sentido y lo que quieren transmitir y recordar para su uso en la vida cotidiana. Siguiendo este procedimiento los niños entienden por qué son artífices del proceso ya que ellos son quienes construyen las palabras y las músicas de aquello que viven o que necesitan para su propia construcción y para la organización de su vida individual y comunitaria.

Sus palabras generalmente se pueden resumir fácilmente porque giran alrededor de unos pocos conceptos básicos. Las frases que suelen surgir son:

- Hola, ¿Cómo estáis?
- Bienvenidos a la escuela. Bienvenidos a esta clase tan grande y tan bonita.
- Yo soy Alicia.
- Y tú ¿Quién eres?
- Yo soy Ana....
- ¡Hola! Bienvenida a la escuela.
- ¿Y tú?
- Yo soy Marc.
- ¡Hola! Bienvenido a la escuela.
- ¡Qué mayor eres Marc!

Después de decirlo varias veces hablando la maestra introduce una melodía⁷⁵ con el siguiente texto⁷⁶ surgido directamente de las conversaciones:

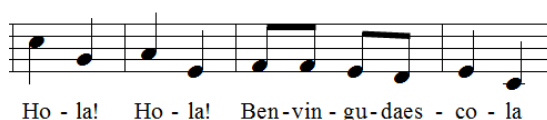


Figura 9. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola*⁷⁷.

⁷⁵ Se trata de melodías con entonación relativa. Se puede cantar a diferentes tonos. Traducción: ¡Hola! ¡Hola! Bienvenida a la escuela.

Estas conversaciones se repiten otros días porque con la incorporación progresiva los niños conocen en el primer día de clase a la maestra y a un grupo de cinco niños como máximo. Con ellos realiza todas las actividades de presentación y conocimiento de los espacios y materiales. Al día siguiente se incorpora un nuevo grupo que estará con la maestra durante unas horas y realizará el mismo protocolo. Esta jornada, el primer grupo conocen al grupo que ingresa el segundo día de manera que tienen que ir presentándose. Cuando los niños ya lo han hecho de manera hablada se les propone con una sencilla melodía. Aunque no la canten abiertamente al principio, como les gusta escuchar a su maestra cantar sus nombres la aprenden rápido. En los días sucesivos cuando se presentan a los tres grupos que faltan, los primeros ya pueden intervenir con la canción y todo se va haciendo más fácil.

La próxima vez que se realiza esta acción la maestra comienza cantando⁷⁸:

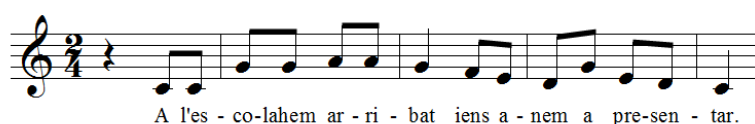


Figura 10. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola!*

El hecho de utilizar la canción aporta varias ventajas: en primer lugar, les resulta agradable, en segundo, esta melodía se va a convertir en un objeto que pueden manipular en el sentido de utilizar cuando quieran. Además, este acto es un elemento familiar de la escuela. Todo ello les ayuda a reaccionar y a introducirse en el contexto. El texto⁷⁹ de la primera estrofa de la canción en una primera fase queda de la siguiente manera:

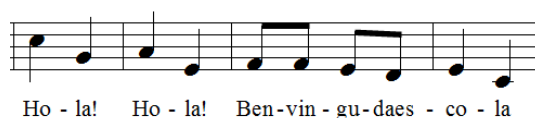


Figura 11. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola!*

⁷⁸ Traducción: A la escuela hemos llegado y nos vamos a presentar.

⁷⁹ Traducción: ¡Hola! ¡Hola! Bienvenido a la escuela.
Yo soy Alicia y sé hacer así.
Tú eres Alicia y sabes hacer así.



Jo sóc A - li - cia i sé fer ai - xí.

Figura 12. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola*.

Todos los niños repiten: *Tú eres Alicia (hablado)*

Y luego cantan⁸⁰:



Ho - la! Ho - la! Ben - vin - gu - daes - co - la

Figura 13. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola*.

A continuación se repite con la participación de otro niño al que primero se le pregunta:

- ¿Tú quién eres?
- Yo soy Joan (hablado).
- Tú eres Joan (repiten todos).

La maestra canta⁸¹:



Tue-res Jo - an i saps fer ai - xí.

Figura 14: Fragmento de la canción: *Benvinguts a l'escola*.

Seguidamente:

- ¿Cómo saluda Joan? (Pregunta la maestra).

El niño saluda y todos cantan⁸² (mientras mueven la mano saludando):



Ho - la! Ho - la! Ben - vin - gut aes - co - la

Figura 15. Fragmento de la canción *Benvinguts a l'escola*.

Y de este mismo modo se va invitando a cada alumno.

⁸⁰ ¡Hola! ¡Hola! Bienvenida a la escuela.

⁸¹ Traducción: Tú eres Joan y sabes hacer así.

⁸² Traducción: ¡Hola! ¡Hola! Bienvenido a la escuela.

En días sucesivos se utilizará la canción *Benvinguts a escola*⁸³ para dar la bienvenida y realizar algunos juegos musicales de activación. Los alumnos más desinhibidos la cantan inmediatamente, los más tímidos la siguen y participan con los movimientos y atendiendo a los niños que dicen su nombre y les responden. A ellos les cuesta más ser el primero pero si se reserva su participación para el final lo hacen perfectamente. Esta acción se realiza disponiendo a los niños sentados en corro. Se sigue un orden o se señala a los alumnos más participativos para que la actividad fluya. Se pueden utilizar también las fotos de los alumnos, que están colocadas en los paneles de la asamblea, para cantar a canción señalando la foto y al niño en cuestión. A medida que existe progreso en cuanto a participación y logran seguir un turno se puede introducir otro elemento para animar a la acción y la creatividad. Consiste en invitar a los niños a que en el momento de decir su nombre (que también puede ser inventado) añadan un movimiento o gesto. Así, el texto⁸⁴ de la canción quedaría de la siguiente manera:

- A l'escola hem arribat i ens anem a presentar.
- *Jo soc Maria i se fer així.* (María hace un gesto o movimiento)
- *Tu eres María i saps fer així.* (Contestan todos con el mismo gesto y la saludan)
- *Hola! Hola! Benvinguda a escola.*

Se canta durante los primeros días para saludar a todos los compañeros, también cuando se da la bienvenida a otras maestras, para conocer al personal del centro y cuando vienen alumnos y familias nuevas.

Tras el momento de la bienvenida se pasa a otros tipos de actividades y se siguen verbalizando acciones y situaciones para que los niños vayan adquiriendo seguridad y se encuentren a gusto. Para ello se habla con ellos sobre aspectos relacionados con el lugar donde están, se les hace recordar dónde estaban antes de ir a la escuela de los mayores. Se les invita a fijarse en el espacio y en

⁸³ Consultar canciones en el epígrafe 5.5.4.1.

⁸⁴ Traducción: A la escuela hemos llegado y nos vamos a presentar.
Yo soy María y sé hacer así.
Tú eres María y sabes hacer así.
¡Hola! ¡Hola! Bienvenida a la escuela.

los objetos que configuran su nueva aula. Con toda esta información se pasa a configurar nuevas canciones.

A lo largo del día se suceden las actividades y las exploraciones del entorno. Los niños van conociendo los elementos del aula y del aseo. También conocen las dependencias del centro y las instalaciones donde van a realizar las diferentes actividades. Con ello se entablan nuevas conversaciones y surgen nuevas verbalizaciones que podrán constituir una canción que les gustará mucho porque contará su experiencia de ir al colegio de los mayores, (*dels fadrins*). A ellos les gusta mucho contar que son mayores porque se lo han oído decir a sus padres durante todo el verano. Al hablar sobre esto, los discursos y los diálogos de los niños suelen transcurrir de manera semejante al siguiente:

- ¿Por qué venís a la escuela?
- Porque somos mayores.
- ¿Y ya no vais a la guardería?
- No, allí están los pequeños.
- ¿Y cómo es esta escuela?
- Grande.
- ¿Y la clase?
- Grande.
- ¿Y qué hay en esta clase?
- Muchas cosas (enumeran algunas).
- ¿Cómo son esas cosas?
- Chulas.
- ¿Las habéis visto bien? ¿Cómo son?
- Son nuevas.
- ¿Conocéis a la maestra?
- No.
¿Quién era vuestra maestra en la guardería? (cada niño dice su nombre)
- ¿Conocéis a los compañeros nuevos? (Cada uno dice a quién conoce y sus nombres). A algunos sí que los conocéis pero otros son nuevos.
- ¡Qué bien! ¡Vamos a tener nuevos amigos!

Las palabras más utilizadas son nuevo, nueva, muchos. Esto da lugar a hacer pequeños juegos de palabras. En ocasiones eligen nuevos amigos y en otras muchos amigos. A veces deciden cantar muchas cosas y en otras se declinan por nuevas cosas. Tras verbalizar estas vivencias en una o dos asambleas se pueden configurar pequeñas frases⁸⁵ como las siguientes:

Ho - la! Co-men-cem l'es - co - la. Ho - la! per-què som fa - drins

clas - se no-va,es - co - la no-va, mes-tra no-vai molts a-mics.

Ju-ga-rem amb no-ves co-ses per-què ja som uns fa - drins.

Figura 16. Fragmentos de la canción *A l'escola fadrins*⁸⁶.

Se puede acompañar con gestos señalando las diferentes personas y cosas que se nombran. Ellos no cesan de hacer movimientos que indican lo grandes que son. Cualquier tipo de gesto o pequeños movimientos son muy bien acogidos por los niños. Esto forma parte de las actividades asociadas a la psicomusicalidad y a las canciones de movimiento que son tan importantes en esta primera fase.

La canción se canta los primeros días y sobre todo cuando se va a visitar a los compañeros de los niveles de 4 y 5 años. En los centros donde se ha utilizado los niños de todas las aulas las conocen. Así cuando los nuevos alumnos de 3 años visitan a los compañeros de otras aulas o incluso a las aulas de algunos de sus hermanos pueden compartirla con los que son todavía más mayores. Cuando escuchan que ellos también la saben se produce un momento de gran complicidad que fortalece mucho el momento que ellos están viviendo.

En la fiesta de bienvenida que se celebra a final del mes de septiembre o principios de octubre se invita a las familias. Se prepara un mural con las

⁸⁵ Traducción: ¡Hola! Empezamos la escuela. ¡Hola! Porque somos mayores.
Clase nueva, escuela nueva, maestra nueva y muchos amigos.
Jugaremos a cosas nuevas porque ya somos mayores.
¡Hola! Bienvenidos a la escuela. ¡Hola! Ya somos mayores.

⁸⁶ Epígrafe 5.5.4.1. Canciones para las rutinas y hábitos de los centros de educación infantil y primaria de la *Comunitat Valenciana*.

fotografías de todos y la palabra bienvenidos en muchos idiomas ya que en el aula conviven niños de diferentes nacionalidades (en estos años han coincidido seis orígenes distintos: búlgaros, rumanos, marroquíes, lituanos, eslovacos e ingleses) y con predominio lingüístico diferente, castellano, valenciano y lengua gitana. Todos ellos tienen que confluir primeramente en la lengua de enseñanza y vehicular de la escuela y paulatina y paralelamente adquirir la segunda lengua oficial a la que se ha añadido en los últimos tres años la lengua inglesa. Este modelo permite ir construyendo las canciones necesarias en los distintos idiomas cuando se necesitan y con las características que se crean oportunas en cada caso.

A. 2. Saludos

A.2.1. Saludo por la mañana

A medida que pasan los días, la asamblea va nutriéndose de otros elementos. El momento del saludo es muy importante. Los instantes que se dedican a contar lo que les ha ocurrido y a planificar el día son esenciales para el desarrollo cognitivo y emocional de los pequeños. Los maestros suelen utilizar diferentes canciones para activar a los niños mientras saludan a sus compañeros. Esta actividad es muy popular y así se ha reflejado en las respuestas de los profesionales encuestados. En este apartado se quiere incidir en el hecho de que sean los propios alumnos los que después de algunos días en el centro puedan construir sus propias canciones. De las verbalizaciones de los niños y del resumen que hacen cuando acaba el día tras varias semanas se pueden construir pequeñas frases que reflejan lo que se ha hecho. Con ellas se intenta resumir el funcionamiento y la cadencia de la jornada. Esto que han ido aprendiendo a medida que han vivido a través de las actividades y experiencias programadas lo van organizando en verbalizaciones habituales como por ejemplo: Hola, ¿Qué tal? Me alegro de verte. Me alegro de que hayas venido. Me alegro de estar contigo, de estar con todos vosotros. Marc, nos alegramos de

estar contigo. ¡Qué bien estaremos juntos! Esto da lugar a pequeñas frases musicadas⁸⁷:



Figura 17. Fragmento de la canción: *Hola! Bon dia!*

Los niños escuchan y responden hablando o cantando. Y luego la maestra responde con mucha alegría⁸⁸:



Figura 18. Fragmento de la canción *Hola! Bon dia!*

Seguidamente se hace hincapié en que es por la mañana y que se va a empezar la jornada y que van a poder hacer muchas cosas durante el día. Se construye la siguiente frase⁸⁹:



Figura19. Fragmento de la canción: *Hola! Bon dia!*

Y entre todas las ideas que han surgido (reír, vivir, aprender, jugar) se incluyen las que ellos eligen. Por ejemplo⁹⁰:

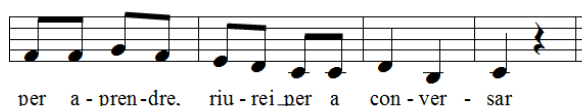


Figura 20. Fragmento de la canción *Hola! Bon dia!*⁹¹

⁸⁷ Traducción: ¡Hola! ¡Buenos días! ¿Cómo estás?

⁸⁸ Traducción: Nos alegra mucho estar a tu lado.

⁸⁹ Traducción: Una mañanita por iniciar.

⁹⁰ Traducción: Para aprender, para reír y para conversar.

⁹¹ La canción en esta versión quedó como aparece en el punto 5.5.4.1 del presente capítulo.

A.2.2. Saludo por la tarde

En estas edades, es característica la dificultad que tienen los pequeños para estructurar los tiempos. Esto se aprecia incluso en casos tan aparentemente básicos como el distinguir la tarde de la mañana, el ayer del mañana o el fin de semana de la propia semana. Por ello, las canciones que intenten organizar este caos van a ser de gran ayuda. En este sentido, de manera consciente y con toda la intención se ha mantenido la música de la canción de la mañana para ponerle un texto diferente que aluda a las actividades propias o más características de la tarde. De este modo se propicia que los niños intenten acoplar versos a una música ya existente y para ellos muy familiar, puesto que la cantan todos los días. Tras diferentes experiencias surgieron los siguientes textos⁹²:

Bo - na ves - pra - da! Com es - tàs?

De ves-pra - de - ta can - ta - rem, con - ta - rem molts con-tes i ra - o - na - rem.

Figura 21. Fragmentos de la canción Bona vesprada! Com estàs?⁹³

Utilizando la música del saludo de la mañana se puede acoplar fácilmente el texto de la tarde. A ellos no les cuesta mucho aunque sea al principio. Ésta es una buena manera de proceder en esta fase de sensibilización. Es el paso previo a construir canciones acoplando letras a melodías ya conocidas porque con ello son capaces de convertir las palabras en canciones en una primera fase.

Estas canciones se alternan con otras muchas⁹⁴ que se conocen tanto en castellano como en valenciano y se cantan a menudo seguidas o eligiendo unas u otras en función del idioma que se hable en cada momento. Se suelen cantar todos los días en las asambleas matinales y vespertinas. Ellos lo hacen con espontaneidad y alegría.

⁹² Traducción: ¡Buenas Tardes! ¿Cómo estás? Nos alegra mucho estar contigo. Por la tarde cantaremos, contaremos mil cuentos y mucho jugaremos.

⁹³ Epígrafe 5.5.4.1.

⁹⁴ *Bon dia a tots*. ¡Hola, buenos días! ¿Cómo está usted?, *Hola! Has dormit bé?, Hello, How are you?*

El encargado de conducir la asamblea propone cuál quiere cantar pero siempre ocurre que unos u otros invitan a los compañeros a cantar las todas porque les hace sentir bien.

A.3. Despedidas

A.3.1. Despedida a medio día y por la tarde

A medida que van pasando los días y con la experiencia cotidiana los pequeños van diferenciando las *actividades y las partes de la jornada*. El horario de muchos centros de la *Comunitat* Valencia se divide en dos partes. Los alumnos asisten al colegio en horario de mañana y tarde. Como se ha explicado, necesitan constantemente saber si cuando termina la jornada es hora de comer o de merendar y lo preguntan constantemente. Olvidan fácilmente si el momento vivido ha sido por la mañana y ha incluido el almuerzo o era por la tarde por ello es conveniente construir un discurso que ayude a aclarar todas estas cuestiones y anticipe lo que van hacer.

Durante el mes de septiembre el horario lectivo comprende solamente la franja matinal. Los niños acuden al centro y cuando termina la jornada se despiden hasta el día siguiente. Por este motivo la primera construcción que se hace es la de despedirse hasta mañana. Cuando se prepara la salida se comenta lo que va a ocurrir. Se ha terminado la escuela. Deben despedirse de los amigos y de la maestra hasta el próximo día que es mañana y se dice el nombre del día de la semana correspondiente. Van a salir y fuera les espera alguna persona que les recogerá para comer y descansar. Generalmente tienen muchos problemas con sus padres y con los educadores del comedor porque después de comer no quieren descansar. En las canciones se pueden incluir este tipo de elementos para predisponer a los niños hacia actitudes positivas y anticipando lo que va a ocurrir. La canción les prepara y les anima a realizar las rutinas con un ánimo favorable.

Algunos de los fragmentos⁹⁵ que surgen son los siguientes:

A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà

És l'ho-ra de di - nar i tam - be de des-can - sar.

Figura 22. Fragmentos de las canciones de despedida.

Cuando se inicia el mes de octubre el horario escolar se desarrolla en jornada partida. Esto es una gran novedad para los niños y a la vez un hecho muy importante. Aparece un nuevo tiempo en su vida que han de organizar. Se amplía el tiempo de estar juntos y se articulan nuevas actividades. Todo esto son objetos de aprendizaje. Las canciones van a ayudar en este proceso ya que desde el primer momento les van acompañando narrando todo lo que hacen.

De nuevo mediante el proceso de verbalización, conversación y aportaciones de todos se habla sobre qué hacen los niños cuando van a casa a medio día. Como se trata de la primera fase y se está iniciando el proceso se realiza nuevamente como en la ocasión anterior. A partir de octubre la despedida de medio día será para regresar de nuevo a la tarde, por tanto ya no pueden decir: ¡Adiós hasta mañana! Entre todos, como una necesidad, deben solucionar la situación y acoplar el texto más conveniente. Lo hacen rápidamente. Uno de los ejemplos utilizados es el siguiente⁹⁶:

A - déu! A-déu! A - déu! A - nem a di - nar

¡ A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! com-panyes!

Figura 23. Fragmentos de las canciones de despedida.

⁹⁵ Traducción: ¡Adiós!, ¡Adiós!, ¡Adiós! Hasta mañana. Es hora de comer y también de descansar.

⁹⁶ Traducción: ¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós! Vamos a comer.
¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós, Compañeros!

De esta manera los niños tienen que hacer un esfuerzo por cantar lo que corresponde a cada momento. La inercia de la canción les lleva al equívoco pero poco a poco van tomando consciencia y de manera autónoma lo hacen bien gracias a su propio empeño y al hecho de tener una canción que les mueve a la acción y al pensamiento.

Igualmente se necesita una solución para la despedida por la tarde. Cuando los niños salen suelen merendar e ir a jugar o a realizar actividades extraescolares. Tras las conversaciones con ellos se eligen las acciones más representativas y se añaden como textos de la canción. Los que han surgido en los grupos de tres años son los siguientes⁹⁷:

És l'ho - ra de ju - gar i tam - bé de be - re - nar.

De ju - gar, de ju - gar i tam - bé de be-re - nar.

A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà

Figura 24. Fragmentos de la canción de despedida por la tarde

Como se puede comprobar, el texto anteriormente utilizado para la mañana ahora se usa al final de la jornada que es cuando los niños se despiden hasta el día siguiente. Aunque *a priori* puede parecer un proceso difícil, la razón de realizarlo porque es una necesidad y con la consiguiente lógica de los hechos, realmente es asumido con naturalidad por los niños como parte de los cambios que la vida les va presentando. Esta forma de proceder les ayuda enormemente.

⁹⁷ Traducción: Es hora de jugar y también de merendar.
De jugar, de jugar y también de merendar.
¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós! ¡Hasta mañana!

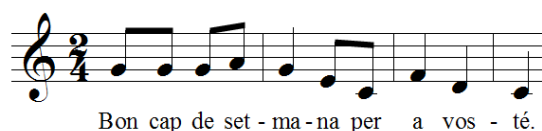
Si bien es cierto que al principio del nivel de 3 años necesitan un cierto apoyo a la hora de cantarlo, a medida que transcurre el curso se va observando la evolución, gracias al esfuerzo que hacen para cantar aquello que se espera. En esta edad tienden a que las cosas que hacen sean la realidad, la verdad y no quieren equivocarse. Sus cerebros se ponen en marcha y con este instrumento llegan a estructurar ese medio temporal que tanto les cuesta.

Las coincidencias semánticas y musicales de estos fragmentos inevitablemente provocan que los niños tengan que anticipar las diferencias antes de cantarlas para ello tienen que pensar. De nuevo la canción es ese reactivo que induce al cerebro a realizar más conexiones y a ejercitar la memoria.

Estas canciones⁹⁸ se cantan obviamente en el momento justo de salir del aula, mientras se preparan los alumnos para ir a casa o al comedor, mientras se ponen las chaquetas o recogen sus mochilas y se despiden de su maestra. Se produce con ella un instante alegre de despedida pero de anticipación de otras conductas en otro lugar muy importante: sus casas y el comedor escolar.

A.3.2. Despedida para el fin de semana

Se inicia a final de la primera fase. A los niños les cuesta mucho entender qué es el fin de semana y confunden lo que hacen unos fines de semana con otros, incluso con las vacaciones. Tienen serias dificultades para recordar dónde estuvieron el sábado y el domingo cuando cada lunes en la asamblea se suele preguntar qué han hecho durante ese tiempo. Esta canción se canta los viernes en el momento de la despedida hasta la semana próxima. El proceso se inicia cuando la maestra desea buen fin de semana a todos y es ella quien canta y les hace un gesto de complicidad guiñándoles un ojo. El texto⁹⁹ y la melodía son las siguientes:



⁹⁸ *Adéu! Anem-se'n a dinar y Adéu! Fins demà!* (Ver Epígrafe 5.5.4.1.)

⁹⁹ Traducción: ¡Buen fin de semana para usted! ¡Hasta el lunes! (3 veces) ¡Guiñadme un ojo!



Figura 25. Fragmentos de la canción *Bon cap de setmana!*

Más adelante, de las conversaciones con los niños durante varios meses, se puede averiguar cuál es la costumbre del grupo concreto. Suele ser generalizado en este contexto que los niños visiten a sus abuelos y que pasen tiempo junto a sus padres haciendo actividades variadas y jugando. Por ello la canción consiste en hacer una invitación a pasarlo bien con la familia. En esta primera fase solamente cantarán una de las estrofas. Es la que corresponde a la letra que más frecuentemente surge. El texto¹⁰⁰ y la melodía inicial es el siguiente:



Figura 26. Fragmentos de la canción *Bon cap de setmana!*

Esta canción se completará en la segunda fase con más estrofas¹⁰¹.

A.4. Recogida de materiales.

Un momento muy repetido en las aulas de educación infantil donde las tareas se realizan a través de la manipulación de objetos y elementos varios es la recogida de materiales y juguetes. Es una rutina necesaria y un hábito que debe ser adquirido por todos los alumnos. Asociar esta ardua tarea a una sensación agradable, a una acción colaborativa conjugada con una actitud alegre es el objetivo que se persigue. Con esta finalidad se intenta hacer de este momento

¹⁰⁰ Traducción: Jugad mucho con vuestros padres y visitad a los abuelos.

¡Hasta el lunes! ¡Hasta el lunes! ¡Hasta el lunes! ¡Guiñadme un ojo!

¹⁰¹ Epígrafe 5.5.4.1.

no el final de algo si no el paso a otra actividad. El elemento articulador de todo este ensamblaje va ser de nuevo una canción. Un tema que indique qué se va a hacer y que anime a todos a la acción. No puede quedarse nadie quieto. Todos han de colaborar. La canción acaba cuando la tarea se ha terminado.

Los primeros días cuando la maestra indica que es hora de recoger explica tranquilamente que ha llegado el momento de ordenar el aula y de dejar todo en su sitio. Una vez que los niños saben dónde deben dejar los objetos y cómo se inicia la canción que tiene un texto¹⁰² muy sencillo y una melodía que invita a la acción de una manera relajada pero continuada:

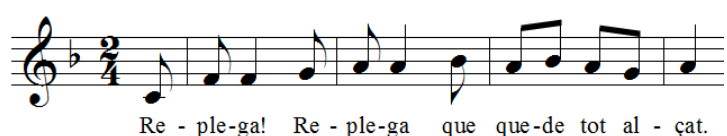


Figura 27. Fragmento de la canción *A replegar!*

Los niños se sumarán pronto a la melodía y en ese mismo momento se puede plantear la cuestión: ¿Por qué debemos recoger? Los niños darán muchas razones pero sobre todo porque ya se ha terminado la tarea o la jornada. Con ello rápidamente completan la frase con el siguiente verso¹⁰³:

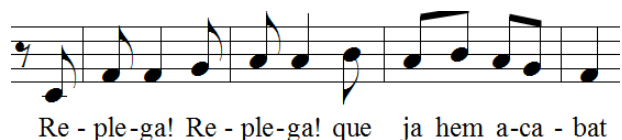


Figura 28. Fragmento de la canción *A replegar!*

Este pequeño fragmento de canción se cantará los próximos días. Incluso la inician sin decirles nada. Se produce la misma simbiosis que antiguamente con las canciones *de batre*¹⁰⁴ utilizadas para que los animales trabajaran mejor cuando ayudaban a los hombres en esta tarea.

¹⁰² Traducción: ¡Recoge! ¡Recoge! Que quede todo ordenado.

¹⁰³ Traducción: ¡Recoge! ¡Recoge! que ya hemos terminado.

¹⁰⁴ Canción de trilla. Canto muy antiguo de carácter popular asociado a los trabajos rurales. Es la canción de los labradores valencianos por excelencia. Están íntimamente ligadas al fandango. Se interpretan a una voz con entonación aguda y penetrante. Se cantan al aire, es decir sin medida rítmica convencional y con movimientos melismáticos. Conservan un aire modal. El texto tiene entre cuatro y siete frases musicales y se basan en la copla típica valenciana de cuatro versos heptasílabos con rima asonante en los versos pares (Frechina, 2012).

A medida que pasan los días se producen muchas conversaciones que se desarrollan en los momentos finales de la mañana o de la tarde cuando se explica todo lo que se ha hecho durante el día. Surgen nombres de actividades, acciones y muchos verbos: jugar, pintar, cantar, escribir, modelar, recitar, estudiar. De todos ellos se eligen los que finalmente se conjugarán en una canción. La que más se ha utilizado en los últimos años es la que a continuación se presenta¹⁰⁵:



Figura 29. Fragmento de la canción: *A replegar!*

Los niños suelen cantarla durante todo el tiempo que están recogiendo. Realmente les ayuda a hacerlo con alegría y con un ritmo más activo que si lo hicieran sin su propio acompañamiento musical.

Estos pequeños fragmentos, que se cantan aleatoriamente en la siguiente fase, se convertirán en una canción organizada y más larga porque incluirá más acciones, pero también se convierte en una improvisación cuando cada uno de ellos la utiliza libremente en cualquier momento de la jornada y en cualquiera de los cursos.

A.5. Higiene personal

El aseo y la higiene personal es un aprendizaje perfectamente establecido en el currículo de educación infantil. A los 3 años los niños saben que tienen que lavarse las manos después de ir al baño y antes de prepararse el almuerzo pero no lo hacen. Nuevamente la canción puede activar este aprendizaje animando a los pequeños a realizar la acción que se espera y durante todo el tiempo necesario. En muchas ocasiones los niños se mojan las manos pero no se las frotan o no eliminan adecuadamente los restos de jabón. También les cuesta secárselas bien. Por ello, tras pensar con ellos los pasos que se necesita para

¹⁰⁵ Traducción: De jugar, de pintar, de estudiar y de cantar.

tener unas manos limpias “requetelimpias” como indica el programa¹⁰⁶ seguido en el aula se considera que este hábito es esencial.

La canción intenta dar la cadencia de los pasos a seguir y del tiempo que deben durar. Primero se indica a los niños y deben ir acostumbrándose a mirar sus manos. Deben entender que necesitan limpiarlas aun cuando no vean la suciedad. En segundo lugar, se las tienen que lavar. Según la costumbre de los maestros o de los centros cabe la posibilidad de que los niños utilicen jabón o no al principio y esto supone un cambio en la introducción de toda la secuencia de la canción. Finalmente las tienen que secar. En el caso que se describe, al principio, los niños de 3 años no utilizan jabón porque se considera más importante, en primera instancia, que consigan abrir y cerrar con soltura los grifos ya que es una acción que encierra cierta dificultad. Igualmente primordial es concienciarles para que no dejen perder el agua mientras se frotan. Cuando ya lo consiguen, normalmente aprenden a utilizar el jabón. Esta acción también se añade a la canción que quedará establecida en 4 años como posteriormente se explica. En esta fase de sensibilización será la maestra quien cantará una sencilla melodía¹⁰⁷ que describe las dos acciones principales:



Ren - ta't les mas! Ren - ta't les mans! i vo - ràs que ne-tes es-ta - ran.

Ei - xu-gat les mans, ei - xu-gat les mans i vo - ràs queei - xu-tes que-da - ran.

Figura 30. Fragmento de la canción *Renta't les mans!*

Esta versión se irá completando en las fases posteriores.

¹⁰⁶ *Limpios, requetelimpios* es un programa llevado a cabo en el aula que intenta acostumbrar a los niños a vigilar por su higiene en todos los sentidos desde el cuerpo (manos, nariz, cabello, aseo en el WC....) e incluso aspectos importante como la higiene acústica, relajación y la salud en general. Lo que se intenta es concienciar a los niños sobre qué hacen ellos para mejorar su salud y su aspecto. Algunas de estos hábitos conllevan canciones pero solamente se aporta aquí los fundamentales en esta fase.

¹⁰⁷ Traducción: ¡Límpiate las manos! ¡Límpiate las manos! Y verás que limpias quedarán.
¡Sécate las manos! ¡Sécate las manos! Y verás que secas quedarán.

A.6. Salida al patio

Éste es un momento muy esperado por los niños y es un tiempo donde aprenden mucho. No solamente en el recreo sino antes de salir. Es muy habitual que instantes previos a la salida el encargado de la asamblea recuerde y cuente las cosas que se pueden hacer en el patio. También aquellas que no se pueden hacer por resultar peligrosas para ellos. Esta costumbre posibilita que se verbalice todo lo que va a ocurrir y que los alumnos cuenten lo que ya ha pasado en otras ocasiones. Con ello se hace presente lo bien que lo pasan en este lugar de esparcimiento y las situaciones que se quiere evitar. Sobre todo se hace hincapié en el hecho de que allí pueden jugar libremente y organizar sus juegos con otros compañeros de otras aulas. Es un lugar donde pueden correr, y gritar porque no molesta a diferencia del aula que es un lugar donde se debe respetar el tono de voz y donde se necesita mucha concentración. Todo esto queda reflejado en el sentir de la canción. En esta fase de sensibilización se utiliza muy a menudo la técnica del eco. En esta ocasión la canción se construye poco a poco. Los niños repiten exactamente los pequeños fragmentos propuestos con los siguientes textos¹⁰⁸ :

The image shows three fragments of musical notation for the song 'Anem al pati!'. Each fragment consists of a vocal line and a bass line. The lyrics are written below the notes.

Fragment 1:
A - nem al pa - ti! A - nem al pa - ti!

Fragment 2:
És l'ho-ra de l'es-plai! És l'ho - ra de l'es - plai!

Fragment 3:
Cor - rer i riu-re. Cor - rer i riu - re. Ju - gar amb els com-panyes. Ju - gar amb els com-panyes

Figura 31. Fragmentos de la canción: *Anem al pati!*

Estos fragmentos darán lugar a la canción *Anem al pati!* que se adjunta en el epígrafe 5.5.4.1.

¹⁰⁸ Traducción: ¡Nos vamos al patio! ¡Nos vamos al patio!
Es la hora del recreo. Es la hora del recreo.
Correr y reír. Correr y reír.
Jugar con los compañeros.

El final del patio concluye con la recogida de materiales. En muchas ocasiones los niños aunque no se les diga utilizan la canción de recoger de manera espontánea. Luego se hace una rutina de limpieza de la arena que se queda pegada a la ropa, al cabello, las manos y dentro de los zapatos que se acompaña con un recitado de las partes del cuerpo que cada uno se va sacudiendo. Este momento da lugar a muchas improvisaciones con pequeñas melodías repetidas e inventadas por el niño que dirige la actividad que resulta muy interesante en este periodo de sensibilización.

A.7. Relajación después del patio.

Finalizado el patio y la limpieza de los restos de arena acumulados los niños se dirigen al aula caminando tranquilamente, sin fila. Una vez en el aula beben agua y si lo necesitan se lavan las manos. En este momento van sentándose en sus sillas y se va cantando una canción que ayuda a relajar las partes de su cuerpo en esta posición. Esto les ayuda a seguir un ritmo y una estructuración que les hace sentir muy bien y prepararse para relajarse durante unos minutos escuchando la música que de manera variada se elige para tal fin.

Todo este proceso es la culminación de muchos días de aprendizaje de técnicas de relajación infantil realizada con todos los niños en el suelo durante los primeros meses. A medida que van tomando consciencia de este momento tan importante se realiza de manera más rápida para que dé pie a iniciar otras actividades. No se trata de una sesión de relajación extraordinaria o exclusiva sino de un momento cotidiano de relax que propiciará el silencio y la reflexión sobre lo que ha pasado durante el recreo.

La canción en la primera fase intenta ayudar a los niños a sentirse a gusto, descansar, calentarse o refrescarse según la estación puesto que las mesas (están fresquitas en verano) y el aula está caliente en invierno y esto lo aprecian de esta manera. Se sitúan en una buena posición, sentados en sus sillas o acostados en las alfombras. Así siempre logran concentrarse para un pequeño descanso de ellos mismos y del grupo.

El texto¹⁰⁹ de la primera fase describe las pequeñas pero importantes acciones que deben realizar para concluir en una posición de relax. La sencilla melodía es la siguiente:



Figura 32. Fragmento de la canción *Descansem tots junts*

Al principio de esta fase se hace necesario repetir este pequeño fragmento varias veces hasta conseguir que todos se relajen. Luego se presenta una música que invite a mantener la relajación durante varios minutos o la maestra canta una canción suave.

En las fases posteriores la canción se completa con otras partes del cuerpo. En el epígrafe 5.5.4.1 se adjunta la versión más utilizada en este periodo de programación. El texto de la canción se va alargando en las fases sucesivas.

A.8. Canciones para momentos dolorosos.

Debido a las características de la edad en frecuentes ocasiones los niños se dan golpes o tienen pequeños accidentes que les producen minúsculas heridas. Esto para ellos es muy penoso. Son incontables los momentos en los que un pequeño muestra dónde se ha dado un golpe o, en el peor de los casos, a causa de alguna pelea o conflicto se ha llevado algún empujón o ha sido golpeado por algún objeto lanzado por algún compañero.

Como ya se explicó en el capítulo 5 la construcción del cuerpo es un proceso que tiene lugar hasta los 3 años. Esto conlleva que la conciencia del mismo en estos niños está muy presente. Cuando los niños solicitan atención sobre sus heridas o golpes están reclamando que se repare en lo que le ha ocurrido a esa parte del cuerpo que tanto tiempo le ha costado conseguir. Por ello, ya en la lírica tradicional existen cantinelas para esta acción: por ejemplo el conocido y popular *¡Cura! ¡Sana!* que a tantas generaciones ha consolado. Particularmente recitar este encantamiento que dejaba en el mañana la posibilidad de curación

¹⁰⁹ Traducción: Descansemos las manos. Descansemos la cabeza, Descansemos la boca. Descansemos los ojos.

no daba muchas garantías. A pesar de que algunos niños entendían que su “gran dolor” posiblemente iba a durar más de lo esperado, esta práctica se ha mantenido en el tiempo. Es una costumbre que no puede desaparecer porque la angustia sentida por el niño en estas situaciones tampoco desaparecerá mientras tenga esta edad. Por ello se estimó oportuno construir una canción que narrara lo que ocurre tantas veces.

En el contexto escolar los accidentes no suelen ser muy aparatosos por lo general y salvando las ocasiones en las que se producen heridas con pequeños derramamientos de sangre o contusiones fuertes en la cabeza, los niños reclaman más que una cura médica simplemente la atención del adulto. Para estos momentos, (o los más importantes en los que se va al botiquín y se cura reglamentariamente) se suele utilizar la limpieza de la zona con agua. La palabra mágica es en esta ocasión agua fresquita o una tirita. Según los casos el texto de la canción indica la acción que se va a realizar para calmar al niño. El siguiente es un ejemplo de ello:



Figura 33. Fragmento de la canción *Aigua fresqueta*¹¹⁰

Lo que realmente “cura” a los niños es el hecho de atenderles. Ellos sienten esto cuando se hace con una canción que les consuela y les reconforta. Tras la última nota, de manera milagrosa, suelen salir corriendo y contentos. En las ocasiones que se atiende a niños con heridas más graves o se aplica hielo a los golpes o contusiones más fuertes mientras se les asiste también se les va cantando la canción. Está comprobado, tras años de experiencia que al aplicar esa pócima inocua, incluso en estos casos, la sanación es más rápida. El motivo es que la canción cantada por su maestra, por el compañero y por él mismo resulta más consoladora, más tierna y más curativa que cualquier otro bálsamo.

¹¹⁰ Traducción: Agua fresquita le vamos a poner a esa herida que pronto curará.

5.4.2.2. Canciones para las celebraciones

Durante la primera fase los niños se encuentran en un periodo de descubrimiento. A lo largo de este primer curso se va a dar, en muchas ocasiones, que sea la primera vez que asistan o celebren algunas de las festividades que conmemora la escuela.

En esta primera etapa se va a realizar un proceso de sensibilización y presentación de las celebraciones y se va a intentar que los niños tomen consciencia a través de experiencias directas de los aspectos que conforman o dan significado a las mismas.

La primera fiesta que se puede celebrar es la bienvenida que ya se ha explicado en el apartado de hábitos. En este caso a partir de una canción que ha servido para iniciar el curso y el contacto con todas las personas que conviven en la escuela se da finalmente la bienvenida a las familias de los alumnos.

Se trata de una fiesta muy sencilla en la que se prepara un mural, se decora el aula y se pueden hacer sencillos disfraces o maquillajes para que todos estén más divertidos. Suele hacerse a principios de octubre cuando todos ya están más tranquilos. Tras un breve parlamento, se cantan las canciones *Benvinguts a escola* con la participación de las madres y *Ja som fadrins*. Finalmente se baila.

A lo largo del curso se irán celebrando diferentes fiestas. En la propuesta que se está describiendo las conmemoraciones vivenciadas que han sido objeto de canción en esta primera fase son las siguientes:

- A.1. Día de la *Comunitat Valenciana*.
- A.2. El otoño.
- A.3. Navidad.
- A.4. Día de la Paz.
- A.5. Día del libro.
- A.6. La primavera
- A.7. Fin de curso

A.1. Festividad de la *Comunitat Valenciana*.

La primera celebración a nivel de centro es la festividad del 9 de octubre, día de la *Comunitat Valenciana*. Con este motivo en los centros se realizan diferentes actividades. Los cursos más mayores recuerdan la historia del rey *Jaume I* y hablan sobre las características de esta autonomía sus signos de identidad y otras cuestiones de actualidad. En ocasiones se hacen parlamentos e incluso se escenifican batallas o paradas moras y cristianas. En los niveles de educación infantil la celebración suele consistir en recordar la historia del rey *Jaume I* o la leyenda de *L'oroneta i el rei*¹¹¹. Con ello los maestros suelen ayudar a los niños a realizar un pequeño disfraz de caballero con materiales escolares. Capas, cascos de cartulina y escudos son los elementos más solicitados para la ocasión. Es bastante habitual celebrar un acto conjunto con los alumnos del ciclo de infantil y con los de primaria.

Ante la falta de una canción que pudiera acompañar a los niños y ayudara a entender qué se estaba haciendo se inició la construcción de una propuesta. Se realizó con alumnos de 5 años que ya habían vivido la experiencia pero una vez construida y visto que es una de las canciones que más recuerdan durante todo el año en promociones más recientes se ha decidido iniciar en esta primera fase.

El proceso, como siempre comienza con la conversación, la aportación de información, de dibujos, de datos que los niños traen al aula. Los maestros también proporcionan muchos materiales y objetos para que puedan ver cómo vivían los hombres y mujeres de esa época y sobre cómo se celebra este día a nivel oficial. Con todo esto los niños realizan experiencias globalizadas insertas en un proyecto. Se disfrazan de caballeros, hacen castillos en murales. Escuchan, cuentan y escenifican la historia y la leyenda de *L'oroneta i el rei*. Realizan sus capas, escudos y otras indumentarias. Se les invita a probar el dulce característico de esta festividad: *Els panellets*¹¹². Y finalmente se participa en la fiesta conjunta con el colegio.

¹¹¹ La golondrina y el rey.

¹¹² Dulces elaborados con mazapán. Pequeñas figuritas con formas de frutas de vivos colores que se regalan envueltas en un pañuelo de seda. Este detalle se llama la *Mocadorà*. Es un regalo que suele hacerse a la persona amada en la tradición valenciana.

Tras esta serie de experiencias los niños van comprendiendo, verbalizando y preguntando a cerca de cuestiones que se explican y que van despertando su curiosidad. Preguntas como: ¿Quiénes son los valencianos? ¿Qué día es la fiesta? ¿El rey todavía vive? ¿Cuándo se ha muerto? ¿Qué pasó? En los paneles de la asamblea aparece el número nueve y está señalado en rojo y con algún logotipo alusivo a la fiesta. Todos estos elementos van configurando las primeras frases que darán lugar a la primera estrofa¹¹³ de la canción:



Figura 34. Fragmento de la canción *9 d'octubre dia de festa*

En días sucesivos tras probar *els panellets* se realizan experiencias con alimentos y sabores dulces y salados. Se manipulan pañuelos de colores y se proponen infinidad de actividades psicomotrices y artísticas con ellos. Se explica la costumbre de la *Mocadorà* y se explica el motivo de regalarlos.

Dado que el nueve de octubre es una fecha muy próxima al inicio de curso en ocasiones no da tiempo de hacer más estrofas. Esto no es ningún inconveniente porque durante la segunda fase lo harán más fácilmente. No obstante, cuando aprenden la primera parte ya pueden participar activamente en el acto que celebra el ciclo porque pueden cantar con todos los compañeros las dos veces que se repite, al principio y al final.

A.2. Otoño: La mosca Pepita

En esta primera fase los niños van a ver muchas cosas nuevas y van a participar de las celebraciones de su ciclo por primera vez. Toda esta información va ser muy importante para sus posteriores actuaciones. Tanto lo que vean como lo

¹¹³ Traducción: El 9 de octubre, día de fiesta. Es la gran fiesta de los valencianos. Se conmemora la reconquista del rey Don Jaime, ya hace muchos años.

que hagan se recoge en un noticiario con fotografías para que en cursos sucesivos lo puedan recordar y sacar información en primera persona.

A partir de aquí empieza un proceso de sensibilización hacia la vida en general. El aula va a ir cambiando de aspecto a medida que se van sucediendo las estaciones. Mediante un proceso de observación de la naturaleza más cercana a los niños (el jardín y los alrededores del centro) y de objetos e información que se trae al aula van a ir conociendo aspectos diferentes sobre el otoño. En la asamblea diaria se suele incluir diferentes elementos literarios relacionados con el mes y la estación en curso. Así, cada día el encargado de la asamblea recita el poema de la estación, el refrán alusivo al mes y algunas canciones populares. Estos elementos constituyen una buena base para iniciar un acopio de información lírica que dará paso a futuras creaciones.

Es necesario citar los ejemplos utilizados en el caso concreto para que se entienda el motivo que dio lugar a algunos de los versos que componen las canciones construidas en años sucesivos:

Poesía: *La tardor*¹¹⁴

*Cauen les fulles,
Els ocells marxen
Mengem castanyes a la tardor
Obri el paraigües
Que ve la pluja
El fred arriba
Adéu calor.*

Refranes¹¹⁵:

¹¹⁴ Traducción: Caen las hojas. Los pajaritos se van. Comemos castañas en otoño. Abre el paraguas que viene la lluvia. El frío llega. Adiós calor.

¹¹⁵ Traducción: En otoño hojas, castañas y caracoles. Septiembre ha llegado y la escuela ha empezado. En septiembre los melones por los rincones. Septiembre soleado, buen vino asegurado. Octubre octubrito, se lleva la calor y no trae el frío. Si en octubre llueve salen las setas. En octubre del fuego ni muy cerca ni muy lejos. A final de noviembre recogerás la aceituna siempre. En noviembre tostadas, castañas y buñuelos. En diciembre el frío y el viento hacen temblar al más valiente. Diciembre nevado buen año asegurado. Si en diciembre llueve, buen año nuevo.

*A la Tardor fulles, castanyes i caragols amb banyes.
En Setembre, els melons pels racons.
Setembre assolejat, bon vi assegurat.
Octubre, octubret s'emporta la calor i ens porta el fred.
Si a l'octubre plou el rovelló mou.
A l'octubre del foc ni massa lluny ni massa prop.
A finals de novembre arreplegaràs l'oliva sempre.
Pel novembre torrades, castanyes i bunyolades.
Pel desembre el fred i el vent fan tremolar el més valent
Desembre nevat, bon any assegurat.
Si el desembre plou, bon any nou.*

Poesías en castellano:

El arbolito

Con las hojas doradas
Y de color amarillo
Estaba en otoño
El triste arbolito
La lluvia caía
El viento sopló
Y el pobre arbolito
Sin hojas se quedó.

La ardilla

La ardilla corre,
La ardilla vuela
La ardilla salta como locuela
Mamá, mamá ¿la ardilla no va a la escuela?
No, no hijo mío
Ella prefiere su tronco de árbol y su agujero

Refranes en castellano

En septiembre quien tenga trigo que siembre.
Septiembre o seca las fuentes o se lleva los puentes.
Octubre lluvioso, año copioso.
Cuando octubre trena, viento lleva.
Si en noviembre oyes que truena la siguiente cosecha será buena.
En acabando noviembre quien no sembró que no siembre.
A primeros de noviembre, tu fuego enciende.
Diciembre es de año, el mes más anciano.
En diciembre diente con diente.
En diciembre se hielan las cañas y se asan las castañas.

Se cantan canciones como: *La tardor que jo conec*, *La castanyera* y *Les catalinetes*¹¹⁶. Se cuentan cuentos sobre la estación otoñal, entre ellos: El cuento del árbol y el *de la castanyera* que son representados.

Las poesías, canciones y refranes se cantan y se recitan diariamente en las asambleas matutinas o vespertinas. Los cuentos y las escenificaciones se realizan varias veces a la semana. Se realizan salidas una o dos veces a la semana para observar minuciosamente lo que ocurre en la naturaleza que configura el jardín y el patio de la escuela y el entorno cercano. En todos estos momentos lo más importante es activar la curiosidad y el descubrimiento directo del niño. Se intenta que sean cada uno de ellos los que descubran por si mismos lo que ocurre y que lo participen a los demás. Que observen y cuenten en directo lo que ocurre, que pregunten todo lo que necesiten saber y que contesten a aquello que otros compañeros preguntan: El fluir de preguntas y explicaciones es continuo: ¿Por qué caen las hojas? ¿Por qué cambian de color? ¿Por qué los pájaros se van? ¿Dónde van? Yo fui a coger aceitunas con mis padres y mis abuelos. Mi padre fue a buscar setas y trajo muchas...Todo ello se va verbalizando de una manera muy natural y van surgiendo frases que por razones literarias quedan en sus memorias y las repiten en otras ocasiones.

¹¹⁶ El otoño que yo conozco, La castañera, Les Catalinetes (canción muy popular de la comarca).

De manera muy integrada se realizan experiencias con alimentos propios de esta estación: observar y probar diferentes frutas que los niños traen al aula. Las experiencias quedan reflejadas en el noticiario de la clase y sirven para recordarlas durante el curso y sobre todo en años sucesivos.

Esta forma de proceder es constante en los tres cursos pero el nivel de profundización va aumentando en las diferentes fases como se irá explicando en cada apartado de los niveles segundo y tercero.

En esta primera fase no se construye ninguna canción sobre el otoño porque generalmente el proceso de sensibilización está empezando. Se podría enseñar, sin más, y la aprenderían pero este es el objetivo del modelo que se presenta. Se trata de que tras la experiencia y después de la propia investigación y síntesis de la realidad los niños lleguen a cantar aquello que han vivido y que les rodea para que así lo interioricen y lo entiendan como algo suyo. De esta manera constituirá un objeto musical que les acompañará cuando lo necesiten y lo podrán compartir con los demás.

No obstante, existe un elemento constante en el aula durante todo el otoño que no puede pasar desapercibido. Es la presencia de alguna mosca. Es un hecho habitual, al menos en las aulas en las que se ha desarrollado este proyecto. Los niños prestan mucha atención a este insecto porque acostumbra a acompañar todas sus acciones. Dada la importancia del asunto se aprovecha para iniciar el proceso creativo. Y poco a poco aquello que al principio era una simple mosca se convierte en uno más del grupo. Se le da un nombre consensuado por todos. Pepita todos los días revolotea por la asamblea, aparece en los juegos colectivos, les visita cuando almuerzan, cuando descansan, mientras juegan en los talleres y rincones.

Y esto da pie a describirla y a observar qué hace. De nuevo la conversación y la enumeración de acciones y curiosidades sobre esta inquieta y constante compañera:

- ¿Quién es Pepita?
- Es nuestra amiga.

- ¿Qué hace Pepita?
- Nos hace la visita.
- Y vuela por todas partes.
- ¿Dónde se para?
- En la alfombra. En la cabeza. En la mano.
- ¿Eso os gusta u os asusta?
- Es muy divertido.
- Pepita es divertida.

Con estas frases se puede construir un pequeño recitado que va surgiendo de la improvisación espontánea. Los niños van diciendo algunas de las partes donde se para Pepita y haciendo gestos. Entre ellos la maestra intercala las frases de inicio y de fin. Y se puede construir una sencilla canción sin melodía para bailar y moverse (psicomusicalidad). Los versos que la constituyen son muy variados. Se van añadiendo durante los tres cursos de manera que finalmente el recitado se convierte en canción. A continuación se muestra una de las estrofas de los ejemplos¹¹⁷ iniciales construidos:

*Pepita és la nostra amiga.
 Entra en l'escola quan ningú l'ha vista.
 Pepita ens fa la visita.
 Vola per l'escola. És molt divertida.*

*Perquè li agrada mirar
 Perquè li agrada escoltar
 Perquè li agrada tastar
 Perquè li agrada olorar.*

¹¹⁷ Traducción:

Pepita es nuestra amiga. Entra en la escuela cuando no es vista.
 Pepita nos hace la visita. Vuela por la escuela. Es muy divertida.
 Porque le gusta mirar, porque le gusta escuchar, porque le gusta oler, porque le gusta probar.
 La mosca Pepita es nuestra amiga. Entra en la escuela cuando no es vista.
 La mosca Pepita es muy divertida Nos hace mucha risa.
 Si se para en el hombro ¡Ay! Que risa no me asusto.
 Si se para en la mano. Cosquillitas ¡Ja,Ja,Ja!
 Si se para en el codo. ¡Mira, mira! ¡Ten cuidado!
 Si se para en el pie. ¡Cuidado no la piséis!

*La mosca Pepita és la nostra amiga.
Entra en l'escola quan ningú l'ha vista.
La mosca Pepita ens fa la visita.
És molt divertida. Ens fa molta rissa.*

*Perquè es para en el muscle. Ai! que rissa no m'assuste.
Perquè es para en la mà. Cosconelles, Ja! Ja! Ja!
Perquè es para en el colze. Mira! Mira!. Ves en compte.
Perquè es para en el peu. Espaiet! No la xafeu!*

Es un recitado que se puede ir variando y haciendo diferente cada vez que se canta dependiendo del niño que interviene. Con este tipo de acciones se va pasando poco a poco de la verbalización al recitado rítmico y se van introduciendo pequeñas melodías que paulatinamente se van fijando. En la medida en que el procedimiento se va repitiendo con diferentes temas y situaciones los niños se acostumbran y van pensando musicalmente de una manera natural.

A.3. Navidad

El segundo gran momento del año es la Navidad. Para esta celebración se utilizan los villancicos tradicionales o los propios de los alumnos cantados en otros idiomas. Se leen cuentos e historias sobre la Navidad. Con el paso de los días ocurre un fenómeno muy habitual: los niños van emocionándose y poniéndose nerviosos. La publicidad y la presión de los padres sobre la venida de los reyes les hacen esperar estas fiestas con mucha ansiedad. En este nivel del proceso se persigue la sensibilización hacia lo que es esta fiesta posibilitando que tengan experiencias y presentando actividades relacionadas con el tema: haciendo felicitaciones para la familia y otras instituciones, escribiendo la carta los reyes, visitando belenes, cantando villancicos populares, tocando instrumentos típicos, comiendo turrón... Las propuestas que surgen son variadas y algunas de ellas son el inicio de posteriores canciones que se realizaran en las siguientes fases.

A.4. Día de la Paz

El 30 de enero es el día de la Paz. Esta es una efeméride que se celebra en todos los centros y en todos los niveles. Es una cuestión universal. Se suele festejar a nivel de colegio y es muy frecuente acabar el acto con una canción. Es habitual que los maestros encargados del acto se decanten por una canción que tenga connotaciones pacifistas en cualquiera de sus vertientes, por ello, en muchas ocasiones y en innumerables centros se termina por elegir canciones de décadas pasadas que son muy significativas para algunos sectores de la sociedad. Generalmente cualquier canción elegida siempre tiene un significado para aquello que se pretende celebrar pero esto no siempre es así si se piensa desde el punto de vista de los niños y mucho menos de los más pequeños. Aunque se trate de temas de calidad y de autoría relevante e incluso sean muy populares los niños no pueden llegar a entenderlos ni a aprenderlos. Son textos muy largos y muy complicados incluso para los de primer y segundo ciclo de primaria.

Las dificultades que tienen los más pequeños para acceder al vocabulario abstracto son conocidas. Por este motivo, en estas edades, es conveniente hacer otro tipo de actuación. En este nivel no sirve verbalizar las grandes ideas y los grandes conceptos como justicia, igualdad o solidaridad. Los niños no entienden estas palabras pero sí que saben cuándo estas están en sus vidas. Para ello se necesita de nuevo traer al presente todas las ocasiones que se han vivido en el aula en las que se ha hecho la paz: cuando se ayuda, cuando se comparte, cuando juegan bien con los amigos... y se intenta ver con qué personas se quiere estar en paz. Tras las conversaciones y la consulta de libros y cuentos en este sentido los niños pueden construir un pequeño texto, unos pequeños versos que surgen de las siguientes preguntas y respuestas¹¹⁸:

- ¿Quién quiere la paz?
- Yo.

¹¹⁸ Traducció: Qui vol la Pau? Jo. Tu? Sí. I jo. (diuen els altres) I jo...I tu? Sí. Sí però si tu vols la pau i ell no, Què passa? (comenten exemples). Què és millor? Que tots vulguen. Doncs mira. Si tu vols la pau. La pau tindrem. Si jo vull la pau. La pau tindrem. Amb qui volem estar en pau? Amb els amics. Amb els pares. Els germans...

- ¿Tú?
- Sí.
- Y yo.
- ¿Y tú?
- Sí.
- Sí, pero si uno quiere la paz y otro no ¿qué ocurre? (Se ponen ejemplos y se comentan).
- ¿Qué es mejor?
- Que todos quieran.
- Pues mira. Si tú quieres la paz. La paz tendremos.
Si yo quiero la paz la paz tendremos.
- ¿Con quién queremos estar en paz?
- Con los amigos. Con los padres, con los hermanos...

La melodía que surge es muy sencilla y repetitiva pero es justo lo que necesitan para celebrar este día tan importante y todos los días de convivencia que viven en el aula. En esta fase la pequeña melodía que surge se centra en la idea básica expresada por los niños:

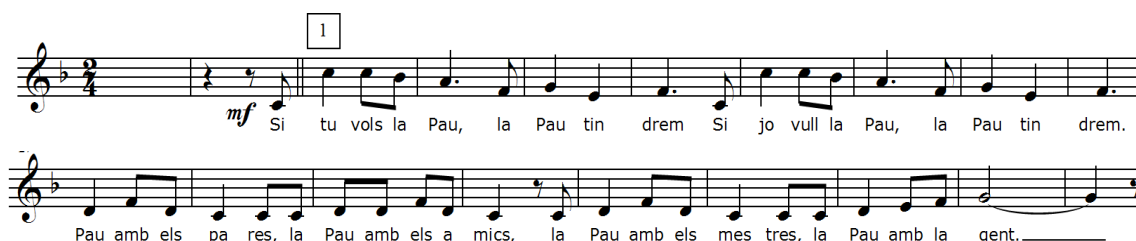


Figura 35. Fragmento de la canción *La pau dels xiquets*¹¹⁹

Estas pequeñas melodías se irán completando en las fases posteriores.

A.5. Día del libro

Iniciada la primavera se acerca la festividad del día del libro. Esta celebración viene siendo una constante en muchos centros y va tomando cada vez mayor auge. Se acompaña con muchas actividades o coincidiendo con la semana cultural y en muchas ocasiones cuenta con la colaboración de las asociaciones de padres y madres y otras entidades culturales municipales. Los planes de

¹¹⁹ Traducción del texto: Si tú quieres la Paz, la paz tendremos. Si yo quiero la Paz, la Paz tendremos. La Paz con los padres, la Paz con los amigos, La Paz con los maestros, la Paz con la gente.

dinamización de la lectura, los apadrinamientos entre alumnos de diferentes clases o las lecturas dialógicas son actividades ya muy arraigadas en algunos centros. Desde las instituciones y desde el propio colegio se realizan muchas acciones para fomentarla la lectura. Siempre se festeja este día de una manera especial y multitudinaria.

Lo más importante es la actividad continuada y diaria referida a la lectura, por ello precisamente esta acción rutinaria y constante es parte de la tradición de los niños de hoy. Se decidió construir una con todos los niños del colegio. La intención era recoger sus ideas y hacer lo posible para que todos participaran, incluso los más pequeños.

Entre las muchas estrofas que tiene la canción, que se explicará en las siguientes fases, los más pequeños construyeron su parte. Ésta surgió de las preguntas y respuestas siguientes:

- ¿Quién os cuenta cuentos?
- La mamá, el papá.
- ¿Dónde os lo cuenta?
- En casa, en la cama, en el coche.
- Y en la escuela ¿Quién os lee?
- La maestra, los padrinos de lectura.
- ¿Os gusta que os lean cuentos?
- Sí.

Todo el trabajo con los alumnos del colegio se convirtió en un rap o recitado con diferentes estrofas y ritmos para las diferentes edades. La que se construyó con los pequeños se presenta a continuación en valenciano para comprobar mejor la rima y dice así¹²⁰:

A l'escola en veu alta

Llig si vols als teus padrins

Els fillols queden sorpresos

¹²⁰ Traducción: En la escuela en voz alta lee, si quieres, a tus padrinos. Los ahijados quedan sorprendidos cuando les leen estos versos. Lee en el coche. Lee en la cama. Lee de día, Lee de noche. Lee para ellos. Lee para mí. Lee para ti y buen provecho.

quan els lligen estos versos

Llig al cotxe. Llig al llit.

Llig de dia, Llig de nit

Llig per ells. Llig per mi.

Llig per tu i bon profit!

Finalmente cada uno de los ciclos puede interpretar las estrofas acordadas y los más pequeños pueden cantar la suya más los estribillos. En las fases posteriores aprenden dos estribillos más y pueden participar de la celebración cantando su parte correspondiente.

A.6. Bienvenida a la primavera

A medida que avanza el curso los niños van adquiriendo más soltura. Han cantado muchas canciones referidas a los hábitos, y otras muchas del repertorio tradicional y escolar por ello cuando llega el mes de abril están mucho más maduros y todos se sienten muy a gusto cantando. Siguiendo el procedimiento llega el momento de observar y de conversar sobre la llegada la primavera. Lo primero que se advierte es que los pajaritos cantan. Los pueden escuchar todos los días. Después de saludar y tras la poesía¹²¹ de esta estación que dice:

Les flors floreixen.

És primavera!

Ixen insectes per tot arreu.

El sol ens calfa.

El ocells canten.

Obriu les portes i els sentireu.

Se aprenden refranes como los siguientes¹²²:

Quan arriba la primavera naixen flors en la jardinera.

¹²¹ Traducción: Las flores florecen. ¡Es primavera! Salen insectos por todas partes. El sol nos calienta. Los pajaritos cantan. Abrid las puertas y los oiréis.

¹²² Traducción: Cuando llega la primavera nacen flores en la jardinera. Marzo ventoso, abril lluvioso. Cuando en marzo truena la almendra es buena. En marzo las redes a la mar. En abril cada pajarito canta en su nido. En abril cada gota vale por mil. Mayo templado y lluvioso hacen el año rico y abundante. Por la luna llena de mayo a pescar langostinos voy. Marzo ventoso y abril lluvioso hacen de mayo florido y hermoso.

Març ventós, abril plujós.

Quan pel març trona, l'ametla és bona.

Pel març les xarxes a la mar.

Per abril cada ocell canta al seu niu.

Per abril cada gota val per mil.

Maig calent i plujós fan l'any ric i abundós.

Per la lluna plena de maig a pescar llagostins me'n vaig.

Març ventós i abril plujos fan de maig florit i hermós....

La poesía se recita con grandes modulaciones de voz y gesticulando las palabras. Justo cuando acaba se abre la puerta o la ventana. Se escuchan perfectamente trinos de diferentes especies de pajarillos que anidan en los árboles próximos del jardín del colegio.

Tras el invierno los niños se alegran de que llegue la primavera. En el entorno concreto que se está describiendo los árboles (arces, almendros, naranjos y algún cerezo) y la vegetación silvestre en general es abundante y florece con todo su esplendor. La experiencia de salir a observar la cantidad de flores y variedad de colores que hay en las orillas del camino de la escuela, en los campos aledaños y en el patio es un campo inagotable de información y de experiencia natural. Como cada día se observa el cielo, para definir el tiempo meteorológico pero ahora se pueden observar cómo las nubes tienen formas muy curiosas. Se recuerda el refrán: *Cel a borreguets aigua a canterets*¹²³. Se explica que los pájaros han vuelto tras el largo invierno y anidan en los árboles por eso los escuchan...Ellos recuerdan todavía la historia de *L'oroneta i el rei* y saben que los pájaros se marcharon en otoño a causa del frío y ahora es lógico que vuelvan.

Día tras día se suceden jornadas de lluvia, otras de sol, algunas de viento y se recuerdan los refranes elegidos. Con toda esta información que va formando parte del vocabulario y del saber de los niños se plantea mediante dibujos un esquema de toda la información que tenemos de la primavera.

¹²³ Traducción: Cielo con nubes (en forma de ovejitas), agua a cántaros.

Poco a poco estableciendo las frases y los versos se invita a los niños a hacer melodías. De alguna de ellas se podrá construir el estribillo o la estrofa. En esta ocasión el estribillo es el siguiente¹²⁴:

És Pri-ma - ve-ra! Per fi és Pri-ma - ve-ra i els par-da - lets tor-nen a fer els nius.
 És Pri-ma - ve-ra! Per fi és Pri-ma - ve-ra! Es-col-ta com piu-len piu piu-piu-piu - piu

Figura 36. Fragmentos de la canción *Per fi és primavera!*

Y la primera estrofa quedó como sigue¹²⁵:

Mi-rael cel a bor-re-guets! La pri-ma - ve - ra. Plu-ja, sol i un poc de vent el camp es - pe - ra.
 Fu-lle-tes ver-des, flors pels ca-mins, tots els in - sec-tes po-dran gau dir.

Figura 37. Fragmentos de la canción *Per fi és primavera.*

A.7. Fin de curso

De manera paralela a esta descripción el curso ha ido transcurriendo. Todos en la escuela hablan del fin de curso pero los niños de 3 años nunca han participado en un festival de estas características. Suele ser muy vistoso y largo. En él participan todos los alumnos y muchos padres. Ellos no tienen mucha información pero a estas alturas del curso sí que entienden lo siguiente:

- El curso está acabando porque llega el verano.
- Va a hacer mucho calor y podrán ir a tomar el baño.
- Durante muchos días no habrá colegio y por eso nos tenemos que despedir.
- Tenemos que dar la bienvenida al verano.

¹²⁴ Traducción: ¡Es primavera! ¡Por fin es primavera! Y los pajaritos vuelven a hacer sus nidos. ¡Es primavera! ¡Por fin es primavera! Escucha como pían piu, piu. piu, piu, piu.

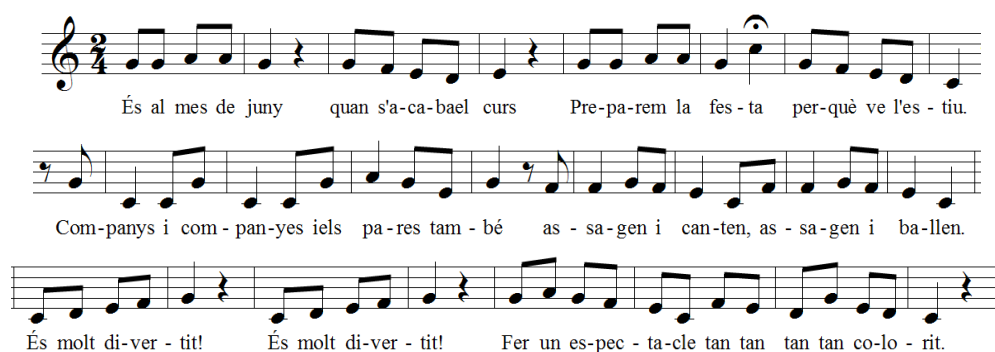
¹²⁵ Traducción: Mira el cielo con nubes (en forma de ovejitas). La primavera. Lluvia, sol y un poco de viento el campo espera. Hojitas verdes, flores por los caminos, todos los insectos podrán disfrutar.

- Lo celebraremos todos juntos con una fiesta.
- Los niños, los padres, los maestros y los familiares.

Ante la posibilidad de hacer una gran fiesta se plantea a los niños que piensen cómo se podría hacer. Se entablan conversaciones como la que se produjo en uno de los grupos:

- ¿Cómo podemos hacer esa fiesta?
- Bailando. Disfrazándonos
- Cantando
- ¿Es mañana?
- No el último día de clase. El último día que venimos en el mes de junio.
- Vale. Haremos un baile y una canción.
- Tendremos que ensayar.
- Con las madres.
- Nos haremos un vestido especial muy bonito.
- Y los presentadores nos presentarán.
- Vendrán todos a vernos. Los abuelos, los tíos, los hermanos.
- Y cuando termine todos aplaudirán.

Con estas ideas se inicia el proceso de musicar las frases construidas entre todos¹²⁶.



És al mes de juny quan s'a-ca-bael curs Pre-pa-rem la fes-ta per-què ve l'es-tiu.
Com-panyes i com-panyes iels pa-res tam-bé as-sa-gen i can-ten, as-sa-gen i ba-llen.
És molt di-ver-tit! És molt di-ver-tit! Fer un es-pec-ta-cle tan tan tan tan co-lo-rit.

Figura 38: Fragmentos de la canción *Fi de curs*.

Estos fragmentos darán lugar a una canción que se concluye en la fase II.

¹²⁶ Traducción: En el mes de junio acaba el curso. Preparamos la fiesta porque llega el verano. Los compañeros y compañeras y los padres ensayan. Cantan y bailan. Es muy divertido hacer un espectáculo tan colorido. Toda la familia a vernos vendrá. Y cuando todo acabe mucho aplaudirán. Vestidos brillantes. Gran presentación. Tres, dos, uno, que comience la función.

5.4.3 Desarrollo del modelo. Fase II

5.4.3.1. Canciones para las rutinas y hábitos

En este tramo a las canciones de la fase anterior¹²⁷ siguen ampliándose y se sumarán otras que tienen su origen en las actividades de la asamblea diaria y en lengua inglesa. El proceso se describe a continuación:

La segunda fase se corresponde con un momento en el que los niños ya se sienten completamente seguros en su nuevo contexto. Ya son capaces de seguir la dinámica que ha conseguido involucrarles en una vida perfectamente organizada donde todos participan, pueden opinar y hacer sus propuestas. En un ambiente donde son escuchados y sus producciones tienen una repercusión en la vida cotidiana y en las celebraciones conjuntas y multitudinarias. Sus acciones culturales son valoradas por ellos y por los demás. Las sienten como propias y son compartidas en actos realmente significativos para todos, tanto en la escuela como en la sociedad.

Tras un periodo que puede acercarse al final del primer curso o inicio del siguiente los niños ya son capaces de dirigir la asamblea y conocen el funcionamiento del aula. Son cada vez más autónomos y no necesitan ayuda para las acciones básicas. Tras prácticamente un curso de trabajo los alumnos están completamente familiarizados con la canción. Su presencia se extiende a todos los momentos de sus vidas tanto porque la maestra les invite a cantar como porque ellos cantan siempre que quieren. Los pequeños utilizan las canciones para expresar su bien estar cuando juegan libremente. Ello se observa constantemente cuando no hay acción directa del docente y cantan e improvisan melodías que narran sus acciones. Paralelamente a éstas cantan las canciones que más han interiorizado de las construidas para las rutinas y también inventan nuevas letras con las melodías de estas últimas. El periodo de sensibilización llevado a cabo durante la primera fase va a dar sus frutos en las dos posteriores.

¹²⁷ Bienvenida y presentación. Saludos por la mañana y por la tarde. Despedidas a medio día, por la tarde y para el fin de semana. Recogida de materiales y juegos. Higiene personal. Salida al patio Relajación después del patio. Canciones para momentos dolorosos.

En el caso estudiado es muy frecuente que se den trasvases de canciones porque ellos de manera particular e inconsciente hacen uso de sus recursos. Así, un ejemplo muy repetido es el siguiente: Cuando llegan a la escuela por la mañana y una vez que ya saben que una de sus tareas es bajar las sillas de las mesas la inicien cantando con la música de *Anem al pati!* diciendo: *Baixem cadires*¹²⁸ o en el caso de que quitarse y colgar la chaqueta que lo hacen con la melodía de *A replegar!*¹²⁹ inventando otro texto. Estos son ejemplos que se dan muy a menudo y van evolucionando. Lo hacen con diferentes acciones e inventando muchas letras.

En esta segunda fase se producen y concluyen muchas de las canciones que se iniciaron en el primer curso. En la primera fase lo que interesaba era que el niño adquiriera lo más básico, lo más importante y esencial. La música, en aquel periodo ha sido un ayudante para activar y acompañar las acciones. Paulatinamente a lo largo de los trimestres y siempre dependiendo de cada caso el niño al revivir algunas experiencias se va concienciando de lo que hace y va teniendo una visión más concreta y anticipada de las acciones. Por ello y siguiendo los diferentes aspectos anteriormente referidos se describe a continuación el proceso seguido por cada uno de ellos en esta segunda fase.

A.1. Bienvenida y presentación

Las canciones de este grupo (*Benvinguts a escola!* y *A l'escola fadrins!*) se utilizan en el caso de que venga algún alumno nuevo a mitad de curso o al inicio del segundo nivel. Se recurre a ellas también para presentarse a los nuevos maestros o educadores que se incorporan, como por ejemplo el de inglés. También se utilizarán para presentarse a los nuevos alumnos que inician su escolaridad en el aula de 3 años puesto que ahora, los de 4 años, son más mayores que aquellos.

En este momento de más madurez se disfruta mucho cantando la canción de las presentaciones a la que se le asocia un movimiento. Ahora van a ser más

¹²⁸ Traducción: con la música de *Anem al pati!* (*¡Vamos al patio!*), cantan: ¡Bajamos sillas!...

¹²⁹ Traducción: con la música de *A replegar!* (*¡A recoger!*) mientras se quitan y cuelgan las chaquetas cantan: ¡chaquetas, chaquetas las vamos a colgar!...

creativos y van a participar más activamente. La improvisación de nombres incluyendo animales y objetos provocará situaciones muy divertidas y lúdicas que convertirá una antigua canción en un momento creativo.

Así se puede dar el caso de que algún niño cante:

- Yo soy un camión/ caballo/ estrella y sé hacer así (corre por la sala y todos contestan realizando esta misma acción).

Se amplía la actividad dando a cada niño un objeto sin forma predeterminada (pañuelos, cintas, bolas....) y ellos lo convierten en otro objeto y reproducen su movimiento que puede ser real o inventado. Las posibilidades son infinitas.

A.2. Saludos

En este nivel las canciones para saludarse por la mañana y por la tarde ya están asumidas pero en esta segunda fase ya comienzan a diferenciarlas ellos solos. Se observa el esfuerzo mental que realizan cuando una vez iniciada la canción tienen que seguirla pensando si realmente es la mañana o la tarde y decir aquello que corresponde. Se puede afirmar que casi se aprecia la actividad cerebral que realizan sin dejar de cantar intentando recordar cuál es la que han de decir. Este es sin duda un importante y enriquecedor ejercicio mental.

En esta etapa se propone a los niños cambiar las acciones, alargar o añadir más estrofas y dependiendo de lo que surge se pueden hacer otras versiones manteniendo la melodía.

En las ocasiones en las que se sabe cierto que se va a realizar una actividad especial, como la visita de algún miembro de la familia a explicar cosas de alguno de los alumnos o a colaborar en la clase, el encargado de la asamblea o quien quiera hacerlo introducen en el saludo esta actividad que la acopla a la canción.

En los primeros estados la rima no es perfecta pero poco a poco se aprecia un mayor nivel en el ajuste y una mejora en los versos. Por ejemplo en una ocasión Marc improvisó una letra para la música de la canción de la mañana:

El texto fue el siguiente¹³⁰:

*Hola! Bon dia! Com estàs?
Estic molt content del que va a passar
Hui ve ma mare a explicar
com es fa la coca que a mi tant “m’agrà”.*

A lo que todos contestaron con la siguiente rima¹³¹:

*Hola! Bon dia! Com estàs?
Estem molt contents del que va a passar
Hui ve ta mare a explicar
eixa coca teua que a tu tant “t’agrà”.*

En la asamblea vespertina tras las conversaciones sobre lo que han comido y lo que han hecho en casa o si han ido a comer a casa de sus abuelos surgen nuevas ideas para cantar. Los encargados o aquellos que quieren pueden decirlo cantando. Algunas de las conversaciones¹³² musicales recogidas son las siguientes:

*Bona vesprada! Què heu dinat?
Que ens diga Alba si s’ho ha acabat.*

A esta proposición Alba contestó espontáneamente con la siguiente letra¹³³:

*Uns macarrons i un petit
I se m’ha oblidat llavar-me les dents.*

Y la encargada de la asamblea contestó con la siguiente estrofa¹³⁴:

*No passa res. No passa res.
Te les llavaràs quan te’n vages al llit.*

¹³⁰ Traducción: ¡Hola! ¡Buenos días! ¿Cómo estas? Estoy muy contento de lo que va a pasar. Hoy viene mi madre a explicar cómo se hace la torta que a mi tanto me gusta.

¹³¹ Traducción: ¡Hola! ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Estamos muy contentos de los que va a pasar. Hoy viene tu madre a explicar esa torta que a ti tanto te gusta.

¹³² Traducción: ¡Buenas tardes! ¿Qué habéis comido? Que nos cuente Alba si se lo ha terminado.

¹³³ Traducción: Unos macarrones y un *Petit* pero se me ha olvidado lavarme los dientes.

¹³⁴ Traducción: No pasa nada. No pasa nada. Te los lavarás cuando vayas a la cama.

Como se puede observar tras un año de trabajo musical de este tipo los niños son capaces de hacer rimas musicales incluso en sus conversaciones. Los cuatro versos riman alternativamente aun cuando no han sido hechos por la misma niña. Es indiscutible que sin un trabajo continuado e incluido en la vida cotidiana esto no sería posible pero, tras un periodo de sensibilización como el descrito estas situaciones tan ricas cognitivamente, emotiva y artísticamente son un hecho.

En la fase correspondiente al curso en el que los niños tienen 4 años las clases de inglés ya son una actividad muy asumida. Los alumnos distinguen perfectamente cómo deben hablar a cada uno de los maestros. Para ayudar en esta tarea y dado que es habitual realizar los hábitos de saludo y despedida también con los maestros de inglés se insiste en el hecho de hacerlo con canciones. Éstas se cantan cuando llega el profesor cuando se despiden de la tutora y cuando vuelven al aula después de la sesión. En ocasiones las canciones propias inglesas son demasiado complicadas para el inicio. Por ello utilizando las pocas palabras que saben para saludarse y despedirse se construyen cancioncillas muy sencillas.

Los textos y melodías contruidos para la mañana y la tarde se basan en motivos muy fáciles y se utilizan los ecos. A los niños les resulta muy agradable cantar canciones con esquemas de eco porque lo aprende enseguida. En este caso es muy aconsejable porque de este modo pueden acoplar los textos en inglés más fácilmente. La secuencia en estas dos canciones fue la siguiente:

*Good Morning*¹³⁵

The image shows four lines of musical notation for the song 'Good Morning' in 2/4 time. Each line consists of a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a melody line with lyrics underneath. The lyrics are: 'Good mor-ning! How are you?', 'Good Mor-ning! Fine! And You?', 'Well, well, well! Well, well well.', and 'Well, well well! I'm fine To - day'.

Figura 39. Fragmentos de la canción *Good Morning*

¹³⁵ Traducción: ¡Buenos días! ¿Cómo estás? ¡Buenos días! Bien ¿Y tú? Bien, bien, bien, bien. Hoy estoy bien.

En el caso del saludo de la tarde se utilizó la siguiente: *Good Afternoon*¹³⁶

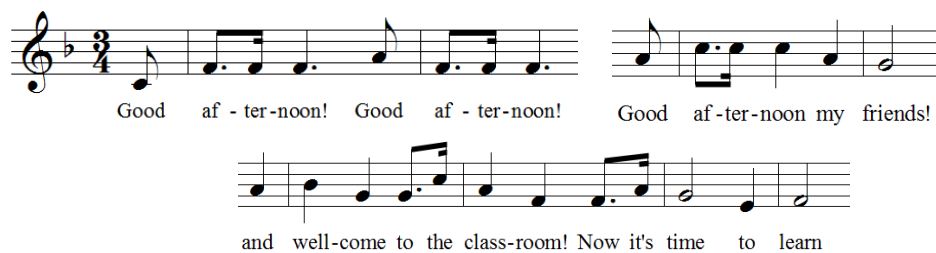


Figura 40. Fragmentos de la canción *Good Afternoon!*

A.3. Despedida

Entre las canciones referidas a la despedida tanto por la mañana como por la tarde se da la misma situación que en el saludo. Ellos solos quieren saber si el momento que están preparándose para salir es mañana o tarde. Insisten con preguntas como: ¿Ahora es comer o merendar? y con ello ya inician su canción adecuada. Igualmente de las propuestas que se recogen en las asambleas se pueden completar las acciones y situaciones que viven en estos momentos del día.

Este proceso se aprecia sobre todo cuando tienen 4 años. Sin que se les indique ellos toman consciencia, hacen la distinción y demuestran a los demás en qué hora se encuentran mediante la canción. Se producen situaciones como en las discusiones con lenguaje hablado. Cuando un niño se equivoca otro le corrige pero lo hacen cantando. Para ello necesitan empezar la canción una y otra vez y no mezclan nunca ambos discursos. Se produce un discurso y un pensamiento totalmente musicales.

Otro de los momentos en los que los alumnos se despiden del maestro es el viernes. Aquí se presenta un largo tiempo sin ir a la escuela. El fin de semana sigue siendo en el segundo nivel un mundo confuso. Sobre todo al principio no acaban de recordar lo que han hecho el fin de semana inmediatamente anterior. Lo confunden con otros días o fechas en las que no estuvieron en la escuela o con fines de semana más alejados en el tiempo. Les cuesta bastante diferenciar qué han hecho el sábado y el domingo e incluso distinguir estos dos días entre

¹³⁶ Traducción: ¡Buenas tardes! ¡Buenas tardes! ¡Buenas tardes, amigos míos! Bienvenidos al aula. Es hora de aprender.

sí. Ésta es una tarea que suele realizarse los lunes para que vayan tomando consciencia del paso del tiempo y que recuerden sus propias experiencias. Por ello, en esta fase se intentará dar más pistas a los niños ayudándoles con la canción que se inició en 3 años. Aquí se intenta incidir en el hecho de que son dos días de fiesta. Dos días enteros en los que pueden ir a diferentes lugares y hacer cosas distintas que tendrán que recordar para explicarlo en clase. El texto¹³⁷ en las últimas versiones ha quedado así:

Bon cap de set - ma - na per a vos - té. Dis - sab - te i diu - men - ge no ens veu - rem.

Són dos di - es de fes - ta són dos di - es sen - ce - rets.

Figura 41. Fragmentos de la canción *Bon cap de setmana!*

A.4. Recogida de materiales

El hábito de recoger sigue siendo el más costoso para los niños. Más todavía si cabe, en las actividades que realizan en pequeño grupo o individualmente. Suelen intentar librarse de este momento. También les cuesta mucho cuando cambian de actividad en los talleres y rincones de juego. El hecho de utilizar esta canción anima a recoger. En esta fase se intenta que los niños la hagan más larga para que recuerden todos los tipos de actividades y juegos que se realizan al largo de la jornada. Suele utilizarse en el momento de recogida final cuando todos tienen que participar y ayudar a los otros en ordenar los materiales y espacios del aula. A la estrofa del curso anterior se añaden otras estrofas¹³⁸. Una de ellas se presenta a continuación:

¹³⁷ Traducción: Feliz fin de semana para usted. Sábado y Domingo no nos veremos. Son dos días de fiesta. Son dos días enteritos.

¹³⁸ Traducción: ¡Recoge! ¡Recoge! Que quede todo ordenado. ¡Recoge! ¡Recoge! Que ya hemos acabado de hablar, de escuchar, de contar y de bailar.



Figura 42. Fragmento de la canción *A replegar!*

A.5. Higiene personal

Cuando los niños ya han cumplido los 4 años suelen presentar una mayor autonomía en sus hábitos de aseo. Saben ir al cuarto de baño solos y se limpian bien, saben preparar su almuerzo y recoger la mesa después de terminar. Pero el momento de lavarse las manos es especialmente delicado. No porque no puedan hacerlo sino porque normalmente todos concurren al mismo tiempo en el baño y tienen que compartir las pilas o esperarse mucho tiempo hasta que llega su turno. Por ello esta canción ya iniciada en la fase anterior necesita una reestructuración. Al añadir nuevos pasos se ayuda a realizar todas las tareas que comporta el hecho de lavarse las manos de manera sosegada, con el tiempo justo, sin desperdiciar jabón ni agua y sin molestar a los compañeros.

La versión que se utiliza en tres años es la más sencilla y reducida por los motivos ya expuestos. Pero ahora, los niños ya tienen más destreza para abrir y cerrar los grifos y por tanto, pueden utilizar jabón, dispensándolo ellos solos, y cortar el papel para secarse de manera autónoma y sin malgastarlo.

En esta fase los niños pueden describir y enumerar los diferentes pasos que hay que seguir para lavarse bien las manos y con ellos se realiza la secuencia ajustándola a la música que ya construyeron el curso anterior. Por tanto, después de la primera estrofa se añade la siguiente¹³⁹ y se sigue con el resto de la canción.



¹³⁹ Traducción: ¡Mírate las manos! ¡Mírate las manos! ¡Mira si las tienes que limpiar.
¡Enjabónate las manos! ¡Enjabónate las manos! Y verás que bien que olerán.

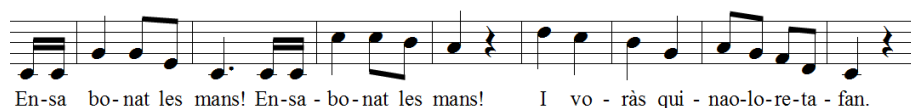


Figura 43. Fragmentos de la canción *Renta't les mans!*

El trabajo semántico es muy importante ya que se establece una gran relación muy interesante entre los siguientes términos porque aunque todo hace referencia a limpiar y a higiene cada paso tiene diferentes matices en torno al mismo tema:

Mirar-sucias-limpiar.

Enjabonar-olor-oler.

Enjuagar-limpiar-limpio.

Secar-secas-suaves.

Con ello se permite que cada uno dedique el tiempo necesario para cada acción aunque se estén dando simultáneamente. Se produce una especie de canon o multicoral muy agradable.

La melodía de la canción *Renta't les mans* suele ser utilizada en otras ocasiones. Los niños acostumbran a inventar muchas más. Les encanta añadir y aplicarla a otras cuestiones como limpiar las mesas, (*Arreplega molletes...i les taules queden totes netes*¹⁴⁰), la pizarra (*borra la pissarra...borra-ho tot i torna a començar*¹⁴¹) cuando utilizan papel para limpiar o secar (*Què bo el paper!*¹⁴²) etc. Son razones inexplicables que afectan a unas canciones y no a otras.

A.6. Salida al patio.

Este momento ya lo tienen perfectamente identificado y lo amenizan con la canción que ya conocen *Anem al pati*¹⁴³. En esta segunda fase se intenta aumentar el tipo de actividades y de juegos que practican durante este tiempo de recreo. En cada promoción se improvisan o acuerdan diferentes letras.

¹⁴⁰ Traducción: ¡Recoge las migas! ¡Recoge las migas! Y las mesas quedan todas limpias.

¹⁴¹ Traducción: ¡Borra la pizarra! ¡Borra la pizarra! Y podrás volver a comenzar.

¹⁴² ¡Qué bueno el papel! ¡Qué bueno el papel! ...

¹⁴³ Epígrafe 5.5.4.1.

Aprovechando la importancia que tiene este periodo se introduce un nuevo elemento: el texto en inglés. Se utilizan las palabras básicas necesarias para explicar este momento que ellos van conociendo y las convierten en pequeñas melodías¹⁴⁴:

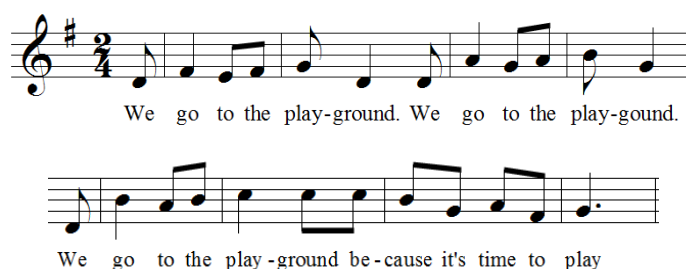


Figura 44. Fragmentos de la canción *We go to the playground*.

A.7. Relajación después del patio

Este hábito es uno de los que más permanecen y más se consolidan. Tal vez porque en este momento lo que requiere el agitado cuerpo de los niños es descansar. Por tanto, se continúa utilizando la canción de la primera fase pero añadiendo otras partes del cuerpo más pequeñas que también deben relajar. Aquí surgen todas las palabras del campo semántico del cuerpo humano. Esta situación da para que cada día cante uno de los niños o varios mientras los demás descansan. Cada uno de ellos de manera individual y sucesivamente en estrofas de cuatro versos van enunciando con su voz las partes del cuerpo o de la cara que se han de relajar y poco a poco van encontrando pequeña rimas. Algunas de las que surgen son las siguientes¹⁴⁵:

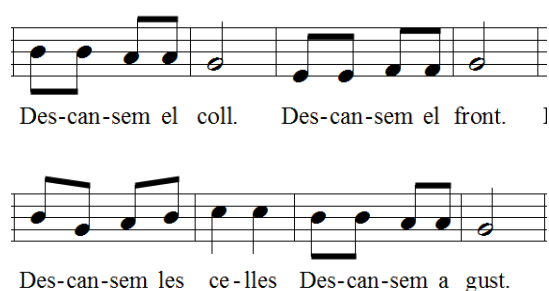


Figura 45. Fragmentos de la canción *Descansem tots junts!*

¹⁴⁴ Traducción: Vamos al patio. Vamos al patio. Vamos al patio porque es la hora de jugar.

¹⁴⁵ Traducción: Descansemos el cuello. Descansemos la frente.
Descansemos las cejas. Descansemos a gusto.

Más adelante incluyen otras partes de la cara y del cuerpo que se configuran en estrofas¹⁴⁶ como la que se muestra a continuación:

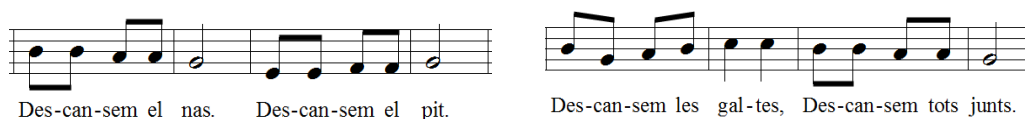


Figura 46. Fragmentos de la canción *Descansem tots junts!*

A.8. Para la asamblea

Las asambleas suelen enriquecerse con muchos elementos visuales y literarios además de las canciones. Estos recursos que van cambiando en función de las estaciones del año, los meses y las festividades son refranes, poesías, dichos populares y cuentos que se recitan y se aprenden de memoria de utilizarlos cada día. Estos elementos, cuando ya forman parte de su bagaje cultural son incluidos en la construcción de nuevas canciones sobre todo del apartado de celebraciones. Un ejemplo muy llamativo en las últimas promociones se produjo en la construcción de la canción del invierno en la parte referida a febrero. Lo primero que dijeron fue: *A febrer ja té flor l'ametler*¹⁴⁷. No es que los niños hablen así pero recordaban que el curso anterior cuando salieron a observar la naturaleza se encontraron con los almendros cercanos al centro completamente en flor. Esto dio lugar a elegir como refrán del mes este pareado. Aunque ha transcurrido un año desde el febrero pasado, cuando los niños vuelven a ver los almendros en flor, vuelven a revivir y recuerdan aprendizajes que permanecen en su mente. De esta manera lo introducen como uno más de sus conocimientos y al final desemboca convirtiéndose en un verso de la canción. Justamente éste es el proceso que algunos escritores siguieron al adoptar fórmulas e historias populares en sus cultos textos como se explicó en el capítulo 2. En el epígrafe dedicado a celebraciones se describe concretamente la construcción de la canción del invierno donde se incluye este verso.

¹⁴⁶ Traducción: Descansemos la nariz, descansemos el pecho. Descansemos todos juntos.

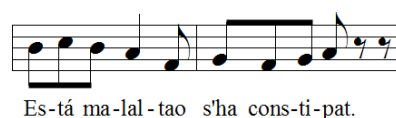
¹⁴⁷ Traducción: En febrero florece el almendro.

Además de este aspecto tan importante, en la asamblea se recoge el momento en el que se comprueba qué compañeros han asistido a clase y quiénes no están. Cuando tiene 3 años (por inercia de aquello que hacían en la guardería) cuando un niño no asiste y se dice su nombre, los alumnos suelen cantar la melodía que los siete enanitos de Blancanieves de Disney¹⁴⁸.

A los 4 años ya no les gusta cantar esto pero si no se les dan alternativas siguen cantándolo. Si el maestro está atento este es un momento y una situación que puede dar pie a inventar y construir muchas canciones. En el grupo concreto con el que se trabajó durante el último año se dio la circunstancia, que durante muchas semanas falló a clase una misma niña. Nadie sabía qué le ocurría y por qué no venía durante tanto tiempo. Esto dio pie a plantear una canción para cantar a los niños ausentes. El procedimiento se siguió de nuevo: Conversación, preguntas, respuestas. De una manera muy fácil surgió la idea. Cuando el encargado de la asamblea preguntó:

- ¿Ha venido Paola?
- Paola no ha venido. (Contestaron).
- El encargado dijo: Estará enferma.
- Estará constipada. (Dijo Cristian)
- Leire añadió: Habrá ido al médico.

Realmente no se sabía con certeza pero ellos saben que, normalmente, cuando no vienen al colegio es porque están enfermos o van de visita al médico. Por tanto, se decidió que en cuanto regresara se lo preguntarían. Esta niña tardó una semana más en venir por tanto cada día se iban repitiendo las conjeturas que acabaron por ser el texto de una canción¹⁴⁹. La canción se inicia con la repetición del primer motivo y con la introducción de palmas en los silencios:



¹⁴⁸ Es una versión muy infantil y castellanizada de la original. ¡Ai bo! ¡ Ai bo! A casa a descansar.

¹⁴⁹ Traducción: Paola no ha venido. (Palmas). Paola no ha venido (Palmas). Estará enferma o se habrá constipado. Habrá ido al médico... ¿Que habrá pasado? Cuando venga ya nos lo contará (recitado).

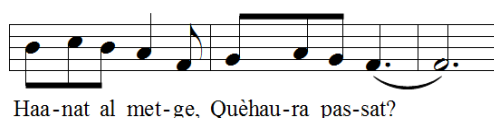


Figura 47. Fragmentos de la canción *Qui no ha vingut?*

Finalmente esta canción ha quedado establecida y la cantan con mucho gusto, quizás por su ritmo ternario, su fácil melodía y su pregunta interminable.

5.4.3.2. Canciones para las celebraciones

A las festividades celebradas en la fase anterior¹⁵⁰, en este periodo se añaden:

El inicio de curso.

La fiesta del otoño.

El día del árbol.

La fiesta del invierno.

El proceso sigue su curso ampliando las experiencias, recuperando recuerdos y propiciando la creatividad. Se aplica a las fiestas ya conocidas y se inicia en las nuevas de la siguiente manera.

En esta segunda fase si los niños han conectado con la forma de proceder se inicia un periodo de gran creatividad. Iniciado septiembre se aprecia las enormes ganas de los niños de volver a la escuela. Ahora ya conocen el centro y a los maestros. Ya no hay miedos ni angustias. Están muy contentos de volver a ver a los amigos y a su tutora. Durante el verano se han echado de menos. El reencuentro es un momento muy emocionante.

Un curso de experiencias comunes acumuladas y con un año más de edad es el caldo de cultivo idóneo para que las próximas conversaciones estén llenas de recuerdos y las evocaciones de vivencias pasadas sean muy fructíferas. Esto posibilita construir sobre unas ideas previas conocidas por todos e induce a un gran crecimiento intelectual y emocional.

¹⁵⁰ Bienvenida al centro, 9 d'octubre, Día de la Paz, Día del libro, Primavera y Fin de curso

A.1. Inicio de curso

En las conversaciones previas y al preguntarles sobre qué recuerdan del curso anterior sorprendentemente es el fin de curso. Repiten incesantemente la canción que presentaron en el festival e insisten en bailar la coreografía de aquel momento. Aprovechando esta sensación y la alegría de volver a estar juntos se plantea a los niños si querrían hacer una fiesta para celebrar el inicio de curso. Generalmente esto les encanta. Comienza con esta motivación todo un proceso de programación y de estructuración de la fiesta. Se inician diferentes conversaciones en las que los niños aportaran sus ideas. Al preguntarles sobre cómo se podría preparar una fiesta los niños responden rápidamente con conceptos relacionados. En el caso que se está describiendo estos conceptos fueron los siguientes: Disfraces, baile, pintarse la cara, globos, música, adornos en la clase, confeti, cohetes...

Todo esto se anota y se dibuja en una pizarra blanca y se va modificando cada día a medida que se van eligiendo las nociones que más interesan a todos. En sucesivas asambleas se incide sobre el tema y se vuelve a preguntar: ¿Cómo haremos la fiesta? A partir de aquí ya habrá ideas más fijas y cuando insisten en alguna por ejemplo el hecho de disfrazarse habrá que ir llegando a acuerdos sobre una propuesta concreta que luego tienen que elaborar. Suelen surgir muchas ideas algunas de las realizadas en las distintas promociones fueron: indio, payaso y bruja...En días sucesivos se piensa en cómo realizar el disfraz. Siguiendo el ejemplo de la última promoción que decidió disfrazarse de payaso se procedió a su elaboración por parte de los niños mediante materiales escolares¹⁵¹.

Otra de las cuestiones que había que preparar es la música. Se estuvo eligiendo entre diferentes opciones y estilos diferentes. Con respecto al maquillaje se dejó que los niños probaran a auto maquillarse para elegir un modelo y maquillarse el día de la fiesta.

¹⁵¹ Los niños elaboraron su propio disfraz realizando un gorro con forma cónica y peluca con papel de seda. Hicieron un gran volante blanco con papel adornado con círculos de colores para ponérselo alrededor del cuello. Este *addresso* junto con el maquillaje consiguió el efecto festivo deseado.

En cuanto a los adornos del aula hubo que ponerse de acuerdo. Se decidió finalmente hacerlo con banderas de colores. Las pintaron sobre papel continuo blanco y las recortaron con forma triangular y rectangular. Las guirlandas quedaron muy bonitas y se situaron sobre la gran alfombra donde se realizaría la fiesta.

Los niños también apuntaron con gran entusiasmo que en las fiestas hay cohetes por ello querían tenerlos también en su fiesta. Tras convencerles de que no podían ser de verdad y que no era conveniente hacer explotar ningún artefacto se pensó en una opción vistosa y bastante realista. Se decidió decorar los tubos del papel de baño y añadirles unas cintas de papel de seda. Con ellos se pudo hacer diferentes efectos y sonidos pirotécnicos que resultaron vistosos y ruidosos a la vez.

Después de todas estas acciones y experiencias se inició el segundo proceso el de repensar todo lo que se había hecho para poder hacer la fiesta y con ello se intentaría hacer la canción que era también uno de los elementos que aparecieron en la lista previa.

La conversación de origen fue la siguiente:

- ¿Qué estamos haciendo?.
- Preparando una fiesta.
- ¿Por qué?
- Porque queremos celebrar el inicio del curso.
- ¿Por qué?
- Porque estamos contentos.
- ¿De qué?
- De volver a la escuela
- ¿Por qué? ¿No estabais bien nadando en la piscina y en la playa?
- Sí, pero queríamos jugar con los amigos.
- ¿Os gusta estar juntos?
- Sí. ¡Cuánto tiempo sin vernos!
- ¿Cuánto ha sido? Mucho.
- Cuando hemos vuelto ¿Qué hemos hecho?
- Saludar.

- ¿Cómo? Cantando.
- ¿A quién habéis saludado?
- A todos.
- ¿A las madres también?
- ¿Y a los maestros?

En posteriores conversaciones se retoman algunas preguntas y se avanza sobre la lista que se hizo el primer día. Las conversaciones suelen girar en torno a estos conceptos:

- ¿Recordáis todas las cosas que pensamos el otro día?
- ¿Cómo queremos la fiesta?
- ¿Hemos pensado mucho o poco?
- Mucho.
- Al final ¿Qué hemos elegido?
- Banderas, confeti, disfraz y canción.
- Pintura en la cara,
- Cohetes.
- ¿Cómo hacen los cohetes?
- ¡Pum!, ¡Pum! ¡Traca-traca!
- Y si hacemos esa fiesta ¿Cómo estaremos? ¿Tristes o contentos?
- Contentos.
- ¿Qué haremos?
- Cantar y bailar.
- Y la escuela ¿Cómo estará?
- Bien. Contenta.
- ¿Creéis que se alegrará?
- Sí, porque ella está triste sin niños.
- ¡Pues claro! La escuela siempre quiere tener niños y ¡Tantos días sin veros...! Estaba triste. Pero ahora está muy feliz y participará en nuestra fiesta.

Poco a poco se fijan las frases. En la última ocasión las pequeñas melodías y sus textos¹⁵² quedaron de la siguiente manera:

Ja_ar - ri - base-tem-bre, co-men-ça_el nou curs. Com-panys i com-pa-nyes tor-nem a_es-tar junts.

i. Xi-que-tes sa-lu-den, sa - lu-den xi-quets, sa - lu-den els mes-très i_els pa-res tam-bé.

Per fer u-na fes-ta hem de pen-sar molt ban - de-res, con-fe-ti, dis - fres-sa_i can-çó.

. Pin - tu-ra_a la ca-ra, mi - ra'ns que con-tents pum pum tra-ca tra-ca i_al - guns co-e-tets.

Figura 48. Fragmentos de la canción *Comença el curs!*

Finalmente se añadió una estrofa más como final¹⁵³:

I_a xí fem la fes-ta ai! qui-na_e mo-ció. L'es - co-la s'a-le-gra de vo-re'ns a tots.

Figura 49. Fragmento de la canción *Comença el curs!*

El evento concluye con la asistencia de las familias al aula para presenciar la bienvenida al curso. Los niños cantan la canción disfrazados con el *adrezzo* de payaso confeccionado por ellos, maquillados y en un escenario adornado con banderas. En sus manos tienen confeti que los tiraran en el momento oportuno y unos cohetes que lanzaran al final de la canción. Los padres tendrán oportunidad de saludar cuando indique la canción y seguramente como ya la han escuchado

¹⁵² Llega septiembre. Comienza el nuevo curso. Compañeros y compañeras volvemos a estar juntos. Los niños saludan, saludan las niñas. Saludan los maestros y los padres también. Para hacer una fiesta hay que pensar mucho: banderas, confeti, disfraces, canción, pintura en la cara. ¡Míranos! ¡Qué contentos! Pum. Pum traca-traca y algunos cohetes.

¹⁵³ Traducción: Y así hacemos la fiesta. ¡Ay! ¡Qué emoción! La escuela se alegra de vernos a todos.

a sus hijos la cantan con ellos. Finalmente se reparten cohetes para todos para realizar una simulada *masclètà* que da pie a la feria que tradicionalmente se inaugura con un castillo de fuegos artificiales. Una vez cantada la canción entre todos utilizando diferentes movimientos, golpes y frotando los tubos se producen gran variedad de sonidos pirotécnicos. Como son muchos los participantes el efecto es realmente interesante. Es un gran recibimiento al curso y una buena manera de iniciar un camino de creación con otras propuestas.

A.2. Festividad de la *Comunitat Valenciana*

Tras la fiesta de inicio de curso que se celebra alrededor del día quince de septiembre se inicia la preparación de otra celebración importante en la *Comunitat Valenciana*. La festividad del 9 de octubre, día de esta comunidad. Para ello se inicia un proyecto que intenta profundizar sobre lo que los niños ya vivieron el curso anterior. Partiendo de las referencias vividas en la primera fase, ayudándose de los recuerdos y fotografías recogidas en el noticiario del aula los niños fácilmente se involucran en la actividad. Lo que más recuerdan espontáneamente es la pequeña estrofa que construyeron sobre esta fiesta cuando tenían 3 años. En esta ocasión el proceso va a ser más sencillo porque los pilares fundamentales ya están puestos. Los niños están motivados, tienen la melodía y podrán participar en la construcción de manera más amplia.

Se inicia un nuevo ciclo de recogida de información y de objetos alusivos a la historia medieval. Se realiza un castillo y un mural con la figura del rey *Jaume*, los caballeros, las damas y los juglares de la época. Se realizan estandartes. Se estudia cómo celebran los mayores la fiesta en Valencia (discursos, pasacalles, fuegos artificiales) y con todo ello se inician una serie de conversaciones¹⁵⁴ de las cuales, como en casos anteriores, surgen las frases y versos de la canción:

- Quan va vindre el rei Jaume? Quan de temps fa?
- Fa molt de temps. Fa molts anys. En 1238.
- Com ho celebren els majors?
- Parlaments.

¹⁵⁴ Traducción: ¿Cuándo vino el rey Jaume? En 1238. ¿Cómo hacen la fiesta en Valencia? Con discursos, pasacalles, música y fuegos pirotécnicos.

- Passa-carrers.
- Música.
- Castells de foc.

Se vuelve a llevar al aula los dulces típicos de esta fecha: *Els panellets*. Durante algunos días se estudian las figuras y se modelan con plastilina. Se elabora una tarjeta para regalarla a sus seres queridos que en esta ocasión son sus familias. Se preparan en una bandeja muy bonita y dentro de un pañuelo en este caso de papel de seda. Con toda esta experiencia realizada ya se puede montar una estrofa¹⁵⁵ más de la canción que se sumará a las dos del año anterior:



Figura 50. Fragmentos de la canción *9 d'octubre dia de festa*

Así, los niños participan más intensa e integradamente en la celebración cuando se canta en el aula o si se celebra conjuntamente con los alumnos de todo el centro. En la próxima fase podrán completar la canción¹⁵⁶.

A.3. Fiesta del otoño

El periodo comprendido entre el mes de octubre hasta el inicio de diciembre es un tiempo idóneo para acercar a los niños a todo lo que ocurre en el otoño. Es una estación en la que los cambios de la naturaleza se observan fácilmente de manera directa y más aún en un contexto como el que se describe a continuación. Esto debe ser aprovechado. El entorno de la escuela y de la localidad continúan siendo los aliados perfectos para consolidar aprendizajes iniciados el curso anterior y para tomar consciencia de todo lo observado. Las

¹⁵⁵ Traducción: 1238 es la fecha recordada con discursos, pasacalles mucha música y fuegos artificiales.

¹⁵⁶ Epígrafe 5.5.4.2.

constantes visitas a los árboles del patio y de los campos aledaños van a proporcionar información de primer orden a los alumnos. Pueden observar algunos frutos como bellotas, madroños, aceitunas y algarrobas. También ven el cambio de color de las hojas antes de caer y cómo se transforman después de caer. Se dan cuenta del cambio de temperatura y de las diferencias que presentan sus ropas entre septiembre y finales de noviembre. Observan cómo las hormigas se apresuran a llenar sus despensas para pasar el invierno dentro de sus minúsculas guaridas. Traen algunos alimentos típicos del otoño en la zona: uvas, caquis, castañas, moniatos, calabazas, granadas y setas. Los niños prueban aquellos que pueden comerse crudos y se asan o se preparan los moniatos, las castañas y la calabaza. Con ayuda de las madres los niños tienen la posibilidad de elaborar un dulce muy tradicional de la comarca: *L'arnadi*¹⁵⁷. Una vez cocido lo llevan a casa para que sus familias lo puedan degustar. Todos estos productos permanecen en el aula en el rincón de información preparado para tal efecto.

Se realizan diferentes visitas a los campos y jardines locales próximos. Entre ellos una zona arbolada cuyo suelo se cubre completamente de las hojas que se han desprendido de los grandes árboles. Muchas sensaciones se viven en estos entornos al pisar y escuchar el sonido de las hojas secas, al lanzarlas en grandes cantidades y al retozar sobre ellas. Todo esto es otoño en esta zona.

Paralelamente los niños van aportando todos aquellos elementos que identifican con el otoño sobre todo hojas de árboles de diferentes especies y de multitud de tonos que se utilizan para aprender conceptos y relaciones matemáticas, para describirlos y para realizar trabajos plásticos muy interesantes.

¹⁵⁷ Dulce de origen árabe que se elabora con almendra molida, moniato y calabaza asada, azúcar, canela. Y ralladura de limón. Se adorna con almendras, pasas o nueces. Se cuece en el horno en cazuelitas de barro.

Al realizar las conversaciones sobre todo lo vivido surgen las siguientes preguntas y respuestas¹⁵⁸:

- *Què passa a la tardor?*
- *Cauen les fulles.*
- *Els ocells marxen (esto es un verso de la poesia que recitan diariament).*
- *Ja ve el fred, i el calor se'n va.*
- *Quina festa hem celebrat en octubre.*
- *La del rei Jaume.*
- *I que vam fer.*
- *La Mocadorà.*
- *Què li passa als arbres i als insectes?*
- *S'amaguen.*
- *Les fulles canvien de color.*
- *On s'amaguen.*
- *Dins de sa casa .*
- *I què fan?*
- *Omplin el rebosts.*
- *Per què?*
- *Per a tenir menjar per a l'hivern.*
- *De quin color son les fulles.*
- *Hi ha verdes, marrons.*
- *Ocres, negres...roges.*
- *I quan ja estan seques com són?*
- *Marrons i quan les xafes fan un soroll (crsh!, crsh!)*
- *I quin oratge fa?*
- *Ja fa fresqueta perquè s'amaga el sol.*
- *Quina altra festa celebrem en Novembre?*
- *Les Catalinetes¹⁵⁹.*

¹⁵⁸ Traducción: ¿Qué ocurre en otoño? Caen las hojas. Los pajaritos se van (esto lo dicen por el verso de la poesía que aprendieron el curso pasado)¿Qué fiesta se celebra en otoño? La del rey Jaume. ¿Qué hicimos? La Mocadorà ¿Qué les ocurre a los árboles y a los insectos? Se esconden. Las hojas cambian de color. ¿Dónde se esconden? En su casa. ¿Y qué hacen? Llenan la despensa. ¿Por qué? Para tener comida en invierno ¿De qué color son las hojas. Hay verdes, marrones, ocre, negras, rojas. Cuando están secas ¿De qué color son? Marrones y cuando las pisas hacen ruidito. ¿Cómo es el tiempo en otoño? Hace fresquito porque se esconde el sol. ¿Qué otra fiesta celebramos en Noviembre? *Les Catalinetes*.

A medida que van pasando los meses y se van realizando las actividades de observación de los fenómenos relacionados con el otoño en todos los aspectos: paisaje, meteorología, frutos, alimentos, ropa y fiestas que se celebran. El aula se convierte en un verdadero museo-taller. En el rincón de la información se acumulan objetos y alimentos relacionados con esta estación. Todo es recogido por los niños en diferentes salidas o traído desde casa. Se observan las hojas de diferentes formas, colores y tamaños se observan cómo cambian tanto en el paisaje como en el aula. Se prueban los alimentos (castañas, uva, madroños, se recogen aceitunas del olivo del patio y bellotas de las encinas) se prueban las castañas crudas y asadas, se asan moniatos y se prueban. Se ven y huelen las setas que traen los niños. Se observa como pierden la humedad y quedan reducidos. Se realiza un gran mural con todos los elementos estudiados sobre un paisaje otoñal realizado con pintura y papeles continuos. Se experimenta con mezclas de colores para explotar al máximo la riqueza de colorido que hay en la naturaleza durante esta estación.

Tras las correspondientes conversaciones y verbalizaciones que se van sucediendo paralelamente a las acciones y experiencias se van construyendo las frases que para ellos son más significativas. Los niños no pueden estar callados y cuando están haciendo cualquier actividad o experiencia verbalizan lo que ocurre. Por ejemplo en una de las ocasiones en que se hizo una salida a los campos de los alrededores del centro, los niños vieron bandadas de pájaros cruzando el cielo, e inmediatamente dicen: *Els ocells se'n van*: O si hace un poquito de viento fresco. Lo expresan diciendo. *Fa fresqueta!* O cuando ven las hormigas entrando al hormiguero exclaman *les formigues omplin el rebost!*...de todos estos comentarios surgen frases que ellos repiten cuando vuelven a verlo y de ahí luego pasan a la construcción de la canción.

Todo ello se representa con dibujos esquemáticos en la pizarra que queda siempre a disposición de los niños que pueden recurrir a ella como un objeto real

¹⁵⁹ Festividad popular en la comarca de La costera. El 22 de Noviembre los niños salen de excursión con sus maestros y comen Arroz al horno. Es costumbre cantar la canción de *Les Catalinetes*.

de su pensamiento musical. Poco a poco con las partes que más les gusta y que son las más importantes para ellos se construye un texto¹⁶⁰ fijo:

1. La ca-lor ja pas - sa, els o-cells se'n van. El rei Jau-me-ar - ri-bai por-ta la Mo-ca-do - rà.
 Bit-xos i for - mi - gues om-plin el re - bost per po-der fer fes-ta ia l'hi - vern pegar un mos.
 Al - bor - ços, be - llo - tes, o - li - ves, ra - ïm. Han tro-bat pe - bra - ços. N'han dut per a mi.

2. Ai! qui-na fres-que - ta. Ja s'a-ma-gael sol. Les ves-pra-des cur-tes. Tot can - vi - a de co - lor.
 Les fu-lle-tes ca - uen groc, or i mar - ró. Quan es-tan se-que-tes es-col-tem el seu so-roll.
 Cas - ta - nyes - tor - ra - des, mo - nia - tos al forn. Les Ca-ta-li - ne - tes i els Ca-ta-li-nots.

Figura 51. Fragmentos de la cançión *Vine a l'escola per la tardor*.

Con el fin de poderla presentar a las familias a estas frases se añade un principio y un final. Siguiendo el mismo procedimiento, en esta ocasión, se construyó una estrofa¹⁶¹ para invitar a las madres a que vieran todo lo que habían aprendido sobre el otoño, el mural y todas las creaciones plásticas hechas con sus colores característicos:

¹⁶⁰ Traducción: La calor ya pasa. Los pajaritos se van. El rey Jaume llega y trae la *Mocadorà*. Bichos y hormigas llenan la despensa para poder hacer fiesta en invierno y poder comer. Madroños, bellotas, aceitunas y uva. Han encontrado setas, han traído para mí. ¡Ay, que fresquito hace! Se esconde el sol. Las tardes son más cortas. Todo cambia de color. Las hojitas caen: amarillas, oro y marrones. Cuando están sequitas escuchamos su sonido. Castañas asadas, moniatos al horno. *Les Catalinetes i els Catalinots*.

¹⁶¹ Ven a la escuela y podrás disfrutar de todas las cosas que aquí aprendemos.



Figura 52. Fragmento inicial de la canción *Vine a l'escola per la tardor*.

Y como fin, una estrofa¹⁶² que explicara toda la historia del otoño y diera la bienvenida al mes de diciembre y a las fiestas de Navidad:



Figura 53. Fragmento final de la canción *Vine a l'escola per la tardor*.

Además de los trabajos colectivos, cada niño realiza su pequeño mural individual que contiene algunos elementos reales como por ejemplo los frutos secos que se nombran en la canción y los que se han recogido en el recinto escolar (bellotas, aceitunas, madroños). El resto se hace con materiales plásticos como pintura, plastilina y diferentes papeles. Tanto uno como el otro se pueden cantar porque tiene toda la progresión de elementos.

El proceso dura todo el trimestre. La primera semana de diciembre se celebra la Fiesta del otoño. Se invita a las madres a escuchar la nueva composición que se canta delante del gran mural realizado con todos los elementos alusivos a esta estación según toda la experiencia vivida que queda narrada por la canción.

Como se verá en el apartado dedicado a una población concreta esta melodía quedará completada por las características propias de la localidad referida a alimentos y a otras festividades locales que se celebran en el mes de diciembre.

A.4. Navidad

Cuando llega el esperado tiempo navideño se puede apreciar que los niños en esta fase todavía no recuerdan muchas cosas relacionadas con esta fiesta. Se hace necesario recurrir a los noticiarios y repensar las cosas que se hicieron el

¹⁶² Si vienes a la escuela todo eso verás. El otoño acaba y vienen las fiestas de Navidad.

curso pasado. Durante la primera quincena de diciembre los niños ya pueden comprobar que las calles, sobre todo los centros comerciales, están iluminadas y adornadas con motivos navideños. Esto es una de las cosas que mayoritariamente comentan.

Ante las preguntas: ¿Qué es Navidad? o ¿Qué se celebra en Navidad? las respuestas son muy escasas. Lo que más recuerdan es la visita de los reyes. Poco a poco se retoma el noticiario y ven que el curso pasado hicieron un mural muy bonito con un árbol de navidad. Entonces recuerdan que en su casa pusieron un árbol y muchos adornos. Recuerdan que hicieron una tarjeta para felicitar a sus familias, que escribieron la carta a los reyes. Algunos explican que montaron un belén con muchas figuritas y que tenía la estrella de Belén. También recuerdan la visita del paje real y el recitado que se suele declamar cuando viene: el *Tirori*¹⁶³.

Con esta corta información se inicia un proyecto que consistirá en preguntar a las familias y recabar información en libros y otros lugares virtuales sobre la Navidad. De acuerdo con el procedimiento que se está describiendo no se puede construir una canción sobre algo que no se conoce, por tanto se va a intentar en esta fase de proporcionar el máximo de vivencias para que el curso próximo se pueda hacer.

La cuestión que más clara tienen son los adornos de las calles y los centros comerciales. Al preguntarles cómo están adornados contestan que con campanas y luces. Y también recuerdan muchos villancicos tradicionales que cantaron el curso pasado y que han recordado durante todo el año.

En un primer momento, partiendo de las primeras ideas y elementos más llamativos para los niños (campanas, luces, adornos...), se inicia la construcción

¹⁶³ Es un antiguo recitado muy popular en esta zona que suelen decir los niños a los reyes magos o a los emisarios reales cuando los visitan. El texto es el siguiente: *Tirorí Tirorí. Senyor rei ja estic ací. La palla i les garrofes per al seu rossí i les casques i els joguets per a mi.*
Traducción: Tirori, Tirorí señor rey ya estoy aquí. La paja y las algarrobas para su caballo y las golosinas y los juguetes para mí.

de pequeñas frases que constituirán el estribillo¹⁶⁴, pequeñas frases que sí tienen claras se puede construir el siguiente texto:

Ding-dong ding-dong ding dang dong. Les cam-pa - nes ding ding dong dong prom-te so-na-ran

ials car-rers llums i na - da - les ens a-le-gra-ran. Jaés Na - dal Jaés Na - dal

Figura 54. Estribillo de la canción *Ja és Nadal!*

Poco a poco al recordar cómo era el árbol que adornaron en casa, cómo era el belén de aquellos que lo montaron. Con qué lo hicieron, qué tipo de figuras utilizan y cuántas necesitaron para completarlo, surgen pequeños versos que dan lugar a diferentes estrofas.

Tras actividades como realización de tarjetas para enviarlas a diferentes compañeros, a la oficina de Correos, a la asociación de enfermos de Alzheimer, a la radio y otras instituciones locales, los niños aprenden el significado de la felicitación navideña. Más adelante tendrán oportunidad de probar diferentes tipos de turrón y dulces navideños y de poner una mesa bonita para invitar a las madres a escuchar los villancicos. También escribirán la carta a los reyes que entregarán al paje el último día.

Después de hacer todas estas experiencias los niños ya pueden incluir en su vocabulario todos los conceptos de este campo semántico. Poco a poco se verbalizará y se construirá todo lo que se ha hecho y puede formar parte de otras estrofas¹⁶⁵:

1. Si mun - te - uun ar - bre, ben alt i guar-nit. I si feu tar - ge - tes u - na per a mi.

¹⁶⁴ Traducción: Ding-dong, ding-dong. Ding-dang- dong. Las campanas dig-ding, dong-dong, pronto sonarán. Y en las calles luces y villancicos nos alegrarán. ¡Ya es Navidad! ¡Ya es Navidad!

¹⁶⁵ Si montáis un árbol. Bien alto y adornado. Y si hacéis tarjetas una para mi. ¡Cuántas figuritas tiene el nacimiento!. Mira la estrella como va hacia Belén. ¡Ya es Navidad! ¡Ya es Navidad!

19

Quan - tes fi - gu - re - tes que téel Nai - xe - ment. _ Mi - ra com l'es - te - la va cap a Bet - lem.

Jaés Na - dal. _ Jaés Na - dal. _

Figura 55. Fragmentos de la canción *Ja és Nadal!*

A esta misma melodía se adaptan otras letras¹⁶⁶ como por ejemplo la siguiente que trata de la llegada de los reyes:

*Els reis ja acosten per el Goleró
I al xiquet li porten un dolcet torró
L'aigua i les garrofes pels cansats rossins
No oblideu cantar-los un bon tirorí.*

En la próxima fase gracias a las experiencias que los niños podrán tener y a los recuerdos que los dos cursos precedentes les aportan podrán construir nuevas estrofas que darán lugar a la canción definitiva.

A.5. Día de la Paz

Siguiendo el calendario, de nuevo llega el 30 de enero: el día de la Paz y la no violencia. Esta será la segunda vez que los alumnos lo van a celebrar. En esta segunda fase los niños ya recuerdan su experiencia anterior. La pequeña canción que construyeron es muy fácil. Les gusta mucho y suelen cantarla a menudo. Por ello en esta etapa se intenta profundizar a cerca de lo que es para ellos la paz. Durante un curso y medio de convivencia han surgido muchos momentos de conflicto que se han resuelto bajo argumentos de paz, convivencia y solidaridad. Además desde principio de curso se sigue un programa de hábitos y educación en valores¹⁶⁷ en el que las alusiones constantes a este tema son

¹⁶⁶ Los reyes magos ya se acercan por el *Goleró* y al niño le traen un dulce turrón. El agua y las algarrobas para los casnados rocines. No olvidéis cantarle un buen *Tirorí*.

¹⁶⁷ *Fadrins, Més fadrins* y *Els més fadrins*. (Mayores, Más mayores y Los más mayores). Materiales para la educación en la convivencia, las actitudes y los valores. Es un programa de

constantes. Por tanto los niños ya son capaces de abstraer algunos términos como compartir, ayudar, cuidar a los otros y a uno mismo. También están capacitados para de hablar sobre el tema y pensar en qué lugares pueden ellos conseguir que haya paz: en la escuela, en casa, en la calle.

En este momento se les explica que ellos mismos también tienen que procurar la paz para todos y que esto lo hacen cuando están tranquilos, cuando comen lo que es sano o les dicen sus madres, cuando se toman lo que les dice el médico, cuando van a dormir cuando les indican sus padres, cuando se lavan los dientes... Con todos estos conceptos tan cercanos y entendibles para se continúa la descripción de qué es la paz y con quién la quieren que se inició el curso anterior. Esto da lugar a estrofas¹⁶⁸ como las siguientes:

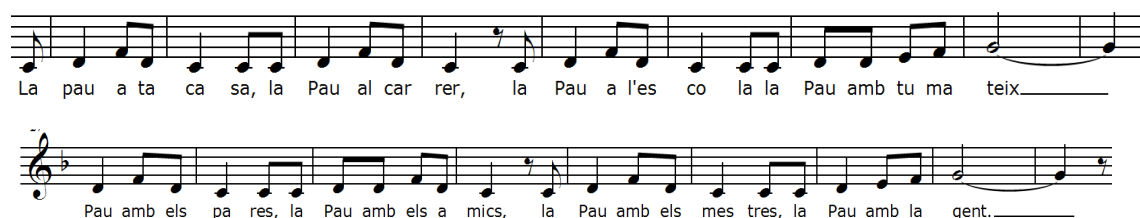


Figura 56. Fragmentos de la canción: *La pau dels xiquets*.

La canción entera se completaría en la próxima fase.

A.6. Día del árbol

Otra festividad bastante arraigada en esta zona es la organizada para el día del árbol. Se celebra en febrero. Generalmente algún organismo oficial proporciona semillas que los niños siembran y cuidan en el colegio. También proporcionan pequeños pinos y encinas para trasplantarlos en macetas más grandes y cuidarlos hasta el mes de junio. Después de unos meses de cuidados se vuelven a trasplantar en algún campo cercano o en parcelas de su propiedad para que con su ayuda lleguen a hacerse grandes. La relación de los niños con la naturaleza durante la escolaridad infantil en este contexto es bastante estrecha.

hábitos para la escuela y para casa elaborado por Carmen Ferrando y Alicia Arnau. Finalista en los premios de innovación educativa Ciudad de Alzira, 2008.

¹⁶⁸ Traducción: La Paz en tu casa, la Paz en la calle, la Paz en la escuela, la Paz contigo mismo. La Paz con los padres, la Paz con los amigos, la Paz con los maestros, la Paz con la gente.

Éste es un tema que se considera vital, además, por ser una celebración cíclica merece una canción.

Al iniciar una conversación sobre la importancia de los árboles aparecen muchos temas y muchas ideas. Entre ellos que: son buenos para comer, para respirar, para tener sombra. Entre todos estos conceptos previos, en este caso, lo más importante va a ser hacerles conscientes de qué pueden hacer ellos para que los árboles existan. Sin profundizar mucho los niños responden que ellos pueden plantarlos y cuidarlos porque efectivamente ya lo han hecho durante el curso pasado. Pero es necesario insistir. Deben darse cuenta de que las plantas y los árboles por sí mismos no pueden regarse, ni podarse, ni trasplantarse. Solamente los hombres y los niños les pueden ayudar. A partir de aquí y con nuevas conversaciones se puede llegar al fondo de la cuestión:

- ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros para ayudar a los árboles?
- ¿Cómo te gusta más el patio y el jardín con árboles o sin árboles?
- Con árboles.
- Y cuando hay árboles ¿Quién se alegra?
- Yo, y yo.
- ¿Tú eres una persona?
- Sí.
- Y los animales ¿creéis que se alegran?
- ¿Por qué?
- Porque viven allí.
- ¿Quién vive en los árboles?
- Pájaros, ardillas, bichos.
- ¿Los animales respiran?
- Sí.
- ¿Y las personas?
- Sí.
- Luego todo el mundo se alegrará porque respirará mejor, ¿No?

Y todas las personas que queremos (madre, padre, hermanos, amigos)

Y ¿Sabéis qué?, la tierra también se alegra porque cuando llueve mucho, el agua no se la lleva a los barrancos. Las raíces de los árboles y las plantas la sujetan.

- Entonces ¿Quién fabrica el aire que respiramos?
- Los árboles.
- Los árboles son realmente muy importantes. Son el aire que respiramos.

Tras contar esta secuencia varias veces y hacer el dibujo de las cosas importantes se va quedando fijado el texto¹⁶⁹ con la siguiente melodía:

Figura 57. Fragmentos de la canción *L'aire que respirem*.

La canción tiene como objeto la acción en el presente y no sólo en el futuro. Después de plantar un árbol ocurre todo esto por tanto cada año se debe hacer y durante todo el año se deben cuidar. Generalmente cuando vienen los operarios de la escuela taller municipal y realizan la actividad en el centro los niños acaban agradeciendo su labor y cantan juntos esta melodía. En varias ocasiones se ha cantado en directo en la radio local a petición de la emisora.

A.7. Fiesta del invierno

Durante toda la estación del invierno, como se hace durante el otoño se aprenden diferentes poesías a cerca de la misma. También se aprenden canciones populares, refranes y dichos sobre los meses correspondientes. Se recitan y se repiten en cada asamblea tanto en castellano como en valenciano. Entre otros, los que más recientemente se utilizan en los grupos con los que se ha realizado la experiencia son los siguientes:

¹⁶⁹ Traducción: Un árbol plantaremos y al mundo ayudaremos.
 Un árbol cuidaremos y a todos alegraremos.
 La Tierra, el aire, los pájaros y a todos los que queremos.
 Porque los árboles que plantamos son el aire que respiramos.

Poesía¹⁷⁰:

*A vint-i-u de desembre és quan comença l'hivern.
Vénen pluges i nevades.
Abriguem-nos que fa fred!
Encenem el foc a terra i posem la manta al llit
Que ara s'acurten les dies
i són més llargues les nits.*

Refranes en valenciano¹⁷¹:

*Oroneta primerenca primavera calorenca.
Gener mes primer.
Gener fred o temperat passa'l ben arropat.
Gener sense gel any de mel.
Febrer ventós cara de gos.
Sol de febrer mai no dura un dia sencer.
En febrer ja té flor l'ametler.
En febrer posa't la bufanda que fa fred.
En gener o en febrer carnestoltes solen ser.
Trons al març, fred a abril i maig.
El sol de març porta refredats.
En març no et lleves ni un pedaç.*

Refranes en castellano:

En enero de día al sol y de tarde al brasero.
En enero bufanda capa y sombrero.
En febrero sale la lagartija de su agujero.
En febrero ya busca la sombra el perro.

¹⁷⁰ Traducción: El veintiuno de diciembre es cuando empieza el invierno.
Vienen lluvias y nevadas. Abriguémonos que hace frío.
Encendemos el fuego en el suelo y ponemos la manta en la cama.
Ahora se acortan los días y son más largas las noches.

¹⁷¹ Traducción: Golondrina primeriza, primavera calurosa. Enero mes primero. Enero frío o temperado pásalo bien arropado. Enero sin hielo año de miel. Febrero ventoso cara de perro. Sol de febrero nunca dura un día entero. En febrero florece el almendro. En febrero ponte la bufanda que hace frío. En enero o en febrero carnaval suele ser. Truenos en marzo, frío en abril y mayo. El sol de marzo trae constipados. En marzo no te quites ni un pedazo.

Marzo con lluvias, buen año de alubias.

Entre marzo y abril sale el cuco de su cubil.

Todo ello, como en el caso del otoño, proporciona mucha información de base. La lírica infantil actual se compone, además de todo este bagaje cultural, de otros muchos cuentos e historias escritos más recientemente. También se puede nutrir de imágenes que se pueden ver a través de la red e incluso de experiencias de otros lugares y niños del mundo pero, sobre todo, y este es el argumento del presente trabajo, de la propia experiencia y de la narración de las vivencias del grupo en relación con las estaciones y todo lo que ocurre tanto en la escuela como en la localidad donde se encuentran.

Así pues, tras la llegada de los reyes como recuerdo principal de los meses de invierno, se suceden los meses fríos donde no pasa desapercibido el hecho de que los naranjos están en plena producción y se está recogiendo la naranja del término. Aparecen los catarros y los remedios para prevenirlos (sobre todo el zumo de naranja y la miel), las prendas de abrigo, la nieve, el frío...En febrero llega el carnaval, en marzo las Fallas. Nuevamente tras la experiencia y finalizado cada uno de los meses se construye un pequeño resumen del mes que se canta por separado durante su transcurso.

En este caso se utiliza la misma melodía que en la canción del otoño. Esto se ha desarrollado así por dos motivos. En primer lugar, para seguir el proceso propuesto. En este momento se considera primordial facilitar a los niños la aplicación espontánea de la letra. De esta manera como la melodía está muy interiorizada los alumnos pueden hacerlo directamente. Por otra parte, como ya se ha explicado, este ejercicio comporta un esfuerzo de distinción y de memoria para no cantar lo correspondiente a otra estación de manera equivocada. Es el mismo ejercicio que se hizo con las canciones del saludo y la despedida pero de mayor envergadura.

Al conversar sobre las cosas que han ocurrido en enero las frases surgen rápido y se acoplan fácilmente a la melodía. Tras dibujar los hechos y dejar a los niños libremente que interactúen con ellos se van fijando los textos. Siguiendo el mismo proceso que en las ocasiones anteriores se trata de describir el máximo de

información y la más relevante sobre lo aprendido referido al tiempo, la ropa, los alimentos, las costumbres los hechos más significativos y las fiestas de cada mes.

Esto se realiza poco a poco dando todo el espacio a cada uno de los meses en un proceso tranquilo, estudiando y reflexionando llevado la expresión en todas las vertientes: lenguaje, plástica, conceptual y con este proceso también musical. Algunos de los versos que se han construido con los grupos son los siguientes¹⁷²:

1.Fa un fred que pe - la per-quèes el ge - ner plu-jes i ne - va-des om-plin ja tots els car - rers

A - bric i pa - rai-gües, bu - fan - dai jer - sei Bo-tes, im-per - mea-ble uns guants i bar - ret.

3.Al mes de fe - brer ja té flor l'a-met - ler i si et dis - fres-ses Car-nes - tol-tes solen ser.

Ca - ras - ses, dis - fres - ses ma - qui-lla't molt be! Can-ta, ba-llai cor - re, fe - bre és molt cur - tet

4.Els fà-llers pre - pa - ren els gran mo-nu - ments de car-tròi de fus-ta els ni - nots ells solen fer

Fes-ta a Va - lèn - cia Fes-taal mes de Març La ciu-tat es ple-na de ve - ïns i vi-si tants. (

Co - ets, des-fi - la - des, blu - soi sa - ra - güells, Xo-co-la-tei xur - ros, bu - nyols ca-len - tets.

Figura 58. Fragmentos de la canción *Vine a l'escola per l'hivern*.

¹⁷² Traducción: El otoño se aleja y también la Navidad. Los reyes llegaron de juguetes bien cargados. Hace un frío que pela porque estamos en enero. Lluvias y nevadas llenan todas las calles. Abrigo, paraguas, bufanda, jersey, botas, impermeable, guantes y gorro. En el mes de febrero florece el almendro y se te disfrazas carnaval suele ser. Antifaces, disfraces ¡Maquíllate muy bien! Canta, baila y corre. Febrero es muy cortito. Los falleros preparan los grandes monumentos. De cartón y de madera los suelen hacer. Fiesta en Valencia. Fiesta en el mes de marzo. La ciudad se llena de vecinos y visitantes. Cohetes, desfiles, blusón y *saragüell*. Chocolate y churros, buñuelos calentitos.

Como final, igual que se hizo en la versión de otoño, se construye una estrofa con un texto¹⁷³ alusivo a las fechas que narra:

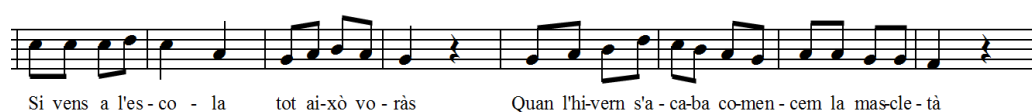


Figura 59. Fragmento final de la canción *Vine a l'escola per l'hivern*.

Estas pequeñas canciones se cantan en la asamblea o mientras los niños hacen otras actividades referidas al mes en curso. Poco a poco se van encadenando y dan lugar a una larga canción dedicada al invierno que se puede cantar justamente cuando se celebra la fiesta de fin del invierno y bienvenida de la primavera coincidiendo con el fin del trimestre.

A.8. Día del libro

La siguiente celebración importante durante el curso es, de nuevo, el día del libro. Los niños ya conocen algunas estrofas de la canción *Oda a la lectura* pero este año saben mucho más sobre la importancia de los libros y de leer. Han tenido muchas más experiencias con sus padrinos de lectura, con las lecturas dialógicas, con el préstamo de libros de aula y del centro. Se inician nuevas conversaciones para conocer sus gustos, para compartirlos con los demás. Se trata de ver qué tipo de lecturas prefieren y dónde suelen leer, quién les lee y cómo. Con los nuevos tiempos surgen nuevas fórmulas, por ello, las preguntas y respuestas de los maestros y los niños suelen ser como las que se adjuntan como ejemplo de uno de los diálogos realizados:

- ¿Dónde sueles leer?
- En el coche, en la cama.
- En la *tablet*.
- En *l pad*.
- En el ordenador.
- ¿Cuándo lees?
- Por la noche, por la tarde.
- ¿Quién os lee?

¹⁷³ Si vienes a la escuela todo esto verás. Cuando el invierno acaba empezamos la *mascletà*.

- Mi madre, mi hermano.
- Los padrinos lectores¹⁷⁴.
- ¿Qué cuentos os gustan más?
- Cuando os cuentan un cuento que os gusta ¿Cómo os sentís?
- Contentos, felices.
- ¿Y cuándo no os gusta?
- Aburridos.
- ¿Y cuándo es de risa?
- Divertidos.
- ¿Y si es de miedo?
- Nos asusta...

Se realizan frases y se fijan las más interesantes y las que agraden a todos.

A continuación se relacionan algunos de los ejemplos que surgieron que se añadieron a la fase anterior y darán lugar a un sugerente rap:

Llegir, llegir, llegir el que m'agrada a mi

Llegir, llegir, llegir em fa felix¹⁷⁵.

Quin atreviment! Abril mil, llibres, mil.

Llegir ens senta be tot l'any també, també¹⁷⁶.

Se pueden ajustar diferentes ritmos. Los que se construyeron en esta ocasión se pueden consultar en la partitura que se adjunta en el epígrafe 5.5.4.2. *Oda a la lectura*.

¹⁷⁴ El apadrinamiento lector es una actividad que se lleva a cabo en el centro desde hace varios años. Consiste en la realización de lecturas y cuentacuentos entre alumnos de diferentes niveles. Los mayores son los padrinos y los pequeños son los ahijados. Unos y otros comparten lecturas de libros, cuentos tradicionales e inventados y otras actividades relacionadas con la lectura. Se realizan durante todo el curso y con ella además de fomentar la lectura y la escucha comprensiva se consigue favorecer la relación inter-clase. Se establecen vínculos entre ellos y los aprendizajes son muy variados. Se fomenta el amor hacia los libros, hacia la literatura, las relaciones interpersonales, las emociones, la expresión oral y la comprensión en ambos niveles.

¹⁷⁵ Traducción: Leer, leer, lo que me guste a mí. Leer, leer, leer me hace feliz.

¹⁷⁶ Traducción: ¡Qué atrevimiento! ¡Abril, mil libros, mil! Leer nos sienta bien todo el año también, también.

A.9. Fiesta de la primavera

En esta segunda fase, cuando llega primavera, se reinicia el gran proceso de observación de los cambios en el paisaje. Muy pronto recuerdan las melodías iniciadas el curso anterior. Los niños reclaman los dibujos y esquemas que les recuerdan los textos construidos. Les encanta jugar con ellos a cantar. Se sigue profundizando en el tema en cuanto a los fenómenos meteorológicos que pueden observarse durante estos días: el arcoíris, las flores y sus aromas, los insectos que vuelven a aparecer en el patio...Sobre todo recuerdan a las hormigas que observaron en otoño cuando recogían comida, las abejas y las avispas que tanto dolor causaron a Arnas el curso pasado. Con toda esta variada batería de información se añaden nuevas estrofas¹⁷⁷:



Març, A - bril i Maig flo - rits. Qui - nao - lo - re - ta! Set co - lors de Sant Mar - tí. Qui - na be - lle - sa!. I

Les for - mi - gue - tes tor - nen aei - xir i les a - be - lles jaes tan a - ci.

Figura 60. Fragmentos de la canción *Per fi és primavera!*

Con estas simples estrofas unidas al estribillo del curso anterior ya se puede concluir una pequeña canción dedicada a la primavera. Quizás en la última fase se añadan más estrofas. Todo dependerá de la acción y la decisión del grupo.

A.10. Fiesta de la lengua valenciana.

Desde hace más de 25 años en la *Comunitat Valenciana* se celebran *Les Trobades d'escoles en valencià*¹⁷⁸. Se realizan en primavera. En ellas los colegios y otras entidades culturales y educativas organizan toda una serie de eventos, talleres y espectáculos para llevar a cabo un día festivo donde los niños, las familias y los maestros pueden compartir experiencias y tiempo libre teniendo como referencia y objetivo valorar la lengua valenciana. Cada comarca celebra una *Trobada* anual y cada año se realiza en una población diferente.

¹⁷⁷ Traducción: Marzo, abril y mayo floridos. ¡Que olorcito! Siete colores de San Martín ¡Qué belleza!. Las hormigas vuelven a salir y las abejas ya están aquí.

¹⁷⁸ Encuentros de las escuelas de enseñanza en valenciano.

Durante todo este tiempo muchas de las poblaciones que la han organizado han presentado canciones compuestas expresamente para la ocasión de manera que quedará en el recuerdo de todos, su participación como anfitriones de la misma. Estas canciones son compartidas en todos los colegios de modo que muchos alumnos las pueden aprender y cantar durante ese año y sobre todo el día de la fiesta.

Con motivo de la celebración de la *Trobada* en Canals se pudo construir una pequeña canción alusiva al tema para que los niños de educación infantil también pudieran cantarla. De ella surgió la idea de hacer una versión para que pudiera ser cantada todos los años. Ambas versiones se adjuntan el punto 5.5.4.3 (*Canals canta a la Trobada*) y en el 5.5.4.4. (*La Costera canta a la Trobada*).

A.11. Fin de curso

El curso se ha desarrollado sin tregua lleno de actividad y de música. Casi sin percibirlo se llega inexorablemente al final. De nuevo se inician los preparativos para el festival de fin de curso. En esta segunda fase los recuerdos están recientes, incluso se pueden ver videos y fotos del festival del año anterior. Resulta fácil recordar la canción construida y en esta etapa se profundiza un poco más sobre lo que se va a celebrar. Se repara en algunos aspectos que el curso anterior se pasaron por alto, como por ejemplo, que hubo presentador y que llevaron unos trajes especiales o que algunos compañeros hicieron decorados para el espectáculo.

Tras el procedimiento habitual el texto¹⁷⁹ quedó así acoplado a la música del año anterior:

The image shows two staves of musical notation with lyrics underneath. The first staff contains the lyrics: "To-ta la fa - mi - lia a vo-re'ns vin - drà. I quan tot s'a - ca - be molt molt a-plau-di - ran". The second staff contains the lyrics: "Els ves-tits llu - ents! Gran pre-sen-ta - ció Tres, dos, u! Que co-men-ce la fun - ció!".

Figura 61. Fragmentos de la canción *Fi de curs*.

¹⁷⁹ Toda la familia vendrá a vernos. Y cuando todo termine aplaudirán mucho. Vestidos brillantes. Gran presentación. Tres, dos, uno. ¡Que comience la función!

5.4.4. Desarrollo del modelo. Fase III

5.4.4.1. Canciones para las rutinas y hábitos

En la tercera fase los niños utilizan todas las canciones espontáneamente. Aunque los hábitos generalmente están adquiridos y la maestra ya no inicia las canciones ellos las usan para acompañar sus acciones. Se sienten bien haciéndolo reiteradamente y las aplican a todo tipo de acciones.

En este periodo pueden necesitarse otras canciones específicas para aquellos hábitos que no estén adquiridos. Por ejemplo hacer silencio o ir en fila. En el caso concreto que se está describiendo esto no ha sido necesario, por esta razón, en ninguna de las promociones ha surgido la idea de hacerlo. No obstante, para las maestras que respondieron la encuesta de la fase de diagnóstico el momento de prestar atención y guardar silencio es uno de los más demandados y, por tanto, un tema de interés para futuras construcciones con los niños.

A.1. Bienvenida y presentación

Cuando los niños están en el tercer nivel, el grado de madurez es significativamente más acusado que el que tenían cuando iniciaron la escolaridad. La experiencia individual y colectiva ha sido muy grande y fructífera después de dos años juntos. A lo largo del último curso se van a producir muchos aprendizajes nuevos pero también se van a revisar y a profundizar sobre las acciones y objetos culturales que entre todos se han construido. Las diferentes canciones realizadas durante los cursos anteriores suelen sufrir modificaciones y transformaciones por el uso, igual que ha ocurrido a lo largo de la historia, pero además se producen otras reacciones y comportamientos que se quieren destacar. Efectivamente las canciones evolucionan con la edad de los niños. Un ejemplo bastante ilustrativo ocurre con la canción *Benvinguts a escola*. Cuando ya tienen 5 años los niños son capaces de imitar a otras personas, por ejemplo a otro compañero o al maestro y hacer un gesto o frase que le caracterice. Esto es un grado más de implicación en la canción, de inteligencia y de creatividad. Ellos lo pasan bien al tiempo que agudizan su ingenio. La canción

a estas alturas del proceso ya es lo de menos, se convierte en un contexto que sirve de plataforma para realizar una actividad que sorprende a todo el grupo.

A.2. Canciones para la asamblea (en inglés)

En la asamblea se utilizan todas las canciones aprendidas. De manera autónoma los niños eligen las que quieren cantar según la sugerencia del encargado o del resto de compañeros que intervienen para proponerlas libremente. Se recurre también a canciones en castellano y en inglés. En este nivel, gracias a la experiencia en la construcción y al mayor nivel de competencia lingüística en lengua inglesa se inicia el proceso de construir canciones para los hábitos en esta lengua. En esta ocasión se inició con una canción para ir al patio. Siguiendo el mismo proceso de siempre tras conversar con los niños y establecer las frases básicas se intenta describir en inglés lo que representa ir al patio. Se realiza con pequeños fragmentos como los siguientes¹⁸⁰:



Figura 62. Fragmentos de la canción *Let's go to the playground*.

Se utilizan verbos propios de esta actividad como se hizo en la primera fase pero en inglés. Como se observa los esquemas rítmicos y las melodías son más complejos porque los niños ya los elaboran así. Paulatinamente se va profundizando en el tema y aparecen en el proceso las emociones y cómo se sienten cuando van al patio. Con todo ello se construyen otras estrofas¹⁸¹:

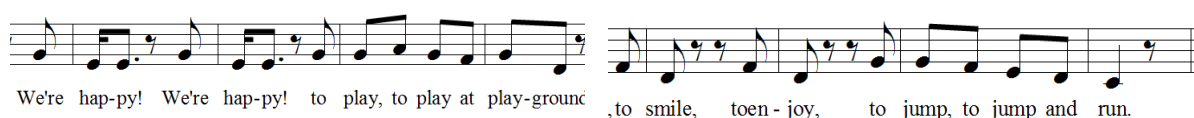


Figura 63. Fragmentos de la canción: *Let's go to the playground*.

¹⁸⁰ Traducción: Vamos. Vamos. Vamos al patio. A jugar. A gritar. A saltar. A saltar y correr.

¹⁸¹ Traducción: Estamos felices. Estamos felices. De jugar, de jugar en el patio. De sonreír, de disfrutar, de saltar, de saltar y correr.

Las posibilidades de hacer canciones para los hábitos en inglés son lógicamente infinitas. Ejemplos de ellas son *Good bye!* y *Have a nice weekend!* que aparecen en el epígrafe 5.5.4.1.

5.4.4.2. Canciones para las celebraciones

El tercer y último curso de educación infantil es un periodo apasionante. Es el momento en el que los niños van a poder dar y expresar todo lo que llevan dentro. La madurez física, psíquica y emocional va ser el elemento que propicie unas experiencias plenas y conectadas con todo un bagaje común y al mismo tiempo va a posibilitar completar de manera muy interesante algunas de las experiencias ya vividas. Durante este curso los niños tienen la posibilidad de celebrar todas las fiestas del año con plena consciencia. Participarán en todas ellas con mayor conocimiento de lo que hacen y aportando nuevas ideas. Podrán completar las canciones iniciadas los años anteriores y así habrán sido artífices de su propia acción cultural dando cuerpo y sentido a los hechos individuales y comunitarios del contexto y la sociedad donde viven.

A continuación se describen las últimas fases de cada una de las celebraciones y cómo se concluyen con la construcción total de las canciones.

A.1. Inicio de curso

Cuando se inicia el tercer curso del ciclo nuevamente los niños tienen muchas ganas de reencontrarse. Son ellos quienes piden hacer una fiesta para celebrarlo igual que hicieron con el fin de curso y con el inicio cuando tenían 4 años. Se seguirán los pasos de la fase anterior y surgirán nuevas idas para celebrarla: nuevos disfraces, adornos diferentes, músicas nuevas para bailar, etc. También sucede que los niños quieren retomar algunos de los versos hechos en la fiesta anterior. Con todo ello se procede a una nueva reconstrucción.

En esta ocasión se incide en la parte emocional del evento, por ello, se completan versos que hagan referencia a lo que sienten al hacer y preparar la fiesta puesto que la descripción de cómo hacerla ya se hizo en la fase anterior. Las conversaciones van en el sentido de comentar qué sienten cuando hacen los

preparativos, cómo quieren sorprender a las madres, qué sienten al inventar nuevas cosas, que preparativos se pueden hacer para sorprender... Con todo ello aparecen términos como alegría, gozo, emoción, abrir el telón, cantar y bailar. De este modo se configuran los versos¹⁸² que ellos rápidamente acoplan a la melodía que recuerdan del curso anterior:

La fes-ta-d'i-ni-ci ens om-pli de goig. Tot ben pre-pa-rat per-què s'a'-ceel te-ló.

Ba-llant i can-tant Si gueu ben-vin-guts doncs a-ra co-men-ça de bo el nou-curs

Figura 64. Fragmentos de la canción *Comença el curs*.

Cuando todo está preparado los niños invitan a las madres o a los alumnos más pequeños del ciclo a presenciar su fiesta que invita a todos a iniciar un curso lleno de emociones y nuevas experiencias en compañía.

A.2. Festividad de la *Comunitat Valenciana*

En este tercer periodo las experiencias sobre la festividad del 9 de octubre son numerosas. Además, los fragmentos de canción alusivos a esta fiesta son un elemento fundamental en su bagaje cultural. En este curso lo más interesante va a ser que ellos preparen con masa *els panellets*¹⁸³ y los puedan regalar a sus familiares, envueltos en un pañuelo muy bonito, realizando así una verdadera *Mocadorà*¹⁸⁴.

El resto de actividades relacionadas con el proyecto se realizan llegando a niveles más profundos de conocimiento de la vida en la época medieval. Se construye un castillo tridimensional al que los niños podrán acceder y donde podrán jugar y representar historias. Se confeccionan coronas y cascos, estandartes, pendones, escudos heráldicos y adornos medievales. Los alumnos

¹⁸² Traducción: La fiesta de inicio nos llena de gozo. Todo bien preparado ¡Arriba el telón! Cantando y bailando ¡Sed bienvenidos!, pues ahora comienza de verdad el nuevo curso.

¹⁸³ Dulce típico de esta fiesta: Mazapanes amasados en pequeñas figuritas con formas de frutas.

¹⁸⁴ Es el nombre que recibe el regalo que se realiza a la persona amada. Consiste en un surtido de mazapanes envueltos en un bonito pañuelo.

se disfrazan hacen pasacalles y escenifican la vida en los castillos y las villas de la época. Se recuerda la historia y la leyenda del rey Jaume y se hacen pequeños trabajos escritos plásticos.

Finalmente a las estrofas que tienen se añade la correspondiente¹⁸⁵ a la celebración paralela de *Sant Donís* y la costumbre de regalar la *Mocadorà* que, en este caso, ellos mismos han hecho:

43

Sant Do-nis es fes - te - ja i la gran mo - ca - do - rà.

Et lle - pa - ràs els di - tets en tas - tar els pa - ne - llets.

Figura 65. Fragmentos de la canción *9 d'octubre dia de festa*.

A.3. Navidad

En la tercera fase se intenta que los niños conozcan más costumbres o los aspectos principales de la Navidad. Entre ellos, algunos en los que ellos pueden participar tanto en la escuela como en casa. Por ejemplo, el hecho de felicitar a los familiares: padres, hermanos, abuelos, tíos y primos hermanos. También la costumbre de comer y cenar juntos (que todavía existe en esta zona). Con ello se completa otra estrofa de la canción que se inició en la fase anterior. A la misma melodía los niños van acoplando los siguientes versos¹⁸⁶:

A sopar a casa tots acudirán perquè esta festa volen celebrar.

Tota la família felicitaràs: pares, iaïos, tíos i cosins germans.

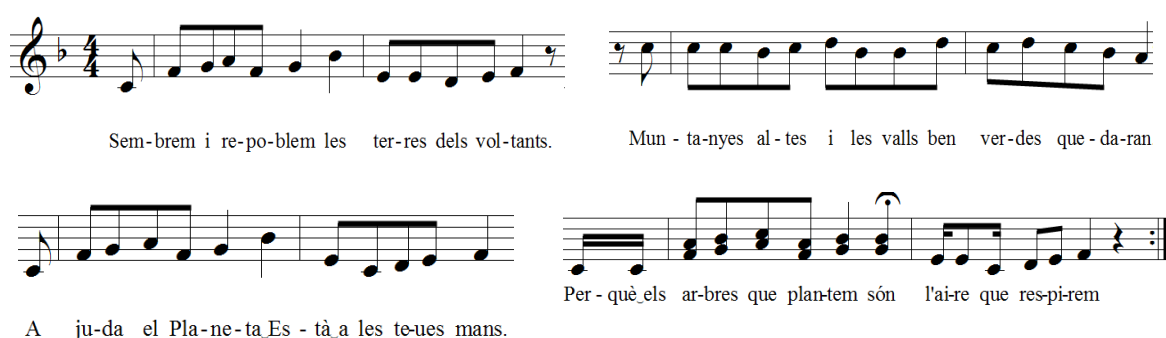
La nit de la màgia tots adormidets els xiquets esperen els somniats joguets.

¹⁸⁵ Traducción: San Dionisio se celebra y la gran *Mocadorà*. Te chuparás los dedos cuando pruebes los mazapanes.

¹⁸⁶ Traducción: A cenar a casa todos acudirán porque esta fiesta quieren celebrar. A toda la familia felicitarás: padres, abuelos, tíos y primos hermanos. La noche de la magia todos dormidos, los niños esperan los soñados juguetes.

A.4. Día del árbol

Como cada año en febrero se suele celebrar el día del árbol. Cuando los niños ya están en la tercera fase tienen más conocimiento sobre la importancia de la naturaleza y de plantar árboles. Lo han hecho durante los dos cursos anteriores y han visto cómo a veces mueren por no cuidarlos. Aprenden que su acción puede ayudar a este hecho tan importante para todo el planeta. Después de todas las conversaciones y de recordar las acciones realizadas para este fin se construyen otras estrofas para añadir a la que se inició en la primera fase. Con mucho entusiasmo se prepara todo para recibir la visita de los expertos en medio ambiente y los talleres de parques y jardines municipales. Durante la semana en la que se celebra el Día del árbol a nivel municipal los niños trasplantan pinos y encinas en todos los colegios, institutos y centros educativos. Una vez trasplantados se reservan en el centro para que ellos los cuiden y cuando llegue el verano se los llevan a las casas de campo. El objetivo es conseguir que vivan y poderlos trasplantar definitivamente en la montaña o en parcelas donde puedan ser cuidados. Tras las explicaciones de los expertos medioambientales y la actividad conjunta se concluye cantando esta sencilla canción que resume el hecho y su implicación. Las estrofas¹⁸⁷ que resultan en esta tercera fase suelen quedar así:



Sem-brem i re-po-blem les ter-res dels vol-tants. Mún - ta-nyes al - tes i les valls ben ver-des que - da-ran

A ju-da el Pla-ne-ta Es - tà a les te-ues mans. Per - què els ar-bres que plan-tem són l'ai-re que res-pi-rem

Figura 66. Fragmentos de la canción *L'aire que respirem*.

¹⁸⁷ Traducción: Sembremos y repoblemos las tierras de los alrededores. Ayuda al planeta. Está en tus manos. Montañas altas y valles bien verdes quedarán. Porque los árboles que plantamos son el aire que respiramos.

A.4. Fiesta del invierno

La canción del invierno referida a los meses de enero, febrero y marzo se construye en 4 años pero tras los acontecimientos del día de la paz y del día del árbol que se vuelven a celebrar en esta tercera fase se incluyen en dos pequeñas estrofas que lo recuerdan. Esto surge por lógica. Los niños son muy conscientes de que lo que están haciendo es cantar su vida. Por ello, cuando en esta fase se recorre el tiempo vivido durante el invierno ellos proponen recordar estas dos fiestas tan importantes a nivel planetario y que ellos han celebrado intensamente. Para ello se utiliza como una metáfora o una paráfrasis musical motivos de aquellas canciones que quedan incluidas en la que ya es su historia de vida invernal. Las estrofas finalmente quedan de la siguiente manera:

Para el día de la paz la versión más utilizada es la siguiente¹⁸⁸:

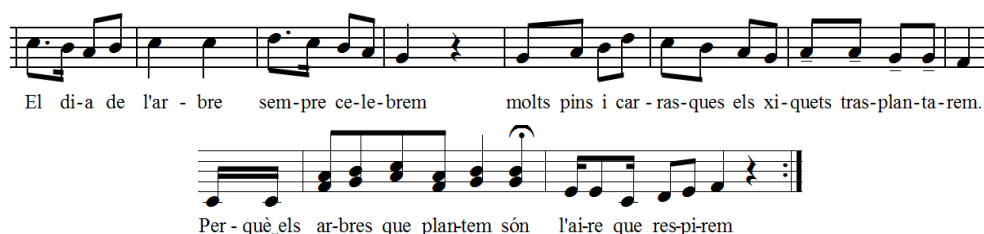


2. Di-aas-se-nya - lat és en el món sen - cer l'u-ni-vers-ce - le-bra molt el tren-ta de ge-ner

Sí tu vols la Pau la Pau tin - drem. Sí jo vull la Pau la Pau tin - drem.

Figura 67. Fragmentos de la canción *Vine a l'escola per l'hivern*

La estrofa¹⁸⁹ que incluye en la canción el día del árbol es la siguiente:



El di-a de l'ar - bre sem-pre ce-le-brem molts pins i car - ras-ques els xi-quets tras-plan-ta-rem.

Per - què els ar-bres que plan-tem són l'ai-re que res-pi-rem

Figura 68. Fragmentos de la canción: *Vine a l'escola per l'hivern*

¹⁸⁸ Traducción: Día señalado en el mundo entero. El universo celebra el 30 de enero.

Si tú quieres la paz la paz tendremos. Si yo quiero la paz, la paz tendremos.

¹⁸⁹ Traducción: El día del árbol siempre celebramos. Muchos pinos y encinas los niños trasplantamos. Porque los árboles que plantamos son el aire que respiramos.

A.5. Día del libro

Las actividades alrededor de la lectura y los libros después de tres cursos son numerosas. Las experiencias vividas con las familias los maestros y los padrinos de lectura han conseguido que los niños tengan mucha información sobre este tema, tipos de textos, autores o colecciones. Con todo ellos y con la ayuda de los alumnos mayores que han sido durante los tres cursos sus padrinos, como una actividad más, se construyen el resto de estrofas que ellos pueden cantar. De esta manera se hace una actividad lírica conjunta. Aunque la experiencia surge de un grupo de educación infantil y de aquellos cursos de primaria con los que se ha tenido relación pronto se extiende a todo el centro. Toda la escuela puede participar cantando este rap que glosa la importancia de leer y lo bien que lo pasan todos los alumnos haciéndolo. Se suele cantar el día del libro (23 de abril) que en muchas ocasiones coincide con la celebración de la semana cultural en el mes de abril. El texto completo de la oda a la lectura se adjunta en el epígrafe 5.5.4.2.

Durante los meses de mayo y junio se celebran las fiestas dedicadas a la primavera, *la trobada d'escoles en valencià*, y el fin de curso. Estas canciones ya son conocidas por los niños y se utilizan de manera normalizada en cada una de las conmemoraciones o actividades alusivas. Los textos completos se adjuntan en los epígrafes 5.5.4.2 y 5.5.4.3

5.4.4.3. Canciones inventadas

La consecuencia directa y lógica de este largo proceso es que los niños consiguen tener en su haber muchas canciones que han sido hechas por ellos mismos. Éstas son percibidas como pertenencias de su vida, de su historia personal y colectiva. Esto es muy importante pero mucho más es el hecho de haber adquirido la capacidad de musicar aun cuando no tienen nociones de lenguaje musical o solfeo. Toda la experiencia acumulada durante 3 de sus 6 años de vida, es decir, exactamente media vida, hace posible contemplar a unos niños capaces de poner banda sonora a cualquier situación sin que nadie se lo pida. Son constantes las ocasiones en las que se observa a los alumnos que han trabajado de esta manera musicar sus acciones, sus juegos, sus vivencias.

Sobre todo cuando están a gusto, cuando están felices. Su subconsciente (el cerebro humano) surge con fuerza y lo hace en forma de pequeñas estrofas. Todo ello comporta bien estar, equilibrio y salud mental a cada uno de ellos. El hecho de tener la costumbre, los recursos y la experiencia previa posibilita la acción de manera espontánea como una forma más de pensamiento y expresión.

Algunos de los ejemplos que se pueden citar en este punto son las innumerables ocasiones en las que los niños individualmente cantan su acción por ejemplo cuando, pintan, juegan en la alfombra, hacen plastilina, limpian, recogen, juegan al juego simbólico, cuando miran un libro, cuando salen de excursión caminando, cuando viajan en autobús o tren... En estos momentos utilizan canciones ya construidas pero sobre todo inventan las que necesitan para el momento. Son creaciones puntuales y que difícilmente se pueden reproducir pero en ese momento han sido útiles como los diálogos que utilizan con sus iguales o los monólogos que tanto acostumbran a tener. No obstante, existen otra serie de actividades que pueden poner a los niños en situación de crear canciones. Algunas de las realizadas, sobre todo en el último curso, son las siguientes:

Juego simbólico:

- Cantar a los peluches y a los muñecos.
- Cantar a los coches o trenes.
- Cantar a animales domésticos o salvajes.

Psicomotricidad y espacial:

- Cantar cuando construyen una estructura en la que pueden entrar.
- Cantar cuando están dentro de la estructura sobre algún tema concreto.
- Cantar describiendo los pasos que siguen y los movimientos mientras siguen un circuito psicomotor.

Lenguajes:

- Cuentos cantados.
- Cuando pintan, recortan o modelan.

Acciones:

- Descansar. Limpiar. Ordenar
- Observan la naturaleza.
- Juego libre con objetos.

Todas estas acciones son reactivos que provocan diferentes tipos de melodías y de textos porque conllevan sensaciones o sentimientos diferentes. Cuando los niños están acostumbrados a este tipo de actividades crean melodías personales efímeras que en ocasiones se pueden retomar y fijar como canciones para infinidad de situaciones.

5.5. Conclusiones y propuestas

5.5.1. Introducción

La descripción del modelo ha pretendido mostrar la gran variedad de actividades y aprendizajes que confluyen en la construcción de una canción. No solamente por la cantidad sino, sobre todo, por la diversidad de aspectos que comporta y la interrelación que se establece entre todos ellos. Se han mostrado muchos ejemplos porque aunque en todos ellos se ha seguido un procedimiento similar, en cada uno de los casos las experiencias que se han requerido para la construcción han sido diferentes. Cada celebración o evento ha partido de unas ideas previas que han sido siempre distintas tanto en cantidad como en calidad de conocimientos. Esto también ha venido definido por la idiosincrasia de los grupos y de los individuos con los que se realizaba la experiencia. Los conocimientos previos de los niños cuando son tan pequeños pueden variar enormemente de unos cursos a otros. Partiendo de ese punto principal previo, se han presentado diferentes caminos llenos de vivencias individuales y colectivas que han ido ilustrando formas de ampliar los conocimientos y las relaciones del grupo con ellos mismos y con el exterior. Tras un proceso de síntesis, de análisis, de descripción y recuerdo, y con la ayuda de representaciones gráficas (a base de dibujos esquemáticos), inicialmente, se ha pasado al nivel de la representación y del simbolismo que posteriormente se ha combinado con palabras escritas. En ese momento los textos orales realizados por los niños y las pequeñas frases que ellos mismos entresacan son las que permiten musicar

las ideas que entre todos han considerado más representativas de lo que se estaba viviendo.

En todo momento se han respetado las aportaciones de todos los integrantes del grupo. De manera que, desde las diferentes inteligencias que predominan en cada uno de los alumnos se puede converger en la musical por tratarse de una esfera donde convergen elementos conectados con los mecanismos con los que actúan las inteligencias múltiples como son: fonética, signos, códigos, gestos, expresión, descripción de estados anímicos, análisis y clasificación de conocimientos y la música en sí misma. Todo esto a su vez implica a procedimientos y factores como el lenguaje, el pensamiento, las relaciones, las emociones, los recuerdos, los datos objetivos, las experiencias, los relatos y la lírica que se van ensamblando en pequeñas melodías que finalmente han constituido el repertorio de estos grupos. Un pequeño cancionero que consigue informar, acompañar acciones y pensamientos, que permite recordar y reafirmar aquello que se ha vivido culturalmente por primera vez y que con el tiempo va constituyendo su tradición.

La conclusión y la propuesta de este proceso de investigación plenamente sustentada por la fase de programación es, en primer lugar, la demostración de que es posible realizar canciones con los niños para poder cantar aquello que viven sobre todo durante su infancia y su etapa de construcción de la identidad, de descubrimiento de la sociedad y el entramado cultural al que pertenecen y del cual, de este modo, son partícipes. Y, en segundo lugar, se ha querido mostrar algunos ejemplos muy representativos y que han dado muy buenos resultados y numerosos y variados ejemplos para demostrar las múltiples posibilidades del planteamiento. Se adjuntan en este punto las versiones realizadas con los grupos de alumnos que han participado de la investigación descrita. Esto es una evidencia de las posibilidades que encierran cada una de ellas, como síntesis de toda la enriquecedora batería de acciones inseridas en ellas. Han actuado en todos los registros educativos demostrando el potencial de la canción infantil como elemento aglutinador, como argamasa y corazón del proceso creativo-educativo.

Dado que tanto el procedimiento como las canciones que han surgido durante este periodo de investigación-acción con grupos concretos es susceptible de ser aplicable y viable en a otros contextos educativos semejantes al descrito se presentan algunas de las versiones resultantes en el proceso que se siguió con cuatro promociones distintas. En primer lugar se agrupan las canciones que de manera general podrían aplicarse cualquier grupo de educación infantil de la *Comunitat Valenciana*. Por una parte, se presentan las construidas para acompañar hábitos y rutinas y, por otra, se relacionan las referidas a celebraciones. Seguidamente se propone una serie de canciones y variaciones de las del segundo grupo destinadas a una localidad concreta: *La Vila de Canals*, población donde se ha realizado la experiencia. Y en cuarto lugar, se proponen canciones que están estrechamente ligadas a la Comarca en la que se ha llevado a cabo la investigación diagnóstica: La Costera.

Con el fin de concretar de manera más precisa el proceso seguido a continuación se muestran tres esquemas-marco referidos a los tres niveles descritos que contienen el orden y el procedimiento a seguir como pasos principales del modelo.

5.5.2. Esquemas-marco para el desarrollo del modelo

Se han establecido tres esquemas que se corresponden con las tres fases descritas. En la primera fase, ubicada alrededor del primer curso de educación infantil se intenta sensibilizar al niño hacia el mundo de las canciones. La intención en todo el proceso es sumergir a los pequeños en un ambiente sonoro donde la melodía y la palabra sean la barandilla que acompaña el de camino de la vida escolar y cultural desde el inicio. Gracias a los beneficios de este baño sonoro y lírico el niño entra en el juego de pensar musicalmente e irá paulatinamente utilizando su voz y su pensamiento como un instrumento más que le ayuda personalmente y le acerca a lo otro y a los demás. Tras este periodo de sensibilización y experiencia, a través de las pequeñas canciones para los hábitos y las rutinas, los pequeños van adquiriendo destrezas para realizar otras producciones posteriores.

Se describen, a continuación, una serie de acciones principales que gradualmente se han de ir presentando en el proceso. Estas a su vez se ven tamizadas por una serie de elementos que se han definido en términos de cuestiones, acciones, actores y momentos:

1. Las cuestiones son el elemento detonante de todo aquello que se pretende saber y de todo lo que se debe hacer para llegar al conocimiento del objeto, situación o acontecimiento concreto. Partiendo de las preguntas básicas ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Para qué? Y de las preguntas complementarias ¿Y qué más? ¿Y si hubiéramos...? ¿Y si no...? ¿Podríamos hacerlo de otra manera?

2. Las acciones son los actos individuales o colectivos que llevarán a los niños a conocer de manera empírica, vivida y emocionalmente experimentada cada uno de ellos.

3. Los actores son siempre los niños (N) que acompañados por el maestro realizan cada una de las acciones. No obstante, hay algunas acciones que necesariamente deben ser realizadas por el maestro (M) como intelectual transformativo (Acaso, 2009) y orquestador de la experiencia.

4. Cuándo hace referencia al momento en el cual realizar cada acción. Este factor es importante puesto que se refiere al tiempo dedicado a cada una de ellas y al momento más conveniente para llevarlas a cabo.

Todos estos pasos son orientativos ya que las reacciones y comportamientos de los niños y las características de cada grupo, de cada docente y la relación que entre ellos y el objeto de conocimiento se establece influirán en el grado de implicación y de emoción que se dé y con ellos variará el resultado. Tanto los pasos como, en algunas ocasiones, el orden pueden variar.

Los esquemas-marco que se presentan son líneas básicas que siguen un proceso que se inicia en la sensibilización hacia el hecho creativo musical en su vertiente canción. Luego, va trazando los pasos que pueden acompañar a los alumnos y al maestro en el empeño de conseguir crear sus canciones para que estas se conviertan en su pequeña o gran tradición.

En ningún caso se trata de un modelo cerrado o invariable. Al contrario, las posibilidades de acción y pasos son infinitos y todas tendrán cabida si persiguen el mismo fin u subscriben la misma filosofía aquí presentada.

La pieza clave y el inicio del modelo son la experiencia y la conversación. Para ello se hace necesario habilitar tiempos y espacios como los descritos en los que la conversación y la co-creación tengan su sitio constante y cambiante durante la jornada. Todo ello con una finalidad de vida. Poner en común a través del diálogo los conocimientos o ideas acerca de lo que ocurre al grupo propicia llevar al plano de lo consciente muchos saberes y sensaciones que permanecían tácitos o invisibles a muchos niños. De esta manera la conversación y la verbalización se convierten en una metodología exitosa en la gestión del conocimiento y la vivencia cultural desde las edades más tempranas. A continuación, en las siguientes tablas se matizan y se secuencian los elementos constitutivos de las conversaciones, diálogos y verbalizaciones que se pueden llevar a cabo en cada una de las fases además de otras acciones:

5.5.2.1. Fase I

5.5.2.2. Fase II

5.5.2.3. Fase III

5.5.2.1. Fase I

Tabla 6. Resumen Esquema-Marco Fase I

FASE I ACCIONES PRINCIPALES	Cuestiones	Acciones	Cuándo/ Quién N/M
Verbalizar conocimientos previos individuales	Qué ocurre en... Qué viste en... Qué hacían en	Conversación	Asamblea *N, M y personas invitadas
Verbalizar recuerdos y experiencias comunes del grupo	¿Qué hicimos...? ¿Qué ocurrió...? ¿Qué recuerdas de...?	Conversación conjunta	Asamblea Durante las primeras sesiones y cuando surja. N-M
Realizar experiencias Sobre el tema	Relacionadas con el motivo de la canción	Ver imágenes, fotos, preguntar a otras personas. Observar objetos y alimentos. (tocar, oler, escuchar, probar, mirar) describir, visitar lugares	Durante varias sesiones dentro del proyecto. *N, M y personas invitadas
Verbalizar experiencias	¿Qué hemos hecho? ¿Cómo te has sentido? ¿Con quién estabas? ¿A quién le ocurre? ¿Cómo era?	Conversación Diálogo	Durante varias sesiones dentro del proyecto. *N-M
*Dibujo esquemático de las respuestas	Sobre una pizarra donde se pueda mantener durante mucho tiempo y se pueda ir variando el texto	Dibujar y decir las palabras de forma clara. Se puede variar el orden Leer los dibujos	Asamblea mañana y tarde. *M
Sintetizar lo verbalizado	Elegir lo más importante, lo que más nos guste o lo más significativo	Llegar a consenso democrático	Asamblea mañana y tarde. *Entre todos
Dibujar esquemáticamente las ideas de manera ordenada	En líneas para que coincidan con los versos	Adecuar el texto a la rima y a los dibujos	Asamblea mañana y tarde. *Maestro siguiendo indicaciones
Solicitar que inventen melodías	A partir de ellas construir la canción	Fijarla utilizándola con la ayuda de los dibujos	Asamblea y tarde. *N-M
Melodías basadas en ecos		Ecos propuestos por la maestra/niños Repetidos por los niños.	*M-N

Fuente: Elaboración propia

5.5.2.2. Fase II

Tabla 7. Resumen Esquema-Marco Fase II

FASE II ACCIONES PRINCIPALES	Cuestiones	Acciones	Cuándo/ Quién
Recordar la celebración del año anterior	¿Cómo celebramos...? ¿Qué hicimos?	Recordar los fragmentos	Al inicio del proyecto en la asamblea *N-M
Añadir, modificar o eliminar elementos	¿Qué sabemos ahora?	En las conversaciones de la asamblea	Durante el proyecto. *N-M
Queremos cantar la canción, o queremos cambiarla, Hacerla más larga	¿Queréis modificar, cambiar o introducir nuevos conceptos?	Proceso anterior*	Durante el proyecto *N-M
Nuevas experiencias	Se amplían los conocimientos de cada tema de la canción *	Preguntar Mirar noticiarios de la clase Buscar información	Al principio del proyecto
Cantar por fragmentos siguiendo los dibujos	Procedimiento anterior*	Todo el grupo De manera individual En pequeño grupo	*N
Realizar dibujos más elaborados	Diferentes técnicas para trabajos plásticos que luego se pueden cantar	Dibujos grandes con témpera para realizar un gran mural de la estación que contenga todos los elementos de la canción	Durante el proyecto *N-M
Coreografía	¿Podemos bailar?	Inventar pasos todos juntos o por grupos y proponerlos al resto	Durante el proyecto *N-M
Escuchar música sin texto	¿Reconocéis la música?	¿La podéis cantar? ¿Y bailar?	Durante el proyecto muchas veces *N-M
Cantarla en clase	Cantarla como canción de la estación o del mes. Durante actividades plásticas, desplazamientos o visitas para buscar elementos de la naturaleza. Durante experiencias.		Durante el proyecto muchas veces *N
Cantarla a los compañeros de ciclo y a las madres	¿Cómo lo preparamos?	Preparar la escenografía y la presentación.	Al finalizar el proyecto o en el día celebración *N y familiares.
Cantarla en la celebración de ciclo		Preparar la escenografía y la presentación	Al finalizar el proyecto o en vísperas y en la celebración

Fuente: Elaboración propia

3.5.2.3. Fase III

Tabla 8. Resumen Esquema-Marco Fase III

FASE III ACCIONES PRINCIPALES	Cuestiones	Acciones	Cuándo/ Quién
Recordar la celebración del año anterior	¿Cómo celebramos...? ¿Qué hicimos?	Recordar la canción	Al inicio del proyecto en la asamblea *N-M
Añadir, modificar o quitar elementos	¿Qué sabemos ahora?		Durante el proyecto *N-M
Nuevas experiencias	Podemos saber algo más	Preguntar Mirar noticiarios de la clase	Al inicio del proyecto *N-M
Proponer el cambio de melodía	¿Os gusta así o alguien quiere cantarla de otra manera?	Iniciar el proceso*	En cualquier momento *N
Decidir utilizarla o desecharla	¿La seguimos cantando o la cambiamos por otra?		Al principio del proyecto. *N
Utilizarla en otras actividades	¿Posibilidad de hacerla para: Teatro , semana cultural, fin de curso, exposición	Realizar obras de teatro y grandes murales donde se incluye la canción	Cuando se planifica el trabajo final del proyecto . *N
Cantar la en las celebraciones del colegio		Cantar Preparar escenografía y coreografía	Festival de Navidad, fin de curso, semana cultural *N
Grabarla con calidad	Necesitamos la canción para el cancionero ¿Queréis grabarla muy bien?	Grabarla en la clase, en la radio o en un estudio.	Durante el proceso. *N
Escribirla, editarla	Continuación del cancionero	Hacer un cancionero escrito con la música, las letras , ilustraciones y un CD con sus voces	Durante todo el proceso *N-M
Cantarla en contextos locales y fuera de la localidad.	Podemos participar en diferentes actos ¿Cómo? Con nuestras canciones	Cantar en directo en: La radio (todas) Plaza de la paz (Paz) Campo o centro (árbol) En la fiesta patronal En la sede de la <i>Trobada</i>	En la semana de la celebración, cuando termina la estación. *N-M

Fuente: Elaboración propia

5.5.3. Cancionero

Desde la primera fase se inicia la elaboración de un cancionero que consiste en coleccionar todas aquellas canciones que se han construido y que durante un tiempo han estado en los paneles de la asamblea. Tanto las de hábitos como las de celebraciones se van añadiendo a un dossier que está siempre al alcance de los niños.

Se elabora en papel impreso a color y plastificado posteriormente. Se recogen los textos en mayúsculas y dibujos alusivos a la canción por una de las caras y la partitura de la melodía por la otra. En ocasiones se incluyen los dibujos esquemáticos que sirvieron para su construcción ya que a los niños les gusta mucho seguirlos aunque ya las conozcan.

En cada fase se van acumulando todas las canciones que se aprenden tanto las que ellos construyen como las populares. Son un elemento muy importante para la clase puesto que en cada una de estas páginas los niños pueden revivir todo el proceso llevado a cabo aun cuando sea a nivel mental. Son un instrumento para activar el pensamiento, el recuerdo, la acción de cantar e incluso de inventar nuevas estrofas o canciones. Son la parte física de todo el proceso psíquico-emocional realizado.

5.5.4. Canciones para educación infantil en la *Comunitat Valenciana*

A continuación se presentan los títulos de las canciones construidas y utilizadas entre 2009 y 2015 según el grupo al que pertenecen. Se sigue el orden lógico de aparición en la vida de los niños y según las necesidades que se tienen desde el momento en el que los alumnos inician la escolaridad, tal y como se han descrito en el proceso. Seguidamente se presentan las melodías y textos en las versiones más recientes siguiendo el mismo orden.

5.5.4.1. Para rutinas y hábitos en el 2º Ciclo de educación infantil.

	página
1. <i>Benvinguts a escola!</i>	447
2. <i>A l'escola fadrins!</i>	448
3. <i>Hola! Bon dia!</i>	448
4. <i>Qui no ha vingut?</i>	449
5. <i>A replegar!</i>	449
6. <i>Renta't les mans</i>	450
7. <i>Anem al pati!</i>	450
8. <i>Aigua fresqueta</i>	451
9. <i>Descansem tots junts</i>	451
10. <i>Anem-se'n a dinar!</i>	452
11. <i>Bona vesprada!</i>	452
12. <i>Adéu fins demà!</i>	452
13. <i>Bon cap de setmana!</i>	453
* Canciones en inglés	
14. <i>Good Morning</i>	454
15. <i>Good Afternoon</i>	454
16. <i>Let's go to the playground</i>	454
17. <i>We go to the playground</i>	455
18. <i>Good bye!</i>	455
19. <i>Have a nice weekend!</i>	455

5.5.4.2. Para celebraciones escolares en educación infantil y primaria

20. <i>Comença el curs</i>	456
21. <i>9 d'octubre dia de festa</i>	457
22. <i>Vine a l'escola per la tardor</i>	458
23. <i>Ja és Nadal</i>	459
24. <i>La pau dels xiquets</i>	460
25. <i>L'aire que respirem</i>	461
26. <i>Vine a l'escola per l'hivern</i>	462
27. <i>Per fi és primavera</i>	464
28. <i>Oda a la lectura</i>	465
29. <i>Veïns del món</i>	467
30. <i>Fi de curs</i>	469

5.5.4.3. Para las celebraciones de una localidad concreta: Canals

22-A. <i>Vine a l'escola per la tardor</i>	471
26-A. <i>Vine a l'escola per l'hivern</i>	472
31. <i>Puntal de la Festa</i>	474
32. <i>La Lloca centenària</i>	475
33. <i>La nit del farolet</i>	478
34. <i>Canals canta a la Trobada</i>	479

5.5.4.4. Para las celebraciones de una comarca concreta: La Costera

35. <i>La Costera canta a la Trobada</i>	482
--	-----

5.5.4.5. Para las celebraciones de un centro concreto: Ceip Vicente Rius

36. <i>L'escola Vicente Rius</i>	487
--	-----

5.5.4.6. Para un grupo concreto

37. <i>Menuts artistes!</i>	489
38. <i>La mosca Pepita</i>	490

5.5.4.1. Para rutinas y hábitos en el 2º Ciclo de educación infantil

Benvinguts a escola

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



A l'es - co-lahem ar - ri - bat iens a - nem a pre-sen - tar. A l'es - co-lahem ar - ri -



bat iens a - nem a pre-sen tar Jo sóc A - li - cia i sé fer ai - xí. Tue-res A - li - cia i



saps fer ai - xí. Ho - la! Ho - la! Ben - vin - gu - daes - co - la A l'es - co-lahem ar - ri -



bat iens a - nem a pre-sen - tar. A l'es - co-lahem ar - ri - bat iens a - nem a pre-sen tar Jo sóc Jo -



an i sé fer ai - xí. Tue - res Jo - an i saps fer ai - xí. Ho - la! Ho - la!



Ben - vin - gut aes - co - la

A l'escola Fadrins!

per als xiquets de 3 anys quan comencen l'escolaritat

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 90$

Ho - la! Co-men-cem l'es - co - la. Ho - la! per-què som fa - drins

9
clas-se no-va, es - co - la no-va, mes-tra no-vai molts a-mics. Ju - ga - rem amb no-ves co - ses

15
per-què ja som uns fa - drins. Ho - la! co - men - cem l'es - co - la.

22
Ho - la! per - què som fa - drins

Detailed description: The musical score is written on a single treble clef staff in 2/4 time. It consists of four lines of music. The first line starts with a tempo marking of quarter note = 90. The lyrics are: 'Ho - la! Co-men-cem l'es - co - la. Ho - la! per-què som fa - drins'. The second line starts with a measure rest (9) and continues with: 'clas-se no-va, es - co - la no-va, mes-tra no-vai molts a-mics. Ju - ga - rem amb no-ves co - ses'. The third line starts with a measure rest (15) and continues with: 'per-què ja som uns fa - drins. Ho - la! co - men - cem l'es - co - la.'. The fourth line starts with a measure rest (22) and continues with: 'Ho - la! per - què som fa - drins'. The piece ends with a double bar line.

Hola! Bon dia!

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 110$

Ho - la! Bon di - a! Com es - tàs? Ens a - le-gra molt es-tar al teu cos - tat.

9
Un ma-ti - net per en - ce - tar, per a - pren-dre, riu - rei per a con - ver - sar

Detailed description: The musical score is written on a single treble clef staff in 2/4 time. It consists of two lines of music. The first line starts with a tempo marking of quarter note = 110. The lyrics are: 'Ho - la! Bon di - a! Com es - tàs? Ens a - le-gra molt es-tar al teu cos - tat.'. The second line starts with a measure rest (9) and continues with: 'Un ma-ti - net per en - ce - tar, per a - pren-dre, riu - rei per a con - ver - sar'. The piece ends with a double bar line.

Quí no ha vingut?

Lletra i música
Alicia Arnau i Aparicio

Pa - o - la noha vin - gut Pa - o - la noha vin - gut

5
Es-tá ma-lal - tao s'ha cons-ti-pat. Haa-nat al met - ge, Quèhau-ra pas-sat? -

10
- - Quan vin - ga jaens ho con - ta - rà.

Detailed description: The musical score is written on a single treble clef staff. It begins with a 6/8 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff, with hyphens indicating syllables across notes. The score is divided into three systems. The first system contains two measures. The second system starts at measure 5 and ends at measure 8, with a 2/4 time signature change at the end. The third system starts at measure 10 and ends at measure 12.

A replegar!!

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 90$

Re - ple-ga! Re - ple-ga que que-de tot al - çat. Re - ple-ga! Re - ple-ga! que

7
ja hem a - ca - bat de ju - gar, de pin - tar, d'es-tu - diar i de can - tar

Detailed description: The musical score is written on a single treble clef staff. It begins with a 2/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 90. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff, with hyphens indicating syllables across notes. The score is divided into two systems. The first system contains six measures. The second system starts at measure 7 and ends at measure 12, with a repeat sign at the end.

Renta't les mans

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

Mi - ra't les mans! Mi - ra't les mans! Mi - ra si les has de ne - te - jar. En - sa
9 bo - nat les mans! En - sa - bo - nat les mans! I vo - ràs qui - nao - lo - re - ta - fan. Ren - ta't les
18 mans! Ren - ta't les mans! I vo - ràs que ne - tes que - da - ran. Ei - xu - ga't les mans! Ei -
27 xu - ga't les mans! I vo - ràs que suaus et que - da - ran.

Anem al pati

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 110$

A - nem al pa - ti! A - nem al pa - ti! És l'ho - ra de l'es -
6 plai! És l'ho - ra de l'es - plai! Cor - rer i riu - re. Cor - rer i
12 riu - re. Ju - gar amb els com - panys. Ju - gar amb els com - panys

Aigua fresqueta

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



Ai - gua fres - que - ta lia - nem a po - sar aei - xa fe - ri - da que prom - te cu - ra -



8
rà. (B.T) m

U - na ti - re - ta lia - nem a po - sar



17
aei - xa fe - ri - da que prom - te cu - ra rà.

Descansem tots junts

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 69



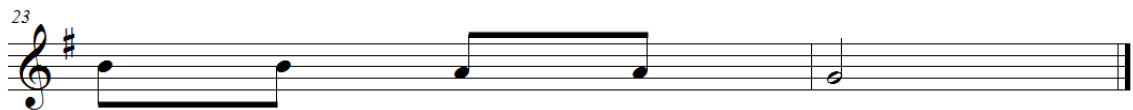
Des - can - sem les mans. Des - can - sem el cap. Des - can - sem la bo - ca.



7
Des - can - sem els ulls. Des - can - sem el coll. Des - can - sem el front Des - can - sem les gal - tes



15
Des - can - sem a gust. Des - can - sem el nas. Des - can - sem el pit. Des - can - sem les ce - lles



23
Des - can - sem tots junts.

Anem-se'n a dinar

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 110$

A - déu! A-déu! A - déu! A - nem a di - nar És l'ho - ra de di - nar i tam -
7 be de des-can - sar. De di - nar, de di - nar i tam - bé de des - can - sar, A -
13 déu! A - déu! A - déu! A - déu! com - panys!

Detailed description: This block contains the musical score for the song 'Anem-se'n a dinar'. It features three staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 110. The lyrics are written below the notes. The first staff starts with 'A - déu! A-déu! A - déu! A - nem a di - nar És l'ho - ra de di - nar i tam -'. The second staff starts with '7 be de des-can - sar. De di - nar, de di - nar i tam - bé de des - can - sar, A -'. The third staff starts with '13 déu! A - déu! A - déu! A - déu! com - panys!' and ends with a double bar line.

Bona Vesprada!

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 110$

Bo - na ves - pra - da! Com es - tàs? Ens a - le-gra molt es-tar al teu cos - tat.
9 De ves-pra - de - ta can - ta - rem, con - ta - rem molts con-tes i ra - o - na - rem.

Detailed description: This block contains the musical score for the song 'Bona Vesprada!'. It features two staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 110. The lyrics are written below the notes. The first staff starts with 'Bo - na ves - pra - da! Com es - tàs? Ens a - le-gra molt es-tar al teu cos - tat.'. The second staff starts with '9 De ves-pra - de - ta can - ta - rem, con - ta - rem molts con-tes i ra - o - na - rem.' and ends with a double bar line.

Adéu! fins demà

Música i Lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 110$

A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà. És l'ho - ra de ju -
6 gar i tam - bé de be - re - nar. De ju - gar, de ju - gar i tam - bé de be-re -
12 nar. A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà

Detailed description: This block contains the musical score for the song 'Adéu! fins demà'. It features three staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 110. The lyrics are written below the notes. The first staff starts with 'A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà. És l'ho - ra de ju -'. The second staff starts with '6 gar i tam - bé de be - re - nar. De ju - gar, de ju - gar i tam - bé de be-re -'. The third staff starts with '12 nar. A - déu! A-déu! A - déu! A - déu! fins de - mà' and ends with a double bar line.

Bon cap de setmana!

Lletra i música
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



Bon cap de set - ma - na per a vos - té. Dis - sab-te i diu-men - ge no ens veu -



rem. Fins di-lluns! Fins di-lluns! Fins di-lluns! Clu - queu-meun ull! Fins di-lluns! Fins di-



lluns! Fins di-lluns! Clu - queu-meun ull! Bon cap de set - ma - na per a vos - té. Són



dos di - es de fes - ta són dos di - es sen - ce - rets. Fins di - lluns! Fins di - lluns! Fins di -



lluns! Clu - queu-meun ull! Fins di-lluns! Fins di-lluns! Fins di-lluns! Clu - queu-meun ull.



Bon cap de set - ma - na per a vos - té. Ju - gueu molt amb els pa-res i als ia-ios vi - si -



teu. Fins di-lluns! Fins di-lluns! Fins di-lluns! Clu - quer-meun ull! Fins di-lluns! Fins di-



lluns! Fins di - lluns! Clu - queu - meun ull

Good Morning

Música i Lletra
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 110



Good mor-ning! How are you? Good Mor-ning! Fine! And You? Well, well,

10



well! Well, To - day Well, well well! I'm fine To - day

Good afternoon

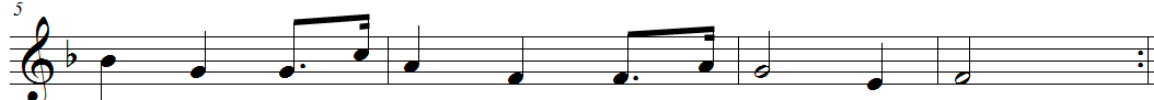
Música illetra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



Good af - ter-noon! Good af - ter-noon! Good af - ter-noon my friends! and

5



well - come to the class - room! Now it's time to learn

Let's go to the playground

Música i Lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



We go to the play-ground. We go to the play-ground. We go to the play-ground be-

7



cause it's time to play.

We go to the playground

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90

7

13

We go We go We go to the play-ground to play, to lough, to
jump, to jump, and run. We're hap-py! We're hap-py! to play, to play at play-ground, to
smile, toen - joy, to jump, to jump and run.

Detailed description: The image shows the musical score for the song 'We go to the playground'. It consists of three staves of music in 2/4 time. The first staff starts with a tempo marking of quarter note = 90. The lyrics are: 'We go We go We go to the play-ground to play, to lough, to'. The second staff starts with a measure rest of 7 measures, then continues with: 'jump, to jump, and run. We're hap-py! We're hap-py! to play, to play at play-ground, to'. The third staff starts with a measure rest of 13 measures, then continues with: 'smile, toen - joy, to jump, to jump and run.' The music is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb).

Good bye!

Lletra i Música:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90

5

Good bye! Good bye! See you la - ter! See you la - ter! Good
bye! Good bye! See you la - ter! De - ar friends!

Detailed description: The image shows the musical score for the song 'Good bye!'. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff starts with a tempo marking of quarter note = 90. The lyrics are: 'Good bye! Good bye! See you la - ter! See you la - ter! Good'. The second staff starts with a measure rest of 5 measures, then continues with: 'bye! Good bye! See you la - ter! De - ar friends!' The music is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb).

Have a nice weekend!

Lletra i Música:
Alicia Arnau i Aparicio

4

Have a nice week-end! Nice week - end! Have a good time
this two days Sa-tur-day and Sun-day. Nice week-end! Have a good time this two days!

Detailed description: The image shows the musical score for the song 'Have a nice weekend!'. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff starts with a measure rest of 4 measures, then continues with: 'Have a nice week-end! Nice week - end! Have a good time'. The second staff starts with a measure rest of 4 measures, then continues with: 'this two days Sa-tur-day and Sun-day. Nice week-end! Have a good time this two days!' The music is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb).

5.5.4.2 Celebraciones escolares en educación infantil y primaria

COMENÇA EL CURS

Lletra i música:
Alicia Arnau Aparicio

Intro

Estrofa 1

Ja_ar - ri - ba se - tem - bre, co - men - ça_el nou curs. Com -

panys i com - pa - nyes tor - nem a_es - tar junts. Xi - que - tes sa - lu - den, sa -

lu - den xi - quets, sa - lu - den els mes - tr̄es i_els pa - res tam - bé.

Estrofa 2

Intro

Per fer u - na fes - ta hem

de pen - sar molt ban - de - res, con - fe - ti, dis - fres - sa_i can - çó. Pin -

tu - ra_a la ca - ra, mi - ra'ns que con - tents pum pum tra - ca tra - ca i_al -

guns co - e - tets. La fes - ta - d'i - ni - ci ens

om - pli de goig. Tot ben pre - pa - rat per - què s'a' - ceel te - ló. Ba -

llant i can - tant Si - gueu ben - vin - guts doncs a - ra co - men - ça de bo el nou - curs

Estrofa 3

I_a xí fem la fes - ta ai! qui - na_e mo - ció. L'es - co - la s'a - le - gra de vo - re'ns a tots. a tots.

9 D'OCTUBRE DIA DE FESTA

Lletra i música:
Alicia Arnau i Aparicio

Moderato

El Nou d'Oc - tu - bre di - a de fes - ta és la gran fes - ta dels va - len - ci - ans - es com - me -

10
mo - ra la Re - con - ques - ta del rei en Jau - me ja fa molts anys _____

18
Mil dos cents tren - ta vuit és la da - ta re - cor - da - da Amb par - la - ments,

23
pas - sa - car - rers mol - ta mú - si - ca i focs al cel. _____ A - quest gran di - a tam - bé es ce -

29
le - bra u - na dol - cis - si - ma tra - di - ci - ó _____ si tu es - ti - mes _____ o si t'es -

37
ti - men _____ tin - dràs uns dol - ços i un mo - ca - dor. _____ Sant Do - nis es fes - te - ja i la

45
gran mo - ca - do - rà. Et lle - pa - ràs els di - tets en tas - tar els pa - ne - llets. _____ El Nou d'Oc - tu - bre

53
di - a de fes - ta. _____ És la gran fes - ta dels va - len - ci - ans _____ es com - me - mo - ra _____ la Re - con -

62
ques - ta _____ del rei en Jau - me _____ ja fa molts anys _____

Vine a l'escola per la tardor

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 90$

The musical score is written on ten staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as quarter note = 90. The lyrics are written below the notes.

Vi-ne a l'es - co - la i po-dràs gau - dir de to-tes les co-ses quea-pre-
nem a - cí. 1.La ca-lor ja pas - sa, els o-cells se'n van. El rei Jau-me-ar-
ri-bai por-ta la Mo-ca-do - rà. Bit-xos i for - mi - gues om-plin el re - bost
per po-der fer fes-ta ia l'hi - vem pe-gar un mos. Al - bor - ços, be - llo - tes, o - li - ves, ra -
im. Han tro-bat pe - bra - ços. N'han dut per . mi. 2.Ai! qui-na fres-que - ta.
Ja s'a-ma-gael sol. Les ves - pra-des cur-tes. Tot can - vi - a de co - lor.
Les fu-lle-tes ca - uen groc, or i mar - ró. Quan es-tan se-que-tes es-col-tem el seu so-
roll. Cas - ta - nyes-tor - ra - des, mo - nia - tos al forn. Les Ca-ta-li - ne - tes
iels Ca-ta-li-nots. Si vens a l'es - co - la tot ai-xò vo - ràs. La Tar-dor que
pas - sai ve - nen fes - tes de Na - dal.

'Ja és Nadal'

Allegro moderato $\text{♩} = 110$

Lletra i música:
Alicia Amau i Aparicio

6 A-B-C

Ding-dong ding-dong ding dang dong. Les cam-pa-nes ding ding dong dong prom-te so-na-ran

11

ials car-rers llums i na-da-les ens a-le-gra-ran. Jaés Na - dal. Jaés Na - dal. 1.Si mun-te-uun ar-bre,
2.A so-par a ca-sa
3.Es-cri-viu la car-ta

16

ben alt i guar-nit. I si feu tar-ge-tes u-na per a mi. Quan-tes fi-gu-re-tes que téel Nai-xe-ment.
tots a-cu-di-ran, per-què es-ta Fes-ta vo-len ce-le-brar. To-ta la fa-mí-lia fe-li-ci-ta-ràs.
a Ses Ma-jes-tats, de car-bói de cas-ques ve-ven car-re-gats. La nit de la mà-gia tots a-dor-mi-dets

21

Mi-ra com l'es-te-la va cap a Bet-lem. Jaés Na - dal. Jaés Na - dal.
Pa-res, ia-ios, ti-os i co-sins ger-mans.
els xi-quets es-pe-ren els som-niats jo-guets.

29 D

Ding-dong ding-dong ding dang dong. Les cam-pa-nes ding ding dong dong prom-te so-na-ran

37

ials car-rers llums i na-da-les ens a-le-gra-ran. Jaés Na - dal Jaés Na - dal

41

4.Els reis ja s'a-cos-ten per "El Go-le-ró" ial xi-quet li por-ten un dol-cet tor-ró.

45

L'ai-guai les gar-ro-fes pels can-sats ros-sins. Noo-bli deu can-tar-los un bon ti-ro-ri. Jaés Na -

49

dal. Jaés Na - dal. Ding-dong ding-dong ding dang dong. Les cam-pa-nes ding ding dong dong

54 5

prom-te so-na-ran ial car-rers llums i na-da-les ens a-le-gra-ran. Jaés Na - dal Jaés Na - dal

La Pau dels xiquets

Música i lletra:
Alicia Arnau Aparicio

Moderato 1

mf Si tu vols la Pau, la Pau tin drem Si jo vull la Pau, la Pau tin
drem. La pau a ta ca sa, la Pau al car rer, la Pau a l'es co la la Pau amb tu ma
teix _____ Si tu vols la Pau, la Pau tin drem. Si jo vull la
Pau, la Pau tin drem. La Pau amb els pa res, la Pau amb els a mics, la Pau amb els
mes tres, la Pau amb la gent. _____ Si tu vols la Pau, la Pau tin drem. Si
jo vull la Pau, la Pau tin drem. la Pau al meu món, la Pau al teu món, la
Pau al nos tre món, la Pau a l'u ni vers Si
4
f tu vols la Pau, la Pau tin drem. Si jo vull la Pau, la Pau tin drem.

Detailed description: This is a musical score for a song titled 'La Pau dels xiquets'. The score is written in a single system with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Moderato' and the time signature is '10'. The score consists of seven staves of music. The first staff begins with a box containing the number '1'. The lyrics are written below the notes. The second staff starts at measure 9. The third staff starts at measure 17 and includes a box with the number '2'. The fourth staff starts at measure 24. The fifth staff starts at measure 32 and includes a box with the number '3'. The sixth staff starts at measure 40. The seventh staff starts at measure 48 and includes a box with the number '4'. The score ends with a double bar line and a repeat sign. The dynamics range from mezzo-forte (mf) to forte (f).

L'aire que respirem

Lletra i música
Alicia Arnau i Aparicio

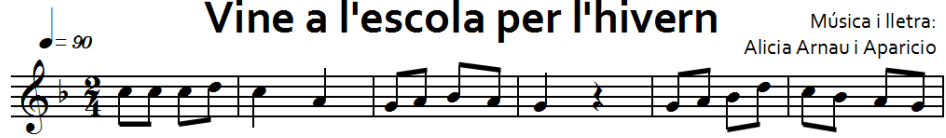
Un ar - bre plan - ta - rem i al món a - ju - da - rem. Un ar - bre cui - da - rem i a
Sem - brem i re - po - blem les ter - res dels vol - tants. A ju - da el Pla - ne - ta Es -

4
tots a - le - gra - rem: La ter - ra, l'ai - gua, els o - cels i a tots els qui es ti - mem Per - què els
tà a les te - ues mans. Mun - ta - nyes al - tes i les valls ben ver - des que - da - ran.

7
ar - bres que plan - tem són l'ai - re que res - pi - rem

Vine a l'escola per l'hivern

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio



Vi-ne a l'es - co - la i po-dràs gau - dir de to-tes les co-ses quea-pre-



nem a - cí. 2.Fa un fred que pe - la per-quèes el ge - ner plu-jes i ne-



va-des om-plin ja tots els car - rers. El suc de ta - ron - ja la mel de ro - mer.



per al re fre - dat són els dos el mi-llor-re - mei. A - bric i pa - rai-gües, bu - fan - dai jer-



sei, bo-tes, im-per - mea-ble uns guants i bar - ret. 3.Al mes de fe - brer ja



té flor l'a-met - ler i si et dis - fres-ses Car-nes - tol-tes so-len ser. Ca - ras - ses, dis-



fres - ses ma - qui-lla't molt be! Can-ta, ba-llai cor - re, fe - bre és molt cur - tet



4.Els fa-llers pre - pa - ren els gran mo - nu - ments de car-trói de fus-ta els ni-



nots ells so-len fer Fes-ta a Va - lèn - cia Fes-taal mes de Març La ciu-tat es



ple-na de ve - ñs i vi-si tants co - ets, des-fi - la - des, blu - soi sa - ra - güells,

2

Xo - co-la-tei xur - ros, bu - nyols ca-len - tets! Si vens a l'es - co - la tot ai-xò vo-

ritard.

ràs Quan l'hi - vem s'a - ca - ba co-men - cem la mas - cle - tà!

The image shows a musical score for two staves. The first staff contains the lyrics 'Xo - co-la-tei xur - ros, bu - nyols ca-len - tets! Si vens a l'es - co - la tot ai-xò vo-'. The second staff contains the lyrics 'ràs Quan l'hi - vem s'a - ca - ba co-men - cem la mas - cle - tà!'. Above the second staff, the word 'ritard.' is written, indicating a ritardando. A hairpin symbol is placed above the notes of the second staff, starting from the beginning of the phrase 'co-men - cem' and tapering off towards the end of the phrase 'la mas - cle - tà!'.

Per fi és Primavera!

Música i lletra
Alicia Arnau i Aparicio

Mi - rael cel a bor - re - guets! La pri - ma - ve - ra. Plu - ja, sol i un poc de
6 vent el camp es - pe - ra. Fu - lle - tes ver - des, flors pels ca - mins, tots els in -
11 sec - tes po - dran gau dir. És Pri - ma - ve - ra! Per fiés Pri - ma - ve - ra i els par - da -
16 lets tor - nen a fer els nius. És Pri - ma - ve - ra! Per fiés Pri - ma - ve - ra! Es - col - ta com
20 piu - len piu piu - piu - piu Març, A - bril i Maig flo - rits. Qui - nao - lo - re -
26 ta! Set co - lors de Sant Mar - tí. Qui - na be - lle - sa!. Les for - mi - gue - tes tor - nen aei -
32 xir i les a - be - lles jaes tan a - cí. És Pri - ma - ve - ra! Per fiés Pri - ma -
37 ve - ra i els par - da - lets tor - nen a fer els nius. És Pri - ma - ve - ra! Per fiés Pri - ma - ve - ra! Es - col - ta com
42 piu - len piu piu - piu - piu - piu

Oda a la lectura

♩ = 90

Lletra i ritme rap
Alicia Arnau i Aparicio

Quin a-tre-vi-ment! - A bril mil lli-bres mit Lle - gir ens sen-ta be tot

4
l'any tam - be, tam - be Dis - fres - sat de blanc i ne gre l'u-ni vers re-cor-re-ràs. Es-te-

7
llés En - ric Va - lor, Aus sias March, tu ja vo-ràs! Nar-ra - ti-vao po-e-si a di-ver-

10
teix-te ca-da-di a. Pen-sa, plo-ra, riu a l'ho - ra amb tan bo-na com-pa-nyí a. Lle-

13
gir! Lle - gir! El - que m'a-gra-dea mi. Lle - gir! Lle-

17
gir! Lle - gir em fa fe - liç. Llig al cot - xe llig al llit llig de

20
di a llig de nit Llig per ells llig per mi llig per tu i bon pro - fit!

23
Quin a - tre - vi - ment! - A bril mil lli-bres mit Lle - gir ens sen-ta be tot


Oda a la lectura

26



l'any tam - bé tam - bé. Un - con - teu na no vel. - la, u - nahis tò - riaun a - cu - dit. Tris -

29



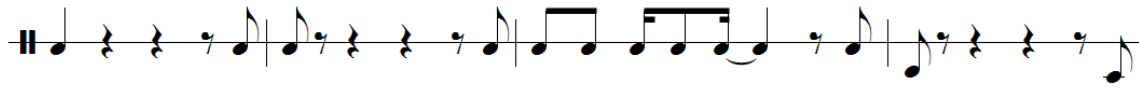
tor ia vor - ri - ment als lli - bres te - nen fi. A la ta - blet a l'i - pad. A la

32



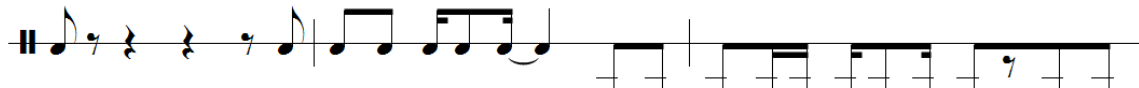
bi - blio oal ter - rat. Vi - nei llig al meu cos tat s'haa - ca bat la so - le dat. Lle -

35



gir! Lle - gir! El - que m'a - gra - dea mi Lle - gir! Lle -

39



gir! Lle - gir em fa fe - liç. Llig al cot - xe llig al nit llig de

42



di a llig de nit. Llig per ens llig per mi llig per tu i bon pro - fit.

45



Quin a - tre - vi - ment! - A bril mil lli - bres mit. Lle - gir ens sen - ta bé tot


48



l'any tam - bé tam - bé. A l'es - co - la en veu al - ta llig si vols als teus pa - drins els fi -

Oda a la lectura

51



lols que-dem sor-pre - sos quan ens lli-gen es-tos ver-sos. Llig al cot-xe llig al llit llig de

54



di a llig de llit Llig per ells llig per mi llig per tu i bon pro-rit Llig al

57



cot-xe llig al llit llig de di a llig de llit Llig per ells llig per mi llig per

60



tu i bon pro-rit Quin a - tre-vi - ment! - A bril mil lli-bres mil Lle -

63

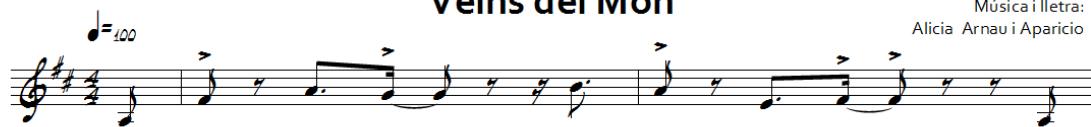


gir ens sen-ta bé tot l'any tam - be, tam - bé

Veïns del Món

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 100$



Ve - ïns del Món, _____ ve - ïns del Món, _____ ve -



ïns del Món, _____ res - pi - rant di - ver - si - tat. _____ Ve - ïns del Món, _____ ve -



ïns del Món, _____ ve - ïns del Món _____ con - vi - vint en lli - ber - tat. _____ Si



vaig soc fo - ras - ter. _____ Si vens ets fo - ras - ter. _____ No im - por - ta el lloc ni el temps, _____ som ve -



ïns tots i - gual - ment. _____ L'o - ri - ge és im - por - tant _____ és la te - ua i - den - ti - tat. _____ El des -



tí és im - por - tant, _____ l'ho - rit - zó per ex - plo - rar. _____

Tornada



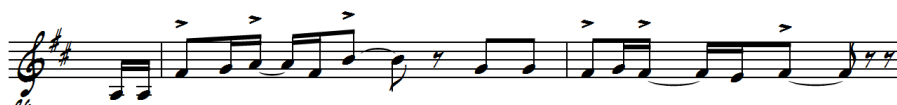
L'o - ri - ge has de mos - trar. _____ El des - tí has d'ad - mi - rar. _____ En -




ten - drens ens fa més grans, _____ so - li - da - ris, més hu - mans. _____ I - guals de di - fe - rents tots viat -



gem, a - nem, _____ tor - nem. _____ I - gual de pa - re - guts _____ si ens tro - bem ens e - nyo - rem. _____



Si a - çò no o - bli - dem _____ cons - tru - ïm un Món _____ que a - cull, _____



i la So - li - da - ri - tat _____ do - na pas alun Món _____ de PAU. _____

Fi de Curs

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



És al mes de juny quan s'a-ca-bael curs Pre-pa-rem la fes-ta per-què ve l'es-



tiu. Com-panyes i com-panyes iels pa-res tam-bé as-sa-gen i can-ten, as-sa-gen i



ba-llen. És molt di-ver-tit! És molt di-ver-tit! Fer un es-pec-ta-cle tan tan



tan tan co-lo-rit. To-ta la fa-mi-lia a vo-re'ns vin-drà. I quan tot s'a-ca-be molt



molt a-plau-di-ran Els ves-tits llu-ents! Gran pre-sen-ta-



ció Tres, dos, u! Que co-men-ce la fun-ció! És al mes de juny



quan s'a-ca-bael curs. Pre-pa-rem la fes-ta per-què ve l'es-tiu

5.5.4.3. Celebraciones de una localidad concreta: Canals

A continuación se presentan las canciones construidas con algunas estrofas alusivas a aspectos muy particulares de la localidad donde se han realizado. Con ello se quiere indicar la posibilidad de que cualquier población pueda adaptar todas aquellas circunstancias, hechos o actos significativos propios a cualquiera de las canciones. Los temas *Vine a l'escola per la tardor* y *Vine a l'escola per l'hivern* se han modificado añadiendo estrofas a la versión general.

Por otra parte, se han construido canciones completamente alusivas a hechos relacionados con las características o efemérides propias de la localidad como es el caso de las siguientes:

Puntal de la festa. Es una canción referida a las fiestas patronales. Es un saludo a la Bandera de San Antonio que se realiza en el momento solemne de la entrega que el alcalde hace a los festeros desde el balcón del Ayuntamiento. Es un acto emotivo, multitudinario y fundamental de la fiesta de Canals.

La lloca centenària. Canción construida con motivo de la celebración del centenario de un *platanus hispania* llamado *La Lloca* que se plantó en 1914 y es considerado como árbol monumental.

La nit del farolet. En la celebración de *la nit del farolet*¹⁹⁰. Se acompaña con *tabal i dolçaina* (tambor y dulzaina) como el resto del repertorio tradicional que se suele cantar en esta fiesta..

Canals canta a la Trobada. Canción para la celebración de la Trobada d'escoles en valencià cuando esta población es la anfitriona del acontecimiento.

¹⁹⁰ Traducción: Noche del farolito. Es una fiesta propia del verano. Los padres y abuelos hacen a los niños una especie de faroles utilizando las pequeñas sandías que quedan al final de la cosecha. Las vacían y colocan velas en su interior. Rascando la piel de la fruta elaboran bellas decoraciones que se ven cuando se encienden las velas. Se hace un pasacalle y los niños cantan canciones antiguas.

Vine a l'escola per la Tardor

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\bullet = 90$

The musical score is written in a single system on a grand staff (treble and bass clefs). It begins with a tempo marking of quarter note = 90. The key signature has one flat (B-flat). The time signature is 2/4. The lyrics are written below the notes, with some lines containing numbered variations (1., 3.). The score ends with a double bar line.

Vi-ne a l'es - co - la i po-dràs gau - dir de to-tes les co-ses quea-pre-
nem a - cí. 1.La ca-lor ja pas - sa, els o-cells se'n van. El rei Jau-mear-
ri-bai por-ta la Mo-ca-do - rà. Bit-xos i for - mi - gues om-plin el re - bost
per po-der fer fes-ta ia l'hi - vern pe-gar un mos. Al - bor - ços, be - llo - tes, o - li - ves, ra -
im. Han tro-bat pe - bra - ços. N'han dut per a mi. 3.Bo-nes les ta - ron - ges
jaes-tan per co - llir. Ca-quis i ma - gra-nes, ca-ra - bas-ses iar-na - dí. En-tra-rem la
So - ca per el "Go-le - ró" I en-ce-tem la Fes-ta tots a la Pla-ça Ma - jor Ca -
valls i re - a tes, fes - ters tots a - munt! Mis-tel-le-tai pas - tes, ca cau - i tra -
mús *rit.* Ie-res Vi-tol i Vi-to molt fort! Si vens a l'es - co - la tot ai-xò vo-
ràs. La Tar - dor que pas - sai ve - nen fes - tes de Na - dal.

Vine a l'escola per l'hivern

a Canals

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\bullet = 90$

Vi-ne a l'es - co - la i po-dràs gau - dir de to-tes les co-ses quea-pre-

nem a - cí. 1.La tar-dor s'a-llun - ya i tam-béel Na dal Els reis ar-ri-

ba-ren de jo - guets ben car-re - gats Si vius a Ca-nals no no po-dras pa - rar

la Fo-gue-raen - ce-ssa són les Fes-tes Pa-tro - nals O - fre - na, car - ros - ses, Pa - rels, proces-

só Cui-ros i Ban - de - ra, jo - guets i ba - lons 2.Fa un fred que pe - la

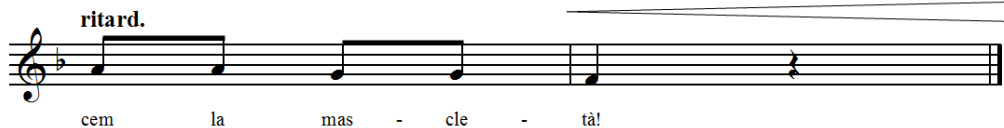
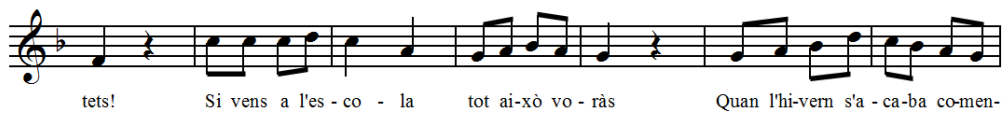
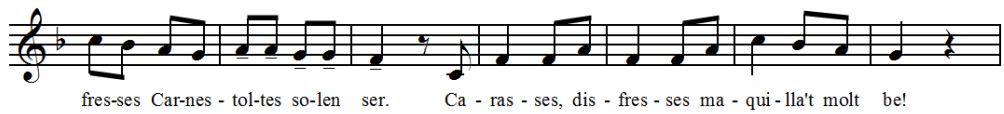
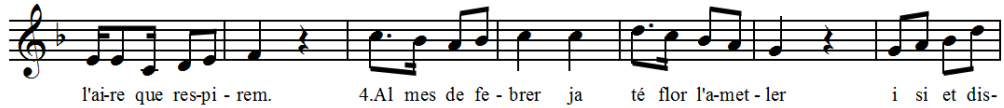
per-quèés el ge - ner plu-jes i ne - va-des om-plin ja tots els car - rers. El suc de ta-

ron - ja la mel de ro - mer. per al re fre - dat són els dos el mi-llor-re - mei. A -

bric i pa - rai-gües, bu - fan - dai jer - sei, bo - tes, im-per - mea - ble uns guants i bar-

ret. 3.Di - aas-sen-ya - lat és en el món sen - cer l'u-ni-vers-ce - le-bra molt el

tren-ta de ge - ner. Si tu vols la Pau la tin - drem. Si jo vull la



Puntal de la Festa

Homenatge i Salutació a la Bandera de Sant Antoni, Abat

Música i lletra

Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 80$

The musical score is written on a single treble clef staff with a key signature of two sharps (F# and C#). It begins with a 2/4 time signature and a tempo marking of quarter note = 80. The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. A repeat sign follows, with the first ending leading to a 4/4 time signature. The second ending leads back to the beginning. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables across notes. The score is divided into four systems, with measure numbers 7, 13, and 19 marked at the beginning of their respective lines. The final system includes first and second endings for the concluding phrase.

Ca - nals a - ca - ro - na amb els ulls la ban - de - ra _____ ve - ne - ra - da del

7 Pa - re Sant An - to - ni. _____ S' en - lai - ra com lli - ri, pun - tal de la Fes - ta _

13 _____ en so - lem - ne tra - di - ci - ó. _____ Les mans que l'a - bra - cen l'a - cos - ten al

19 cor ial vent fort res - so - na el Ví - tol ma - jor Ví - tol!

La Lloca centenària

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 80



En mil nou-cents ca-tor-ze ___ a la Vi-la de ___ Ca-nals un



Pla - ta - nus ___ his - pa ___ nia vo - rael Sants es va plan - tar. ___ En si -



len - ci, fent his - tò - ria, ___ ha vis - cut més de ___ cent anys . Mol - ta



és l'a no-me-na - da de la Llo-ca de Ca-nals Ve - niu-se'n a ___ la Llo - ca! A la



Llo-cahem de ___ que-dar. I si pas-ses per la Llo - ca a Ca - nals ens tro-ba-ràs. 2. Si ve-



niu al nos - tre po - ble, re-fe - rèn-cia prin - ci-pal. És el cen-treés un em-ble - ma, Na-tu-



ral! Mo-nu-men-tal! ___ És la Llo-ca cen - te-na - ria la gran om-bra de ___ Ca-nals i de



to-ta la co-mar - ca l'e-xem - plar més ve-te-rà. ___ Ve - niu-se'n a ___ la Llo - ca, a la

23

 Llo-cahem de__ que-dar. I si pas-ses per la Llo - ca a Ca - nals ens tro-ba-ràs__ 3. Mol-ta

26


 vi - da baix les bran-ques__ han pas - sat tots els__ ve - ins.__ Vells i


28

 jo - ves com-par - tei - xen es - te lloc tan ca - na - lí__ Amb les

30

 nú - vies per__ a Pàs - qua, cap al ci - neamb els__ a - mics . Quan - tes

32

 fir-res! Quan-tes fe - tes! hem vis - cut tots per a-llí.__ Ve - niu-se'n a__ la Llo - ca! A la

35

 Llo-cahem de__ que-dar. I si pas-ses per la Llo - ca a Ca - nals ens tro-ba-ràs.__ Ve -

38

 niu - se'n a__ la Llo - ca! A la Llo - cahem de__ que - dar.__ I si

40

 pas-ses per la Llo - ca en Ca - nals ens tro-ba-ràs__ I si pas-ses per la Llo - ca a Ca-


43



nals ens tro-ba - ràs. _ I si pas - ses per la Llo - ca per la

Detailed description: This block contains the first line of musical notation, measures 43 to 45. It is written on a single treble clef staff in a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are: 'nals ens tro-ba - ràs. _ I si pas - ses per la Llo - ca per la'.

46



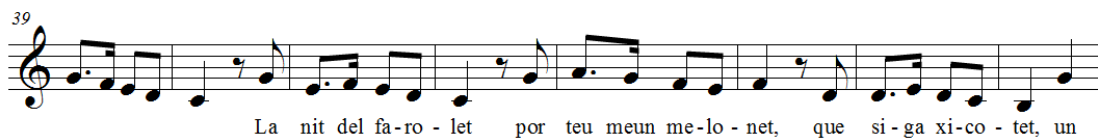
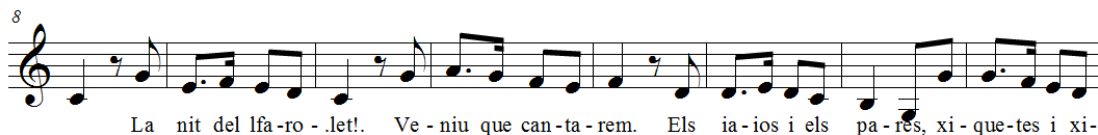
Llo - ca de Ca - nals. ____

Detailed description: This block contains the second line of musical notation, measures 46 to 47. It is written on a single treble clef staff in a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics are: 'Llo - ca de Ca - nals. ____'.

La nit del farolet

Música i lletra :
Alicia Arnau i Aparicio

♩ = 90



Canals canta a la Trobada

Text: Josep Roca i Alicia Arnau

Música: Alicia Arnau

♩ = 115



Ho diu la Ser - rad'En gra: l'hi -



2 vem ja s'ha_a - ca-bat Ar - ri - ba pri - ma-ve-ra. La Tro-



4 ba da s'a cos - ta ja De la Font fins a Barxe - ta la no-



6 tí - ci - a va_es - cam - pant Per dalt la Ser - raGros - sa el



8 vent ho ve can - tant. Vi - nea - cii can - ta - rem can - tem



10 tots hui a Ca-nals Vi - neamb - mii can - ta - rem can - ta -



12 rem pel Va - len-ci_à. 2.Tri - em com és cos - tum un dis -



14 sab - te - d'a bril a juny per fer fes - ta_a la Coste - ra i_a laTro-

Canals canta a la Trobada

16

 ba - da - es - tar totjunts. U - na fes - ta per la llen - gua, la que

18


 tots es - ti - merant. El par - lar delsnos - tres ia - ios el de

20

 tots els va - len - cians. Vi - nea - cii can - ta - rem. Can - tem

22

 tots junts a Ca - nals. Vi - neamb mii - can - ta - rem Can - ta -

24

 rem pel va - len - cià - - 3. Un di - a d'a - le - gri - a, de cul -

26

 tu - ra i di - versió, d'a pren - dre, - de sonriure i de

28

 viu - re u - na e moció. Com - par - tir la cer - ca - vi - la, re - tro -

30

 bar - se amb els amics, de ser més so - li - da ris, sen -

32

 tint - nos ben d'a - cí. Vi - nea - cii can - ta - rem Can - tem

Canals canta a la Trobada

34
tots junts a Ca-nals Vi - neamb mii can - ta - rem. Can - ta -

36
rem pel Va - len - ci_à. Vi - nea - cfi can - ta - rem Can - tem

38
tots junts a Ca-nals Vi - neamb mii can - ta - rem Can - ta -

40
rem pel Va - len - ci_à. Can - ta - rem pel Va - len - ci_à. Can - ta -

42
rem pel Va - len - ci_à

5.5.4.4. Para las celebraciones de una comarca concreta: La Costera

La Costera canta a la Trobada

Text: Josep Roca i Alicia Arnau

Música: Alicia Arnau

$\bullet = 115$

The musical score is written in a single system on a grand staff (treble clef). It consists of eight lines of music, each with a measure number at the beginning. The lyrics are written below the notes. The piece is in 4/4 time and features a melodic line with various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The lyrics are in Catalan and describe the traditions of the Costera region.

Ho diu la Ser - rad'En gra: l'hi -
vern ja s'ha_a - ca-bat Ar - ri - ba pri - ma-ve-ra. La Tro-
ba da s'a cos - ta ja De la Font fins a Barxe - ta la no-
ti - ci - a va es - cam-pant Per dalt la Ser - ra Gros - sa el
vent ho ve can - tant. Vi - nea - cii can - ta - rem La Cos -
te - ra can - ta - rà Vi - neamb mii can - ta - rem Can - ta -
rem pel va - len-cià 2.Tri - em com és cos - tum un dis -
sab - te - d'a bril a juny per fer fes - ta_a la Coste - ra i_a la Tro-

La Costera canta a la Trobada

16
 ba - da_es - tar tojunts. U - na fes - ta per la llen - gua, la que

18
 tots es - ti - merant. El par - lar dels nos - tres ia - ios el de

20
 tots els va - len - cians. Vi - nea cii can - ta - rem La Cos -

22
 te - ra can - ta - rà. Vi - neamb mi can - ta - rem Can - ta -

24
 rem pel va - len - ci - à - à 3. Vin - dran des de Va - lla da, de Mon -

26
 te - sa i de Moi - xent, d'A - ia - cor, la Tor - re_els fra - res, de l'Al -

28
 cú dí_a mol - ta - gent De Tor - re - lla, de Llanera, de Rot -

30
 glà i Cor - be - rà De Tor - rent, la Tor - re Llo - ris d'An - na -

32
 huir i de Cer - dà. Vi - nea cii can - ta - rem. La Cos -

La Costera canta a la Trobada

3

34
 te - ra - can - ta - rà. Vi - neamb mii can - ta - rem Can - ta -

36
 rem pel Va - len-ci_à 4. De la Gran - ja de Sorió de Va -

38
 llés i No - vetlè. Pu - jant la Sè - qui_a de Ra - nes al se Ca -

40
 nals sa - lu - da - rem El riu Sants i_el Canyo - les a

42
 tots ho fan sa-ber. Els de Xà - ti-va_i la Llo - sa om - plin

44
 ja tots els car - rers. Vi - nea - cii can - ta - rem. La - Cos -

46
 te - ra can - ta - rà Vi - neamb mii can - ta - rem can - ta -

48
 rem pel Va - len-ci_à. 5. El Puig mi - ra_a San-ta_An na i_al Ver -

50
 nis - sa molt cont-tent. Per Al. boi el riu Abaida cri - da

La Costera canta a la Trobada

52

 als de Ge - novés. Lloc nou d'en Fe - no-llet i

54

 tots els d'Es - tubeny a - ni - men a la fes - ta can -

56

 tant als qua-tre vents. Vi - nea - cii can - ta - rem La Cos

58

 te - ra can - ta - rà Vi - neamb mii can - ta - rem Can - ta -

60

 rem pel Va - len - ci_à. 6. Un di - a d'a - le-gri-a, de cul-

62

 tu - ra_i di - versió, d'a pren - dre, - de somriu - re i de

64

 viu - re_u - na_e moció. Com - par - tir la cer - ca-vi - la, re - tro-

66

 bar-se_amb els àmics, de ser més so - li-da ris, sen -

68

 tint - nos ben d'a - ci. Vi - nea - cii can - ta - rem. La Cos -

La Costera canta a la Trobada

70

 te - ra can - ta - rà. Vi - neamb - mii can - ta - rem can - ta -

72

 rem pel Va - len - ci_à. Vi - nea - cii can - ta - rem. La Cos -

74

 te - ra can - ta - rà. Vi - neamb mii can - ta - rem. can - ta

76

 rem pel Va - len - ci_à. Can - ta - rem pel Va - len - ci_à. Can - ta

78

 rem pel Va - len - ci_à

5.5.4.5. Celebraciones en un centro en concreto: Ceip Vicente Rius

En esta ocasión se construyó una canción para conmemorar el aniversario del centro. Se hizo con las ideas de los alumnos de todo el centro y con los del grupo vocal.

L' escola Vicente Rius

En la celebració del XXV aniversari 1990-2015

Música i lletra:
Alicia Arnau i Aparicio

$\text{♩} = 90$

En Vi - cen - te Rius mes - tre e - xem - plar quea molts ca - na - lins

4
va fer es - tu - diar. Per no o - bli - dar el seu gran es - forç un cen - trea Ca - nals

8
por - ta el seu nom. Ve - nim del Rius! Sen - tim el Rius! Vi - vim el Rius!

12
Som part del Rius! Ve - nim del Rius! Sen - tim el Rius!

15
Vi - vim el Rius! Som part del Rius! I sem - pre

18
es - ta - rem a - ci per aa - ju dar - als que vin - dran per re - cor - dar el que va ser, per aa - ni -

21
mar els nous com pany amb l'ain - ten - ció de cons - tru - ir l'es - co - la que mi - llo - ra - rà el po - ble

24
i la so - cie tat en que vi - vim. Els nos - tres re - cords sem - pre que - da - ran.

2

28



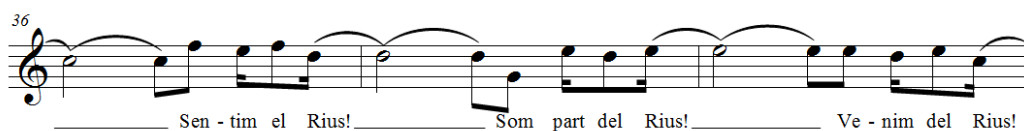
El ca-mi llau-rat les grans a-mis-tats Fes-tes i cançons lli-bres quees-tu-diar,

32



viat-gés, ex-cur-sions, mes - tres i com-panyes Ve-nim del Rius! Vi-vim el Rius!

36



Sen - tim el Rius! Som part del Rius! Ve - nim del Rius!

39



Vi-vim el Rius! Sen-tim el Rius! Som part del Rius! I sem-pre

43



es-ta-rem a-ci per aa-ju - dar-als que vin-dran per re-cor - dar el que va ser, per aa-ni-

46



mar els nous com - panyes Amb lain - ten - ció de cons-tru - ir l'es-co-la

48



que mi-llo - ra - rà el po-ble i la so - cie - tat en que vi - vim.

5.5.4.6. Celebraciones de un grupo concreto

Se trata de dos canciones que acompañan dos momentos muy importantes de la promoción: La exposición de arte infantil de estos mismos alumnos que se celebra con motivo de la finalización de la etapa educativa en el centro cultural Ca Don José y la canción que han construido finalmente sobre la mosca Pepita que iniciaron cuando tenían 3 años (un recitado) y será cantada y bailada en el festival de fin de promoción.

Menuts artistes!

Lletra i Música:
Alicia Arnau i Aparicio

Hem fet u-naex-po-si - ció queha cau - sat gran im-pres - sió. En Ca - nals al mes de

6
maig Noho po - deu i - ma - gi - nar! Amb pin - tu - ra, es - cul - tu - ra, plas - ti - li - na i can - çó, a - qua -

13
rel - laau - tor - re - trats amb col - lage i ins - tal - la ció. Hem fet u - naex - po - si - ció queha cau -

19
sat gran im - pres - sió tots els qui l'han vi - si tat s'han que - dat bo - ca - ba - dats. Vin - gueu! Vin -

26
gueu! en clau d'art ens vo - rem. Vin - gueu! Vin - gueu! ens Clau d'Art tots a - pre - nem

La mosca Pepita

Lletra i música:
Alicia Arnau i Aparicio

Pe - pi-ta és — la nos-traa - mi-ga

5 En-tra en l'es - co-la quan nin-gú l'ha vis-ta

9 Pe - pi-ta és — la nos-traa - mi-ga

13 És — molt di-ver - ti-da Ens fa mol-ta ri-sa.

17 La mos-ca Pe - pi - ta — ens fa la vi - si - ta —

22 Vo - la per l'es - co - la. — És la nos-traa mi - ga. Per - què lia gra-da mi-

27 rar. — Per - què lia gra-daes-col - tar. — Per - què lia gra-da tas-

31 tar. — Per - què lia gra-dao-lo rar. La mos-ca Pe -

36

pi - ta__ És la nos - traa - mi - ga__ És molt di - ver - ti - da.

41

Ens fa mol - ta - ris - sa.__ Per - quèes pa - ra en el mus - cle Ai! que ris - sa. No m'as -

45

sus - te. Per - quèes pa - ra en la mà. Cos - co - ne - lles. Ja! Ja! Ja! Per - quèes pa - ra en el

48

col - ze Mi - ra! Mi - ra! Ves en comp - te!. Per - quèes pa - ra en el peu. Es - pa - iet! No la xa -

51

feu! La mos - ca Pe - pi - ta__ És la nos - traa -

56

mi - ga__ És molt di - ver - ti - da. Ens fa mol - ta - ris - sa.__

61

Per - quèes pa - ra en el pit - ti - ki - ti - ki ti - ki ti. Per__ quèes pa - ra prop de

64

l'ull cos - co - ne - lles Ui! Ui! Ui! Per - quèes pa - ra en el cap - Gi - ra! Gi - ra! i vo - la -

67

rà! - Per - quèes pa - ra en el cul. No la pots vo - re ni tu.

71

La mos - ca Pe - pi - ta. És la nos - traa mi - ga. És molt di - ver -

76

ti - da. Ens fa mol - ta ris - sa. Per - quèes pa - ra en la

80

gal - ta Mi - ra! Mi - ra mai noes can - sa. Per - quees pa - ra en el coll cos - co - ne - lles. Oi! Oi!

83

Oi! Per - quèes pa - ra en la pan - xa. Mi - ra! Mi - ra! pun - xa pan - xa Pe - rò mai et pi - ca - rà

87

La mos - ca Pe - pi - ta ens fa la vi - si - ta

92

Vo - la per l'es - co - la. És la nos - traa mi - ga.

97

Pe - pi - ta és la nos - traa mi - ga

101

En-tra en l'es - co-la quan nin-gú l'ha vis-ta

105

Pe - pi-ta és ___ la nos-traa - mi-ga

109

És ___ molt di-ver - ti-da Ens fa mol-ta ris-sa.

5.5.5. Conclusiones

La etapa de programación ha constituido el foco principal de la acción fundamental de esta investigación. Avalados los motivos y diagnosticados los problemas, el modelo presentado para su solución se considera efectivo. Se ha puesto en práctica durante varias promociones de alumnos y ha dado resultados satisfactorios para todos los integrantes del contexto estudiado. Del mismo modo, se ha visto los efectos en los componentes personales y no personales del contexto.

1. Los alumnos han participado de su propia evolución a nivel individual, social y cultural. Han podido colaborar en la construcción de las canciones que se han convertido junto a otras de origen popular y del folklore en el repertorio de su vida. Al haberlas construido en el día a día han favorecido el crecimiento y el desarrollo de su cerebro, de su personalidad y de su implicación en el contexto y la comprensión de su sociedad.

2. El maestro ha podido realizar su función como agente activo en la creación de conocimiento e intelectual transformativo (Giroux, en Acaso, 2009). Ha ofrecido la oportunidad de realizar proyectos globales a través de la canción y desde la base de la creatividad infantil.

3. El modelo permite el ajuste a cualquier grupo y a cualquier situación. El elemento clave es la forma de acercarse a la canción como elemento básico y esencial con el que se puede realizar todo el proceso educativo basado en la participación, creación, uso, finalidad y disfrute que constituyen el acto formativo y de dinamización

4. Curricular: Se ha globalizado todas las áreas, contenidos y objetivos actualmente vigentes alrededor de una acción-proyecto que conduce a los alumnos desde su propia identidad a la actividad conjunto a otros, democrática y participativa mediante un acto creativo compartido constante y continuado.

5. Cultural: Se hace posible la participación en la sociedad desde la más tierna infancia con acciones plenas de significado, que construyen la identidad individual y del grupo social al que se pertenece. Mientras las construye entiende y experimenta la realidad cultura, física espacial y su interpretación cotidiana o especial inciden en su contexto de manera verdadera. Posibilita la acción en el entorno social y cultural del centro, de la población, de la comarca y de la comunidad en general.

Las 38 canciones propuestas y utilizadas son sólo un ejemplo de las grandes posibilidades que ofrece esta forma de proceder. El modelo se presenta con el ánimo de servir de estímulo a otros maestros o músicos que puedan trabajar en esta línea, que tiene grandes perspectivas y ofrece un horizonte de oportunidades para favorecer la revitalización del repertorio y el patrimonio cultural de los niños que en todas las épocas necesitan cantar. Además, después de un proceso largo y de diferentes vivencias cíclicas de los acontecimientos se puede definir en términos de hechos culturales originados y protagonizados por los más pequeños de la sociedad. Niños de Canals ligados a su pueblo, a su escuela y a su época.

En todas estas canciones ha habido un proceso y una vivencia social y cultural del grupo que las ha producido y las ha cantado involucrando a otras partes de la sociedad. Así como indica Merriam (1964-2001) y se presentó en el capítulo 1 en las canciones han cumplido las funciones por él indicadas. En ellas se puede apreciar:

- Expresión emocional: Porque han estado claramente involucradas con la experiencia que ha provocado la emoción. Han sido un vehículo para manifestar tanto las emociones como la vivencia.
- Goce estético: Se ha producido tanto en los momentos más íntimos del aula como en los actos más colectivos y multitudinarios. Tanto en las ocasiones en las que se han cantado y escuchado *a capella* o con acompañamiento instrumental, coreografías u otros protocolos.
- Entretenimiento: Se han cantado con un motivo de fiesta o simplemente para entretener o acompañar un momento cotidiano. En ocasiones el acompañamiento instrumental y visual elaborado se ha utilizado como música de fondo
- Comunicación: Se han compartido vivencias y se han entablado relaciones sociales con personas y grupos cercanos y lejanos, conocidos y desconocidos que tenían o podían tener algo en común con las experiencias y fiestas realizadas mediante actos musicales/culturales.
- Representación simbólica: Mediante estas canciones las comunidades participantes han comunicado significados. Las canciones han sido la representación simbólica de otras cosas, conductas, ideas y maneras de percibir la vida construidas por los propios agentes del contexto cultural.
- Respuesta física. Siempre ha habido, como es inherente a la condición de niño, movimiento, baile, performance, acción psico-musical, que se ha contagiado al resto de población.
- Forzar conformidad a las reglas sociales. En todo momento las canciones y su interpretación respetan las normas sociales y derechos de los ciudadanos siendo a la vez un instrumento para la convivencia. Se ha partido de la idea de que solo a través del conocimiento de la realidad que rodea al niño se puede llegar a respetar y amar la cultura. Tanto la propia como la ajena. Procediendo de este modo la construcción de las canciones ha servido para construir la realidad cultural y estas han podido cumplir y satisfacer una de las principales funciones de la música:

describir la tradición de los que ahora conforman la sociedad y viven su cultura: desde el pasado, en el presente y para el futuro. Esto lleva naturalmente al aprecio y el respeto de las normas sociales.

- Validación de las instituciones sociales: En cierta manera la escuela valida mediante canciones aquello que enfatizan lo propio y lo impropio, indicando al niño lo que es correcto o no.
- Contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura: Estas canciones están circunscritas en la sociedad valenciana. Una sociedad con una lengua propia y con unas aportaciones culturales ancestrales y con otras que se producen a día de hoy o se producirán en el futuro. Con este tipo de canciones la sociedad infantil sigue siendo fiel a sí mismo en el tiempo que le toca vivir su infancia.
- Contribución a la integración social: Queda patente que la intención de todas estas canciones es integrar a los niños en la manera de vivir de su sociedad. Se integra también a sus familias y a todos aquellos que se acercan a este entorno socio-cultural. Con ellas se aglutina información, se colabora, se participa en la producción de las mismas y se disfruta junto a los otros ciudadanos del hecho de pertenecer a esta sociedad en este momento.

Las indicaciones de las nuevas tendencias didácticas describen el saber música como sinónimo de poder realizarla entre todos y con los recursos naturales y técnicos con los que se cuenta en la actualidad. Esto invita y posibilita a los alumnos de cualquier segmento educativo a hacer la música que el grupo considere. Además de las músicas tradicionales, clásicas y de otras latitudes el maestro puede proporcionar a los alumnos la posibilidad de realizar colectivamente producciones musicales que se adapten a sus necesidades o utilizar las presentadas anteriormente introduciendo todas las variantes que se considere oportuno. En educación infantil además se hace imprescindible cantar la música de infancia por todos los argumentos expuestos.

La propuesta presentada no trata de entender la música o aprenderla sino de vivirla. Se trata de sentir y hacer la música, no solamente la de los otros sino la

propia, en este caso la de la infancia. Como se ha comprobado, el potencial de los pequeños es increíble. El ejemplo mostrado en esta investigación es una invitación a los maestros sensibilizados en este tema a observar las reacciones y acciones de los niños. A proporcionarles recursos y formas de hacer para que puedan vivir musicalmente pequeñas realidades comunes. Éstas servirán al grupo que las cree y tal vez puedan transmitirse a todos aquellos que sientan y vivan las mismas circunstancias.

Es el momento de alejar las dudas y los miedos porque como explica Kandinsky (2012, p. 21):

Cualquier creación artística es hija de su tiempo y, la mayoría de las veces, madre de nuestros propios sentimientos. Igualmente, cada periodo cultural produce un arte que le es propio y no puede repetirse. Pretender revivir principios artísticos del pasado puede dar como resultado, en el mejor de los casos, obras de arte que sean como un niño muerto antes de nacer.

Como ya se ha explicado, *a priori*, una música no es buena ni mala en sí misma sino que lo será en función de la relación que se produzca entre el producto, el contexto y el individuo. La interrelación entre estos tres factores determinará si una pieza es útil, pertinente y buena en cada caso. Si la canción surge de la vivencia de los alumnos de un aula, que en definitiva son los niños de una generación unidos por relaciones vitales y de convivencia durante un periodo muy largo de sus cortas vidas, y satisface la necesidad que la produce, esta melodía será útil, participada, representativa, significativa para ellos. Y si ellos la disfrutan, la hacen propia y la utilizan pasará a su patrimonio cultural y al de su contexto como ha sido el caso descrito.

Capítulo 9. Resultados

1. Introducción

Con el objeto de revelar el máximo de información posible sobre el procedimiento y los datos cualitativos del estudio, en el capítulo 8 se refirió la descripción, análisis y valoración del procedimiento seguido en toda la investigación. Al mismo tiempo y con la intención de agilizar la lectura y procurar la comprensión del proceso y de los resultados obtenidos en la misma, el presente capítulo se aborda como un apartado en el que se describen los datos de la investigación en términos cuantitativos, tanto de las observaciones realizadas como de la información vaciada de las entrevistas y cuestionarios practicadas a niños y adultos. Se presentan en forma de datos numéricos y porcentajes y se muestran mediante gráficos y tablas para simplificar la lectura, facilitar la síntesis y la comprensión integral. Para ello, se sigue el itinerario completado durante la investigación que hace referencia a las diferentes etapas concluidas: pre-investigación, diagnóstico, programación y propuestas.

2. Descripción de los resultados

2.1. Etapa pre-investigación I. Resultados trabajo de campo 2001-2002.

En la primera fase de la etapa de pre-investigación se recogieron datos referidos a canciones que cantaron o informaron tanto niños como adultos. El total de personas entrevistadas fue de 119 niños y 121 adultos. Las intervenciones fueron grabadas y las respuestas clasificadas. Los resultados se muestran respondiendo a las siguientes cuestiones:

- Tipología de las canciones entonadas por los niños.
- Títulos y clasificación según el lugar donde las aprendieron.
- Tipología de las canciones presentadas por estos.
- Respuestas al cuestionario por parte de los adultos.

2.1.1. Tipología de canciones informadas por los niños

Entre los 119 niños entrevistados en esta fase se obtuvieron 62 canciones diferentes¹⁹¹. El resto fueron repeticiones y algunas inventadas. El porcentaje de repeticiones, de canciones inventadas y de no respuesta fue muy pequeño en comparación con la fase posterior. En este primer análisis se hizo una clasificación¹⁹² estableciendo tres grandes grupos de canciones:

- Canciones tradicionales y popularizadas: Se incluyeron aquí las canciones tradicionales (que están en los cancioneros) que siguen siendo populares y han sido transmitidas oralmente de padres a hijos.
- Canciones didácticas o escolares: Aprendidas en la escuela. Algunas de ellas son de otras tradiciones, otras incluso podrían considerarse tradicionales pero sólo se conocen porque las han aprendido en este contexto ya que son cantadas como un elemento aislado sin conexión con aquello que representan y sin vinculación a actos de su cultura. Otro grupo en este bloque son las canciones de creación más reciente con intenciones didácticas o de complemento de las diferentes unidades de los libros de texto.
- Canciones procedentes de TV-CD¹⁹³: Las aprendidas por inmersión en el entorno sonoro ya sean infantiles o de adultos.

Los porcentajes sobre la muestra, como se revelan en el gráfico siguiente, se repartieron de la siguiente manera: el 21% correspondió a canción tradicional/popular, el 26% a canción escolar y el 14% a temas procedentes de TV-CD.

¹⁹¹ Anexo Documental 3: Relación y clasificación de canciones fase pre-investigación I.

¹⁹² La relación de canciones recogidas en la primera muestra clasificadas según el lugar donde fueron aprendidas por los niños.

¹⁹³ Con esta frase, de manera abreviada, se hace referencia a la música y canciones que los niños y adultos conocen porque les ha llegado a través de soportes técnicos (radio, tocadiscos y los reproductores de cintas magnetofónicas y posteriormente CD, los *walkman* y la Televisión) en esta etapa de la investigación. Con ello se aprecia el proceso de mediamorfosis (Blaukopf, 1992) entendido como la suma total de los cambios sociales, institucionales y económicos en la vida musical causados por la aparición de las tecnologías de la comunicación desarrolladas y aplicadas en el siglo XX.

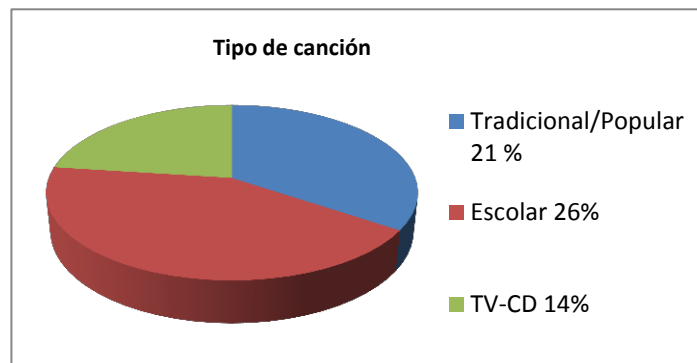


Figura 69. Tipología de la canción recogida en la primera muestra.

2.1.2. Títulos y clasificación

Las canciones recogidas en la primera muestra se clasificaron en tres grupos genéricos según la procedencia de la canción y el momento o lugar donde fue aprendida. En el anexo documental 2 se muestran los títulos de las mismas.

2.1.3. Tipología canciones informadas por los adultos.

Se pidió individualmente a todos los adultos que indicaran canciones que cantaran frecuentemente y también algunas que compartieran habitualmente con sus hijos. Como se puede apreciar en el gráfico siguiente la opción más elegida fue la canción de origen CD-TV con un 94%, el 4% era carácter tradicional y un 2% otro tipo de canción.

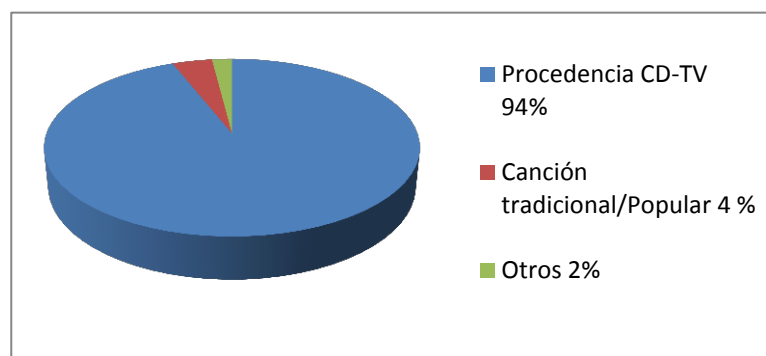


Figura 70. Canciones que los adultos dicen cantar habitualmente.

En relación a la pregunta “¿qué canción canta a su hijo?”, el resultado, aunque mostró ciertas diferencias, mantuvo el predominio de la canción procedente de CD-TV con uno 60% y el resto de porcentajes como se muestran en la figura 2:

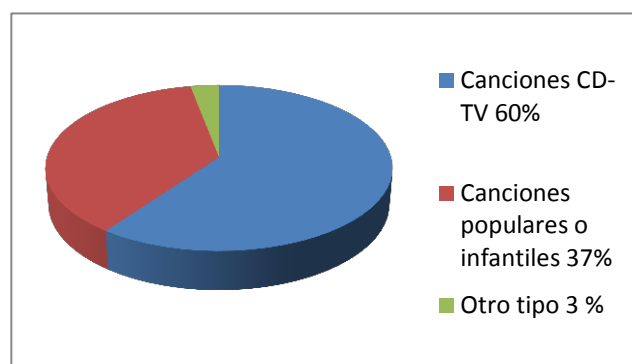


Figura 71. Tipología de las canciones que los adultos dicen cantar a sus hijos.

2.1.4. Resultados cuestionario aplicado a los adultos

Los resultados se obtuvieron de los cuestionarios realizados a los 121 adultos relacionados con los niños entrevistados a los que se pasó el cuestionario y con los que se conversó. En el estudio se distingue entre: madre, padre, abuela y abuelo. La distinción en función del sexo es muy significativa, por ello, se ha reflejado en los resultados.

Los porcentajes se refieren al número total de cada uno de los grupos. Éstos son los siguientes: 60 madres, 25 padres, 22 abuelas, 8 abuelos, 6 hermanos mayores. Las respuestas a las preguntas del cuestionario se muestran a continuación en forma de gráficos para su mejor lectura:

1. ¿Le gusta a usted cantar?

Como se aprecia en el gráfico siguiente a la gran mayoría de los preguntados les gusta cantar. El porcentaje de respuestas negativas son muy bajos. Solamente 8 madres, 5 padres, 3 abuelas, 3 abuelos y 1 hermano afirman que no les gusta.

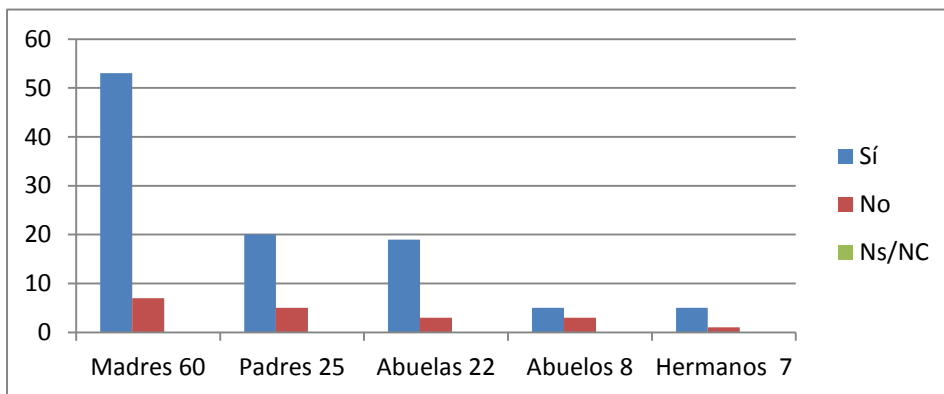


Figura 72. Respuestas a la pregunta ¿Le gusta a usted cantar?

2. ¿Su madre le cantaba?

En esta pregunta la diferencia es muy grande. De las 60 madres preguntadas 50 responden que sí pero los padres afirman mayoritariamente que sus madres no les cantaban. Las abuelas manifiestan, en un 50%, que sí les cantaron mientras que solamente 3 abuelos aseguran que les cantaron. Por su parte 5 de los 7 hermanos mayores afirman que les cantan sus madres.

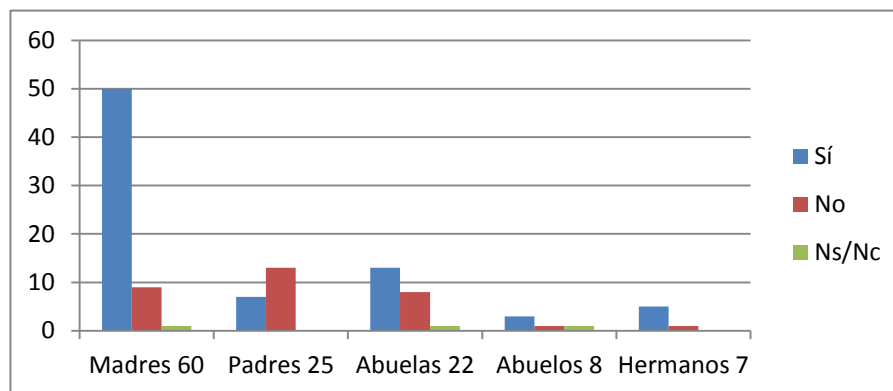


Figura 73. Respuestas a la pregunta ¿Su madre le cantaba?

3. ¿Su padre le cantaba?

Respecto de si los padres cantaron a cada uno de los encuestados la respuesta es unánime. La gran mayoría manifiesta que sus padres no les han cantado. Entre los datos destaca la respuesta de los hermanos mayores. Todos ellos coinciden en que sus padres no les cantan.

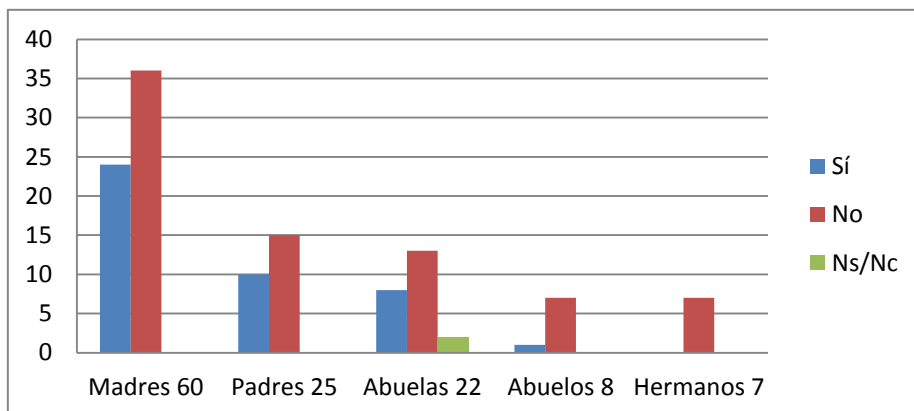


Figura 74. Respuestas a la pregunta ¿Su padre le cantaba?

4. ¿Sus abuelas le cantaban?

La respuesta a esta pregunta es mayoritariamente negativa. Los padres y las abuelas manifiestan que sus abuelas no les cantaron. Los abuelos no lo recuerdan, más de la mitad de las madres no recuerdan que sus abuelas les cantaran y solamente 10 de ellas contesta afirmativamente. Por el contrario los hermanos mayores demuestran que la respuesta se desliza alrededor del 50%.

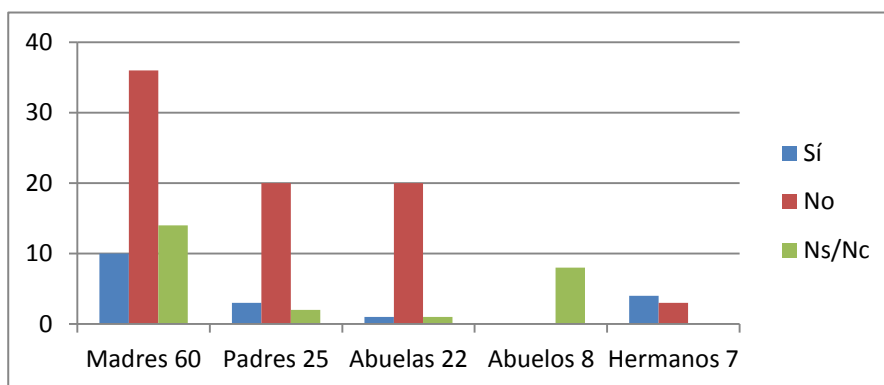


Figura 75. Respuestas a la pregunta ¿Sus abuelas le cantaban?

5. ¿Sus abuelos le cantaban?

En esta ocasión todas las respuestas son negativas o no lo recuerdan. Los abuelos no solían cantar a los encuestados.

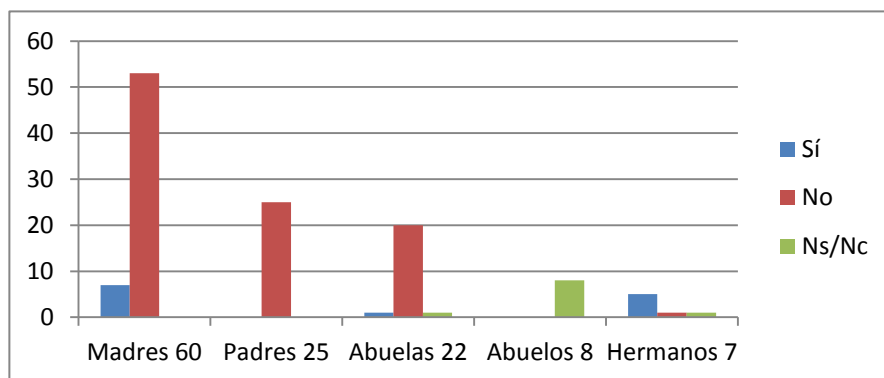


Figura 76. Respuestas a la pregunta ¿Sus abuelos le cantaban?

6. ¿Sus maestros le cantaron?

Las madres, las abuelas y los hermanos mayores responden mayoritariamente que sus maestros les cantaron, sin embargo en el caso de los padres y abuelos no fue así. La respuesta negativa fue más elevada.

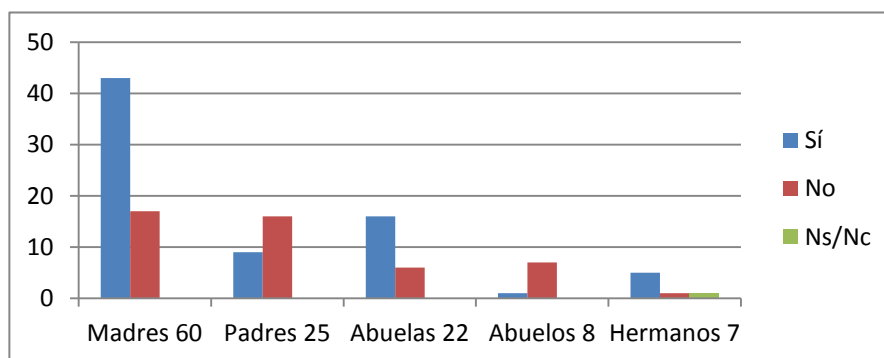


Figura 77. Respuestas a la pregunta ¿Sus maestros les cantaron?

7. ¿Canta usted a sus hijos?

Todos afirman mayoritariamente cantar a sus hijos excepto los abuelos que lo niega o no contestan.

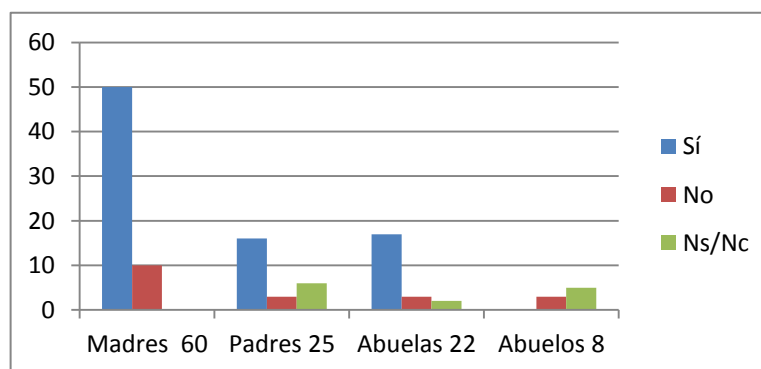


Figura 78. Respuestas a la pregunta ¿Canta usted a sus hijos?

8. ¿Canta a sus nietos?

Casi la mitad de las abuelas afirma que sí canta a los nietos. El resto no contesta y solamente 3 confesaron que no cantaban. Entre los abuelos, tan solo 3 respondieron afirmativamente, el resto no contestó.

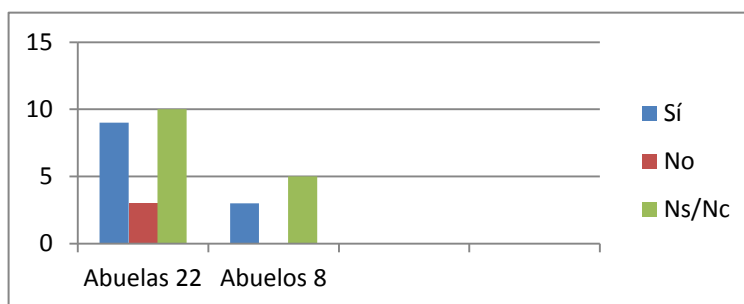


Figura 79. Respuestas a la pregunta ¿Canta a sus nietos?

2.1.5. Conclusiones

Las preguntas que estaban en el germen de este estudio interrogaban sobre si los niños cantan y si lo hacen sus padres y sus abuelos. También intentaban averiguar qué les cantaban éstos y finalmente qué suelen entonar los niños en su vida cotidiana. Los resultados de esta etapa de pre-investigación fueron que ciertamente los niños cantan y que sus madres y abuelas también lo hacen. Sin embargo, los padres y abuelos no cantan prácticamente nada y manifiestan que no les cantaron de pequeños. De aquí se extrae la primera conclusión. Para que un individuo cante independientemente que en el futuro le guste o no cantar es necesario que alguien le cante durante la infancia.

Con respecto al repertorio se puede concluir que las madres ya no cantan lo que a ellas les cantaron sus madres. Y, por supuesto, no enseñan a sus hijos nada de aquel repertorio. Los niños sí que cantan y mucho pero tienen su propio cancionero. Éste está nutrido básicamente de lo que les cantan sus maestros. En cada uno de los grupos estudiados el repertorio ha sido distinto. Ha habido muy pocas coincidencias en cuanto a canciones conocidas por todos.

Se extrae de las observaciones que los niños consideran que cantar una canción significa poderla cantar sin ayuda de nadie y hacerlo de principio a fin dominando

la ejecución de la misma. Por este motivo eligen aquellas que conocen bien. Ésta es la razón por la que los niños generalmente cantan las que aprendieron en la escuela puesto que son las que dominan. Conocen otras canciones del repertorio actual porque las escuchan en la TV o con sus familias pero no consiguen cantarlas. Éste es el motivo por el que no las eligen.

Entre el repertorio escolar presentado por los niños se distinguen canciones tradicionales/folklore, escolares y de nueva creación. Es por ello que, en muchas ocasiones, se ha considerado que las canciones tradicionales o del folklore han sido aprendidas en la escuela en una situación académica y no como consecuencia de uso o función tradicional.

Estas conclusiones se convirtieron en el germen del posterior trabajo en el que se pretendía aumentar el número y variedad de la muestra y ahondar en la búsqueda de información referente al tipo de repertorio que los niños manejan. Es decir, al lugar donde aprenden las canciones, a la comprobación de la falta de coincidencias del repertorio entre unos grupos y otros, y a los motivos por los cuales cada vez más niños dicen que no saben canciones.

2.2. Resultados trabajo de campo 2003-2009

2.2.1. Estudio estadístico. Datos obtenidos

Cotejadas las preguntas iniciales de la investigación con los datos estadísticos de esta fase se derivan los siguientes resultados:

1. Los niños ya no saben tantas canciones tradicionales como sabían sus abuelos.

Para comprobar esta hipótesis, se analizó la tipología de la canción en función del período de estudio. Como se observa en el siguiente gráfico, en los tres últimos períodos escolares -de 2006 a 2009- el porcentaje de niños que no saben cantar ninguna canción es superior a los tres primeros períodos. En especial en el último se observa que el 35% de niños manifiestan no saber cantar ninguna canción.

Las canciones escolares sufren un descenso a lo largo del tiempo, empezando con un 49% de incidencia en 2002-2003 y acabando con un 35% en 2008-2009. También las tradicionales, aunque parten de una incidencia menor, sufren un decrecimiento con el paso del tiempo.

Los períodos 2004-2005 y 2005-2006 referidos como fase de seguimiento se observa que la preferencia son las canciones pop, tanto para la población infantil como adulta. Exceptuando el periodo 2005-2006 donde la aparición de canción escolar es mucho menor, la tendencia general durante todo el estudio es a mantener el porcentaje de canción escolar alrededor del 45%, la canción tradicional fluctúa entre el 10% y el 30%, la procedente del pop adulto e infantil (exceptuando este mismo periodo) se sitúa alrededor de 20%. Por su parte, el pop infantil presenta una evolución diferente en cada periodo. En el siguiente gráfico se aportan todos los datos:

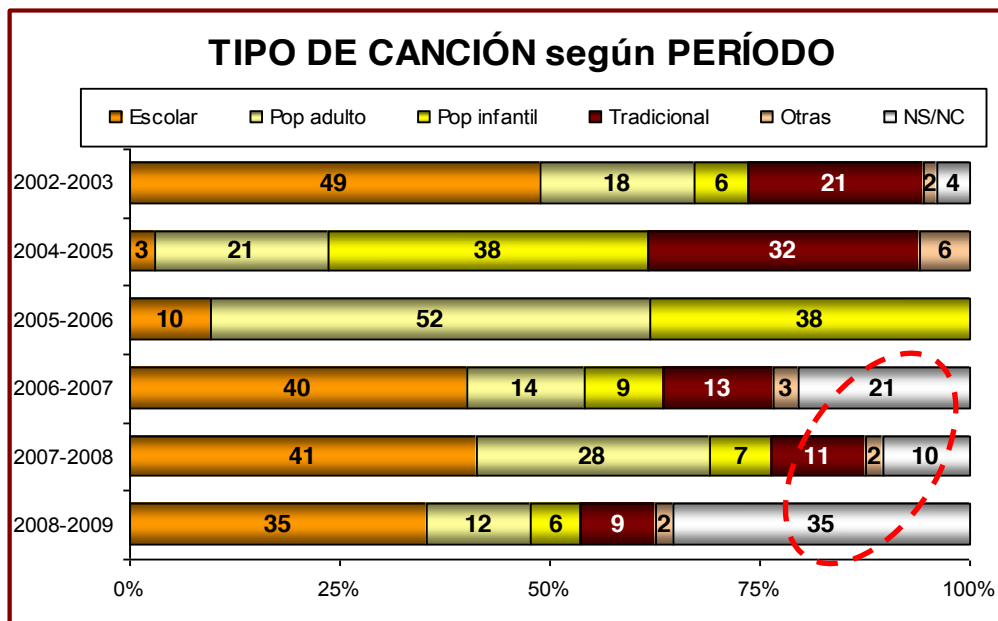


Figura 80. Evolución del tipo de canción recogida a través de los periodos.

Se hizo necesario comprobar si estas afirmaciones detectadas a nivel descriptivo son realmente contrastadas por un test estadístico para poder confirmarlas como conclusiones teniendo en cuenta estas variables. El p-valor menor que 0,05 de la prueba Kruskal-Wallis reveló una diferencia significativa en el tipo de canción según el período estudiado. Es decir, se confirmó la pérdida de relevancia de las

canciones tradicionales y escolares con el paso de los años y el aumento del desconocimiento de canciones infantiles en los períodos más actuales.

La categoría de NS/NC alberga negativas como: “No sé ninguna”, “No me cantan” o “No me han enseñado ninguna”. Es importante distinguir estas respuestas y saber cómo ha evolucionado cada una de ellas.

El p-valor de la prueba K-W que contrasta las distintas categorías del desconocimiento con el período es 0,663 (>0,05), por lo que no se puede hacer distinción en el tipo de desconocimiento según el período de estudio. Sin embargo, a nivel descriptivo se observa como la tendencia es a que, actualmente, se les canta menos a los niños y, por tanto, se les enseñan menos canciones. En la siguiente tabla se presentan los datos correspondientes a la respuesta: “No sé”, “No me cantan ninguna”, “No me han enseñado ninguna” a través de los periodos de estudio.

Tabla 9. Ausencia de respuesta y su evolución a lo largo del tiempo.

	Año							
	Total		2006-2007		2007-2008		2008-2009	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
. Total	221	100,0%	106	100,0%	6	100,0%	109	100,0%
NSNC								
· No les cantan	21	9,5%	0	,0%	0	,0%	21	19,3%
· No saben ninguna	184	83,3%	106	100,0%	6	100,0%	72	66,1%
· No le han enseñado ninguna	16	7,2%	0	,0%	0	,0%	16	14,7%

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se contrasta la influencia del paso del tiempo para cada una de las sub-tipologías en que se han dividido las canciones tradicionales y las escolares:

Tabla 10. Influencia del paso del tiempo en los diferentes tipos de canción.

Período vs.	p-valor (prueba)
Tradicional: Populares	0,000(KW)
Cancionero tradicional¹⁹⁴:	0,008(KW)
Escolar: cancioneros	0,000(KW)
Escolar: creación reciente	0,078(KW)
Escolar: se ha hecho popular	0,000(KW)

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico siguiente muestra las diferencias detectadas en todos los tipos de canción excepto en las escolares de creación reciente. Se observa cómo el mayor descenso se produce en las canciones escolares que se han hecho populares con una pérdida de presencia de entre un 7% y un 14%. Las escolares de creación reciente se han mantenido estables a lo largo del tiempo como se observa en el gráfico de la figura 81:

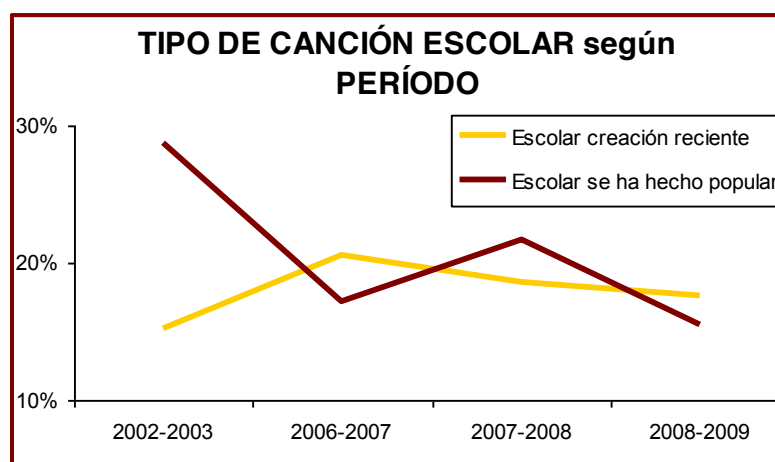


Figura 81. Canción de creación reciente y escolar que se ha popularizado.

La bajada más acusada la han padecido las tradicionales/ populares a partir del curso escolar 2005-2006, como se observa en el gráfico siguiente, con casi un 25% de pérdida.

¹⁹⁴ El cancionero 1974-1980 tiene una incidencia escasa del 0,2% en la muestra, así pues, no se considerará esta categoría para el análisis.

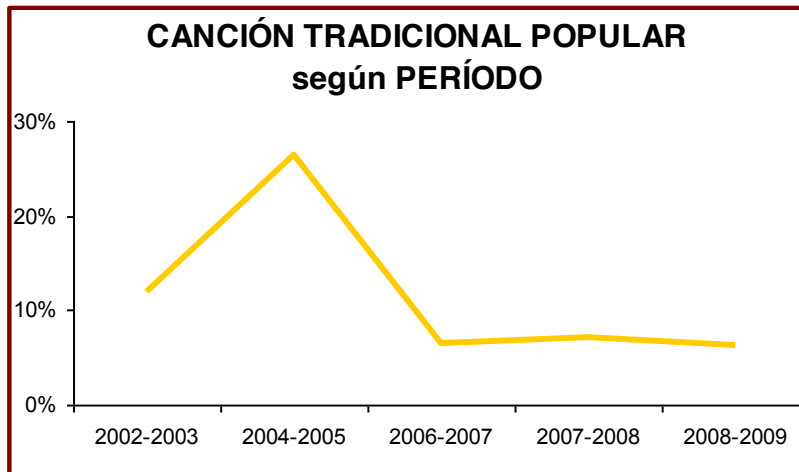


Figura 82. Registro de canción tradicional/popular a través de los años.

A continuación se presentan los resultados en referencia al tipo de canción según los años. En primer lugar los datos referidos a la canción escolar. Exceptuando el primero período se aprecia un equilibrio entre la canción de creación reciente y la que se ha hecho popular. Sin embargo la canción que se transmite por cancioneros es mucho menor:

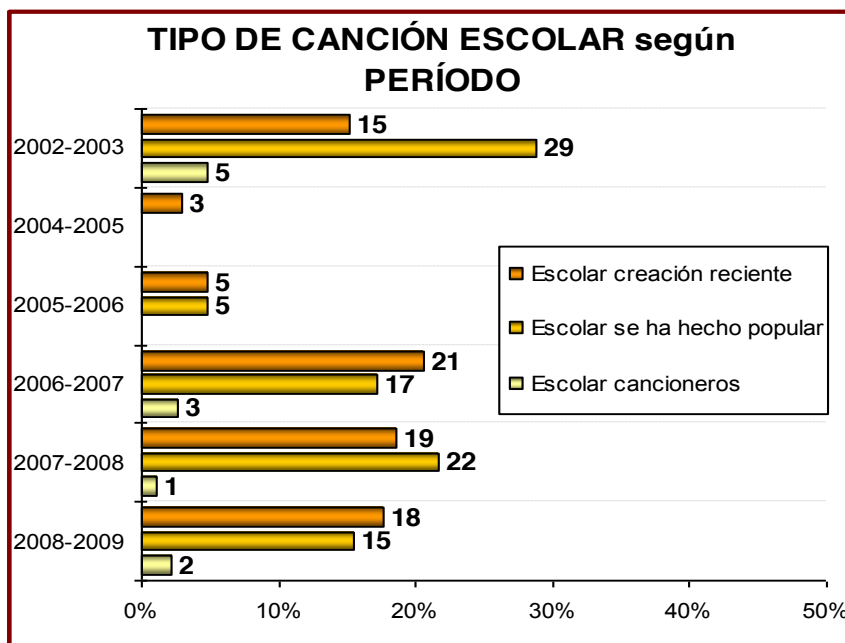


Figura 83. Presencia de la canción escolar a través de los años.

En cuanto al predominio de unas canciones tradicionales sobre otras como se comprueba en el siguiente gráfico la canción tradicional valenciana tiene la primacía.

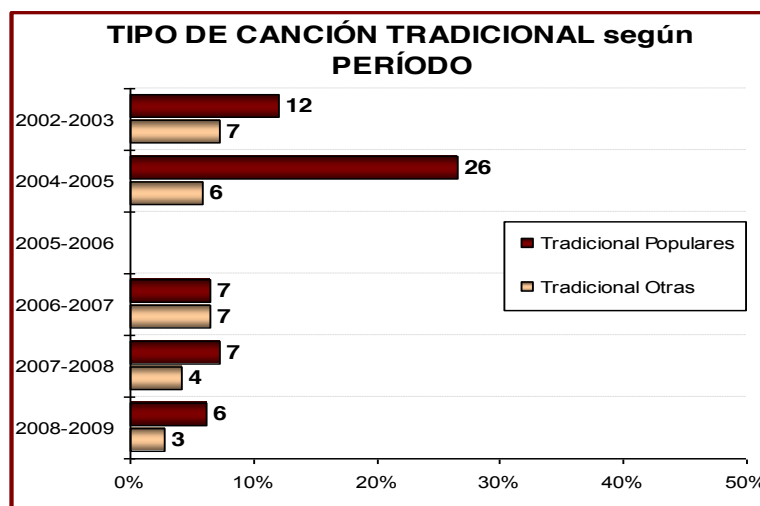


Figura 84. Canción tradicional y de otras tradiciones través de los años.

2. Los adultos cada vez cantan menos canciones tradicionales a los niños y cada vez más canciones pop.

En la tabla que se muestra a continuación se estudia de qué tipo es la canción que los niños eligen como preferida y dónde la han aprendido:

Tabla 11. Porcentajes totales según el lugar donde aprendieron la canción.

	TIPO							
	Total		Canción preferida		Canción aprendida en la familia		Canción aprendida en la escuela	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Total	1107	100,0%	503	100,0%	308	100,0%	293	100,0%
Otras	28	2,5%	8	1,6%	15	4,9%	4	1,4%
NS/NC	233	21,0%	51	10,1%	152	49,4%	30	10,2%
TIPOCANCION Tradicional	143	12,9%	65	12,9%	30	9,7%	48	16,4%
Escolar	422	38,1%	194	38,6%	32	10,4%	195	66,6%
Pop infantil	103	9,3%	67	13,3%	28	9,1%	8	2,7%
Pop adulto	178	16,1%	118	23,5%	51	16,6%	8	2,7%

Fuente: Elaboración propia.

Un p-valor de 0,000 en la prueba de K-W de comparación de distribuciones confirma como significativa cualquier diferencia que se aprecie a nivel descriptivo. Así pues, en general, las canciones preferidas son, en su mayoría,

escolares o pop. Entre las que aprenden en la escuela, destacan las escolares y tradicionales mientras que casi la mitad de los niños a los que se les pidió que cantaran una canción aprendida en la familia no supo contestar. En concreto, un 36% de los niños alegó que no sabían ninguna, un 7% que no le cantaban en casa y un 5% que no le han enseñado ninguna. Sin embargo, es más interesante conocer la evolución en el aprendizaje de canciones en la familia para saber si se está perdiendo la tradición de cantar a los niños. La sugerencia de que canten canciones aprendidas en casa o en la escuela se analiza en 3 períodos comparados.

La tabla siguiente muestra, tal y como lo confirman las pruebas estadísticas de K-W para comparar la evolución de la tipología de canciones en el tiempo (p-valores 0,000), cómo en el último período de estudio (2008-2009) la proporción de niños que dicen no saber cantar ninguna canción es, en general, mucho mayor que en el resto de períodos:

Tabla 12. Comparativa de ausencia de respuesta entre los diferentes años.

	Total			Canción preferida			Canción aprendida en la familia			Canción aprendida en la escuela		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Otras	3,0	2,1	2,2	1,2	3,1	0,8	5,7	3,1	4,0	1,3	0	1,9
NS/NC	20,5	10,3	35,3	11,0	3,1	22,0	44,9	25,0	65,0	3,9	3,0	21,9
Tradicional	13,0	11,3	9,0	12,1	6,3	4,2	9,1	12,5	10,0	18,7	15,2	13,3
Escolar	40,2	41,2	35,3	41,6	46,9	36,4	10,8	9,4	10,0	72,3	66,7	58,1
Pop infantil	9,5	7,2	5,9	13,3	6,3	11,0	12,5	3,1	5,0	1,9	12,1	1,0
Pop adulto	13,8	27,8	12,4	20,8	34,4	25,4	17,0	46,9	6,0	1,9	3,0	3,8

Fuente: Elaboración propia.

En concreto, el porcentaje de niños que manifiestan que no les han enseñado canciones en casa se cifra en el 65%, entre un 20% y un 40% superior a años anteriores. Además, el porcentaje de canciones pop que cantan los niños aprendidas en casa es muy elevado en el período 2007-2008. En este curso, una cuarta parte de los niños no sabe cantar ninguna canción aprendida en casa y un 50% canta una canción pop de adultos.

Como se aprecia en el gráfico 85, en los últimos 3 períodos de estudio, los niños que eran preguntados por una canción aprendida en casa contestaban, fundamentalmente, que no sabían ninguna o cantaban una canción pop del entorno adulto. Esta última respuesta también ha sufrido un cambio de tendencia siendo de menor incidencia en los últimos años estudiados:

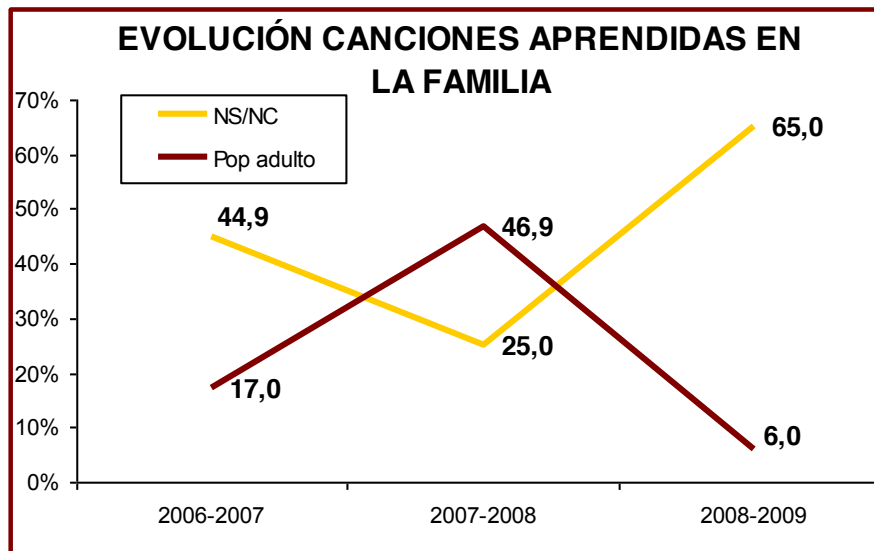


Figura 85. Evolución de la respuesta NS/NC y pop en canciones aprendidas en familia.

3. La escuela es quien presenta a los niños más canciones tradicionales y quién más canta a los niños.

En la tabla 13 se presentan los datos de los que se pueden extraer dos informaciones relacionadas con la comprobación de las evidencias:

- Por un lado, la proporción de desconocimiento de canciones aprendidas en la escuela es un 40% menor que el desconocimiento de canciones aprendidas en la familia.
- Por otro, el porcentaje de canciones de tipo tradicional aprendidas en el colegio casi duplica al de las aprendidas en la familia del mismo tipo.

Tabla 13. Canciones tradicionales aprendidas en la escuela o en familia.

	TIPO							
	Total		Canción preferida		Canción aprendida en la familia		Canción aprendida en la escuela	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
- Total	1107	100,0%	503	100,0%	308	100,0%	293	100,0%
- Otras	28	2,5%	8	1,6%	15	4,9%	4	1,4%
- NS/NC	233	21,0%	51	10,1%	152	49,4%	30	10,2%
TIPOCANCION								
- Tradicional	143	12,9%	65	12,9%	30	9,7%	48	16,4%
- Escolar	422	38,1%	194	38,6%	32	10,4%	195	66,6%
- Pop infantil	103	9,3%	67	13,3%	28	9,1%	8	2,7%
- Pop adulto	178	16,1%	118	23,5%	51	16,6%	8	2,7%

Fuente: Elaboración propia.

Esta información descriptiva junto con la confirmación estadística de que las diferencias apreciadas son significativas (p -valor $K-W < 0,001$) permiten concluir que la escuela es la principal fuente de transmisión del cancionero tradicional/popular. El siguiente gráfico muestra la distribución del tipo de canción aprendida en la escuela; un 16% de ellas son de corte tradicional mientras que un 33% son de creación reciente:

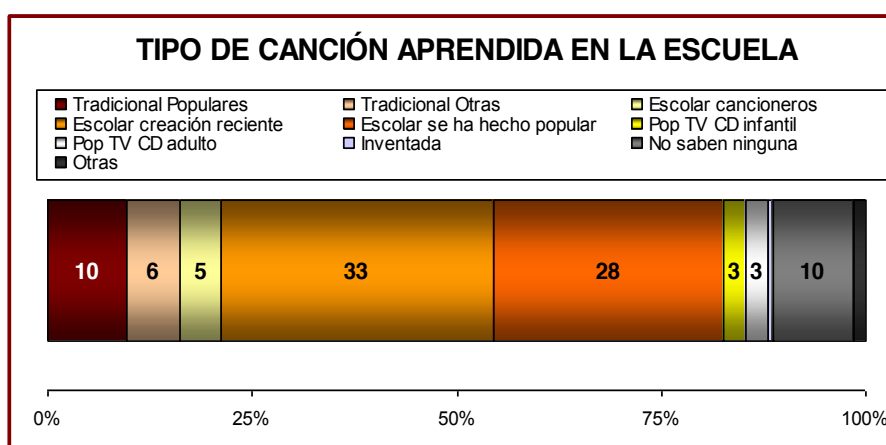


Figura 86. Canciones aprendidas en la escuela y su tipología.

4. Se aprecia un cambio en la tipología de las canciones¹⁹⁵ y evolución en el tiempo.

¹⁹⁵ Canción elegida por el niño cuando se le invita a cantar de manera espontánea en la entrevista.

En la tabla 14, se muestra la distribución completa del tipo de canciones preferidas por los niños. Los porcentajes muestran que los índices más altos son de canción de creación reciente y las que se han popularizado en la escuela independientemente de su origen. También destacan las de procedencia del pop dirigido a los adultos:

Tabla 14. Tipo de canción elegida cuando entonan una canción que les gusta:

	TIPO			
	Total		Canción preferida	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Total	1107	100,0%	503	100,0%
Otras	28	2,5%	8	1,6%
Tradicional	2	,2%	2	,4%
Cancioneros 1974-1980				
Tradicional Populares	84	7,6%	39	7,8%
Tradicional Otras	52	4,7%	24	4,8%
Escolar cancioneros	27	2,4%	12	2,4%
Escolar creación reciente	200	18,1%	86	17,1%
Escolar se ha hecho popular	195	17,6%	96	19,1%
Pop TV CD infantil	100	9,0%	64	12,7%
Pop TV CD adulto	177	16,0%	117	23,3%
Inventada	19	1,7%	11	2,2%
No les cantan	21	1,9%	0	,0%
No saben ninguna	184	16,6%	43	8,5%
No se entiende	1	,1%	1	,2%
No se oye	1	,1%	0	,0%
No le han enseñado ninguna	16	1,4%	0	,0%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las canciones pop tienen una incidencia superior a la media global, entre un 4% y un 7% superior. En general, un 13% de las canciones preferidas son tradicionales, un 38% son escolares, un 36% son canciones pop y un 9% no sabe cantar ninguna canción. La figura 17 muestra los porcentajes en referencia a su tipología:

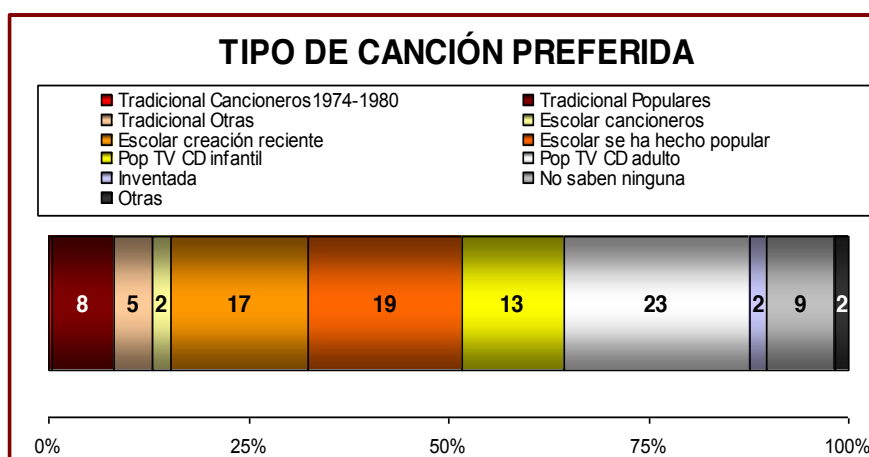


Figura 87. Tipo de canción elegida al cantar una canción que les gusta

Al analizar si la tipología ha ido evolucionando con el paso del tiempo se observa, como muestra la tabla 15, lo siguiente:

Tabla 15. Tipo de canción preferida a través de los años.

Fuente: Elaboración propia

CANCIONES PREFERIDAS	2002-2003	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Otras	1,6	5,9		1,2	3,1	0,8
Tradicional Cancioneros 1974-1980	1,6					
Tradicional Populares	12,0	26,5		5,8	6,3	2,5
Tradicional Otras	7,2	5,9		6,4		1,7
Escolar cancioneros	4,8			0,6		4,2
Escolar creación reciente	15,2	2,9	4,8	20,2	18,8	20,3
Escolar se ha hecho popular	28,8		4,8	20,8	28,1	11,9
Pop TV CD infantil	6,4	38,2	38,1	11,6	6,3	11,0
Pop TV CD adulto	18,4	20,6	52,4	20,8	34,4	24,6
Inventada	4,0			1,7	3,1	1,7
No saben ninguna				11,0		20,3

Las principales diferencias que se observan respecto a la evolución y que son confirmadas por el test de K-W como significativas (p-valor 0,000) son:

- La pérdida de relevancia de las canciones tradicionales en los últimos 3 años de estudio respecto a los 2 primeros (línea amarilla del gráfico representado a continuación).
- El aumento en la incidencia de las canciones escolares de creación reciente en los últimos 3 años respecto a los 3 primeros (línea granate).

- El aumento del desconocimiento de canciones de manera espontánea en los últimos años: en los tres primeros años de estudio, todos los niños sabían cantar alguna canción mientras que en 2008-2009, 2 de cada 10 niños no sabían cantar ninguna canción, como se aprecia en línea gris del gráfico siguiente:

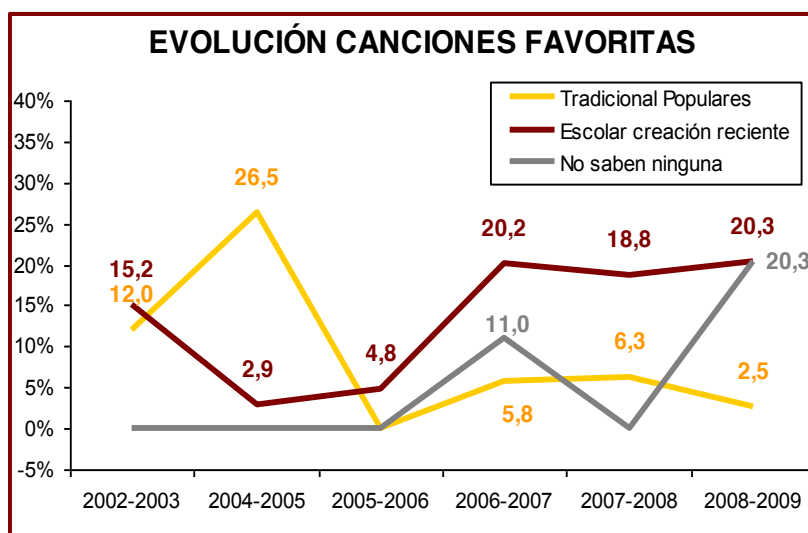


Figura 88. Evolución del tipo de canción preferida a lo largo del tiempo.

5. Variedad de canciones entre los niños de un mismo grupo y comparativa entre poblaciones.

A continuación, en la tabla 16, se relacionan las canciones cantadas por los niños con una incidencia mayor de 4 apariciones: exceptuando el 17% de niños que no saben ninguna y el 2% de niños a los que no les cantan. El podio de canciones más cantadas es: *Sol, solet* (escolar que se ha hecho popular), *Peix, peixet* (escolar que se ha hecho popular) y *Ni una sola palabra* (pop adulto). En el cuarto y quinto puesto aparecen 2 canciones de pop, una infantil y otra de adultos.

Tabla 16. Canciones más cantadas

	Recuento	% del N de la tabla
Total	1107	100,0%
No saben ninguna	184	16,6%
Sol solet	93	8,4%
No les cantan	21	1,9%
Peix, peixet	20	1,8%
Ni una sola palabra	20	1,8%
Inventada	19	1,7%
Lunnis	19	1,7%
No le han enseñado ninguna	16	1,4%
Tengo la camisa negra	15	1,4%
La lluna la pruna	15	1,4%
La granota salta	14	1,3%
L'elefant	14	1,3%
Les catalinetes	13	1,2%
El lleó no em fa por	12	1,1%
Antes muerta que sencilla	12	1,1%
Jaume I	11	1,0%
Bisbal (Buleria)	11	1,0%
A tu lado	11	1,0%
Veïns del món	10	,9%
Un elefante	10	,9%
Clau de sol	10	,9%
Caragol trau les banyes	10	,9%

	Recuento	% del N de la tabla
Mic el gat	9	,8%
L'esquir ol	8	,7%
A volar	8	,7%
El Chiki, Chiki	7	,6%
Car nestoltes	7	,6%
Bon dia	7	,6%
Tenia tanto que darte	6	,5%
Oliver bengi	6	,5%
Me muerdo por besarte	6	,5%
Dalt del cotxe	6	,5%
Cada dia de matí	6	,5%
Totes les monges	5	,5%
Primer me'n vaig a l'estació	5	,5%
Opá vo a hacé un corrá	5	,5%
Marcos	5	,5%
La tarara	5	,5%
L'ermita	5	,5%
Hola don Pepito	5	,5%
El pinsó	5	,5%
El barquito	5	,5%
De colores se visten los campos	5	,5%
Cumpleaños feliz	5	,5%
Adeu, adeu	5	,5%
A l'ermita	5	,5%

Fuente: Elaboración propia.

Se ha considerado oportuno conocer si la variedad de canciones cantadas por los niños depende del período de estudio y a la población a los que pertenecen o a ambos juntos. Para ello, se analizó, por un lado, las canciones en cada período escolar y, por otro, las canciones de cada población. A continuación en las tablas siguientes se exponen las canciones que presentaron un 1% o más de incidencia y se estudian atendiendo a:

- A. Periodo de tiempo estudiado.
- B. Diferencias entre poblaciones.
- C. Comparando Períodos y Poblaciones.

A. Datos referidos al período de tiempo estudiado

El recuento de canciones recogidas según los diferentes períodos escolares arroja los siguientes datos que se presentan en tablas para su mejor estudio (tablas 17-22):

Tabla17. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2002-2003.

2002-2003	Recuento	% del N de la tabla
· Total	125	100,0%
· A tu lado	11	8,8%
· Sol solet	6	4,8%
· Peix, peixet	6	4,8%
· Les catalinets	6	4,8%
· Jaume I	6	4,8%
· Inventada	5	4,0%
· Como los gorilas	4	3,2%
· Cinco bomberos	4	3,2%
· Caragol trau les banyes	4	3,2%
· Pepito conejo	3	2,4%
· La tarara	3	2,4%
· La castanyera	3	2,4%
· La canción de Glup	3	2,4%
· Europe's living a celebration	3	2,4%
· El día de Pásqua	3	2,4%
· Tengo una muñeca vestida de azul	2	1,6%
· Quan les oques van al camp	2	1,6%
· Pin pon es un muñeco	2	1,6%
· Les marietes	2	1,6%
· Les claus de Deu	2	1,6%
· La primavera	2	1,6%
· La lluna la pruna	2	1,6%
· L'elefant	2	1,6%
· Hola don Pepito	2	1,6%
· Aquella estrella de allà	2	1,6%
· ¿A dónde va la culona?	2	1,6%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2004-2005.

2004-2005	Recuento	% del N de la tabla
Total	34	100,0%
Lunnis	5	14,7%
Antes muerta que sencilla	3	8,8%
Que llueva	2	5,9%
El patio de mi casa	2	5,9%
Bisbal (Bulería)	2	5,9%
Vamos a contar mentiras	1	2,9%
Quisiera ser tan alta	1	2,9%
Veo, veo	1	2,9%
El señor don Gato	1	2,9%
Despierta ya Lunnis	1	2,9%
De pita pita de	1	2,9%
Aventura obsesión	1	2,9%
Antón pirulero	1	2,9%
Dónde están las llaves	1	2,9%
Doblete campeón	1	2,9%
Tengo una muñeca vestida de azul	1	2,9%
Susanita tiene un ratón	1	2,9%
Peter Pan Canto del loco	1	2,9%
Lazy Town	1	2,9%
La tarara	1	2,9%
La oreja de Van gogh	1	2,9%
Hola don Pepito	1	2,9%
El cocheritó leré	1	2,9%
Cada día de matí	1	2,9%
Bon día	1	2,9%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2005-2006.

2005-2006	Recuento	% del N de la tabla
Total	21	100,0%
Lunnis	3	14,3%
Tengo la camisa negra	3	14,3%
Antes muerta que sencilla	3	14,3%
Nada fue un error	2	9,5%
Una canción del programa Megatrix	1	4,8%
Mi rumbita pa tus pies	1	4,8%
Madagascar Película	1	4,8%
Hola, has dormit be?	1	4,8%
El oso de la casa azul	1	4,8%
Uno más uno son siete	1	4,8%
Sol solet	1	4,8%
Pasión de Gavilanes	1	4,8%
Marcos	1	4,8%
Bisbal (Bulería)	1	4,8%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2006-2007.

2006-2007	Recuento	% del N de la tabla
Total	507	100,0%
No saben ninguna	106	20,9%
Sol solet	48	9,5%
La granota salta	14	2,8%
Lunnis	10	2,0%
Tengo la camisa negra	10	2,0%
Peix, peixet	10	2,0%
L'elefant	10	2,0%
Clau de sol	10	2,0%
Ni una sola palabra	9	1,8%
Bisbal (Buleria)	8	1,6%
Un elefante	7	1,4%
Veïns del mon	6	1,2%
L'esquirol	6	1,2%
Dalt del cotxe	6	1,2%
Inventada	5	1,0%
Totes les monges	5	1,0%
Oliver bengi	5	1,0%
L'ermita	5	1,0%
El pinsó	5	1,0%
El barquito	5	1,0%
Caragol trau les banyes	5	1,0%
Adeu, adeu	5	1,0%
A l'ermita	5	1,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Títulos de las canciones e índice de aparición en 2007-2008.

2007-2008	Recuento	% del N de la tabla
Total	97	100,0%
Sol solet	19	19,6%
El Chiki, Chiki	7	7,2%
No saben ninguna	6	6,2%
Ni una sola palabra	5	5,2%
Inventada	4	4,1%
Me muer o por besarte	4	4,1%
Bon dia	3	3,1%
Antes muer ta que sencilla	3	3,1%
Veïns del mon	2	2,1%
Tengo la camisa negra	2	2,1%
Primer me'n vaig a l'estació	2	2,1%
Les catalinetes	2	2,1%
L'esquir ol	2	2,1%
Hola don Pepito	2	2,1%
Car nestoltes	2	2,1%
Aibo a casa a descansar	2	2,1%
Roda la mola	1	1,0%
Quim Quimet	1	1,0%
Los ángeles buscándose	1	1,0%
En un mundo al revés	1	1,0%
Lunnis	1	1,0%
La milotxa	1	1,0%
L'Arlesien	1	1,0%
Huí anem a l'estació	1	1,0%
Hola, has dormit be?	1	1,0%
Esta noche iremos a casa	1	1,0%
En la selva	1	1,0%
El meu xic és lamo	1	1,0%
De pita pita de	1	1,0%
Atención cavallers	1	1,0%
1,2,3	1	1,0%
Un elefante	1	1,0%
Paxin Paxan	1	1,0%
Pastoret d'on vens?	1	1,0%
Opá vo a hacé un corrá	1	1,0%
Marieta i oroneta	1	1,0%
La pau dels xiquets	1	1,0%
La lluna la pruna	1	1,0%
La castanyera	1	1,0%
L'elefant	1	1,0%
Había una vez un barquito	1	1,0%
El dia de Pàsqua	1	1,0%
El ball de la civada	1	1,0%
Duer mete niño	1	1,0%
A toda mecha	1	1,0%
A por ellos oeh!	1	1,0%

1. Año = 2007-2008

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. Títulos de las canciones e índices de aparición en 2008-2009.

2008-2009	Recuento	% del N de la tabla
Total	323	100,0%
No saben ninguna	72	22,3%
No les cantan	21	6,5%
Sol solet	19	5,9%
No le han enseñado ninguna	16	5,0%
Mic el gat	9	2,8%
La lluna la pruna	8	2,5%
El lleó no em fa por	8	2,5%
A volar	8	2,5%
Tenia tanto que darte	6	1,9%
Ni una sola palabra	6	1,9%
Inventada	5	1,5%
De colores se visten los campos	5	1,5%
Te escribo canciones de 4 40	4	1,2%
Peix, peixet	4	1,2%
Me voy de vacaciones	4	1,2%
Les catalinetes	4	1,2%
Adiós amigos míos	4	1,2%

Fuente: Elaboración propia.

Las canciones más populares según el período fueron:

- 2002-2003: *A tu lado, Sol solet, Peix, peixet, Les catalinetes, Jaume I*
- 2004-2005: *Lunnis, Antes muerta que sencilla, Bulería, El patio de mi casa, Que llueva.*
- 2005-2006: *Lunnis, Antes muerta que sencilla, Tengo la camisa negra, Nada fue un error, Bulería.*
- 2006-2007: *Sol solet, La granota salta, Lunnis, Tengo la camisa negra, Peix, peixet.*
- 2007-2008: *Sol solet, El Chiki, Chiki, Ni una sola palabra, Me muero por besarte, Antes muerta que sencilla.*
- 2008-2009: *Sol solet, Mic el gat, La lluna la pruna, El lleó no em fa por, A volar.*

Las principales conclusiones del análisis por período son:

- Algunas canciones escolares como *Sol, solet* y *Peix, peixet* y otras de pop infantil como los *Lunnis* aparecen en varios de los períodos como las más cantadas -son más atemporales-.
- Algunas canciones de pop adulto como *Corazón partido*, *Antes muerta que sencilla* y *Tengo la camisa negra*, aparecen también en varios períodos como las más cantadas -difusión más dilatada en el tiempo-.
- Otras de pop adulto como el *Chiki, chiki* se dan sólo en el período en el que se hicieron famosas -gran impacto y difusión corta-.
- Destaca la variedad de títulos en cada periodo y en cada población. No suelen haber muchas coincidencias.
- Las canciones de procedencia CD-TV se corresponden únicamente con las del momento inmediato a la toma de muestras.

B. Datos atendiendo a las diferentes poblaciones:

La relación de canciones presentadas por los niños según la población donde se recogieron, se presentan en las tablas 23 a 27:

Tabla 23. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: Benimarfull.

Benimarfull	Recuento	% del N de la tabla
Total	33	100,0%
A tu lado	3	9,1%
Inventada	2	6,1%
Sol solet	2	6,1%
Quan les oques van al camp	2	6,1%
Peix, peixet	2	6,1%
La lluna la pruna	2	6,1%
Europe's living a celebration	2	6,1%
Caragol tra u les banyes	2	6,1%
Y yo sigo aquí esperándote	1	3,0%
Un mundo ideal Peter Pan	1	3,0%
Tengo una muñeca vestida de azul	1	3,0%
Pluto se va	1	3,0%
Pin pon es un muñeco	1	3,0%
Les marietes	1	3,0%
Les claus de Deu	1	3,0%
La castanyera	1	3,0%
L'elefant	1	3,0%
Jaume I	1	3,0%
Hola don Pepito	1	3,0%
El día de Pàsqua	1	3,0%
Cuando me miras	1	3,0%
Conillets amagar	1	3,0%
Como los gorilas	1	3,0%
Azul como el mar azul	1	3,0%

1. Población = Benimarfull

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: Real de Gandia.

Real de Gandia	Recuento	% del N de la tabla
Total	69	100,0%
No le han enseñado ninguna	16	23,2%
Mic el gat	9	13,0%
Sol solet	8	11,6%
La lluna la pruna	4	5,8%
No saben ninguna	3	4,3%
Tenia tanto que darte	3	4,3%
Tengo una vaca lechera	3	4,3%
Peix, peixet	3	4,3%
Cumpleaños feliz	3	4,3%
Inventada	2	2,9%
Joan petit	2	2,9%
Color esperanza	2	2,9%
Baute	2	2,9%
Un rayo de sol	1	1,4%
Susanita tiene un ratón	1	1,4%
Rock and roll (el meu tete la te)	1	1,4%
Ni una sola palabra	1	1,4%
La maser eta	1	1,4%
Help ayudame	1	1,4%
Diuen que el Messies	1	1,4%
Brothers	1	1,4%
Angel de la guarda	1	1,4%

1. Población = Real de Gandia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: L'Alcúdia de Crespins.

L'Alcúdia de Crespins	Recuento	% del N de la tabla
Total	46	100,0%
Jaume I	4	8,7%
Cinco bomberos	4	8,7%
A tu lado	4	8,7%
Pepito conejo	3	6,5%
Les catalinetes	3	6,5%
Sol solet	2	4,3%
La primavera	2	4,3%
La castanyera	2	4,3%
Como los gorilas	2	4,3%
¿A dónde va la culona?	2	4,3%
Una señora gorda	1	2,2%
Tengo una muñeca vestida de azul	1	2,2%
Pin pon es un muñeco	1	2,2%
Peix, peixet	1	2,2%
Palmas, palmitas	1	2,2%
Les mans	1	2,2%
Les claus de Deu	1	2,2%
La tarara	1	2,2%
L'elefant	1	2,2%
Europe's living a celebration	1	2,2%
Eram sam sam	1	2,2%
En la granja de Ramón	1	2,2%
Els dies de la setmana	1	2,2%
De pata negra	1	2,2%
Cucut, cut	1	2,2%
Cinco lobitos	1	2,2%
Car nestotes	1	2,2%
Ai xúmbala	1	2,2%

1. Población = L'Alcúdia de Crespins

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: Canals.

Canals	Recuento	% del N de la tabla
Total	588	100,0%
No saben ninguna	97	16,5%
Sol solet	49	8,3%
Ni una sola palabra	18	3,1%
Tengo la camisa negra	15	2,6%
La granota salta	14	2,4%
Inventada	13	2,2%
Lunnis	10	1,7%
Veïns del mon	10	1,7%
Les catalinets	10	1,7%
Antes muerta que sencilla	10	1,7%
El lleó no em fa por	9	1,5%
A volar	8	1,4%
El Chiki, Chiki	7	1,2%
La lluna la pruna	7	1,2%
Me muelo por besarte	6	1,0%
Jaume I	6	1,0%
Dalt del cotxe	6	1,0%
Car nestoltes	6	1,0%
Cada día de matí	6	1,0%

1. Población = Canals

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: Valencia.

Valencia	Recuento	% del N de la tabla
Total	63	100,0%
No les cantan	17	27,0%
No saben ninguna	5	7,9%
De colores se visten los campos	5	7,9%
Me voy de vacaciones	4	6,3%
Adiós amigos míos	4	6,3%
Un elefante	2	3,2%
Te escribo canciones de 4 40	2	3,2%
Luz de estrellas	2	3,2%
La pastora	2	3,2%
Aquí flotamos sobre el mar	2	3,2%
Ven con Ariel y Jasmin	1	1,6%
Un patito	1	1,6%
Tengo el corazón contento	1	1,6%
Sol solet	1	1,6%
Pin pon es un muñeco	1	1,6%
Me gusta el verano	1	1,6%
Les xiques guapes	1	1,6%
Las flores	1	1,6%
La oreja de Van gogh	1	1,6%
La lluna la pruna	1	1,6%
La bruja trapita	1	1,6%
Flores	1	1,6%
Elefante trompita	1	1,6%
El cocher itó leré	1	1,6%
Dulce locura (Amaya monter o)	1	1,6%
Ben Jonson	1	1,6%
Ar c de santMar tí	1	1,6%
Aquella rosita vestida de abril	1	1,6%

1. Población = Valencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: Benetússer.

Benetússer	Recuento	% del N de la tabla
Total	178	100,0%
No saben ninguna	32	18,0%
Sol solet	23	12,9%
Lunnis	9	5,1%
Un elefante	7	3,9%
Bisbal (Buleria)	7	3,9%
L'elefant	6	3,4%
Totes les monges	5	2,8%
Adeu, adeu	5	2,8%
Shakira	3	1,7%
Peix, peixet	3	1,7%
Navidad	3	1,7%
Melendi	3	1,7%
Caragol trau les banyes	3	1,7%
Un globo, dos globos	2	1,1%
Un dia de Pasqua	2	1,1%
Serra que serra	2	1,1%
Quiero ser torero	2	1,1%
Mon pare no te nas	2	1,1%
Marieta vola	2	1,1%
La niña	2	1,1%
Er am sam sam	2	1,1%
El tio Pep se n va a Muro	2	1,1%
El lleó no em fa por	2	1,1%
El gall i la gallina	2	1,1%
El ball de la civada	2	1,1%
El arbolito	2	1,1%
Duer mete niño	2	1,1%
Brujas	2	1,1%
Antes muerta que sencilla	2	1,1%
Alça la corda en l'aire	2	1,1%

1. Población = Benetússer

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29. Canciones y porcentajes de incidencia según poblaciones: La Vila Joiosa.

La Vila Joiosa	Recuento	% del N de la tabla
Total	130	100,0%
No saben ninguna	47	36,2%
Clau de sol	10	7,7%
Sol solet	8	6,2%
Peix, peixet	7	5,4%
L'esquirol	5	3,8%
L'ermita	5	3,8%
El pinsó	5	3,8%
El barquito	5	3,8%
A l'ermita	5	3,8%
Malamanya	3	2,3%
L'orella panxuda	3	2,3%
L'elefant	3	2,3%
Bon dia	3	2,3%
Inventada	2	1,5%
Little star	2	1,5%
John Brown	2	1,5%
Do, Re, Mi	2	1,5%
Al ritme de	2	1,5%

1. Población = La Vila Joiosa

Fuente: Elaboración propia.

Las principales conclusiones obtenidas sobre el análisis de las canciones según población fueron:

- En las poblaciones estudiadas se cantan algunas canciones escolares o tradicionales comunes en valenciano: por ejemplo, *Sol*, *solet* está entre las tres más cantadas en todas las poblaciones excepto en L'Alcúdia y Valencia.
- En Valencia, las canciones más cantadas son en castellano y no se cantan en ninguna población más.

C. Datos obtenidos comparando ambos elementos: período y población.

La población donde se ha recogido información a lo largo de todos los años ha sido Canals. Esto ha sido debido a que en esta localidad se han hecho las fases de seguimiento y es donde el investigador ha realizado más observaciones y toma de muestras. En la tabla siguiente se muestra la evolución de canciones con más incidencia en Canals:

Tabla 30. Canciones más cantadas en Canals.

	2002-2003	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
	%	%	%	%	%	%
Total	100	100	100	100	100	100
No saben ninguna	0	0	0	14	6	34
Sol solet	4	0	5	9	20	5
Ni una sola palabra	0	0	0	4	5	3
Tengo la camisa negra	0	0	14	5	2	0
La granota salta	0	0	0	7	0	0
Lunnis	0	15	14	1	1	0
Veïns del mon	0	0	0	3	2	1
Les catalinetes	7	0	0	1	2	2
Antes muerta que sencilla	0	9	14	1	3	0
El Chiki, Chiki	0	0	0	0	7	0
Nada fue un error	0	0	10	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Como ocurría a nivel general, en los tres últimos períodos es cuando los niños reconocieron saber menos canciones mientras que entre 2002 y 2006 todos los niños supieron cantar alguna canción. Canciones populares como *Sol, solet* mantiene cierta penetración a lo largo del tiempo. Algunas de pop adulto fueron más populares en ciertos períodos, quizás, coincidiendo con su lanzamiento al mercado.

2.2.2. Conclusiones

El estudio estadístico arrojó las siguientes conclusiones sobre la evolución de los aspectos observados del cancionero infantil en los últimos años:

- Las canciones favoritas de los niños son, generalmente, escolares o pop.
- Se aprecia la pérdida de relevancia de las canciones populares-tradicionales y escolares con el paso de los años. Se observa la

incidencia cada vez mayor de las canciones escolares de creación reciente.

- Se observa un aumento significativo del desconocimiento de canciones en los períodos más recientes.
- La tendencia general es que a los niños cada vez se les cantan menos canciones en la familia -casi la mitad de ellos no supo cantar ninguna canción aprendida en casa-.
- La escuela es la principal fuente de transmisión del cancionero popular - un 16% de las canciones aprendidas en la escuela son de corte tradicional y un 28% son populares-.
- En general, en los pueblos es más elevada la incidencia de canciones populares que en la ciudad.
- Muy pocas canciones populares se mantienen con cierta penetración a lo largo del tiempo e independientemente de la población.
- La presencia en el cancionero de canciones pop depende más del período de lanzamiento al mercado o de la emisión del programa de TV.

2.3. Etapa de diagnóstico

2.3.1. Estudio estadístico. Datos obtenidos

A continuación se describen los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico procedentes de los datos recogidos en el cuestionario realizado. Se ha considerado como manera óptima de presentar los porcentajes y cifras que se desprenden del estudio estadístico de manera visual y gráfica para su mejor lectura y síntesis. Seguidamente se exponen los resultados acompañados de datos cuantitativos a través de gráficos y tablas que responden al cuestionario realizado. Se ha considerado conveniente seguir el orden del mismo porque de esta manera se sigue el discurso lógico del procedimiento y se encadenan mejor las relaciones de causa-efecto entre las preguntas.

1. ¿Suele cantar a sus alumnos?

La mayoría de maestros, un 97%, aseguran cantar a sus alumnos como muestran los porcentajes del gráfico siguiente:



Figura 89. Hábito de cantar a los niños en clase.

2. ¿Canta usted o utiliza soportes audio?

El 89% afirma combinar ambos medios. Declaran utilizar solamente la voz un 7% y tan sólo el 4% manifiesta usar únicamente medios audio como se aprecia en el gráfico siguiente:



Figura 90. Medio utilizado: voz, audio o los dos.

3. ¿Prefiere cantar usted o utilizar audios?

Un 64% manifiesta que prefiere cantar directamente con su voz. El 23 % combina ambas técnicas y un 13% utiliza sobre todo medios audio.

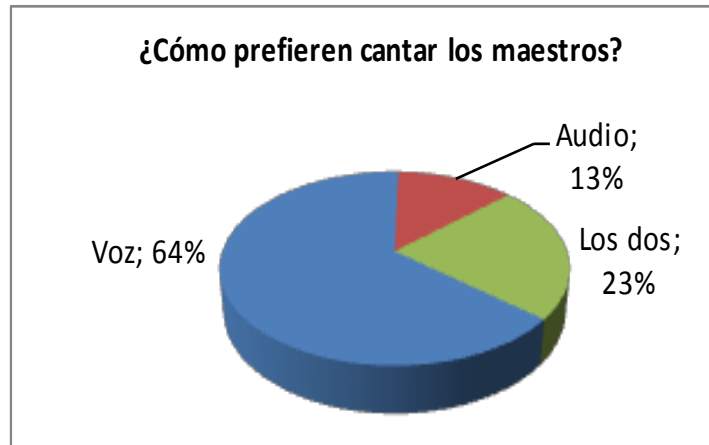


Figura 91. Preferencia de los maestros.

4. ¿Los alumnos prefieren cantar con usted o con el audio?

Igualmente el porcentaje de maestros que aseguran que a los niños les gusta más cantar *a capella* es mucho más elevado (68%) que los que afirman los alumnos prefieren cantar con la ayuda de audios. Los porcentajes se acompañan en la figura siguiente:

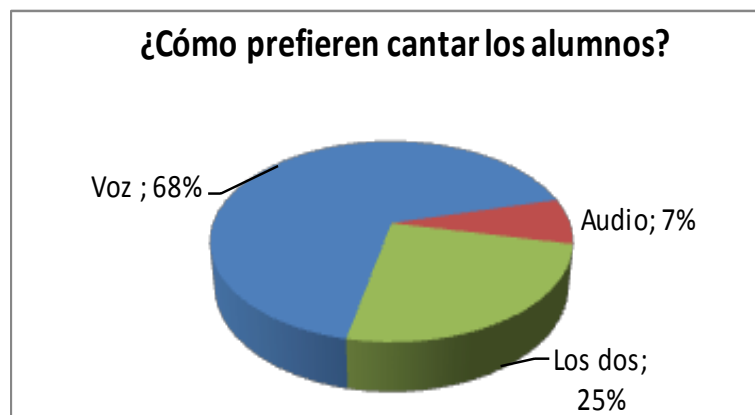


Figura 92. Preferencia de los alumnos.

5. ¿Qué tipo de canción canta a sus alumnos?

La tipología establecida en el cuestionario responde a las clasificaciones realizadas en puntos anteriores. Se trata de una clasificación general que atiende a todas las posibilidades: Tradicional, editorial, canciones infantiles (CD-TV), Canciones pop del contexto adulto y otras. Los porcentajes se presentan a continuación realizando una comparativa entre lo que los maestros dicen que cantan a sus alumnos lo que realmente ha resultado al analizar las canciones que suelen cantar en el aula. La relación entre ambas se corresponde con la realidad pero en porcentajes diferentes. Los maestros creen cantar más canciones tradicionales, de editorial, de TV y CD de lo que realmente hacen. Sin embargo, es casi un 50% menos de lo que ellos creen. Los porcentajes exactos se muestran a continuación:

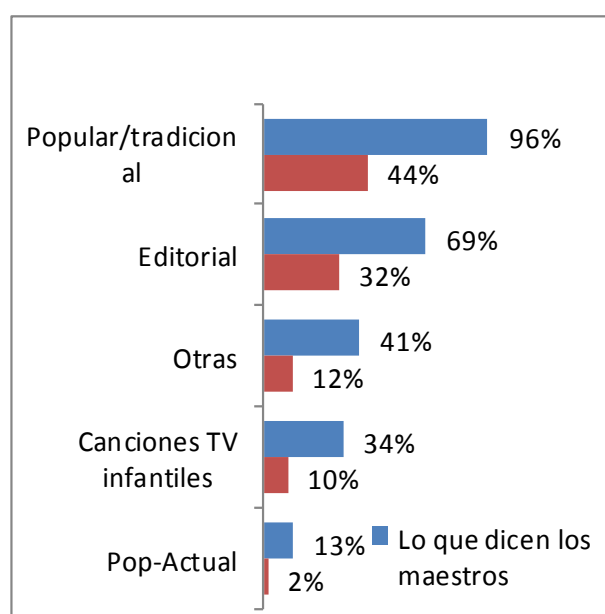


Figura 93. Comparativa entre el tipo de canción que creen cantar los maestros y el que realmente cantan.

La primera pregunta del cuestionario referida a títulos de canciones pedía a los docentes que anotaran el nombre de las canciones que suelen cantar. El resultado y coincidencias entre todos los encuestados se muestran en el gráfico siguiente. Las coincidencias son escasas y las canciones con una sola aparición es muy numerosa.

Canciones que cantan en clase (número de maestros que las cantan)

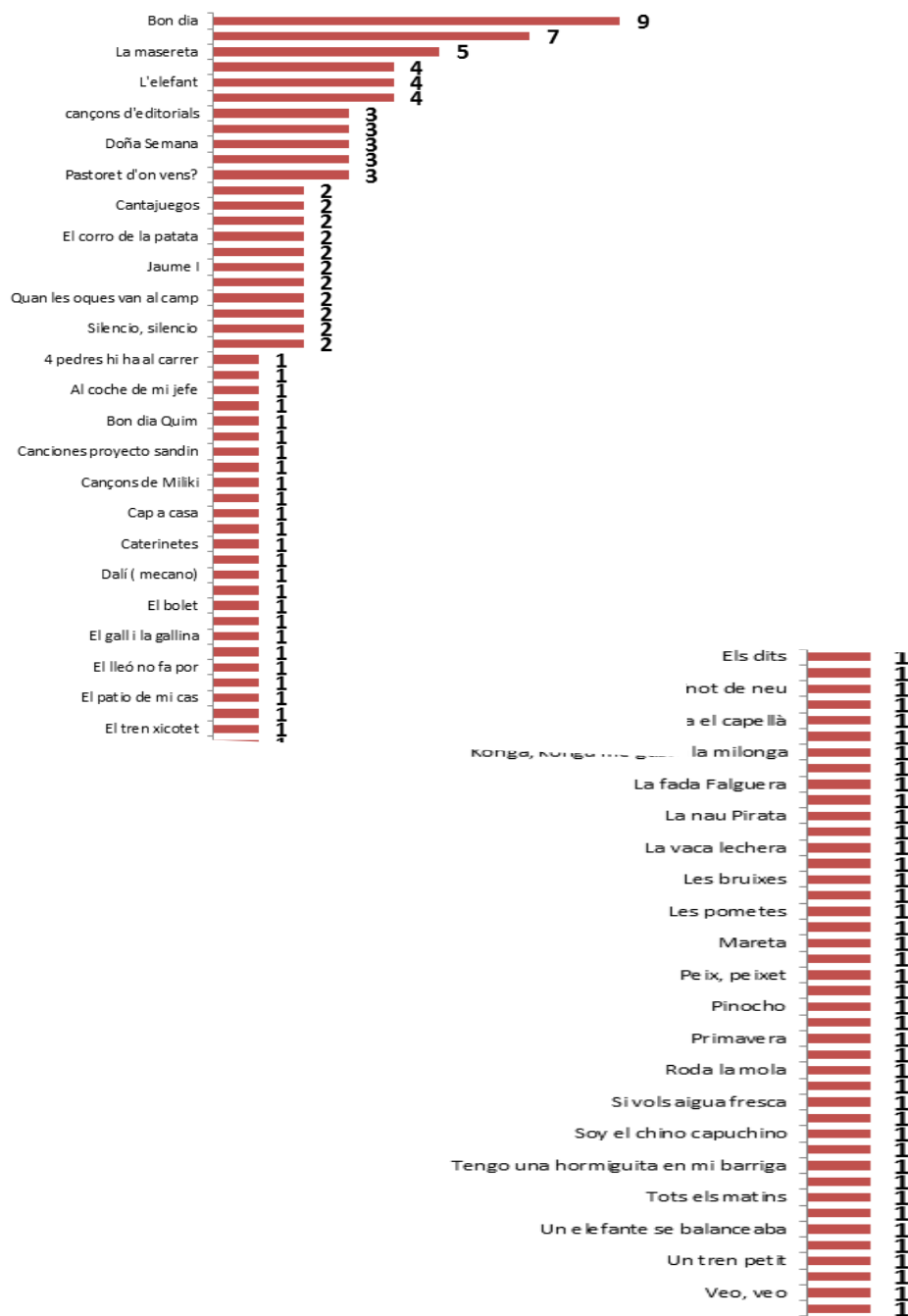


Figura 94. Títulos de las canciones y porcentaje de aparición

Del total de 90 títulos distintos referidos por los 77 maestros en esta primera pregunta, *Bon día* y *La masereta*, son los 2 más cantados. Sin embargo, aparecen 68 canciones con una sola mención. Los datos refieren en primer lugar un índice muy bajo de respuestas, y en segundo, vuelven a denotar la variedad de títulos utilizados y las pocas coincidencias entre unos y otros. La distribución según la tipología y porcentajes se recoge en la Figura 25.

Casi la mitad de las canciones son de corte popular o tradicional, seguidas del 32% que son de origen editorial. En tercera posición con un 10% se encuentran las canciones de invención propia. Muy por debajo quedan las procedentes de juegos de animación y con un porcentaje del 2% las canciones pop o de música actual.

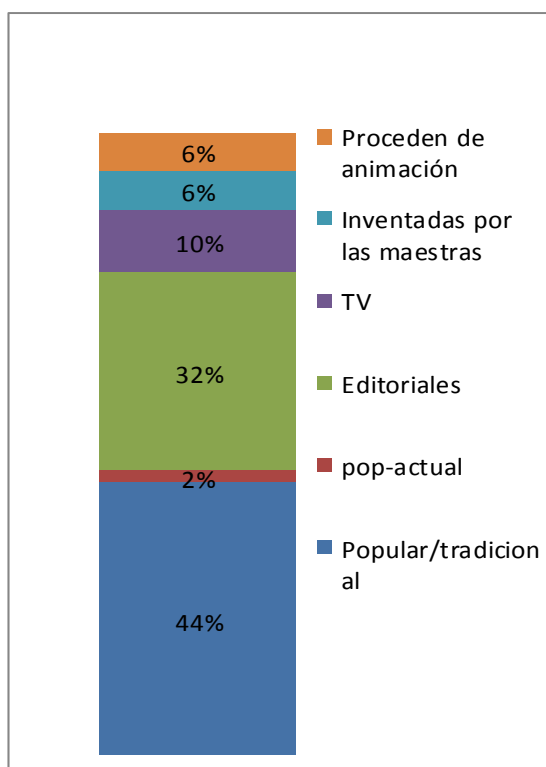


Figura 95. Tipo de canción.

7. Se les preguntó a los maestros que anotaran el título de canciones que conocían aunque no las cantaran a sus alumnos. Una vez clasificadas por tipologías se obtuvieron los datos que se adjuntan en el gráfico siguiente: el 59% eran tradicionales, el 27% de pop actual, el 5% de editoriales y el 9% de pop/tv infantil:

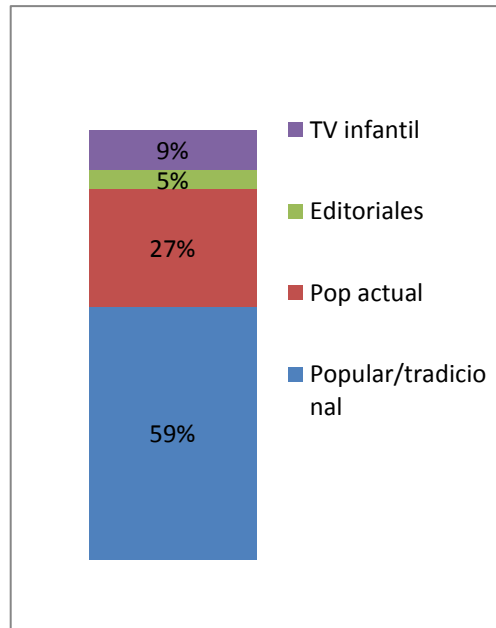


Figura 96: Tipología de las canciones que dicen cantar los maestros.

8. ¿Considera que las canciones que conoce o tiene a su alcance son adecuadas para sus alumnos de educación infantil?

3 de cada 4 docentes las consideran adecuadas. Este dato puede dar lugar a equívoco puesto que este portaje corresponde a las que utilizan. Es evidente que las que no consideran adecuadas no las usan, y por tanto, no las contemplan en esta respuesta. Los datos finales que se adjuntan en la siguiente figura informan que el 75% sí las cree adecuadas, el 4% no y un 15% considera que lo son a veces.

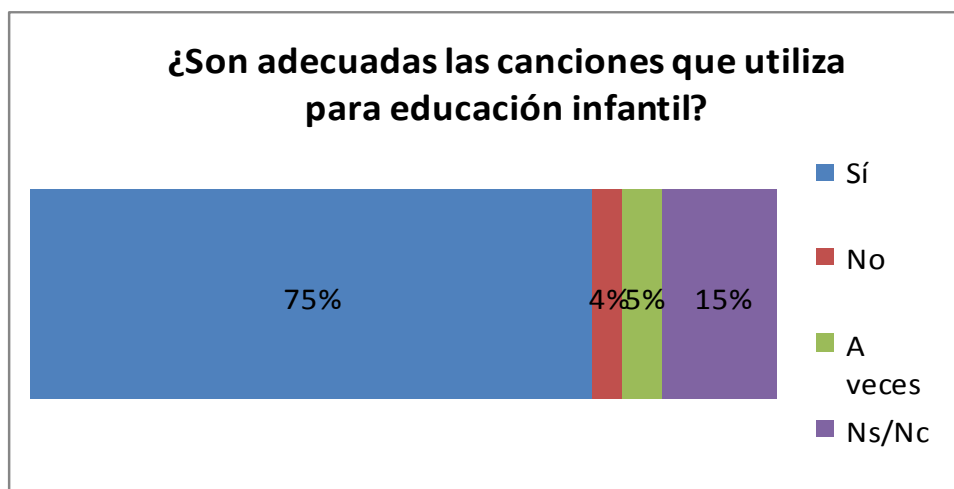


Figura 97. Adecuación de las canciones a los niños.

9. ¿Qué aspecto cree que falla?

Ante esta pregunta, solamente, un 36% aseguró que no fallaba ningún aspecto. Sin embargo el 64% señaló algún aspecto que se adecúa a las necesidades de los alumnos. Estos factores son, el idioma, la temática, el tipo de música y otros factores que señalaron como la tesitura, la rapidez o los textos excesivamente largos. A continuación se señalan los porcentajes en la figura correspondiente:

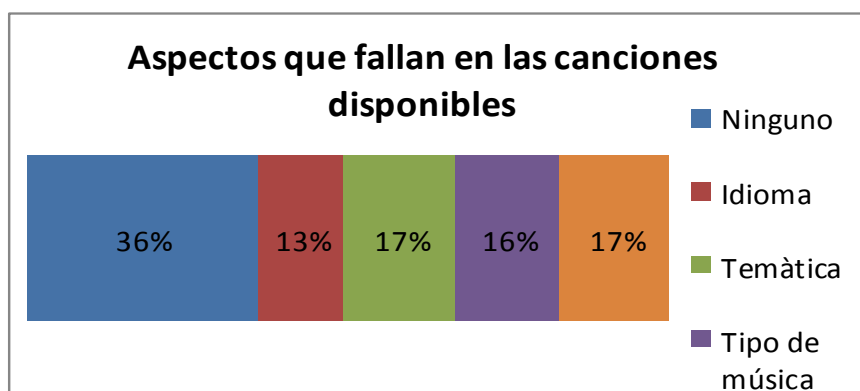


Figura 98. Aspectos que se consideran negativos en las canciones que los docentes tienen a su alcance.

10. ¿Es habitual en su centro cantar canciones en las fiestas o celebraciones escolares?

Casi todos los maestros (97%) afirman que cantan con los alumnos en las celebraciones escolares. Lo hacen indistintamente en el aula, a nivel de ciclo de educación infantil y también todo el centro. Solamente un 3% declaró cantar ocasionalmente:



Figura 99. Maestros que utilizan canciones para las celebraciones.

11. ¿Suelen cantar en el aula, a nivel de ciclo o con todo el centro?

El 29% de docentes manifestó que cantan solamente en el aula cuando realizan celebraciones. Como se ve en la figura siguiente el 30% indicó que hacen a nivel de centro. A estos hay que añadir los que afirman que lo celebran a ambos niveles. Con ellos se remarca que las celebraciones y festividades normalmente se realizan a nivel de centro. Esto es muy importante a la hora de elegir canciones que puedan ser cantadas por los niños de todas las edades.

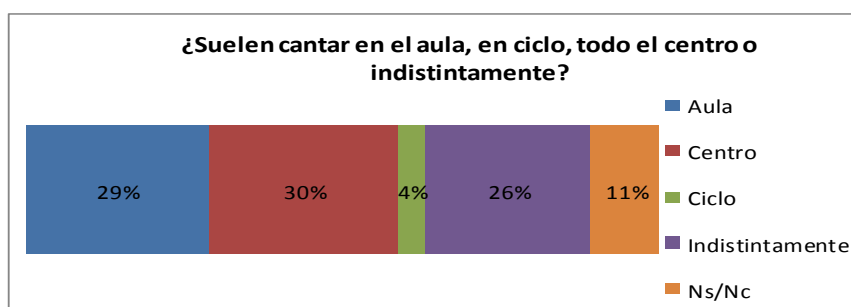


Figura 100. Tipo de agrupamiento utilizado en el momento de cantar en las celebraciones: Aula, ciclo, Centro o indistintamente.

12. ¿Cree que las canciones que cantan todo el centro se adecúan a los alumnos de educación infantil?

Un 71% de los maestros considera inadecuadas las canciones que se cantan en las celebraciones escolares. Entre los motivos aducidos exponen los siguientes: excesiva rapidez del ritmo, la gran duración de los temas, lenguaje inapropiado y los textos incomprensibles para los niños y los tonos demasiado agudos. Los porcentajes se recogen en la figura 101:

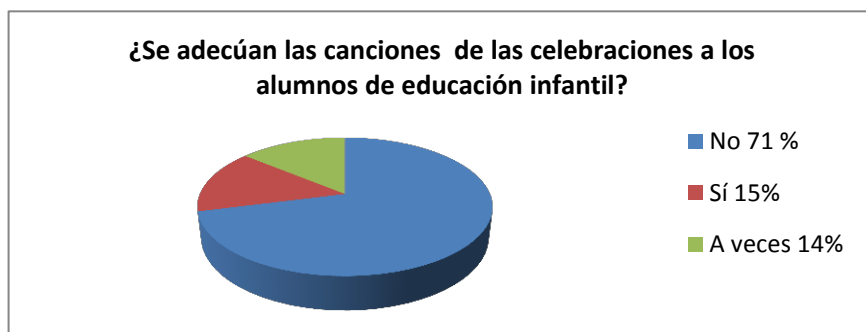


Figura 101. Adecuación a las celebraciones que se conmemoran en los centros.

13. ¿Qué fiestas celebran durante el curso de manera regular?

La gran mayoría de encuestados han respondido que la Navidad, el otoño, la Pascua, el 9 de octubre y el día de la paz son las conmemoraciones más celebradas durante el año. Todas ellas rebasan el 70% de maestros que afirman celebrarlas. La coincidencia ha sido muy elevada como se aprecia en la figura 102:



Figura 102: Conmemoraciones que más frecuentemente se celebran en los centros.

En las preguntas siguientes se propuso una serie de conmemoraciones suelen celebrar y se preguntó a los docentes en cuáles cantaban y en cuáles no.

14. ¿En cuáles de ellas cantan?

Existe una gran coincidencia en ciertas festividades. Navidad, otoño, Pascua, el 9 de octubre y el día de la Paz son las más celebradas como manifestaron los profesores en la pregunta anterior. Sin embargo, hubo muchas respuestas a la propuesta realizada. Entre ellas: primavera, invierno, fallas, que rondan el 50 % y en menor medida están el verano, el fin de curso, estos rondan el 40%. Las que menos se celebran son la *festa per la llengua* (16%), el día de la interculturalidad (12%), el día del libro (7%) y el día del árbol (3%).

En este punto se dan dos circunstancias:

a) Por una parte, las fiestas más populares que son las más celebradas tienen asociadas canciones populares o tradicionales que todavía se usan (Navidad, Pascua, Fallas). También se canta aunque no haya celebración en momentos como el otoño o la primavera. Por los títulos de las canciones referidos en preguntas posteriores en estos momentos del año se canta un repertorio alusivo a estas estaciones del año en que los cambios son tan importantes que los niños

los pueden percibir y son estudiados en el currículum. No se trata de un repertorio específico o tradicional de canciones para una fiesta sino de canciones alusivas a estas estaciones. Por ejemplo: sobre el otoño se produjeron muchas respuestas con canciones referidas a los árboles, a los frutos secos, a la figura de la castañera, los colores del otoño. Igualmente ocurre con las demás estaciones.

b) En segundo lugar, cabe señalar que el hecho de no cantar puede ser debido a la no existencia de canciones que satisfagan las necesidades de los alumnos de estas edades y del contexto en el que se realizan.

Los momentos del año que presentan un menor grado de celebración, situado por debajo del 40%, son el fin de curso, la *festa per la llengua*, el día de la interculturalidad, el día del libro y el día del árbol. Es muy sorprendente que el fin de curso, que es una fiesta celebrada en todos los colegios y con mucha música, tenga solamente un 37% de maestros que indican que no lo celebran. Igualmente, el día del libro o el día del árbol, son fechas que todos los años se repiten y que tienen gran importancia en el sistema educativo y en las acciones pedagógicas del siglo XXI aparecen con los porcentajes más elevados de no celebración (74-73%), y también son los que tienen más respuestas de no sabe no contesta. Se da la paradoja de que sí existe una celebración y una acción tradicionalmente repetida con una funcionalidad e importancia, tanto para los niños como para los maestros pero como existe canción alusiva y por tanto se reconocen como no celebradas.

También es muy significativo el hecho de que el otoño se celebre con muchas canciones y sin embargo las otras estaciones tienen una respuesta negativa más elevada. Esto se debe a que efectivamente el número de canciones alusivas a la primavera, el invierno y el verano son muy reducidas.

En cuanto a la *festa per la llengua* cabe señalar que solamente un 16% manifiestan que sí lo celebran con canciones. Es un acontecimiento que se celebra cada año, la *Trobada*, y que últimamente viene acompañado por una canción nueva que es difundida en toda la comarca. Los alumnos de la localidad donde se celebra la aprenden y realizan vídeos o *lip-dub* que son enviados a

todos los centros educativos de todas las localidades vecinas. El hecho de aprenderlos o no corre a cargo del maestro que cada grupo tiene como ya se ha explicado anteriormente. Por tanto, se da la paradoja de que un elemento que produce música finalmente tiene muy poca incidencia porque varía cada año.

Los porcentajes de la respuesta “No sabe/ No contesta” exceptuando el caso de Navidad rondan siempre el 20%. Este dato resulta bastante explícito puesto que indica que este porcentaje de maestros no saben si cantan en estas festividades. Esto puede ser debido a dos circunstancias, que realmente no canten o que, como no tienen/conocen canciones para ello, aunque sí lo celebran no cantan.

En el siguiente gráfico se presentan todos los porcentajes referidos a todos los momentos del año propuestos a los docentes:

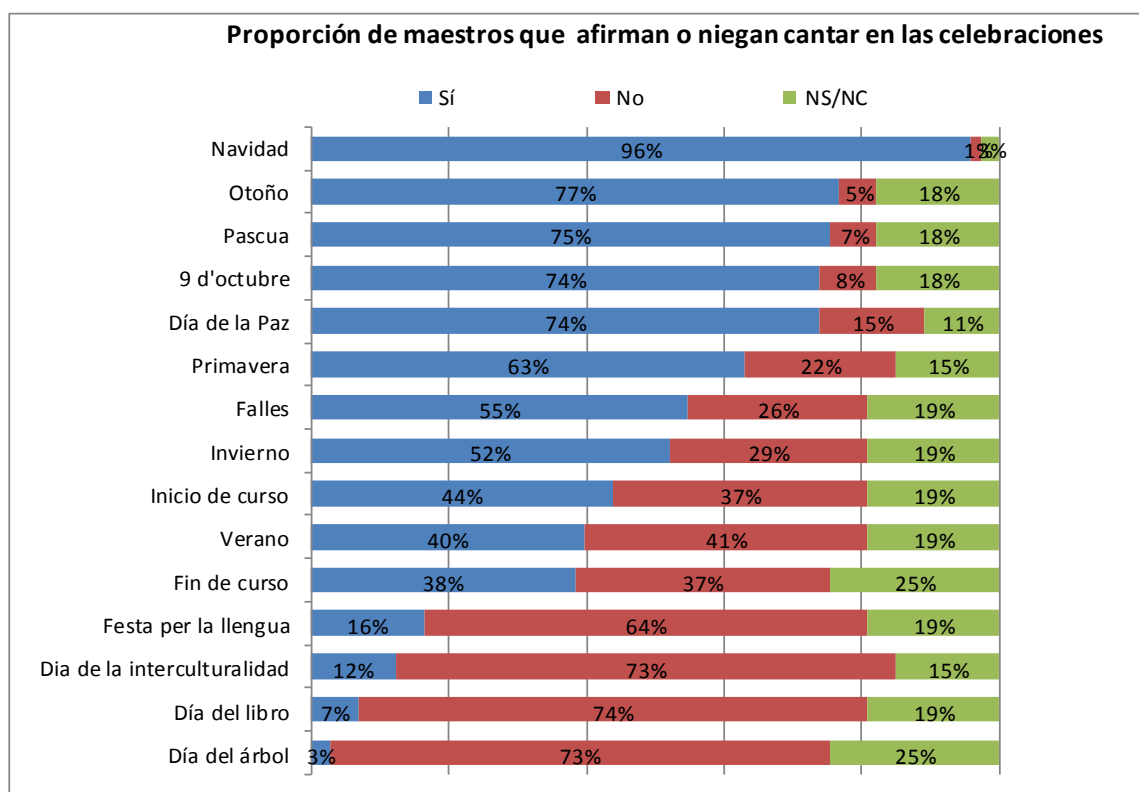


Figura 103: Momentos del año en los que se suele cantar y en los que no.

A continuación se enumeran los diferentes momentos del año y los títulos de las canciones que los encuestados afirmaron utilizar para celebrarlas. En las figuras siguientes (figuras 104- 109) se muestran los datos referidos a la frecuencia de

aparición de cada una de ellas: Otoño, Invierno, Navidad, *Festa per la llengua*, día de la Paz y Pascua.

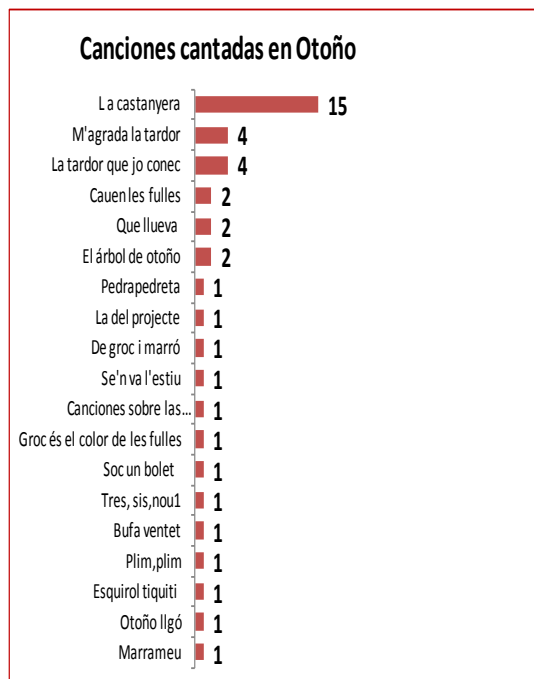


Figura 104. Canciones cantadas durante el otoño.

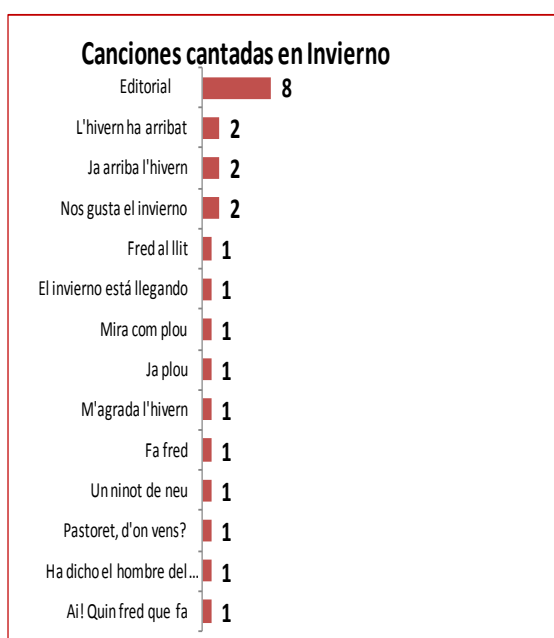


Figura 105. Canciones cantadas en invierno.

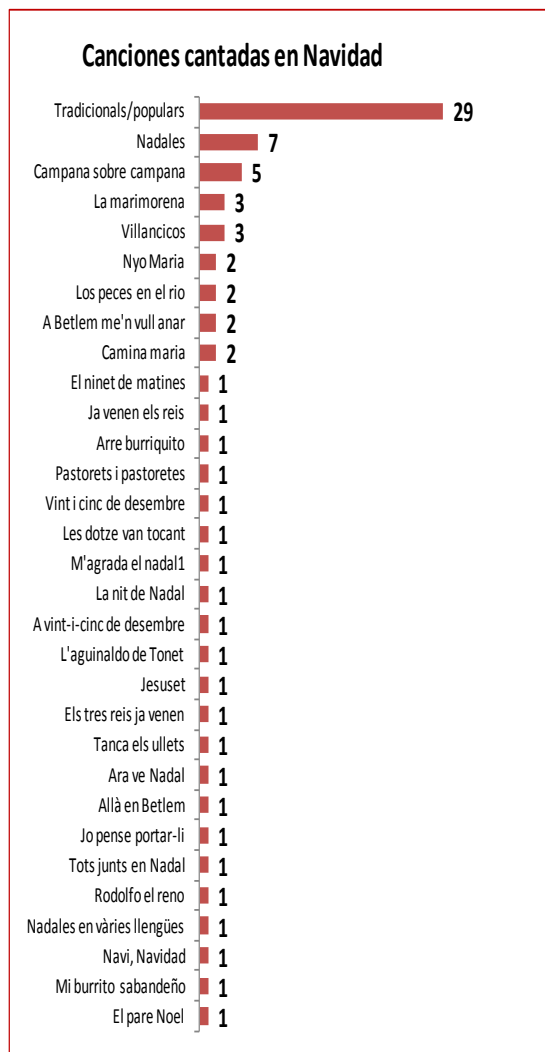


Figura 106. Canciones navideñas más utilizadas.

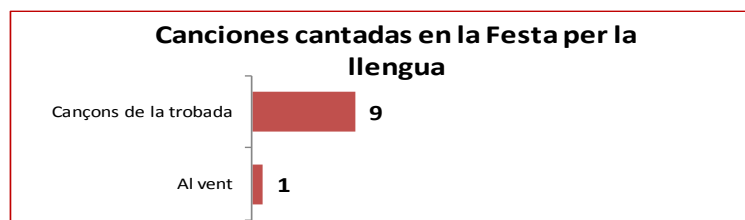


Figura 107. Canciones utilizadas para la Festa per la llengua.

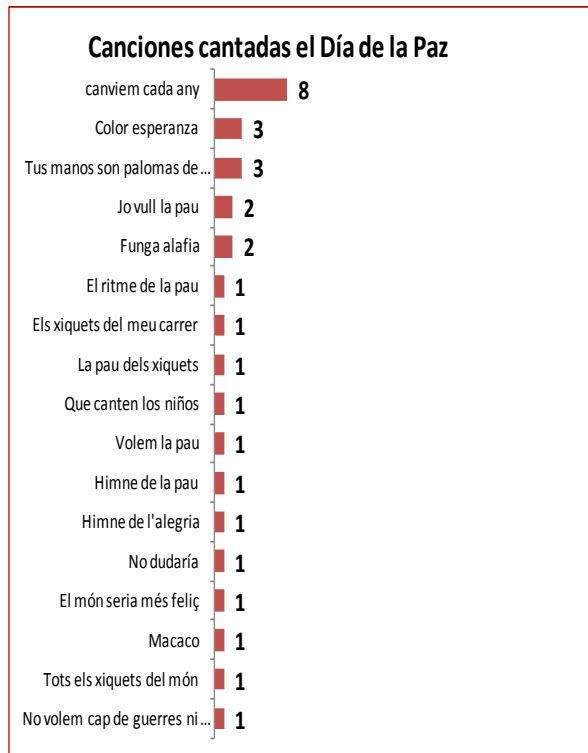


Figura 108. Canciones cantadas para el día de la Paz.

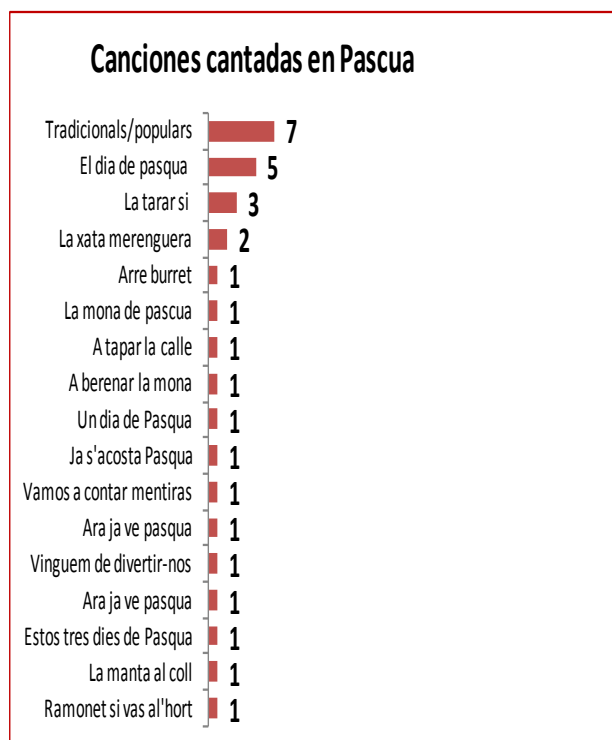


Figura 109. Canciones tradicionales de Pascua.

Al observar las respuestas a esta pregunta se comprueba que los docentes anotan títulos de canciones que no quedaron recogidas en las preguntas iniciales. Esto demuestra dos datos más. En primer lugar, indica que los maestros poseen un repertorio oculto que no recuerdan o no utilizan. Y en segundo lugar, que este repertorio oculto seguramente no lo cantan y por tanto sus alumnos no lo aprenden.

En la siguiente tabla se muestra el número de maestros que afirmaron cantar en cada celebración (%) y el número de títulos que se cita para esa ocasión:

Tabla 31. Relación de maestros que cantan en cada celebración e índice de canciones.

Celebración	Número de maestros que cantan	Número de títulos
Navidad	70 (96%)	31
Otoño	56 (77%)	21
Pascua	55 (75%)	17
9 d'Octubre	54 (74%)	9
Día de la Paz	54 (74%)	17
Primavera	46 (63%)	10
Falles	40 (55%)	8
Invierno	38 (52%)	14
Inicio de curso	32 (44%)	15
Verano	29 (40%)	3
Fin de curso	28 (38%)	5
Festa per la llengua	12 (16%)	3
Día de la interculturalidad	9 (12%)	4
Día del libro	5 (7%)	1
Día del árbol	2 (3%)	1
		159 títulos

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los datos se comprueba que el número de títulos es muy superior a los 90 que se registró en un principio. En total se han recogido 159 títulos diferentes. El tipo de canción elegida con más frecuencia por los docentes son las tradicionales seguidas de las de procedencia editorial. En la figura 110 se pueden constatar los porcentajes según la tipología de las canciones clasificadas:

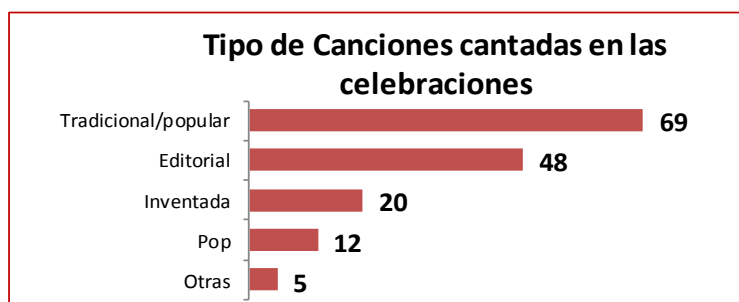


Figura 110. Tipo de canción elegida por los maestros.

Las cifras en cuanto al idioma utilizado son las que se presentan en la figura 41. Del total de 159 canciones 113 son en valenciano y 42 son en castellano.

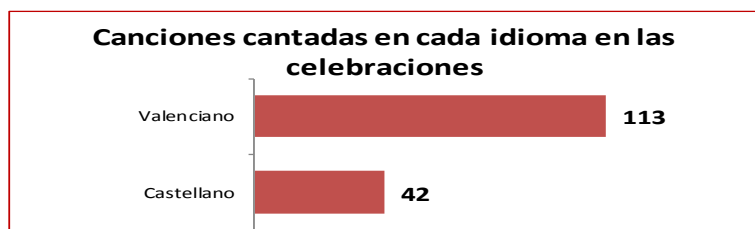


Figura 111. Lengua más utilizada en las canciones.

Al analizar cada fiesta por separado, se observa que las conmemoraciones que se celebran con mayor número de canciones tradicionales son la Navidad, Pascua, 9 de Octubre y Fallas. Las celebraciones que se festejan con canciones recientes o inventadas por los maestros son: el Día del Libro, la *Festa per la Llengua*, el día de la Paz y el Inicio de curso.

Aquí se denota que las celebraciones con un arraigo tradicional tienen sus canciones populares propias pero las celebraciones que también son tradicionales porque se repiten a lo largo de los cursos al no tener referentes en tiempos pasados todavía no tienen canciones populares que las acompañen. Esto lleva a no cantar en algunas celebraciones que se realizan anualmente. En el caso que se cante se recurre a canciones de las editoriales o del pop adulto como suele ocurrir en otros ámbitos de la vida. A continuación se muestran todos los porcentajes referido a la procedencia de las canciones utilizadas en cada celebración.

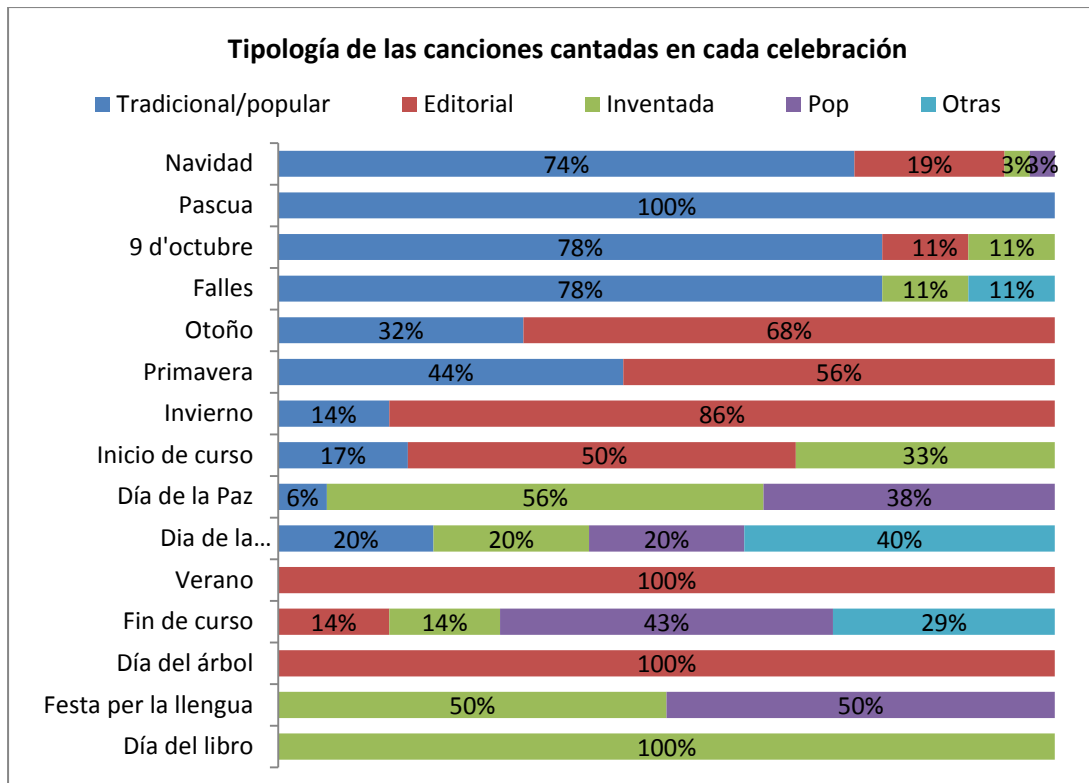


Figura 112. Tipo de canción y celebración a la que corresponden.

16. Ante la pregunta ¿Consideraría interesante tener canciones para celebrar las diferentes fiestas o no lo cree necesario?

El interés de los maestros por disponer de canciones adecuadas para cada celebración es elevado. Los porcentajes se encuentran entre el 63%-84% en todos los casos propuestos, excepto para la fiesta de Fallas. Esto se debe a que esta fiesta ya tiene su música conocida y utilizada dentro y fuera de la escuela.

La respuesta a esta pregunta denota la gran demanda que existe sobre todo este repertorio solamente un 1% de los encuestados ha manifestado que no necesita este tipo de canciones. Se mantiene la posición de los que No contestan que ronda el 20%. Generalmente se trata de maestros poco sensibilizados hacia la música o centros donde no se realizan actos comunitarios.

Los registros en negativo se sitúan entre el 15% y el 27%. La celebración que menor necesidad presenta por parte del profesorado es la *Festa per la llengua*.

En el siguiente gráfico se muestran los datos referidos al interés suscitado por cada celebración.

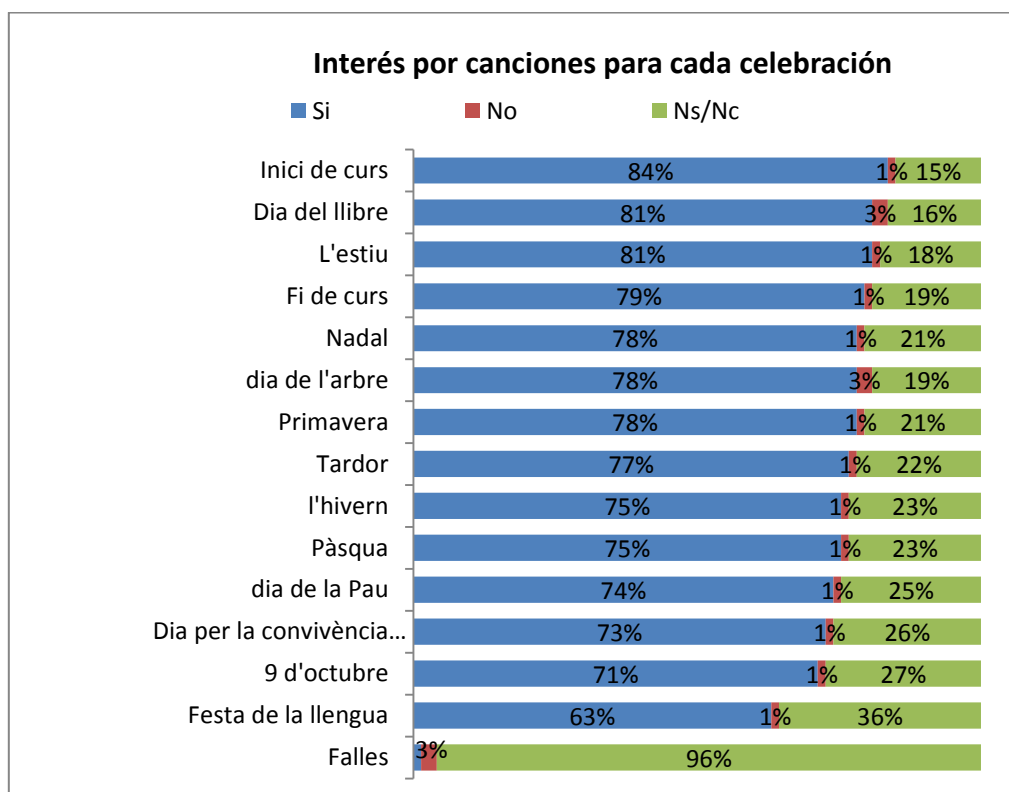


Figura 113. Maestros que afirman necesitar canciones para cada celebración.

17. Entre los hábitos y rutinas que los maestros aseguran acompañar con canciones destacan la bienvenida por la mañana, la invitación al silencio, las despedidas, el momento de hacer fila y de recoger el material. Sin embargo como se aprecia en la siguiente tabla el porcentaje de maestros es bastante bajo entre el total de encuestados. Solamente 20 aseguran cantar en la bienvenida por la mañana y alrededor de 11 lo hacen el resto de hábitos.

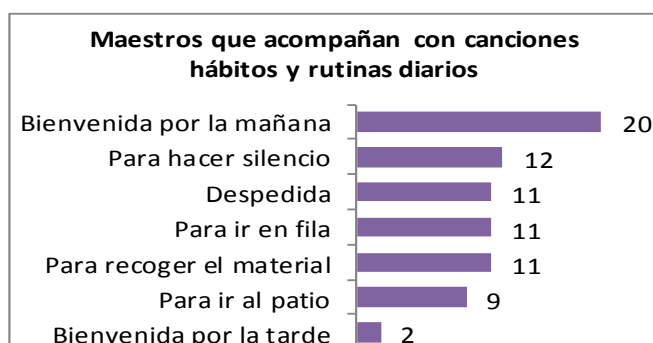


Figura 114. Maestros que cantan en los momentos de rutinas y hábitos diarios.

18. El número de canciones referidas por los maestros para acompañar estos momentos como se indica en el gráfico siguiente es muy bajo. Por ejemplo, el hábito que más comúnmente se acompaña de canciones, la bienvenida por la mañana o los buenos días solamente han aparecido 10 títulos. El resto de hábitos solamente han presentado 7 canciones diferentes (para hacer silencio, despedida, para ir en fila). En último lugar se encuentran la salida al patio con 4 títulos y la bienvenida por la tarde con 2 canciones diferentes:



Figura 115. Canciones que afirman cantar los maestros para rutinas y hábitos.

Al analizar los títulos presentados por los maestros para acompañar los hábitos se comprueba la similitud entre ellos. En muchas ocasiones los maestros dieron títulos diferentes a una misma canción. Esto es debido a que se trata de temas que se van utilizando y variando dependiendo de la memoria de los maestros y de su afinación. Tal y como ocurre con las canciones populares y tradicionales de todos los tiempos. El uso hace que varíen constantemente. De ahí la proliferación de títulos. A continuación se muestran en varias figuras (116-122) las canciones utilizadas por los docentes encuestados y la cantidad de apariciones en el cómputo total:

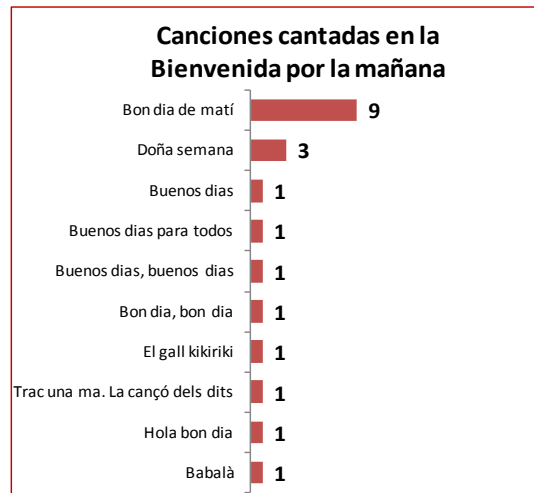


Figura 116. Canciones utilizadas para la bienvenida matutina.

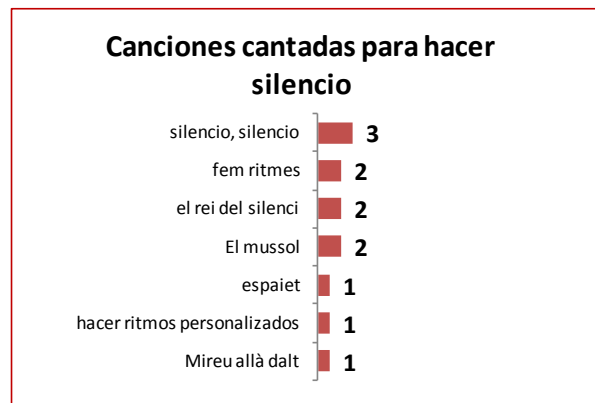


Figura 117. Canciones utilizadas para invitar al silencio.

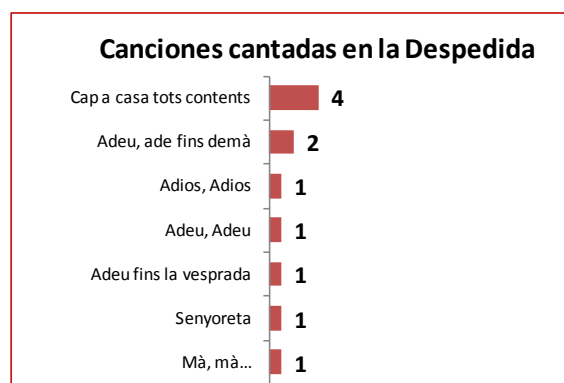


Figura 118. Canciones utilizadas para despedirse.

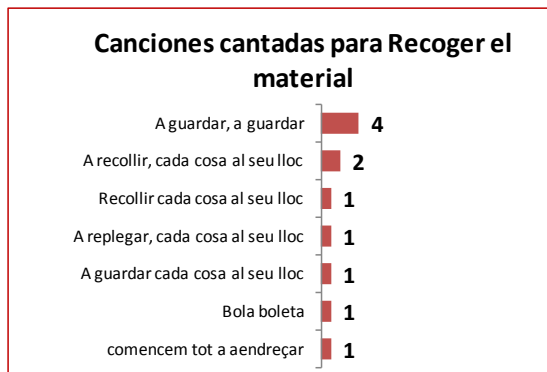


Figura 119. Canciones utilizadas para invitar a recoger.



Figura 120. Canciones utilizadas para dar la bienvenida por la tarde.



Figura 121. Canciones utilizadas para ir en fila.

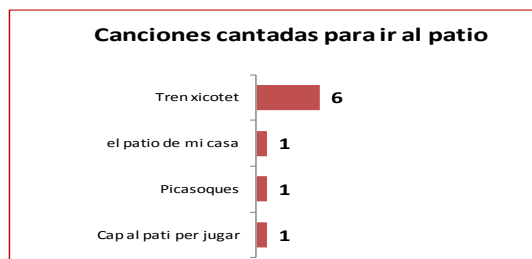


Figura 122. Canciones utilizadas para salir al patio.

En general, en todos los casos, a pesar de la importancia dada a estos momentos y a cantar en ellos, la variedad y cantidad de canciones utilizadas es muy pequeña.

El idioma usado mayoritariamente en estas canciones, según la muestra, también es el valenciano. En el gráfico siguiente se muestra la incidencia de ambos idiomas.

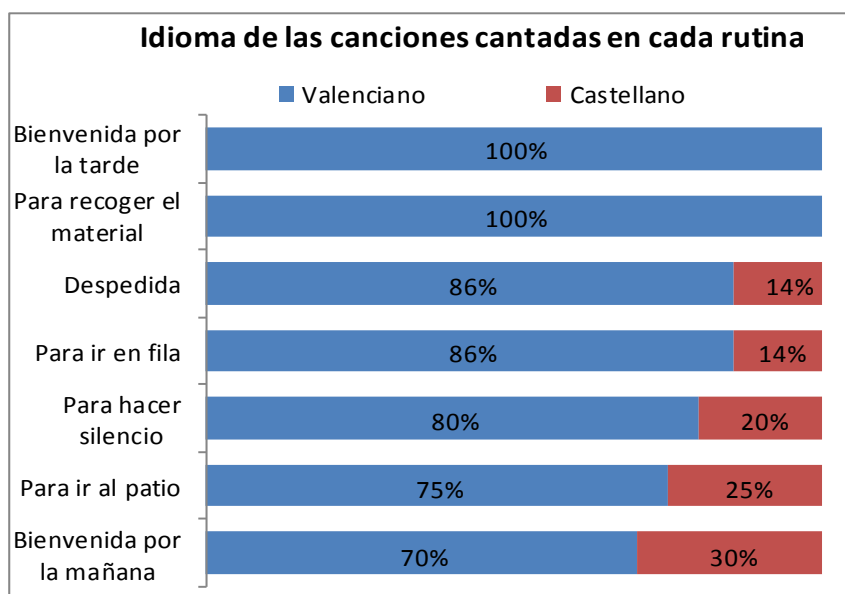


Figura 123. Canciones para hábitos cantadas en valenciano y en castellano.

Sin embargo, la tipología de las canciones ya no se corresponde con las anteriores (celebraciones) en las que predominaban las populares. Se aprecia una mayor presencia de melodías procedentes de editoriales y canciones de nueva creación superan el 50%. Incluso aparecen por primera vez canciones de origen televisivo. Son temas de programas infantiles que se emiten por la mañana y hacen referencia a hábitos. En este caso las canciones que se utilizan son populares pero en casi ningún ejemplo son canciones que aparezcan en los cancioneros antiguos.

A continuación se muestran los diferentes tipos de canción utilizados en cada hábito o rutina:

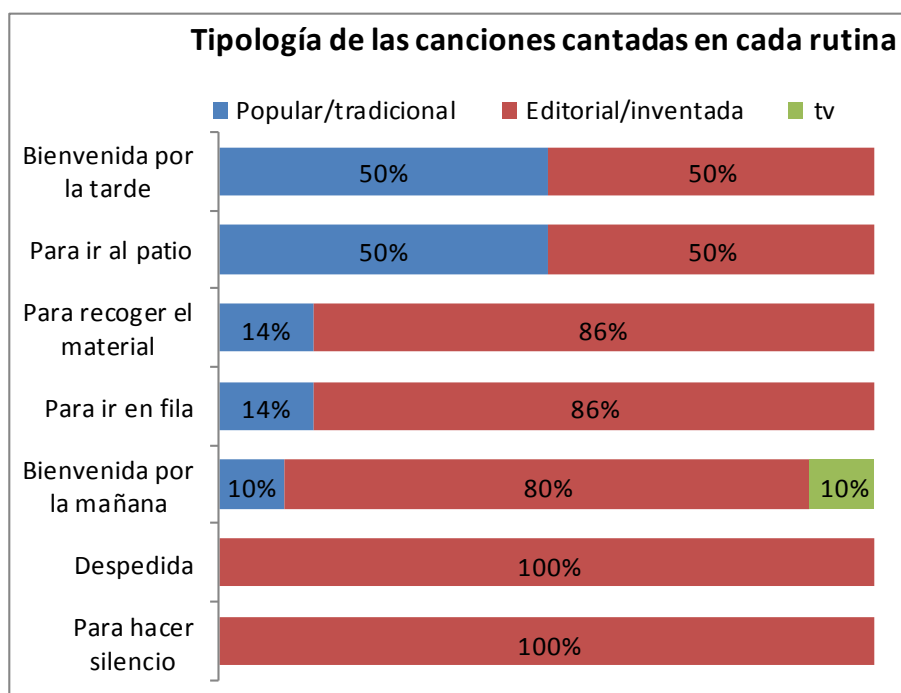


Figura 124. Tipo de canción utilizada para acompañar rutinas y hábitos.

En general, los maestros creen necesario que haya más canciones para cada rutina diaria para ello en muchas ocasiones utilizan algunas que aprendieron de diferentes editoriales. Al preguntarles si necesitarían tener más canciones los porcentajes afirmativos aumentan considerablemente. Se constata un gran interés por aquellos momentos referidos a hábitos más instaurados y que se cantan de manera generalizada como son el saludo por la mañana o el momento de recoger. Se observa que un porcentaje muy elevado (66%-71%) manifiestan la necesidad de más canciones, entre un 27%-33% no han contestado pero solamente un 1% ha respondido que no lo cree necesario.

Se aprecia que incluso en aquellos hábitos donde ya tienen canciones manifiestan necesitar más tal vez porque las que utilizan no les gusten (este es el caso del saludo por la mañana). El porcentaje de demanda en todas está alrededor del 70%. Solamente en el hábito de la salida al patio se da una incidencia muy pequeña. Tal vez porque este momento no necesita de ninguna motivación por parte del maestro para incentivar su desarrollo. Existe un porcentaje de maestros que no saben o no contestan que ronda el 30%, quizás también porque no tienen canciones para ello.

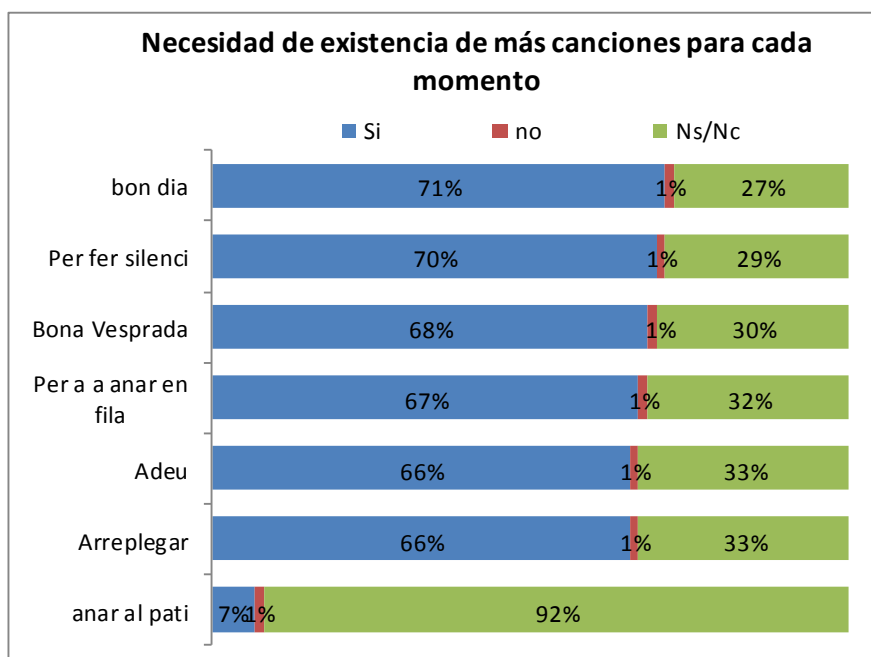


Figura 125. Necesidad o no de canciones para acompañar las rutinas y hábitos.

2.3.2. Conclusiones

La intención de la etapa de diagnóstico y el objeto del cuestionario eran conocer los hábitos reales de los profesionales referidos a la canción. Paralelamente se pretendía averiguar cuál era el repertorio que manejaban puesto que, como se explicó en la valoración de la parte pre-investigación, según los datos, todo queda en manos del individuo que está con cada uno de los grupos escolares. Por tanto, ya que es el propio repertorio del docente el que se transmite al grupo que tiene a su cargo resultaba muy necesario conocerlo. De las respuestas de los docentes sobre este asunto y sobre los hábitos referentes a la canción se pueden extraer los siguientes resultados:

- Los maestros sí que cantan a los alumnos y prefieren igual que éstos cantar de viva voz. Suelen utilizar también audio pero prefieren cantar *a capella* junto a los niños.
- Las celebraciones más populares son las de Navidad, Pascua y Fallas. Para ello utilizan el repertorio tradicional que todavía está en uso. Existe variedad y cantidad de ejemplos propuestos por los maestros. Otras de las fiestas más populares son el día de la Paz y los cambios de estación

pero cuantitativamente el porcentaje de canciones referidas es muy pequeño. Cuando se propone a los maestros otras celebraciones indican que sí las celebran pero no añaden títulos concretos de canciones para ello. Esto deja patente que no tienen canciones apropiadas o que realmente no las utilizan. Igual ocurre con los hábitos y rutinas. Muchos afirman utilizar canciones para este fin pero los títulos que aportan son escasos. Lo que llama la atención es la cantidad de maestros que manifiestan necesitar más canciones para estos momentos tan importantes y significativos en el currículum de educación infantil.

Cabe recordar, en este punto, las conclusiones obtenidas en la investigación anterior porque prácticamente se corresponde:

- Las canciones populares y del folklore que antaño fueron muy conocidas y cantadas en la actualidad no quedan en el repertorio de los niños ni de los maestros porque están descontextualizadas y, por ello, aunque los maestros las saben tampoco las cantan. Este repertorio, al no gozar de popularidad no pasa al bagaje personal ni común porque no aporta nada a su experiencia vital.
- Aquellas canciones que todavía tienen sentido o significado en su experiencia vital y son escuchadas en la sociedad porque están incluidas en fiestas o en el ciclo del año siguen siendo cantadas, permanecen en la memoria inmediata de muchos niños, como es el ejemplo de los villancicos o *Les catalinetes*¹⁹⁶.
- Los maestros han hecho muy pocas referencias a canciones relacionadas con elementos curriculares que no sean las estaciones del año. Esto es sintomático de que estas canciones escolares¹⁹⁷ se aprenden pero no pasan a su bagaje cultural porque no representan ninguna experiencia vital ni musical importante.

¹⁹⁶ Canción popular de la comarca de La Costera que se canta el 22 de Noviembre, festividad de Santa Catalina. Era costumbre salir al campo y llevar una cazuela de arroz al horno para comer. Todavía se sigue la costumbre a nivel escolar de salir de excursión con los niños. Cada año se sigue cantando esta canción con los más pequeños.

¹⁹⁷ Canciones de temática curricular, de enseñanza de conceptos musicales o canciones referidas a proyectos concretos realizadas por editoriales.

Los niños y los maestros recuerdan más aquellas canciones que aprenden o enseñan a los más pequeños. Quedan en el recuerdo como algo ligado a la primera infancia que les une a una experiencia musical agradable que les ha ayudado a relacionarse y a decir las primeras palabras.

A pesar de la demanda mostrada por los maestros no existen prácticamente títulos correspondientes a los usos y funciones que los maestros y los niños necesitan cubrir en su día a día. Con ello se puede presumir que los maestros recurren a inventar sus propias cantinelas, que ellos no consideran canciones, o simplemente dejan de cantar. Esta consecuencia, como ya se ha explicado es la más indeseable de las soluciones al problema. Llegados a este punto se hace necesario y urgente llevar a cabo algunas acciones. Entre ellas, alentar a los compañeros, músicos y compositores a componer para este tipo de población. Para ello tendrán que conocer sus características, su contexto y sus necesidades concretas.

2.4. Etapa de programación.

El resultado de la etapa de programación se ha expuesto en el capítulo anterior de manera detallada en la propia descripción de cada una de las canciones construidas y en los esquemas-marco. El resultado obtenido de esta etapa viene definido por los siguientes elementos:

1. Guía general del proceso metodológico
2. Las canciones
3. Los materiales elaborados

2.4.1. Guía general del proceso metodológico

En primer lugar cabe llevar a cabo un proceso natural y sistemático de sensibilización. Se irá forjando mediante las canciones de rutinas y hábitos que se van presentando a los niños de manera paralela y conjuntamente a las acciones. A medida que transcurre el tiempo se les hace partícipes del hecho de crearlas y cuando se cree oportuno se hace con ellos. Este mecanismo se realiza con ecos, imitaciones y pequeñas improvisaciones realizadas a partir de

frases que surgen de las experiencias, de las verbalizaciones y de la conversación.

Como se ha descrito en el capítulo 8, la conversación es junto a la experiencia una herramienta fundamental de conocimiento. Del mismo modo que se viene aconsejando en el mundo adulto (las nuevas tendencias de aprendizaje corporativo y las técnicas de las tres Cs: conversar, compartir y co-crear), en este modelo las conversaciones entre el grupo que convive cada día son el eje central de gran parte de la actividad. Este instrumento tiene tanta importancia porque, de acuerdo con Milton¹⁹⁸, permite la transferencia de conocimientos en un proceso social, pero además puede ser la base y el contexto para aflorar el conocimiento cultural. Para ello, se hace necesario habilitar tiempos y espacios como los descritos en los que la conversación la acción compartida y la co-creación tengan su sitio constante y cambiante durante la jornada. Todo ello con una finalidad de vida. Poner en común a través del diálogo los conocimientos o ideas acerca de lo que ocurre al grupo lleva al plano de lo consciente muchos conocimientos que permanecían tácitos o invisibles a muchos niños. De esta manera la conversación y la verbalización se convierten en una metodología exitosa en la gestión del conocimiento y la vivencia cultural desde las edades más tempranas.

Partiendo de esta base se va construyendo un mecanismo de acción musical que contiene los siguientes momentos:

1. Verbalización de ideas previas.
2. Experiencias.
3. Conversación.
4. Verbalización de experiencias y recuerdos.
5. Aportaciones de la lírica popular.
6. Creación de pequeños textos con ayuda de dibujos.
7. Creación de versos (rimas) y su ordenación.
8. Iniciación a la melodía con ecos.

¹⁹⁸ Milton, N. Citado en Butlletí Compartim, 29 enero 2015. Generalitat de Catalunya

9. Iniciación a la melodía con pregunta-respuesta.
10. Acoplar textos a pequeñas melodías ya conocidas.
11. Acoplar textos a melodías inventadas (improvisación).
12. Invención de nuevas melodías para textos ya construidos.
13. Ampliar estrofas a canciones ya construidas.
14. Cambiar canciones ya construidas.
15. Cantarlas en la vida diaria y en las celebraciones.

Todos estos momentos se han seguido en la construcción de las canciones presentadas que a su vez han formado parte de un itinerario que comprende tres fases. En cada una de ellas se ha ido completando las distintas partes atendiendo a las características psicológicas del alumnos y a las circunstancias del grupo y del contexto general (localidad, centro) y particular (aula).

2.4.2. Canciones y temporalización

Las canciones construidas se han presentado en el capítulo anterior. A continuación se expone esquemáticamente las que se han utilizado y en qué grado se han iniciado (1), completado (2) o concluido (3) en cada una de las fases:

Tabla 32. Temporalización canciones fase I. Rutinas y hábitos

Fase I. Rutinas y Hábitos		
Sensibilización a través de las canciones sobre hábitos y rutinas		
Construcción de frases y versos que describen su experiencia		
Momento del día	Canción	Grado
Bienvenida	<i>A l'escola fadrins</i>	3
Presentaciones	<i>Benvinguts a l'escola</i>	3
Saludo por la mañana	<i>Hola! Bon dia!</i>	3
Recoger	<i>A replegar!</i>	1
Higiene	<i>Renta't les mans!</i>	1
Salida al patio	<i>Anem al pati</i>	3
Momentos dolorosos	<i>Aigua fresqueta</i>	3
Descanso	<i>Descansem tots junts</i>	2
Despedida a medio día	<i>Adéu! Anem-se'n a dinar</i>	3
Saludo por la tarde	<i>Bona vesprada!</i>	3
Despedida Fin de semana	<i>Bon cap de setmana</i>	2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33. Temporalización canciones fase I. Conmemoraciones

Fase I. Conmemoraciones		
Construcción de frases y versos que describen las experiencias en relación a los actos culturales que se van a celebrar durante el año		
Celebración	Canción	Grado
Inicio de curso	<i>Benvinguts a l'escola</i>	2
Festividad <i>Comunitat Valenciana</i>	<i>9 d'octubre dia de festa</i>	1
Otoño	<i>La mosca Pepita</i>	3
Día de la Paz	<i>La pau dels xiquets</i>	2
Día del libro	<i>Oda a la lectura</i>	1
Primavera	<i>Per fi és primavera!</i>	2
Fin de curso/ Verano	<i>Fi de curs</i>	2
Fiesta del <i>farolet</i>	<i>La nit del farolet</i>	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34. Temporalización canciones fase II. Rutinas y hábitos.

Fase II. Rutinas y Hábitos		
Construcción parcial de canciones mediante pequeños fragmentos que describen su experiencia		
Se siguen cantando todas las completadas en la fase anterior y además		
Momento del día	Canción	Grado
Asamblea control de asistencia	<i>Qui no ha vingut?</i>	3
Recoger	<i>A replegar!</i>	3
Higiene	<i>Renta't les mans</i>	3
Descanso	<i>Descansem tots junts</i>	3
Despedida Fin de semana	<i>Bon cap de setmana</i>	3
Canciones en inglés		
Saludo por la mañana	<i>Good Morning!</i>	3
Saludo por la tarde	<i>Good Afternoon!</i>	3
Salida al patio	<i>We go to the playground</i>	3
Despedida	Good bye!	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. Temporalización canciones fase II. Conmemoraciones.

Fase II Conmemoraciones		
Desarrollo de la construcción de estrofas para cantar eventos y celebraciones		
Celebración	Canción	Grado
Inicio de curso	<i>Comença el curs</i>	3
Festividad de la <i>Comunitat Valenciana</i>	<i>9 d'octubre dia de festa</i>	2
Fiesta del otoño	<i>Vine a l'escola per la tardor</i>	3
Navidad	<i>Ja és Nada</i>	2
Fiesta patronal	<i>Puntal de la Festa</i>	3
Día de la paz	<i>La pau dels xiquets</i>	3
Día del árbol	<i>L'aire que respirem</i>	3
El invierno	<i>Vine a l'escola per l'hivern</i>	2
Fiesta de la Lloca	<i>La Lloca centenària</i>	2
Fiesta de la lengua	<i>La Costera canta la Trobada</i> <i>Versión reducida</i>	3
Día de la interculturalidad	<i>Veïns del món</i>	2
Día del libro	<i>Oda a la lectura</i>	2
Fin de curso/Verano	<i>Fi de curs</i>	3
Fiesta del <i>farolet</i>	<i>La nit del farolet</i>	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36. Temporalización canciones fase III. Rutinas y hábitos.

Fase III. Rutinas y Hábitos		
Se cantan todas las anteriores y se introducen nuevas en inglés según las necesidades		
Momento del día	Canción	Grado
Salida al patio	<i>Let's go to the playground</i>	3
Despedida fin de semana	<i>Have a nice weekend</i>	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37. Temporalización canciones fase III. Conmemoraciones

Fase III. Conmemoraciones		
Se cantan todas las anteriores y se completan las siguientes		
Celebración	Cancion	Grado
Inicio de curso	<i>Comença el curs</i>	3
Festividad <i>Comunitat Valenciana</i>	<i>9 d'octubre dia de festa</i>	3
Navidad	<i>Ja és Nada</i>	3
Día de la paz	<i>La pau dels xiquets</i>	3
El invierno	<i>Vine a l'escola per l'hivern</i>	3
Fiesta de la Lloca	<i>La Lloca centenària</i>	3
Día del libro	<i>Oda a la lectura</i>	3
Fiesta de la lengua	<i>La Costera canta la Trobada</i> <i>(Versión completa)</i>	2
Día de la interculturalidad	<i>Veïns del món</i>	2

Fuente: Elaboración propia.

2.4.3. Conclusiones

Más allá de los resultados numéricos, de las evidencias y de la efectividad del modelo presentado, el valor añadido contenido en esta forma de proceder estriba en la capacidad y posibilidad de hacer emerger nuevas actuaciones y acciones encaminadas a satisfacer la necesidad de los niños como seres culturales y partícipes de la sociedad en la que viven. Si bien el solo hecho de construir las canciones y luego utilizarlas a lo largo de la vida infantil ya es un acontecimiento extremadamente importante para los niños y la sociedad escolar, las posibilidades que pueden derivarse de ellas son, efectivamente, otro gran mundo. Prueba de ello son algunos de los proyectos que se han derivado de estas canciones y acciones llevadas a cabo durante todos estos años:

Por ejemplo, con motivo de la celebración de la Trobada en Xàtiva se pudo realizar un proyecto que se tituló *Flama* en el cual se involucró a los niños para que pudieran aprender la canción mediante el sistema del karaoke. Se hizo un trabajo audio visual con la música, las letras y partituras para flauta. Con ello se pretendía que los alumnos de toda la comarca aprendieran a cantar y tocar la canción. Se editaron unos karaokes a diferentes velocidades y tonalidades para que todos lo pudieran aprender.

Otro de los ejemplos ha tenido lugar durante el año 2015. Ha consistido en involucrar a todos los niños del centro, utilizando las canciones que ya conocen desde pequeños y cantarlas en las celebraciones anuales tanto en el centro como en otros lugares de la localidad y en la radio. Este itinerario musical ha permitido ser el hilo conductor para celebrar el aniversario del colegio contagiando a toda la localidad con las melodías que conmemoraban cada uno de los acontecimientos del año.

Esto se ha realizado en lugares distintos de la ciudad: el colegio, la casa de la cultura, el centro cultural, la radio, la plaza del Ayuntamiento, en la plaza de la Lloca. Posteriormente todas las grabaciones de las intervenciones de todos los niños se editaron en un CD que lleva por título *Un any de cançons pel XXV Aniversari*. De esta manera es la propia vida, con su cadencia en el tiempo con sentido vital y cultural la que va acumulando y siguiendo el curso natural de acontecimientos que son significativos y llenan de manera auténtica la vida

cultural y social de los niños como agentes culturales y participantes de primer orden.

Cada uno de estos actos o acontecimientos llevan vinculados toda una serie de agregados culturales que se pueden explotar y con ello llevar a cabo proyectos que se corresponden con una educación expandida. Así la preparación de cada evento permite introducir a los niños en la preparación, tanto a nivel personal o de grupo como de cara al público, más o menos elaborada con puestas en escena diferentes. Se ha podido disponer tecnología, imágenes, dibujos proyectados, coreografías, presentaciones, contextualización de los actos, edición de libritos explicativos, grabación en estudio, entrevistas e intervenciones en directo en la radio y toda una serie de acciones que se han sumado al proceso creativo. Todo ello ha tenido gran incidencia en la vida escolar, local, institucional y en definitiva a nivel cultural.

2.4.4. Materiales elaborados.

Las canciones anteriormente presentadas constituyen ejemplos probados y validados durante varias promociones. Surgieron, tal y como se ha descrito, de la vida y de las situaciones que se ha necesitado musicar para celebrarlas y aprenderlas mejor. Una vez creadas han sido utilizadas como germen para nuevas recreaciones. Siguiendo el procedimiento los niños de diferentes promociones se han convertido en creadores de sus canciones puesto que las características psicológicas y contextuales son similares.

Todas estas canciones al igual que las populares, las del folklore y las tradicionales que se utilizan en las aulas existen en la mente y en el recuerdo de todos aquellos que las hacen, las recrean y las usan diaria o cíclicamente. Son canciones propias de la lírica infantil. Son cantadas *a capella* por los niños, sus familias y los maestros porque esta es la fórmula que durante toda la historia de la humanidad se ha venido reproduciendo.

La trasmisión oral continúa siendo la base de la creación, la fijación, la modificación y la permanencia o abandono de las mismas. Sin embargo, el contexto actual permite la utilización de las nuevas tecnologías para enriquecer

las músicas creadas y para favorecer que los niños se sientan más acompañados en sus celebraciones. El hecho de hacer acompañamientos e instrumentarlos gracias a los programas que actualmente están al alcance de los docentes amplía enormemente el efecto de estas sencillas composiciones. Una vez construidas se pueden escuchar y cantar junto a la música e incluso se pueden grabar. Una vez grabadas con las voces de los niños se pueden utilizar para muchos fines. Entre ellos, mostrarlas a otros grupos o profesionales que las necesitan siendo en sí mismas un recurso que ayudará a que otros grupos las aprendan y las puedan utilizar, convirtiéndose en sí mismas como elementos de transmisión oral como se explicó en el capítulo 3.

De esta manera los materiales elaborados en forma de armonizaciones, acompañamientos e instrumentaciones son parte también de los resultados del presente trabajo. A continuación se presentan los materiales elaborados que se han reunido en 4 trabajos diferentes:

- Realización de los acompañamientos y el tratamiento audio de las canciones referidas a hábitos y rutinas reunidos en una colección titulada: *A l'escola ho diem cantant*¹⁹⁹.
- Realización de los acompañamientos y el tratamiento audio de las canciones referidas a celebraciones reunidas en una colección titulada: *A l'escola ho celebrem cantant*²⁰⁰.
- El proyecto *Flama*. Materiales para el aprendizaje de la canción *La Costera canta a la Trobada* en flauta. Material audiovisual y karaokes.
- Grabación de un CD conmemorativo del aniversario del ceip Vicente Rius, titulado: *Un any de cançons pel 25 aniversari*.
- Grabación de las canciones con los alumnos en estudio profesional.

¹⁹⁹ En la escuela lo decimos cantando.

²⁰⁰ En la escuela lo celebramos cantando.

2.4.4.1. Colecció: A l'escola ho diem cantant²⁰¹.

1. *A l'escola fadrins*
2. *Benvinguts a l'escola*
3. *Hola! Bon dia!*
4. *Qui no ha vingut?*
5. *A replegar!*
6. *Renta't les mans*
7. *Anem al pati*
8. *Aigua fresqueta*
9. *Descansem tots junts*
10. *Anem-se'n a dinar*
11. *Bona vesprada*
12. *Adéu! Fins demà*
13. *Bon cap de setmana*
14. *Good Morning!*
15. *Good Afternoon!*
16. *We go to the playground*
17. *Let's go to the playground*
18. *Good bye*
19. *Have a nice weekend!*

²⁰¹ Anexos: Documental 9-10 y Audiovisua I

2.4.4.2. Colecció: A l'escola ho celebrem cantant²⁰².

18. *Comença el curs*
19. *9 d'octubre dia de festa*
20. *Vine a l'escola per la tardor*
21. *Ja és Nadal*
22. *La Pau del xiquets*
23. *L'aire que respirem*
24. *Vine a l'escola per l'hivern*
25. *Per fi és primavera*
26. *Oda a la lectura*
27. *Veïns del món*
28. *Fi de curs*
29. *La nit del farolet*

30. *Vine a l'escola per la tardor (Canals)*
31. *Puntal de la festa (Canals)*
32. *La Lloca centenària (Canals)*
33. *Vine a l'escola per l'hivern (Canals)*
34. *Canals canta a la Trobada (Canals)*

35. *La Costera canta a la Trobada (La Costera)*

36. *L'escola Vicente Rius (Centro)*
37. *La Mosca Pepita (grupo-aula)*
38. *Menuts Artistes! (grupo-aula)*

²⁰² Anexos: Documentales 9-10 y Audiovisual I (excepto 37 y 38)

2.4.4.3. Otros proyectos realizados

- A. Projecte Flama²⁰³.
- B. Un any de cançons pel 25 Aniversari²⁰⁴.

3. Síntesis de resultados

A modo de resumen y contemplando cada una de las etapas, a continuación se extraen y se sintetizan las ideas y resultados más importantes:

Etapa pre-investigadora I:

1. El 100% de los niños entrevistados han cantado. Conocen y cantan canciones que les proporciona el entorno pero sobre todo lo que aprenden en la escuela.
2. El repertorio de la escuela es muy variado y depende del maestro que esté al cargo de cada grupo.
3. El repertorio común es muy reducido ya que existen muy pocas coincidencias en los títulos de las canciones presentadas en todos los grupos. De los 119 niños entrevistados se extrajo 107 canciones diferentes.
4. Se aprecia un crecimiento de la canción pop tanto destinada al adulto como a la población infantil pero esto fluctúa según el momento en el que se realiza la muestra.
5. Este tipo de repertorio aunque va en aumento, sin embargo, no se recuerda y no llega a constituir un repertorio infantil o tradicional. Los porcentajes son: 21% tradicional/popular, 26% escolar y 14 % TV-CD.

Estas conclusiones previas dieron pie a estudiar el hecho durante un periodo de tiempo más largo en poblaciones de características demográficas distintas para observar si existía una tendencia predominante y cómo evolucionaban los comportamientos, usos y costumbres de niños y docentes. Tras el estudio en la etapa pre-investigadora II se obtuvieron los siguientes resultados:

²⁰³ Anexo Audiovisual IV.

²⁰⁴ Anexo Audiovisual III.

1. Con el paso del tiempo y en diferentes poblaciones suele darse la casuística de que los niños prefieren y muestran como canción frecuente temas escolares (45%) o pop (20%).

2. A medida que transcurre el tiempo se observa la pérdida de relevancia de las canciones pertenecientes a la tradición (cancioneros antiguos, 10%) y las escolares. Va teniendo una mayor incidencia las canciones de creación reciente.

3. Se está produciendo un fenómeno cada vez más generalizado: los niños responden con mayor frecuencia y en mayor cantidad diciendo que no saben ninguna canción, a medida que pasa el tiempo (35%, sobre todo que le hayan enseñado en su familia).

4. La escuela se revela como la principal fuente de transmisión de canciones tanto populares (16%) como de nueva creación (33%).

5. Cada vez con más intensidad se aprecia que las canciones populares van desapareciendo de los repertorios infantiles en todas las poblaciones.

6. La presencia y títulos de canciones pop depende del momento en el que se recojan las muestras.

Estos resultados se contrastaron y se completaron con la información aportada por los profesionales. En la etapa de diagnóstico se recogieron las opiniones y costumbres de los maestros en activo y las conclusiones se pueden resumir en las siguientes:

1. Los maestros sí que cantan (97%). Prefieren, como los alumnos, cantar directamente con su voz (64%) aunque también utilizan audios (23%).

2. Cantan todo tipo de canciones pero las tradicionales (cancioneros antiguos, 44%) cada vez son menos utilizadas, las de origen editorial (32%), Tv-CD (10%) Pop (2%), otras (12 %) creación reciente 41%.

3. Manifiestan que necesitan la canción y que es un elemento muy importante en la vida escolar. La utilizan diariamente (97%) tanto en las rutinas como en las celebraciones que son numerosas y cíclicas a lo largo de los años.

4. Los repertorios que manejan son reducidos en cantidad y variedad.

5. El 84% ha afirmado necesitar canciones para realizar estas actividades que constituyen una parte principal del proceso enseñanza-aprendizaje.

6. Un 71 % afirma que las canciones que se cantan en las celebraciones de educación infantil son inadecuadas.

Del diagnóstico se desprende que sería indicado realizar algunas composiciones que respondieran a las necesidades que han quedado patentes, es decir, que atendieran a las siguientes indicaciones:

- Que ayuden a conservar el valor de música como factor de socialización que es imprescindible en el mundo infantil en general y en el ámbito escolar en particular.
- Que posibiliten el aprendizaje, que sirvan para la afirmación y presentación de conocimientos del pasado y del presente, necesarios para todos en el futuro: la comunicación.
- Que sirvan para reafirmar la identidad del grupo social al que se refiere. Que contengan temas que les son propios en este momento de sus vidas y del mundo concreto en el que están viviendo.
- Adaptadas al momento fiesta y disfrute común con un lenguaje actual acorde con las posibilidades que los niños tienen de cantar, incluso con melodías más complejas.
- Canciones con significado, con temas importantes para la sociedad de hoy que afronta el futuro, con ideas y visiones multiculturales, solidarias, ecológicas...
- Que aporten una variada estética por cuanto van destinadas a niños de una sociedad global y diversa.
- Que puedan ser cantadas *a capella*, con acompañamientos diferentes. Que se puedan reinterpretar en cada una de las exposiciones ante el público o en las clases privadas.

- Canciones que a día de hoy puedan cumplir la función que desempeña dentro de la música la lírica popular de tradición infantil, la canción infantil y escolar de antaño: expresión emocional, disfrute estético, entretenimiento, representación simbólica y, para ello, hace falta que sean canciones que comuniquen algo, que su mensaje llegue al público (entendiendo como público tanto al que las va a cantar como la sociedad en la que viven estos niños).

En la etapa de programación el resultado final ha sido la implementación de un modelo de actuación organizado y temporalizado mediante el cual se pueden construir canciones que respondan a las características expuestas. Se ha descrito el modelo y el proceso de desarrollo del mismo en sus tres fases y en los dos tipos de repertorio. Las 38 canciones²⁰⁵ propuestas se han adjuntado como resultado y como materiales elaborados.

El modelo, como ejemplo de proceso mediante el cual los niños pueden ser sujetos activos en la construcción de las canciones y de su propia historia, y las canciones planteadas constituyen una propuesta que da solución a la necesidad diagnosticada de acuerdo con la finalidad ampliamente descrita: la función que siempre ha tenido la canción y a la música en general y que el hombre, como el niño necesita como ser social y musical.

En estos momentos los maestros y profesores tienen a su disposición toda una serie de herramientas que ya forman parte de los actuales modos y formas de comunicación y enseñanza aprendizaje que pueden facilitar mucho las nuevas creaciones. Utilizar las tecnologías presentes y futuras junto a la propia voz tanto para la creación como para la transmisión oral para darla a conocer son herramientas disponibles. En este escenario también se sitúa la sociedad escolar hoy. Se podrá hacer de una manera íntima, particular en cada grupo o de forma más externa: comunicarla a otros centros y a otras instituciones. Incluso se podría hacer con grandes dosis de marketing y publicidad dependiendo de la intención de difusión en cantidad y calidad dependiendo de la finalidad y los medios económicos disponibles. En cualquier caso surgirían canciones que llenarían el vacío ahora mismo presente.

²⁰⁵ Más las variaciones dedicadas a casos concretos de población o centro.

IV PARTE. CONCLUSIONES

No podemos entender una cultura
a través del análisis de sus objetos culturales,
sino a través del análisis de aquellas formas de composición y
relación en las que estos objetos reciben
su sentido, significación y valor.
(Wicke, 1990, p. 24)

IV PARTE. CONCLUSIONES

Capítulo 10.

1. Conclusiones

El planteamiento de esta tesis parte de las preguntas iniciales que giraban en torno a la importancia de la canción en la vida infantil, los efectos de las transformaciones que se vienen produciendo desde mediados del siglo pasado y las consecuencias que se observan en el desarrollo de los niños. Las evidencias que impulsaron la investigación se obtuvieron de la propia observación del investigador, de las afirmaciones expresadas por personalidades en la materia y de las apreciaciones recogidas en diferentes entornos educativos especializados. También se extrajeron de los datos obtenidos en las etapas de pre-investigación y diagnóstica.

Más allá de saber qué cantan los niños, por qué presentan el repertorio que interpretan y los motivos del cambio que lo han provocado lo que se pretendía era lo siguiente:

- Conocer las causas profundas de la importancia de la canción para los niños y su desarrollo.
- Reflexionar sobre cómo influye la existencia o no presencia de comportamientos relacionados con la canción en su formación inicial y educación integral.
- Averiguar si desde el contexto escolar había alguna posibilidad de realizar acciones en el sentido de construir cultura con niños tan pequeños.
- Subsanan una carencia, solucionando el problema detectado que afecta a todos aquellos que se ven involucrados en el contexto cultural-escolar mediante una propuesta concreta.

La profundización en las preguntas iniciales sacaron a la luz una serie de datos tan interesantes que dieron pie a plantear una tesis bajo los auspicios de la etnomusicología. Así se ha realizado trabajo de campo, en un espacio concreto, analizando las muestras recogidas e interpretándolas teniendo en cuenta el ámbito social en el que se produjeron e interviniendo en el entorno donde finalmente se ha llevado a término. Las evidencias procedentes de las conclusiones preliminares de los trabajos de campo fueron las siguientes:

1. Los rápidos cambios en los hábitos musicales en la actualidad influyen en los conocimientos y prácticas musicales de los niños.
2. Las canciones que cantan dependen de las preferencias o influencias a las que están expuestos los adultos.
3. Con el paso de los años los adultos transmiten en menor medida el repertorio tradicional porque ya no es significativo para ellos ni encuentran el momento y lugar adecuado para utilizarlo.
4. Muchas canciones que los adultos transmiten (tradicionales y actuales) no son del interés de los pequeños y por eso no se recuerdan. Al contrario, se olvidan y no conforman un repertorio definido.

5. El repertorio que presentan los alumnos cambia constantemente. Está constituido por fragmentos de canciones. La existencia de un cancionero que perdure es cada vez más limitada.
6. Los adultos cantan menos canciones tradicionales o populares a los niños y más canciones pertenecientes a la tipología pop. Incluso los maestros declaran que dejan de cantar algunas canciones tradicionales o del folklora aunque las conocen.
7. Los alumnos mantienen mayor recuerdo de las canciones que les enseñan sus maestros.
8. La transmisión de canciones tradicionales se produce mayoritariamente a través de la escuela.
9. El repertorio conocido y utilizado por el maestro es la pieza clave para una educación integral.
10. Alumnos y maestros necesitan canciones para la vida escolar.
11. La influencia del maestro como dinamizador musical es de vital importancia en la experiencia infantil presente y futura.
12. La ausencia de canciones adecuadas es uno de los factores que incide en el problema del vacío existente y es uno de los motivos que puede agudizar la desaparición de la actividad de cantar.

Toda esta amalgama de causas, efectos y consecuencias han suscitado el estudio realizado que, desde el primer momento, ha tenido que atender a la multidisciplinariedad y a la variada implicación de elementos que lo conforman.

Las piezas clave del estudio son: el niño (como sujeto activo/agente o pasivo), y la cultura o patrimonio social y cultural (como aportación y elemento fundamental en la vida del hombre). De manera gráfica y como resumen de todo lo expuesto, se presenta la siguiente figura que sintetiza la relación entre esas dos realidades y todas las conexiones y elementos que intervienen y se influyen en el proceso de construcción y de consideración de la canción de infancia como contexto:

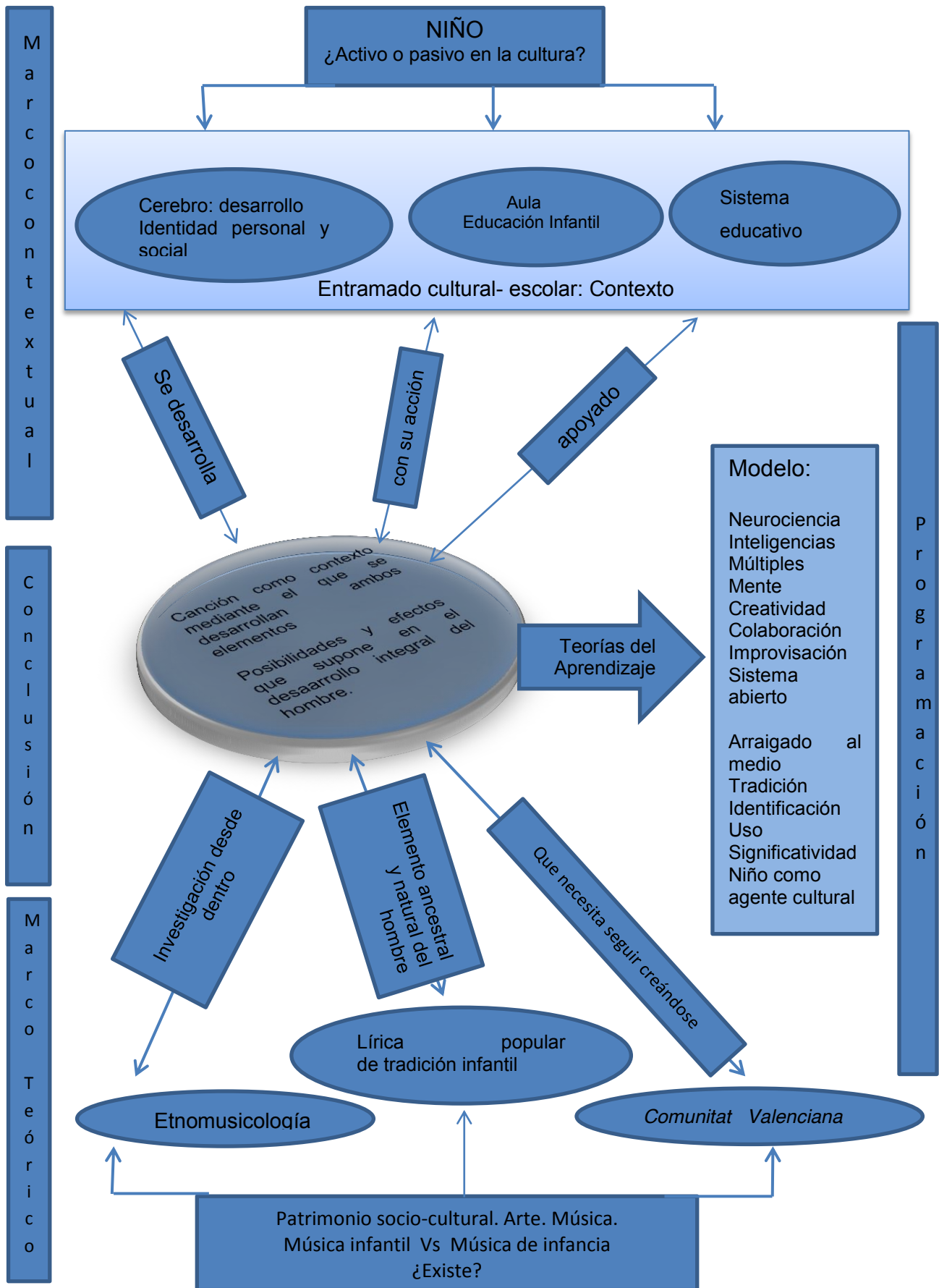


Figura 126: Esquema-resumen del proceso y la tesis realizada.

Esta tesis presenta una manera posible de cómo estos dos entes pueden verse incluidos en un contexto que les va a permitir construirse, desarrollarse y, en definitiva, ser y seguir existiendo. Es decir, si la canción se produce, entre ellos se establece un entramado muy interesante de relaciones de manera natural. Si no se canta acontece la disminución o ausencia de conexiones que conducen a la descontextualización del individuo.

La conclusión general de este trabajo es que la canción y la práctica habitual del proceso de creación y recreación puede convertirse en el contexto (Geertz, 1973) que posibilite el desarrollo integral y cultural del ciudadano desde su infancia. Por ello, debe primarse en educación desde los niveles infantiles mediante la aplicación de proyectos, modelos y estrategias que la contemplen como tal. Esta tesis presenta la canción en la infancia (0-6) como el corazón donde fluyen y confluyen las acciones y conexiones que permiten el desarrollo del niño/hombre (cerebro) y de su acción sobre la cultura. Por este motivo, es necesario romper el vacío instalado provocado por la desaparición de repertorios y la actividad efectiva de cantar y proceder mediante otros mecanismos y costumbres a reiniciar el contacto del hombre con su tradición oral.

Las conexiones establecidas entre la canción y todos los elementos por los que ésta es considerada como un contexto han sido fundamentadas desde diferentes ángulos a lo largo del estudio. En primer lugar, en las bases teóricas expuestas y las características del desarrollo del niño. En segundo lugar, por la complejidad del contexto histórico-social-educativo en general y, del valenciano en particular. En tercer lugar, por las vicisitudes en las que se está viendo o no involucrada y, finalmente, por las ventajas que el modelo diseñado y aplicado aportan.

Desde la Conferencia de antropólogos y educadores en 1954 y con la publicación de los trabajos de Georges Spindler en 1963, titulados *Educación y Antropología*, quedaron delimitados los campos o ámbitos de investigación de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar. En aquel planteamiento el compromiso principal fue redimensionar la etnografía en la antropología, dejando de considerarla simplemente como un conjunto de técnicas y actitudes por parte del investigador. Velasco, García y Díaz de Rada (1993) remarcan la importancia de valorar las técnicas y cómo se emplean, e incluso el mismo

trabajo de campo como proceso de aprendizaje para los propios investigadores. De este modo se ha considerado en este trabajo y de ahí la importancia del tratamiento de las técnicas y las actitudes subyacentes en el concepto holístico e integrador de cultura.

Como se ha expuesto en el capítulo 1 se ha partido pues de la idea de que la antropología es un cuerpo de teorías que tienen como cometido la explicación del comportamiento del hombre como ser social y creador de cultura (entre otras cosas). Además, también se interesa por el fenómeno del arte. Se ha señalado, como explica Sanmartín (1993, p. 12) que: “El arte como fenómeno sociocultural, no se puede restringir a la parte sobresaliente, depurada, consagrada por la historia de cada pueblo, sino que es preciso tener en cuenta el proceso creativo y su contexto cultural”. Por tanto, ampliando más si cabe la perspectiva se ha podido atender a casos que contemplan incluso el factor edad del hombre.

Tylor (2010, p. 14), define el arte como uno de los elementos integrantes de la cultura de la siguiente manera: “La cultura, en sentido etnográfico, es todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Las múltiples definiciones de cultura pueden y podrán variar dependiendo de la orientación epistemológica desde la que se formulen. No obstante, según Martí (2002, p. 1413), existe un consenso sobre las principales características de la cultura en el sentido de que esta: “Es compartida, se aprende, es simbólica, es adaptativa, está integrada en otros elementos culturales, no es estática, es un concepto totalizante y trasciende todo reduccionismo axiológico”.

Desde este planteamiento, el acercamiento realizado en esta tesis a una población muy concreta (los niños), inserta dentro de otra (la adulta y ampliamente condicionada por ella), en un contexto educativo (segundo ciclo de educación infantil), ubicado en un entorno geográfico e histórico preciso (*Comunitat Valenciana*), ha sido posible porque se ha realizado en un espacio de comportamientos culturales privilegiado: la escuela.

El estudio presentado ha pretendido mostrar una senda para intentar comprender los complejos procedimientos inscritos en la educación, al mismo tiempo que los procesos tanto o más complicados denominados cultura entendiéndolos como lo explican Velasco, García y Díaz de Rada (1993, p. 10):

No es que la “educación” sea una camino hacia la “cultura” sino más bien y fundamentalmente una de las formas de ver a la cultura, las culturas, dinámicamente en acción, en cualesquiera formas que pudiera tomar ésta, la transmisión, la reproducción, la integración, el cambio, o simple y básicamente la de interacción, pues siempre se trata de procesos sociales.

Esta investigación añade a estas palabras la construcción, creación y recreación colectiva por parte del niño en el ámbito musical como espacio conector de todas las capacidades humanas. Es por ello que ha sido necesario argumentar desde el inicio y desde las disciplinas participantes (antropología, etnomusicología, sociología, educación y legislación) que esta población es digna de ser considerada como agente cultural y protagonista de una actividad musical que está sumida en una situación que escapa de su control. A su vez los adultos que conviven con ellos y padecen su misma circunstancia son tratados como copartícipes de la realidad estudiada.

El fenómeno al que se ha atendido es la canción asociada a la infancia. Este tipo de producciones han estado vinculadas a la lírica popular de tradición infantil y de transmisión oral desde los albores de la historia de la humanidad en todas las culturas. Éste es el frente inferior de la figura 126 que centra su atención en el aspecto musical²⁰⁶ y especialmente en la canción cantada *a capella*.

En el capítulo 2 se han relacionado y conectado los aspectos que atañen al fenómeno canción como parte de la lírica popular de tradición infantil. Su evolución, sus características, los cambios y la situación actual en los grupos estudiados. El estudio está circunscrito y localizado en la *Comunitat Valenciana*, por ello, en el capítulo 3, se ha expuesto toda una serie de información que aporta datos significativos que ayudan a entender la situación general del objeto

²⁰⁶ En este estudio se hace referencia al concepto canción utilizando indistintamente los términos música y canción. Aunque desde todas luces no son sinónimos, en este caso, por el contexto, por las características de la población y la realidad analizada en este trabajo, el significado de música infantil se utiliza equiparado al término canción.

de estudio. Ya que, si bien se trata de una manifestación que ancla sus raíces en tiempos remotos, como otros muchos ejemplos próximos y lejanos, presenta algunos rasgos históricos y lingüísticos que le son propios.

Históricamente se ha enfocado el estudio del comportamiento humano desde un punto de vista retrospectivo estudiando objetos, causas y consecuencias en y del pasado. Afortunadamente la etnomusicología presta atención a las músicas y los procesos musicales que se viven en la actualidad. La reivindicación de la importancia del folklore musical como una muestra más de comportamiento humano y como una manifestación cultural, es un logro de la antropología para que hoy en día se esté realizando un estudio actualizado del hombre. Esto implica un referente relevante para el conocimiento de las comunidades humanas, ya que está directamente relacionado con el desarrollo social y cultural del colectivo que los crea, transmite y conserva.

Atendiendo a todos estos factores y desde esta posición se ha querido destacar y poner de manifiesto la acción musical de los más pequeños. El estudio se ha enfocado desde la perspectiva del niño y su capacidad como ser humano, social y musical. No se ha focalizado en la canción como objeto o estructura musical a estudiar o comparar. Se ha intentado sobrepasar la idea de que la canción infantil es simplemente un recurso u objeto que sirve para aprender conceptos o conocimientos simples. Esta tesis presenta la canción como contexto en el que se produce la formación y evolución del cerebro y la personalidad infantil (capítulo 5) y defiende al niño como ser capaz de acciones musicales y culturales en el entorno que le es propio y sobre el cual puede influir como se ha descrito en los capítulos 4, 6, 7 y 8.

El valor antropológico, cultural y social de la canción y el canto está constatado en todas las culturas desde numerosas y diferentes instancias (Tafari, 2006). La relación que existe entre los niños y la música se está estudiando actualmente desde diferentes perspectivas. Más allá del interés, ampliamente extendido y suscitado hacia el folklore y los cancioneros tradicionales, las últimas aportaciones científicas y psicológicas han abierto nuevas vías de investigación. Así, desde la aparición de las aportaciones de Gardner (1995), y su teoría de las inteligencias múltiples (en la cual la musical es una de ellas), de la construcción

de la mente y de la neurociencia, se inicia un campo realmente interesante de estudio y de acción desde el punto de vista educativo en el que se instala este trabajo.

Las posibilidades y efectos que suponen la música en los niños y su desarrollo integral han sido también parte central de esta investigación. Particularmente la canción como elemento clave que, de manera predominante, está en contacto con ellos y ejerce un grandísimo papel en la interacción de la persona consigo mismo, con el medio físico, social y cultural, tal y como se ha demostrado en la descripción del modelo educativo-cultural presentado en el capítulo 8. En la actualidad, potencialmente, los niños están en contacto o tienen acceso a un amplio rango de tipos de música. Se podría afirmar que mayor que en ningún otro tiempo de la historia. Por sus propias características, ellos absorben y reflejan todo lo que les llega. Escuchan y reproducen lo que hay en el ambiente. Están inmersos en varios tipos de contextos (familiar, escolar, cultural, global mass-mediatizado) y tienen relación con todo tipo de producciones.

El final del siglo XX y el principio del XXI se caracterizan más allá de la propia evolución de las costumbres (que ya se vienen arrastrando desde finales del siglo XIX y más acusadamente desde mitad del siglo XX), por los enormes cambios sufridos a consecuencia de la incorporación de la tecnología, los sistemas de grabación y reproducción y su uso doméstico y cotidiano. Todo ello convive con las demás manifestaciones culturales, clásicas, tradicionales, folklóricas, populares e interculturales que entran en contacto con el mundo infantil.

El patrimonio social y cultural es el resultado de la acción del hombre sobre el entorno. También el inmaterial. Como explica Díaz (2002), las canciones, como una forma más de transmisión oral y de perpetuación de los saberes, han ayudado a los pueblos a crecer y a sobrevivir aprovechando el conocimiento o el dominio que tenía el grupo sobre el entorno que habitaban. Las estructuras poético-musicales que han existido en todos los tiempos han sido la base que ha servido a quién cantaba para crear otras realidades musicales utilizando, substrayendo o añadiendo elementos. De esta manera aparecen

incesantemente músicas en cada momento concreto de la historia y de la vida de los individuos, las sociedades, al tiempo que se olvidan otras.

Por la propia evolución del fenómeno desde sus inicios, las manifestaciones literarias populares donde se engloban las canciones, se han ido perdiendo y solamente han ido quedando aquellas que en tiempos más recientes de la historia de la humanidad se han escrito. La canción/poesía aprendida o improvisada se ha mantenido a lo largo de la historia como un elemento permanente en lo que se podría definir como sociedad tradicional. La lírica de tradición oral no tiene nada de excepcional en este tipo de sociedades. Se ha de considerar como fundamental, característico o idiosincrásico de la especie humana. Como se ha expuesto en el capítulo 2, sigue siendo un elemento imprescindible en los momentos clave del desarrollo de la vida humana. La lírica popular (que incluye el folklore, la canción tradicional muy vinculadas a la canción infantil de las diferentes etapas) puede considerarse como una tecnología sofisticada de comunicación donde cada gesto tienen diferentes niveles de lectura y su contenido simbólico necesita ser decodificado por un escuchante familiarizado con ella (Frechina, 2014).

Las canciones han servido para comunicar miedos, sentimientos, celos o tristezas. Han marcado los ritmos de trabajo (*cançó de batre*) o han enseñado a los niños a propagar noticias y mitos. Los adultos continúan utilizando canciones cuando se relacionan con los bebés. Cuando éstos crecen cantan para sí mismos y entre iguales. Esto sigue ocurriendo como se ha visto en los múltiples ejemplos presenciados durante la larga observación realizada. Lo hacen en situaciones de juego o como acompañamiento de otras acciones. Para ello utilizan las canciones que les han cantado o inventan melodías y cantinelas que describen sus actos. Los mayores han transmitido las de cada época, algunas provenientes de tiempos lejanos, todavía en uso, y otras propias del momento en curso.

En todos los periodos de la historia ha habido canciones de nueva creación que han alcanzado mayor popularidad y se han perpetuado en el tiempo. Han aparecido cancioneros en determinadas etapas que han perdurado más o menos tiempo según la mantenibilidad de las costumbres del grupo en cuestión como se

ha descrito en el capítulo 3. Otras rápidamente fueron abandonadas o no se popularizaron pero siempre hubo producción popular. Los resultados de trabajos precedentes y los de este mismo arrojan conclusiones similares: el cancionero referido a la tradición no se va renovando, el del folklore poco a poco va reduciendo su uso, y el repertorio que llega a los niños, cada vez más acusadamente, es el de procedencia pop adulto o infantil comercial.

Si bien Porta (1998, p. 27), afirma que: “Después de los años 50 ya nada podrá ser folklórico a pesar de cumplir los supuestos requisitos de colectivo y universal”, la cuestión más bien estriba en considerar la música popular más allá de esta acepción de folklore anteriormente expuesto y más en la vía de la contemporaneidad. Con ello no se quiere indicar que lo importante sea la universalidad, la simultaneidad, la instantaneidad o reproductibilidad propias de la tendencia actual de la música que utiliza los mass-media para transmitirse sino el hecho de poder hacer música en y para la cotidianidad y las celebraciones contemporáneas.

La pregunta base ha sido cuestionarse si los grupos sociales ya no necesitan seguir formando a sus ciudadanos en los saberes que le son propios en cada momento y socializarse a través de lo que les es común y sobre todo. El interrogante fundamental ha sido: ¿no es esto necesario al menos en el ámbito educativo infantil?

Por una parte, la respuesta ha ido en la dirección de considerar que por mucho tiempo se ha entendido el cancionero tradicional como una entidad estática, inmutable sometida a un proceso de erosión irreversible y no como: “Una realidad cambiante, sujeta a la historia en equilibrio permanente entre conservación, transformación, renovación y extinción” (Frechina, 2011, p. 29). Por otra parte, la respuesta estaría relacionada con los cambios referidos a la consideración dada a la infancia en cada una de las épocas.

La deferencia mostrada hacia los niños con el paso de los tiempos ha ido evolucionando del mismo modo que lo han hecho los elementos musicales que se han transformado en forma y uso como consecuencia de los cambios en las costumbres. Por esta misma evolución ya no se puede permanecer en la única

apreciación de que la lírica popular es aquella que Demófilo (1883), explicó como espontánea, desinteresada, menos artificiosa y menos reflexiva. Ésta ciertamente está influida por condiciones edad, sexo, clima, localización, etc. El proceso histórico-cultural acaecido durante siglos y los cambios recientes han conducido a una situación que, gracias a la nueva consideración de la infancia y a lo que puede llegar a experimentarse en las aulas de educación infantil, al menos el calificativo de menos reflexiva no se puede aceptar.

A día de hoy ya no es posible generalizar qué tipo de población o incluso posición económica o intelectual escucha tal o cual tipo de música. No se puede identificar música popular con clase o grupo social concreto de población. Tampoco es conveniente seguir asociando el término popular a cultura de masas superponiendo a ello connotaciones peyorativas. No se puede afirmar que todo lo comercial es popular ni con la misma intensidad, de la misma manera que no todos los creadores persiguen popularidad o comercialidad. Como indica Martí (1998), en toda esta heterogénea amalgama de significados aplicables a la acepción popular cabe todavía considerar la música técnicamente sencilla creada por no profesionales así como las más innovadoras propuestas y formas de difusión.

Además, al situar el presente en la cultura de la aldea global parece que el modelo de tradición o folklore ya no sirve en los parámetros en los que este tipo de comunicación, contexto, emisión y recepción constituyen. No se puede seguir con la reduccionista perspectiva histórica que dificulta el avance de la distinción entre culto, popular, tradicional porque las coordenadas que pueden regir estos conceptos en términos cuantitativos, cualitativos, de formación o gusto de los grupos y sociedades ya no son generalizable hoy en día. Los vínculos de tradicional, popular, anónimo, colectivo, universal, regional que sustentan este tipo de manifestaciones ya no son válidos en la actualidad. Las músicas que circulan en esta aldea global ya no son anónimas, ni tradicionales (en el sentido de que permanezcan en el tiempo como antaño), ni se corresponden con las peculiaridades regionales de diferentes ámbitos sociales cerrados.

Como se ha expuesto en el capítulo 3, la permanencia o estatismo de épocas pasadas ha sido una constante durante muchos siglos. Llegado el momento se

produjo un movimiento de recolección de muestras de la producción popular como garantía de conservarlas por escrito y que no se perdieran. De esto se derivó la apreciación de un corpus de saberes que corresponden con la sociedad donde se recogieron. Estas canciones representan el momento en el que se produjeron y el tiempo durante el cual fueron necesarias y se usaron. Hacen referencia, como el término folklore, tal y como se ha entendido de acuerdo con Reig (2010), como un subgrupo dentro de la música tradicional, como una realidad que existió en el pasado y que se ha de reproducir tal y como se hacía. Se trata de objetos y manifestaciones antiguas y por ello inamovibles.

En este sentido la música infantil puede englobarse en ese amplio grupo que es la música popular que a su vez incluye elementos del folklore que se siguen cantando o que se pueden recuperar en cualquier momento porque están recogidos en cancioneros pero también presenta otros muchos ejemplos provenientes de otros contextos y que son utilizados por los niños: el escolar, el adulto y el de las nuevas tecnologías.

Instalados en la modernidad los cambios y la producción de manifestaciones culturales son inmensos. A todas ellas está potencialmente expuesto el niño. La concepción de música de tradición oral infantil como aquella que se trasmite directamente de adultos a niños o entre iguales aparece mucho más diluida. Como ha quedado clarificado en los capítulos 2 y 3, en esta tesis se ha entendido como tradicional a aquella canción que se utiliza en situaciones cotidianas o festivas reales y continúa aportando obras nuevas y vivas y recordando aquellas que todavía son útiles. Tiene funcionalidad porque se usan en la celebración contemporánea de fiestas, actos o actividades de la vida del grupo social o entramado cultural en cuestión.

Durante la infancia (0-6 años) las canciones del ciclo vital y de la tradición o del folklore siempre han acompañado al hombre. Constancia de ello son los múltiples y variados cancioneros y recopilaciones realizados a lo largo de la historia que han guardado una representación de la lírica de tradición popular.

Al analizar algunos de los problemas asociados a la lírica popular que pueden influir en la pérdida de uso de ese tipo de canciones, la literatura consultada

contempla argumentos como la definición del término, la oralidad, la transmisión o la receptividad. Estos temas han sido ampliamente tratados en el capítulo 2 donde se han concluido con varias ideas esenciales:

a) En primer lugar, que el debate sobre la definición de ciertas realidades sigue presente y abierto puesto que se trata de una presencia cultural viva y en constante evolución. Este factor que en ciertos momentos ha podido condicionar el estudio, es considerado, desde estas líneas, como una plataforma idónea para pensar a través de la disciplina y la materia acerca de la cual se está profundizando. Se ha reflexionado sobre el comportamiento humano. Sobre él y sobre los productos que éste realiza o maneja. Por ello, en este caso, se ha propuesto, establecido y organizado el campo semántico al que se hacía referencia con cada tipo de canción y las circunstancias contextuales en tiempo y forma sobre cómo se desarrolla y se muestra el hecho musical con los niños y por ello, se ha dado tanta importancia a la explicación y matización de ciertos términos en los capítulos 2 y 3 y en las clasificaciones realizadas.

b) En segundo lugar, esta investigación no ha considerado la oralidad como un problema sino como cualidad esencial del hecho en sí. Se ha llegado a la idea de que lo esencial de este fenómeno es que se cante en la vida real. La batalla no está tanto en la conservación o no de este patrimonio o en la pérdida de la capacidad de variarse que posee lo popular al ser conservado. Aquí se presenta la oralidad y sus consecuencias no como dificultades sino como elementos propios y definitorios del proceso creativo y práctico de la tradición viva.

Lo que realmente se considera importante es que haya actividad y justamente con ella la posibilidad de cambio, olvido, reacción y conservación son las vicisitudes por las que transcurre este fenómeno humano y coyuntural. Porque como indica Machado (1973, p. 153), en referencia al saber vivo del pueblo, no solamente hay que hacer caso de los elementos muertos arrastrados inconscientemente en sus costumbres sino que hay que considerar la canción como: “Cultura viva y creadora de un pueblo de quien había mucho que aprender. Abarca todo lo que sabe, lo que cree, lo que siente, lo que hace (...)”. Y todo esto es aplicable, como se ha demostrado, a los niños como seres

humanos portadores de cultura y como ciudadanos de primera categoría del mismo modo que lo son los adultos.

La oralidad es la herramienta principal entre los 3 y los 6 años además de la experimentación, la manipulación y la creación con objetos ya sea en situaciones de juego o de expresión. La escucha, el habla y la memoria son los instrumentos básicos y esenciales de la infancia. Con ellos viven, se expresan, sienten y crean constantemente más todavía si los adultos que los acompañan lo incentivan. Toda esta actividad y la demostración de que puede llevarse a cabo con éxito se ha expuesto minuciosamente en el capítulo 8.

c) En tercer lugar, se ha llegado a la conclusión de que en el proceso de transmisión y receptividad, que es constante en el grupo de niños, se llega a la producción artística que tiene su origen en el individuo y en el grupo. Como se ha visto, su obra puede pasar a su entorno social con éxito y puede ser asumida por la comunidad, ser recreada y transformada por otros individuos y grupos en promociones sucesivas. Adaptada a nuevas realidades, reproducida y transmitida por la memoria colectiva. Si la canción reúne ciertas condiciones referidas a interés en el argumento, intensidad de sentimiento, simplicidad en la forma y significatividad (por la manera como se ha llegado a ella), pasa rápidamente a la vida de los niños. Éstos la utilizan de manera espontánea y asidua en los momentos que viven con los que guardan relación y por consiguiente pasa al patrimonio de todos.

La idea de Frenk (1978) de que los niños son más fieles al pasado y no se dejan influir tanto por las modas como los adultos no puede considerarse en el tiempo actual tan aseverativamente. Los pequeños son fieles al pasado en tanto que necesitan cantar las canciones que les ayudan a conformarse pero cuando nadie se las proporciona ellos cantan aquello que hay en el medio que, por lo general, son los éxitos mercantiles de cada temporada.

Al observar el entorno sonoro en el que se encuentran inmersos los alumnos se puede reparar en una sociedad donde la música es usada con una evidente intención mercantil. Una realidad sonora que responde a formas específicas de música muy concreta. Paralelamente como explica Villar (2004), se han perdido

casi por completo los dispositivos más tradicionales de transmisión, tales como la familia, las celebraciones rituales de la comunidad o el juego. Este hecho, repercute en los sujetos convirtiéndolos en consumidores pasivos de música, sin raíces distintivas que les propicie identificarse con un colectivo. Esto obstaculiza el proceso de ser conocedores de la propia identidad y también de ser conscientes de la diversidad existente y de llegar a considerar la diferencia.

Aunque realmente esto no ocurre en toda la población, -pues sí que existen familias y educadores que transmiten canciones a sus hijos o nietos y alumnos- la percepción general es, más bien, la descrita por Villar (2004) o la denunciada por Savall (2015). Los niños están constantemente en contacto con fuentes sonoras que les acercan a un número restringido de tipos o *standars* musicales y cada vez están menos expuestos a las de su tradición y por tanto no las pueden recordar.

Con el cambio de costumbres, en el tipo y lugar de transmisión queda cada vez más demostrado que la escuela es un lugar estratégico. Es el espacio donde todavía se canta y se hace por necesidad. Una necesidad biológica que responde a motivos recientemente explicados por la neurociencia y se ve acrecentada por la disminución de los juegos en la calle, por los cambios en los hábitos de juego y el consiguiente desuso de las canciones a ellos asociadas de las cuales están repletos los cancioneros enumerados. Además, persiste la necesidad de cantar el presente, lo popular, lo que le ocurre al niño, todo lo que se transforma en su ciclo vital y en el ciclo del año de todos aquellos que conviven en un mismo entramado social, en esta época, en este momento de la historia y de la geografía en un contexto similar.

Consecuentemente se ha llegado a la conclusión de que cada vez en menor grado se debería situar la canción infantil únicamente en el contexto del folklore, en el sentido de heredado y situar el epicentro en el uso social, función y participación sin perder el sentido de vivo, propio (personal y social) y popular. Es necesario reconocer, del mismo modo que ha ocurrido en todas las épocas, que la lírica sigue existiendo, que es una producción de los hombres de cada periodo y también los niños.

La canción popular de tradición infantil incluye las tradicionales y las del folklore. Tanto unas como otras fueron y son importantes para los hombres que las cantan. Igualmente o más son las que constituyen el proceso de tradición como constante recreación y adaptación al contexto social del momento. Un contexto, infancia-escolar, que es cambiante pero permanente en sus rasgos fundamentales y esenciales.

Observando el cancionero general manejado por los niños desde hace ya algunas décadas, a través de otros estudios consultados (Martín, 2001 y Blanco 2011), y mediante el trabajo de campo aquí presentado en el capítulo 8, se observa cierto número de ejemplos pertenecientes al folklore (como objetos del pasado sin funcionalidad) que siguen utilizándose. Se usan en cualquier momento en el que el individuo (maestro) o grupo que los conoce cree oportuno hacerlo o por divertimento. Estos ejemplos van en constante disminución aunque como se ha descrito no se puede asegurar que la tendencia sea permanente ni generalizada.

Por otra parte, se aprecia un reducido número de canciones que pertenecen al ciclo de la vida de los niños que provienen del entorno guardería e incluso son de culturas diferentes adoptadas y normalizadas. Éstas, cada vez más, aparecen de manera más débil. Paralelamente a esto existe un repertorio perteneciente a la vida escolar relacionado con las rutinas del aula y los acontecimientos del año. Se detectan canciones pertenecientes al mundo adulto que son imitadas y reproducidas de manera incompleta durante algunos meses y utilizados efímeramente. Estos temas no tienen continuidad ni se recuerdan. Además, cada niño conoce unos distintos. Al realizar el trabajo de campo y estudiar el aspecto cuantitativo se observa que muchas de las canciones recogidas nunca han pertenecido al repertorio tradicional popular de la población en cuestión. Simplemente estuvieron en sus voces durante escaso tiempo y conocidas por pocos individuos.

El poso de canciones que constituyen la vida musical de los individuos que serán adultos en un futuro es cada vez más incierto. Esto conduce a una reflexión que viene iluminada por las aportaciones que desde la neurociencia y la medicina se están haciendo sobre la incidencia de la música y las canciones en los procesos

sufridos por los enfermos de Alzheimer que apuntan en el mismo sentido. Las canciones son los únicos elementos que estas mentes afectadas por la enfermedad todavía recuerdan y les conectan con el subconsciente emocional y les hace reaccionar cantando, moviéndose aun cuando tienen sus capacidades muy limitadas. Todo ello avala la importancia y la influencia de la canción en la vida cerebral y emocional a lo largo de la vida incluso en la afectada por deterioro cognitivo. Vista la evolución del fenómeno la cuestión estriba en pensar qué ocurrirá si no se da un repertorio inicial ni existen canciones mantenidas al menos durante un cierto tiempo de manera que queden en la memoria. No se puede recordar aquello que no se ha vivido, conocido o practicado. ¿Qué canción no cantada podrá recordar un cerebro cuando es anciano o está enfermo? Y esta misma cuestión sirve para los individuos sanos y jóvenes (algunos de los cuales como se ha visto en las entrevistas ya contestan diciendo que no saben ninguna canción).

En diferentes foros se cuestiona si esta situación podría ser contraproducente y llegaría finalmente a imposibilitar el reconocimiento y el acceso de las diversas culturas y, asimismo, entorpecería la comprensión y comunicación del entorno más adyacente. En este sentido, Imberty en el congreso de la SIEM (2000, p. 445), exponía una interesante cuestión que los docentes también se plantean:

La pregunta ¿qué música enseñar, hacer escuchar, hacer sonar? no tiene una única respuesta, pero concluyentemente no se puede fundamentar en una práctica superficial. El gran riesgo radica en dejar a los niños en una libertad total, sin una guía, una llave de apropiación que les permita descubrir verdaderamente la práctica y el lenguaje de culturas diversas. En ausencia de guía, la escucha se convierte un simple juego sonoro y su significado cultural se pierde.

Pensar que el educador musical o generalista debería conocer que la música adquiere el valor en el contexto social donde despliega su labor resulta obvio. Y a su vez se hace necesario que conozca el contexto donde, sin duda, se han desarrollado maneras específicas de expresión musical que están estrechamente vinculadas a costumbres y pensamientos ancestrales. Asimismo, dicho conocimiento no puede eludir una profunda reflexión sobre los nuevos usos y

costumbres que la música, a partir de las transformaciones de la sociedad actual ha logrado para sus alumnos. Por otra parte, también es aconsejable considerar la diversidad de formas expresivas que cohabitan en su entorno, como resultado de la acción de los medios de comunicación y la coexistencia de personas de múltiples orígenes que aportan a la sociedad que los acoge su modo de hacer y percibir la música.

Reconocida la relevancia del contexto en las producciones musicales tradicionales y su proceso de conservación y transmisión también se ha tenido en cuenta a Brailoiu (citado por Martín, 1997, p. 46), cuando afirma que: “Una de las partes más importantes de la etnomusicología es estudiar la música en vinculación a la cultura”. Consecuentemente con todo ello y junto a Ferrando (2012), en esta tesis se ha considerado la música -canción de infancia- como cultura y como arte cotidiano. Entendida como acción que se realiza en un momento concreto e incluso repetidamente por una persona o grupo, para su uso y disfrute, en situaciones habituales y especiales, realizadas con la mayor atención, dedicación y esmero posible, entendiendo que el arte es lenguaje, comunicación y expresión. De acuerdo con este autor el individuo, el artista, en este caso el músico, incluso el no profesional, crea un patrón simbólico, que es entendido por su sociedad. A partir de ella se establece comunicación, se transmiten mensajes específicos, y de este modo se crea una relación de influencias mutuas entre cultura, artista, concepción artística, contexto natural, materiales, técnica, sociedad y obra de arte (producto final). Esto también puede ocurrir en la sociedad infantil cuando realiza estos mismos procesos como grupo y llevando a cabo experiencias creativas colaborativas como entramado social que es y que le sirven para su vida real.

La escuela es a todas luces el lugar donde se dan las tres circunstancias que conforman la música popular: la oralidad, la participación y el uso social (Reig, 2010). Por ello es tan importante disponer y conservar un repertorio adecuado que dinamice la lírica de tradición popular, y así, siga creando y proyectando su acción sobre la sociedad en el presente y para el futuro.

Entendiendo que la sociedad hoy ya no es homogénea, ni unívoca cabe reflexionar sobre el contexto concreto, en este caso el medio escolar cultural

valenciano. Con el repaso mostrado sobre la presencia y evolución de la música vocal referida a la *Comunitat Valenciana* realizado en el capítulo 3, se ha pretendido proporcionar una base de datos a través de la historia. Se ha hecho referencia a la tipología de canciones utilizadas, cantadas, compuestas y escuchadas por la población valenciana entendiendo que todas ellas constituyeron el bagaje musical de los ciudadanos de cada época y su cristalización en la actualidad. El estudio de los diferentes periodos²⁰⁷ en los que se ha dividido y los repertorios²⁰⁸ ha conducido a las siguientes conclusiones:

a) El cancionero valenciano es rico y variado, lo ha sido durante siglos. Tanto la producción por parte de compositores consagrados como la gran cantidad de títulos, obras y artistas citados han aportado innumerables ejemplos de canciones que de algún modo u otro influyeron sobre la sociedad y su memoria. Éstas permitieron que los individuos cantaran e hicieran su propio repertorio popular. En el presente hay una ebullición de música y canciones en valenciano con multitud de estéticas. Pero en todas las épocas llama bastante la atención la escasa presencia de canción de infancia. Es por ello que se considera como posible canción popular a toda la citada, si en algún momento fue utilizada por los adultos y luego por los niños para el fin que ésta tiene.

b) Gran parte del repertorio tradicional se va instalando en el folklore y se está dejando de utilizar en la vida cotidiana. La música de autor que en algún momento o incluso hoy podría cumplir esta función, no llegó en el pasado ni llega en la actualidad a la población ni a aquellos que podrían popularizarla directamente. Tampoco pasa a los medios de transmisión actual por toda una serie de cuestiones que no son objeto de este estudio pero sí sus consecuencias.

c) Las canciones de autor escritas para niños no han trascendido (salvo casos concretos), a los pequeños ni se han hecho populares. Durante el siglo XX y tras la eclosión de la TV los adultos pasaron rápidamente a cantar los temas de actualidad y dejaron de cantar las canciones tradicionales. Se produjo un cisma

²⁰⁷ a) desde los inicios hasta principios del siglo XVII, b) desde el siglo XVII hasta la aparición de los medios de comunicación como un punto de inflexión de grandes consecuencias y c) el siglo XX y XXI, prestando gran atención al momento de transición de la sociedad rural a la industrial.

²⁰⁸ Repertorios: formal, pop, en castellano, en valenciano, escolar.

en las costumbres y se popularizó masivamente todo lo que aparecía en la pequeña pantalla, en las escasas emisoras de TV y Radio, y todas las nuevas producciones que se presentaban mediante cintas magnetofónicas y discos de vinilo tanto para adultos como para niños. Por supuesto todas ellas eran en castellano. La lengua valenciana queda apartada de este circuito, aunque esto no quiere decir que no hubiera una gran producción como se ha descrito en el capítulo 3. El vacío propiciado por las conductas de los adultos y por las circunstancias sociales, políticas y culturales acaecidas en este siglo afectan en última instancia a los niños y a su relación con la realidad cultural en la que viven.

En los últimos tiempos ha habido un aumento en la atención a la música infantil. Aunque a finales del XX ha habido cierta actividad a través del canal autonómico, los temas que a través de la televisión se transmitieron a los niños, (como se ha comprobado en las entrevistas) tampoco han perdurado. Otros casos expuestos en el capítulo 3, como las aportaciones de Dani Miquel como ejemplo de canción directamente dedicada al público infantil, pese a su calidad, todavía no son lo suficientemente populares. En el contexto actual, la transmisión y propagación tienen unos cauces muy concretos que solamente están al alcance de unos pocos y esto hace que la repercusión en la sociedad sea la que es. Incluso se observa que aun en el caso de popularizarse estas canciones no son utilizadas por los niños en la vida cotidiana.

Durante 10 años se ha observado de cerca esta situación a través de la presente investigación, pero este fenómeno viene produciéndose desde mediados del siglo XX. Entre los factores que se han ido sumando y han conformado ese vacío que a su vez se ha mantenido durante demasiado tiempo cabe señalar los siguientes:

1. Históricamente la infancia ha estado muy vinculada a la sociedad cercana con la que se relacionaba, su casa, su localidad, el trabajo desarrollado y las fiestas locales. La tendencia actual camina hacia la expansión del modelo individualista (más instrumental y autónoma) en contraposición al comunitario o compartido (más social). Ambos modelos tienen sus virtudes. Lo que se gana con la individualización es autonomía y lo que se pierde si se evita el modelo de

orientación a la psique compartida es participación afectiva y cohesión social. Esto trasladado a los niños en general y al contexto educativo en particular genera problemas de arraigo al entorno como individuo y socio-afectivos al grupo o entramado cultural al que pertenece.

2. Con la escolarización universal aparecen los nuevos roles de maestros y alumnos. Se instalan mediadores externos y procesos mentales para organizar las actividades. Todo ello se va desarrollando cada vez más como un proceso altamente profesionalizado y en ocasiones desligado de la propia actividad vital de los niños. Se produce una ruptura entre el niño del presente y el adulto del futuro (que será) pero también con el adulto del pasado. Existe una desconexión del niño respecto del modelo humano que se ha venido asumiendo. Antes de la escolarización generalizada los argumentos sociales y el procedimiento técnico que se tenía que aprender estaban unidos, ahora la educación los separa quizás por las ventajas cognitivas que supone. Sin embargo, actualmente se plantan serios problemas a la hora de encontrar los modelos sociales sobre los que se puede transformar o actuar.

3. Los niños se encuentran ante un panorama en el que todo es cambiante, nada es un referente. Se ha explicado detalladamente en el capítulo 4 cómo el niño se esfuerza por reunificar estos aspectos y buscar estrategias para hacerlo pero no las encuentra. Porque como indica Del Río (1992, p. 64): "Un modelo no es sólo una imagen del otro, sino una imagen de uno mismo a través del otro". El proceso que vive el niño en tres fases: a) hacer o actuar como el modelo, b) llegar a ser como el ejemplo y c) hacer lo que hace el patrón pero diferenciándose de éste y separando su propio yo del arquetipo. Este proceso se ve interrumpido por múltiples y serios problemas con los que se encuentra. Los cánones de la actividad adulta no sirven para la actividad que se les propone y se permite al niño.

4. El mundo irreal de ocio queda en muchas ocasiones, como único modelo de actividad significativa para las nuevas generaciones. Los modelos-roles significativos a los que queda expuesto el alumno y en los que tiene posibilidad de acción son mínimos. Los niños quedan en una situación de aislamiento que es fácilmente observable en las aulas y por ello la necesidad de actuar.

5. Los efectos de la descontextualización social tardan mucho tiempo en observarse, evaluarse y con ello se demora el momento de reaccionar, en el caso que finalmente se haga con actuaciones acertadas. Para cuando esto ocurre el contexto ya es otro distinto. En la actualidad son escasas las canciones infantiles que narran historias del presente de los niños, de su actualidad y de su propio crecimiento en el ámbito cultural en el que crecen. Ciertamente sí que existen muchas de reciente creación referidas a temas curriculares y personajes. Incluso son abundantes las reproducciones, massterizaciones y audiovisuales de canciones propias del folklore que se editan constantemente acompañadas de imágenes y coreografías. Muchos materiales de las editoriales referidos a las áreas de conocimiento propios de la educación infantil, y a personajes vinculados con las unidades didácticas y los proyectos incluyen canciones de nueva creación y populares. Independientemente de la calidad, todas ellas son susceptibles de pasar al ámbito de lo popular porque en algún momento de la vida de los niños las han cantado pero como se ha comprobado en otros estudios señalados y en este mismo, esto no ocurre así.

Estas descontextualizaciones y cambios rápidos sin reflexión afectan a las vivencias de los alumnos, sus actividades, aprendizajes y con ello a la construcción de su personalidad individual y social constituyendo un problema profundo que se ha denominado vacío. Más allá de las tradicionales alusiones a los cambios en las costumbres de la sociedad el niño aparece indefenso frente a un abismo constituido por una serie de circunstancias o factores que escapan de su control y que ha afectado a la infancia de manera continua en las últimas décadas. Es por ello que se hace necesario que en las primeras edades haya acercamientos a la cultura que les permitan ser partícipes de la misma de una manera activa y con experiencias reales. Esta es la única manera de que la infancia conecte con el contexto, lo construya y se sienta parte del mismo.

Esta tesis defiende y demuestra que existe un grupo social, una edad y un lugar donde se sigue produciendo una actividad musical, social, tradicional en el sentido de viva, con funcionalidad y adaptada a las circunstancias reales que, al margen y también junto a las vicisitudes de la vida cultural contemporánea y de la aldea global, vive su experiencia musical. Este entramado cultural es la

infancia. Existe un vehículo que articula todo esto: la canción infantil. Y un lugar donde todo esto es posible: la escuela y concretamente las aulas de educación infantil.

Los niños son capaces de expresar y decir aquello que es importante para ellos, lo que es esencial y hacerlo en su propio lenguaje que es diferente al del adulto y del comercial. Pueden hacerlo si se toma como herramienta de comunicación la conversación y la práctica democrática en su concepción más esencial. La música se vuelve representativa cuando posee un valor significativo para el grupo humano en tiempo y contexto determinado. Y ese valor no lo da algo externo como puede ser la importancia de lo cantado o lo que pueda representar sino porque es la propia acción y la descripción del niño de aquello que le ocurre y le rodea.

En el actual espacio y tiempo de la historia del hombre, lo contemporáneo y lo popular no pueden estar reñidos en el momento en el que se producen algunos de los instantes más importantes del ciclo de la vida del niño: los primeros aprendizajes referentes al conocimiento de sí mismo (no tanto como cuerpo sino como identidad o personalidad) y el acceso a la sociedad o cultura en la que se va a desenvolver su crecimiento. En primer lugar, su grupo en la escuela como contacto social inicial diferente a la familia. En segundo lugar, su entorno inmediato: la localidad.

Las canciones de la lírica de tradición infantil además de cubrir las necesidades y las funciones apuntadas por Merriam (1964): expresión emocional, goce estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, forzar conformidad a las reglas sociales, validación de las instituciones sociales, contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura y la contribución a la integración social, necesitan cubrir la necesidad de autoaprendizaje como indica Frechina (2011). Por ello, no se trata tanto de elaborar un repertorio nuevo por parte del adulto (que también sería interesante), sino de construirlo junto a ellos.

Esto ha supuesto profundizar en cuáles son las verdaderas necesidades básicas de la infancia tal y como se han relacionado en el capítulo 2, y cómo es la forma

de actuar y de relacionarse los niños en su entorno escolar (desarrollado en los capítulos 4, 5, 7).

Las necesidades básicas tienen su origen en la misma naturaleza del hombre (que no cambia) y del niño que en estas edades mantiene unas características propias. En el proceso de construcción humana se ven involucradas una serie de implicaciones a todos los niveles que según Del Río (1992, p. 65) se dan en la infancia: “En la formación de la identidad y la conciencia del niño, en la formación de sus capacidades cognitivas y en la formación de sus actitudes, afectos y normas morales”. Analizado el horizonte real se observa que los pequeños siguen necesitando los hábitos como medio para organizar su existencia y encontrar anclajes que le permitan sustentar las coordenadas de tiempo y espacio, las relaciones sociales y culturales que por primera vez va a vivir y a conocer. Si esto se produce, esa será su tradición. Si no es así de nuevo habrá vacío.

La educación infantil tiene como razón de ser y como principal objetivo el desarrollo armónico de la personalidad del ciudadano. Parte de sus características psicológicas, sus necesidades y aplica las técnicas más adecuadas derivadas de las teorías del aprendizaje y de las ciencias de la educación. Estas necesidades del niño se corresponden con los tres pilares sobre los que la tradición ha ido recogiendo, según Díaz (2002), las fórmulas concretas expuestas en el capítulo 2 que se pueden resumir en:

- Conocimiento de sí mismo (Canciones de hábitos y rutinas).
- Reconocimiento de los otros, de las acciones y actividades que realiza cotidianamente y a lo largo del ciclo del año (Canciones de hábitos y rutinas).
- Las celebraciones y fiestas que le son propias en el momento que le ha tocado vivir o que su grupo ha decidido recordar (Canciones de celebraciones y conmemoraciones).

Todo ello está plenamente vigente porque el niño hoy sigue necesitando estos puntos de seguridad pero adaptados a su mentalidad y su realidad. La infancia,

por una parte, demanda las canciones que pertenecen al imaginario histórico colectivo aun cuando sus mayores no se las transmitan.

Estos tres puntos son el contenido de las canciones que se convierten en la herramienta que permite la construcción de la identidad personal y social mediante su creación y recreación colectiva. Ellas, como siempre, han sido capaces de ayudar a superar y asimilar miedos e inseguridades y a situar en el tiempo y el espacio a unas personas que están iniciando su proceso de enculturación y vida.

La observación de la realidad desarrollada y la intención de no mantener esta situación por más tiempo (al menos en el área de influencia o posible acción personal) ha posibilitado realizar un diagnóstico del problema con datos reales (presentados en los capítulos 8 y 9) dando una solución al menos en el contexto descrito.

El sistema escolar ampliamente descrito (capítulos 4, 6 y 7) en su relación con el objeto estudiado que contextualiza los grupos de niños hoy y sobre los que realiza este trabajo ya ha cumplido suficientes años como para fructificar en algún tipo de acción o producto cultural.

El tipo de trabajo a realizar con los alumnos, aquí presentado, puede ser denominado como proyecto en el mundo real que se lleva a cabo en el momento evolutivo del niño en el que se está construyendo su propia identidad y la conciencia social a la que pertenece. Es decir, mucho antes de la enseñanza primaria, secundaria y de la formación universitaria.

Tenidos en cuenta todos los factores contextuales que afectan la vida escolar, y las aspiraciones o esperanzas puestas, legislativamente, en la educación artística en general y en la musical en particular, se hace necesario actuar. Aprovechando las ventajas con las que cuenta la organización de la educación infantil se puede realizar el tipo de prácticas expuestas en esta tesis. Ello es posible porque se dispone de toda la jornada ininterrumpidamente con los alumnos, se parte del aprendizaje globalizado y se dispone de tres cursos enteros junto a los mismos niños. De esta manera es posible realizar una experiencia real de vida tomado todo el tiempo necesario como lo es el proceso

de aprendizaje que parte de la creatividad y los proyectos. Se ha podido demostrar cómo desde infantil se puede iniciar el camino o *rEDUvolution* (Acaso, 2013) que pasa del aprendizaje por simulacro al aprendizaje por experiencia no solamente a nivel de contenidos curriculares referidos a áreas de conocimiento (que es una práctica muy habitual en estos niveles) sino también en el aspecto de la identidad y autonomía personal y del conocimiento cultural.

El planteamiento expuesto constata y presenta la canción y su construcción como un proyecto que: “Emigra de lo descriptivo a lo narrativo, de lo predecible a lo inesperado, de lo ajeno a lo personal, del texto a lo audiovisual, de los recursos de tiempos pasados a los actuales, de memorizar a hacer, de lo contemplativo a lo vivencial” (Acaso, 2013, p. 140). Porque en la intención, en la acción de construcción de cada una de las canciones y la costumbre de hacerlo así como un hábito conlleva por su propia idiosincrasia placer, suspense, sorpresa y extrañamiento. Todos ellos son ingredientes para que el aprendizaje suceda y se produzca desde la acción propia del niño y el grupo. Con esta forma de proceder se navega por una educación cualitativa, basada en el cuidado que se toma el tiempo para cada construcción, parando o retomándola cuando surge la necesidad, profundizando en los temas, compartiendo afectos, las impresiones, las primeras sensaciones, las imprecisiones, errores y desconocimientos propios de la edad.

La canción enciende la emoción. Contiene en sí los ingredientes esenciales que producen el verdadero aprendizaje porque causa y genera alegría y placer (Mora, 2012) y el que se produce cuando la vida se convierte en acontecimiento. Lo es cuando se canta en público, pero lo es más si ha sido construido por los propios intérpretes.

Aquí radica la fuerza del proyecto. Bien sea a nivel íntimo, a dúo, en pequeño grupo, en privado o en una actuación la canción es siempre un acontecimiento. En ocasiones tienen carácter de celebración y esto supone un valor añadido. Están relacionadas con el placer social, con la emoción y el disfrute con otros. Pero sobre todo son una experiencia de algo que se vive en el propio cuerpo, con lo que se disfruta.

La construcción de una canción realizada poco a poco, incluso durante meses y su culminación es concebida como algo personal que se aporta a la propia vida y a la sociedad. Los acontecimientos son experiencias que implican la vida de los individuos o grupos de personas. Además, al tratarse de algo sobre lo cual se tiene noticia antes de que suceda siempre implica expectativa, ganas de que el evento suceda incluso mucho antes de su celebración. Este “precalentamiento intelectual” (Acaso, 2013, p. 167), conecta partes esenciales de la emoción del inconsciente y convierte el resultado de la acción en algo profundo y duradero. Toda una serie de factores se incluyen en los acontecimientos y, por tanto, en el modelo de proyecto propuesto en este trabajo. Ellos son según esta misma autora: la participación, el hacer o la práctica y la emoción. Como se ha comprobado en los numerosos ejemplos narrados, en el proceso de creación o cuando el alumno utiliza los fragmentos a su libre albedrío, tiene que manipular objetos, alimentos, información, pensar, hablar, discutir, llegar a acuerdos, dibujar, señalar, cambiar de orden, leer, repetir, recordar... hasta consolidar fórmulas de su agrado. El proceso no empieza en la memorización de algo sino que parte de la nada y tras la participación se construye, luego se utiliza y finalmente se celebra. De esta manera la construcción, creación y recreación de canciones se convierte en un vehículo contemporáneo de aprendizaje. En tercer lugar, la emoción está esencialmente implícita en la sensación de celebración más si cabe cuando la forma de expresión de la celebración ha sido obra de los niños.

Así, se destierra el simulacro y se integra el arte contemporáneo como ingrediente del proceso de aprendizaje. Se vincula a la vida del niño y hacia el exterior, se conecta y surge del contexto exterior y de él mismo. Y curiosamente se pasa de lo abstracto a lo tangible, haciendo tangible lo abstracto. Este proyecto consigue que el niño acceda por él mismo a su contexto cultural lo construya, lo modifique e influya sobre él.

Estas canciones que cantan sus vidas son pasos previos de otros muchos proyectos que vendrán en otras etapas educativas. Son un ejemplo de práctica reflexiva que huye de la competición, que persigue el encuentro con uno mismo y con el grupo, que le hace responsable y partícipe de su autoaprendizaje. Para

ello se puede utilizar todo el tiempo que requieren los aprendizajes significativos y de la educación expandida: aquella que permite travesías en corto y en largo plazo. Ha habido canciones que han necesitado solamente unos cuantos minutos (*Qui no ha vingut?*). Sin embargo otras han requerido casi cuatro meses (*Vine a l'escola per l'hivern*) o varios años (*Oda a la lectura*).

La definición de aprendizaje de Acaso (2013), se corresponde enormemente con la concepción del modelo presentado. Es considerado como una producción cultural inacabada donde interviene el inconsciente. Así las diferentes tareas que se realizan cristalizan finalmente o no en una canción que habrá requerido planificar, iniciar, dejar y retomar cuestiones, revisar, reconsiderar, practicar, concluir y usar los resultados. Al mismo tiempo esta forma de proceder vincula la evaluación a la investigación y se produce una práctica biográfica.

Finalmente cabe reseñar un factor muy importante: La repercusión. El proyecto tiene derivación o influencia en el mundo real y en el entramado social circundante se pueden producir efectos de variado alcance. En primer lugar, la cadena del simulacro se rompe y aparece el aprendizaje en su mayor expresión: la práctica, lo hecho se relaciona y se incluye en el contexto real, tiene función y uso. Sirve para algo, tiene sentido para ellos y para la comunidad. Está enraizado con su cultura porque en primer lugar ellos lo utilizan en la vida real, lo usan en las celebraciones comunitarias que pueden hacerse en pequeño grupo o extensibles a la comunidad de aprendizaje, o a la localidad. Pueden a su vez realizarse en pequeños recintos, en grandes auditorios y utilizando los medios audiovisuales que actualmente se tienen disponibles: videos, CD, Radio local o grabación de discos y video-clips.

De este modo, el proyecto-canción, en palabras de Acaso (2013, p. 179): “Mediante la participación, lo grupal, lo conectado con la realidad exterior, lo proyectual, a largo plazo, con repercusión y vivido en primera persona”, transforma la practica educativa-cultural en una fuerza poderosa que incide en la propia construcción del niño por sí mismo y de su entorno.

De forma gráfica se puede resumir lo que ocurre en todo este proceso como se representa a continuación, en la figura 127. El desarrollo armónico de la

personalidad implica la evolución de los aspectos motrices, cognitivos y lingüísticos. Para que éstos prosperen es necesario establecer un ambiente de seguridad y un entorno físico y social regido por cuestiones de carácter afectivo y emocional. En este entorno se generan las interacciones. Y en él aparece la canción como elemento posibilitador de todas estas relaciones que van a canalizar y ayudar al crecimiento del mundo afectivo y emocional que es la base del desarrollo de la identidad, la autoestima y la autonomía personal del niño.

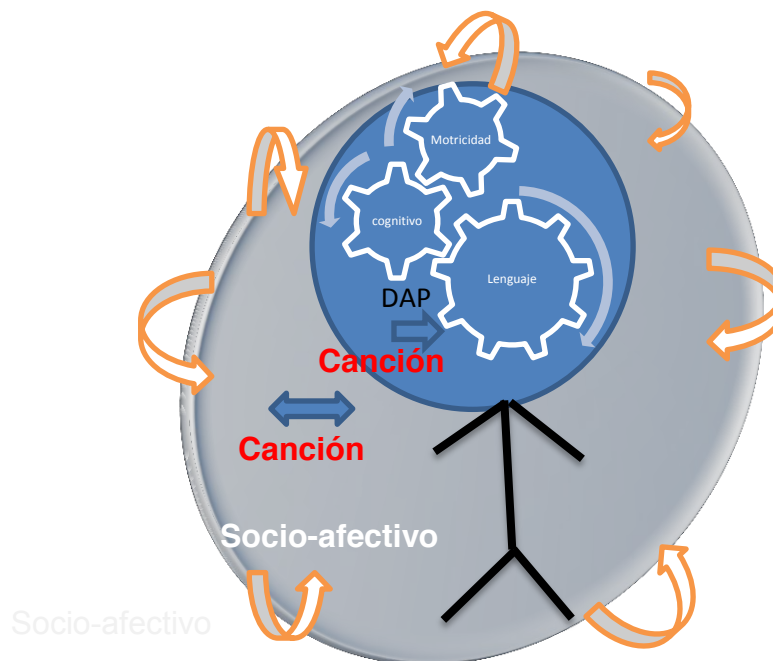


Figura 127. Esquema factores implicados en el desarrollo armónico de la personalidad.

Elaboración propia

El planteamiento y modelo propuesto desarrollado durante varias promociones es un ejemplo de actividad que favorece y propicia el desarrollo en una fase incipiente y en un momento tan trascendente y posibilita al maestro una forma de acompañamiento cultural en un amplio sentido. Se han adjuntado esquemas-marco de las diferentes fases, las guías generales del proceso metodológico, las 36 canciones construidas y otros materiales elaborados. La evaluación del modelo aplicado ha respondido satisfactoriamente a todos los implicados en el problema: alumnos, maestros, currículum y entorno cultural. Las virtudes o

características que presenta el modelo devienen de haber conseguido convertir la construcción de canciones en ese contexto que permite:

- 1- Poner en práctica el aprendizaje humano como una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual y cultural en la acción de aquello que les rodea (Vygotski, 1989, p. 136).
- 2- El desarrollo cultural del niño en sus dos fases: la social (interpsicológica) y la individual (intrapsicológica) que durante los tres cursos que comprende la educación infantil se van produciendo paralelamente porque como indica Vygotski las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.
- 3- Expresar las diferencias entre unos grupos humanos y otros ya que intervienen y manipulan la naturaleza sin ningún determinismo biológico o condicionamiento orgánico.
- 4- El desarrollo histórico que está conectado a la aparición de nuevas formas de mediación como lo fueron en el pasado las herramientas o los signos simbólicos.
- 5- La actividad humana práctica, es decir, la forma en que las personas tienen su experiencia ideal y material de la actividad de generaciones anteriores. La conciencia no surge pasivamente por el impacto de los objetos en sujeto, sino de la actividad del sujeto con los objetos o el entorno.
- 6- Los procesos mentales no simplemente se manifiestan a través de la actividad sino que se forman a través de ella.

Además la aplicación del modelo y la forma de proceder presentada respeta y responde a las principales características de la psicología cultural propuestas por Cole (1999, p. 103), que de una manera sintetizada son las siguientes:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.

- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es en cierto sentido co-construida
- Supone que los individuos y el grupo son los agentes activos de su desarrollo.
- Pone el énfasis en la naturaleza emergente de la mente en actividad y reconoce el papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Las ventajas o posibilidades del modelo son infinitas y responden a todos los parámetros fundamentales de las teorías de la educación, según las nuevas tendencias, de las características del niño, el desarrollo de su cerebro y las formas de aprendizaje basadas en la creatividad. Pero para ello hace falta el elemento clave: El maestro que pueda hacerlo posible junto a las propuestas de los niños. La actitud vigilante del maestro de educación infantil en un entorno que cambia a gran velocidad y con ellos las posibles experiencias y relaciones culturales resultantes debe orientarse hacia la observación atenta. Debe dirigir su acción hacia la localización de lo esencial, lo que se comparte y lo que es propio y necesario para el desarrollo del niño como ser cultural que primero debe alcanzar su identidad y su socialización en el contexto concreto y darle una estabilidad.

Para ello, en primer lugar debe tener simplemente predisposición a cantar, a la canción sencilla y popular. Se podrán utilizar las presentadas siempre que coincidan con las características contextuales de quienes las realizaron. Por los motivos explicados referidos a las características del contexto educativo escolar, curricular y social descrito correspondiente a la sociedad valenciana muchas de las 36 canciones propuestas son fácilmente extrapolables a cualquier grupo de la *Comunitat*. Y sobre todo se podrán construir ya que en el maestro la creatividad es una competencia necesaria para ejercer la pedagogía.

Todas las canciones que han surgido o puedan surgir de la acción infantil constituirán la lírica popular de los niños de los diferentes grupos. Esto que irremediablemente irá transformándose tendrá una perdurabilidad más o menos larga. Seguramente se extenderá durante algún decenio y constituirá nuevamente la contemporaneidad de la tradición en este entramado social.

De esta manera se puede plantear el camino inverso: llegar a lírica popular por la canción de infancia, en un proceso como el descrito, que va del placer de cantar, al pensamiento musical y a la creación y recreación de canciones por parte de los niños. Producciones culturales que, por las circunstancias en las que han sido vividas serán recordadas y si no lo son habrán cumplido su trascendental misión tanto a nivel cultural como de desarrollo del cerebro en estos momentos tan importantes del crecimiento del niño. Entendiendo la canción como un contexto donde convergen todos los demás: cerebro, emociones, creatividad, escuela, sociedad, colaboración, construcción de cultura y como contexto imprescindible que implica a todos tipos de inteligencias y pone su énfasis en la acción colaborativa, con una intención de uso, disfrute y de significatividad en la propia vida.

Finalmente resta comprobar el cumplimiento de los objetivos de la investigación que están centrados en dar respuesta a la situación detectada y a la realidad vivida por muchos grupos de alumnos y maestros que manifiestan la necesidad de cantar su vida cotidiana, escolar y cultural y que se encuentran con la ausencia de repertorios adecuados para este cometido. El texto presentado describe el proceso llevado a cabo y constata que en esta tesis:

A. Se ha investigado la propia vida musical describiendo los procesos musicales, la realidad escolar en un mundo de cambio rápido y en un grupo social que mantiene su estabilidad dentro del sistema de una manera diacrónica para analizar el lugar que ocupa la canción en esta realidad.

- Se han descrito las dimensiones, procesos y desarrollos que se producen al utilizar la canción como herramienta para el desarrollo de la mente desde una perspectiva pedagógico-sistémica, integradora y creativa.

- Se ha constatado que la población infantil y la escolar tienen la necesidad de cantar canciones que sean representativas y significativas de su propia vida como se ha hecho siempre.

- Se ha realizado un ejercicio de cultura viva a través de la canción como portadora de valiosas y poderosas narrativas vinculadas con la cultura y la educación infantil.

B. El modelo diseñado y desarrollado:

- Ha dado respuesta al menos en el entramado cultural que lo ha realizado a una necesidad concreta individual, colectiva y social de un grupo estable (la escuela/edad concreta) pero cambiante (porque está incluida en la sociedad en general que se sucede en generaciones) que necesita cantar para conseguir vincular a los niños al mundo que les rodea y del cual son parte igualmente importante.
- Se han construido significados musicales junto a los niños, se han utilizado en el día a día y con el paso del tiempo como siempre lo han hecho las canciones populares y tradicionales.
- Se ha definido y diseñado un procedimiento que permite al maestro de educación infantil intervenir de manera significativa emocional y globalizada en el proceso de construcción de la identidad propia y la comunitaria de sus alumnos a través de las canciones.
- Se ha dado como válida la posibilidad de hacer las canciones que necesitan aquellos que, hoy y ahora, precisan tener elementos culturales del presente que sean realizadas por quienes conviven juntos y que acompañen hacia el futuro con la intención de ser de todos y de cada uno de los que forman el mismo entramado cultural. En definitiva, se ha vivido musicalmente en el contexto escolar y por extensión en la vida.
- No se ha focalizado el interés principal en el producto musical escrito sino que se ha centrado la atención en los aspectos dinámicos de la cultura. Se ha atendido a cuestiones extramusicales consideradas imprescindibles para comprender cada uno de estos universos sonoros organizados. Se ha puesto el énfasis en la función, el simbolismo, la aculturación, los procesos de cambio, las actitudes y los valores, y se ha dado mucha más importancia al ámbito de los actores portadores activos y pasivos de la tradición. No se ha partido del texto sino que la canción y todas las variantes que pueda desarrollar son el resultado del proceso. Los ejemplos de canciones presentados no pretenden en absoluto ser producciones de valor artístico pero no por ello se niega otro tipo de valor: el

que le otorga haber ayudado al proceso creativo y expresivo de la población o grupo que las ha realizado.

Esta investigación ha tratado de responder a las nuevas cuestiones que surgen, proponiendo renovados enfoques que, sin obviar las labores de recolección y análisis, se ha preocupado por aspectos citados por Pelinski (2000, p. 17) tales como: “El entendimiento intercultural mediante la música desde el punto de vista de un horizonte dialógico” porque se ha construido entre los que ahora y hoy conviven en el grupo. Se ha tenido en cuenta como indica este autor (p. 17):

El razonamiento de la globalización y de la transformación de la música en sus procesos de transnacionalización por los medios de comunicación masiva, lo que implica un miramiento específico de las estrategias locales en la recepción de músicas transnacionales y de las estrategias transnacionales en la recepción de músicas locales (o étnicas).

De acuerdo con este autor se ha demostrado que las producciones de los niños pueden incluirse en este contexto. Tienen su influencia y sus efectos en la cultura a la que pertenecen y sobre otras con las que coinciden. Porque se puede llevar a cabo, de acuerdo con los tiempos, una elaboración, comercialización y recepción de la música en una sociedad tecnológica mass-mediaticada. Porque de este modo se llega a la conciliación de los medios de representación para narrar procesos musicales en un mundo de cambio rápido. Porque se ha prestado atención al papel que desarrollan categorías tales como la edad en la cimentación de significados musicales. Se ha demostrado la relevancia del sujeto en los procesos de producción y sostenimiento de las tradiciones musicales. Se ha utilizado la música como elemento que puede demostrar a través de su uso simbólico el poder en la negociación por el mantenimiento u obtención de poder político en general o de poder en la vida profesional y diaria. Se ha puesto de manifiesto la significación de la música en la vida cotidiana de las personas, y tantos otros aspectos que inquietan y diferencian a la etnomusicología actual.

El estudio de la situación en la realidad y cómo ha evolucionado ha necesitado una descripción formal de cada una de las estructuras propuestas por Merriam (1964). Además, se ha hecho una interpretación de cada comportamiento, conceptualización y estructura sonora desde el conocimiento de los procesos

formativos indicados por Rice (1987). Este autor aconseja seguir la construcción histórica, la conservación social, la adaptación y la experiencia individual e insiste en que si bien (en Cruces, 2001, p. 173):

Los musicólogos históricos tienen mucho que enseñarnos sobre procesos creativos históricos e individuales nosotros tenemos mucho que enseñarles sobre la gran influencia de la cultura contemporánea en las estructuras sonoras y sobre los fundamentos sociales y conceptuales de la experiencia musical.

En todo momento se ha mantenido una actitud reflexiva y crítica posibilitando diálogo entre los discursos tradicionales sin excusar el papel subjetivo del investigador y proyectando las observaciones y conclusiones como una forma de entender la realidad y no la única. Para ello se ha realizado el trabajo de campo en las diferentes fases para presentar la realidad y disponer de datos objetivos que certificaran las posiciones iniciales.

Siguiendo las indicaciones de Merriam (1964, p. 10), se ha escrutado uno de los muchos sistemas musicales del mundo. Se ha estudiado la canción infantil del contexto concreto expuesto como una totalidad entendida como una parte de la cultura, un producto de la sociedad humana y un comportamiento simbólico-expresivo. El trabajo de campo ha sido fundamental para conocer una realidad más amplia y de forma objetiva. Y se ha podido hacer porque se parte de la perspectiva holística y del enfoque relativista, que considera que no hay ninguna música inferior o superior.

Lo importante no ha sido ensalzar quién hace la música o de qué lugar es sino presentarla en su contexto como integrante de un entramado cultural que normalmente recibe poca atención.

El trabajo presentado ha condensado un ejemplo de estudio de la música como cultura y la canción infantil como proyecto a largo plazo como contexto de aprendizaje. Éste ha precisado, de acuerdo con Angulo (1997), la integración de la música, sus comportamientos, sus conceptos, en definitiva, toda la vida musical dentro de un modelo de cultura, considerándola como un todo integrado. Y al mismo tiempo se ha clarificado que en materia de educación musical hay

que discernir entre dos vertientes: la enseñanza de la música y la música en la enseñanza. Precisando que en cada una de ellas se llega a un particular tratamiento que se resume en la siguiente afirmación: la canción como elemento de construcción de la identidad personal y social de los niños en la educación-cultural infantil.

Esta investigación es a la vez un ejemplo de acción real de entender la cultura en términos antropológicos, concibiendo la música no como un *opus*, una partitura o un texto, sino dando la debida importancia a los procesos musicales activos (Martí, 2002). Se ha entendido al ser humano como un ser bio-cultural con lo cual la cultura es parte integrante de todo ser humano (Ariño, 1997). Por la idea de cultura de la cual se parte, el trabajo de campo tanto para el diagnóstico como para la programación se ha desarrollado no tan sólo como mera observación y recolección de datos sino que su principal finalidad ha sido comprender y experimentar la música (Titon y Knowing, citados en Barz y Cooley, 1997). Como práctica musicológica, educativa y cultural se ha presentado una experiencia que explica que la cultura es procesual y que hacer música como producto de la sociabilidad, también de la infancia, es un patrimonio digno de tenerse en cuenta. Se ha seguido la idea de Bacon y Vygotski (1964), quienes mantenían que lo normal es que la *praxis* preceda al *nomos* y más aún como explica Bruner (2012) al desarrollo humano. El conocimiento, la teoría deviene de la habilidad y la forma de relacionarse con las cosas (con la vida y la sociedad) que surge de la acción. Tras la acción se puede establecer reflexión y construir conocimiento, como es el caso presentado. De acuerdo con Regelski (en Lines, 2009), el interés está en asentar la música en la vida cotidiana, en su utilización por parte de las personas desde los diversos puntos de diferencia y riqueza que tal uso aporta a la actividad y al aprendizaje todos los días. Paralelamente y junto a Davis (en Lines, 2009), se ha considerado la idea de la naturaleza dialógica de la música para situarla como elemento de movimiento dentro de la identidad cultural que ayuda a engranar el pasado con el presente de las personas.

El mensaje último de esta tesis consiste en insistir y volver a sacar a la luz la importancia de cantar y la apremiante necesidad de hacerlo desde temprana

edad. El cometido principal es alertar sobre el grave riesgo que se corre si no se reacciona ante este vacío y sobre todo denunciar que los profesionales de la educación todavía no se están dando cuenta de que esto está sucediendo y por tanto no se está actuando. Por ello se ha presentado una forma de hacer extensible a cualquier sociedad infantil, y de unos materiales como ejemplo o propuesta que pueden utilizarse en la *Comunitat Valenciana* como base de otras muchas construcciones.

El primer paso es dar la posibilidad y hacer realidad que los niños canten y accedan a su acervo cultural. Aquel les proporcionará los beneficios propios de la canción tradicional. En segundo lugar, partiendo de aquí, se podrá proseguir con una verdadera educación cultural siguiendo la estela ya lejana (pero no puesta en práctica de manera generalizada) de los pioneros de la pedagogía musical de los años 50-60, se trazarán medios de vivenciar la música a través del pensamiento, el fomento la creatividad, la improvisación y la individualidad de los alumnos. Así, con objeto de estimular la autoexpresión, se reclamará que los niños sean inventores, improvisadores y compositores musicales en los primeros años mediante una pedagogía abierta. Finalmente, estando comprometidos con los procesos creativos, en la indagación de un lenguaje contemporáneo se faculta al niño en la escucha, la comprensión y la acción. Y de esta manera se contribuirá a su cultura pasando del placer de cantar al pensamiento musical popular.

Como explicara Ayats (1986, p. 28), no podemos saber si la canción infantil es algo diferente a la canción adulta ni si tiene unas características propias. “Lo que sí está claro es que el hecho de que existan estas dos categorías puede ser muy fructífero para una mejor comprensión de cómo se produce la expresión sonora de nuestra sociedad”. Como consecuencia, se podría llegar a entrar en un proceso que lleve a la popularización y tradicionalización de aquellos pensamientos y actuaciones de relevancia social, como explica Martí (1996, p. 11):

La idea de relevancia social nos ofrece una mayor fidelidad en la tarea de conocer la vida musical de una colectividad. No es la antigüedad por ejemplo, aquello que dictamina la pertenencia o no de una música

determinada para un ámbito sociocultural, sino el hecho de que sea vivida socialmente.

Todo ello contribuirá a la felicidad de los niños y al cese de las denuncias que constantemente hacen diferentes personalidades del mundo artístico y educativo y se cubrirá el vacío existente. Las referencias a la canción tradicional ya no pueden seguir formulándose con tiempos verbales del pasado, más bien deben entenderse como defienden Pardo y Jesús-María (2001, p.11): “La que nace del pueblo en forma anónima y aquella que aun teniendo un origen culto, es popular, y se generaliza entre el pueblo o el grupo con facilidad. Es aquella que después de haberse popularizado se transmite oralmente a través del tiempo unida a las costumbres y signos de identidad de un grupo o localidad”. Y citando a Torrent (1990, p. 17), se concibe la canción como: “Aquella que ha estado presente en mil circunstancias de la vida de la gente, de los niños, cumpliendo diversas funciones que en definitiva pueden resumirse en ayudar a vivir”.

Las palabras de Small (2002, p. 17) transmiten gran exactitud y acierto todo lo que se ha pretendido desarrollar este trabajo.

Cuando musicamos, cuando participamos en ese encuentro humano que es una interpretación musical, creamos colectivamente un conjunto de relaciones dentro del espacio de la interpretación, y esas relaciones toman como modelo las del cosmos tal como creemos que son y que deberían ser. Cuando musicamos no sólo aprendemos cosas sobre estas relaciones. Nadie nos las explica. De hecho, las vivimos en toda su maravillosa complejidad. Musicar nos permite experimentar el modelo real de nuestro universo de valores, y al experimentar ese modelo descubrimos cuál es nuestro lugar en él y como debemos relacionarnos con él. No sólo intelectualmente, sino a través de nuestros gestos y sensaciones físicas y de nuestras emociones. Exploramos esas relaciones ideales, esos valores, afirmamos su validez y los celebramos, cada vez que musicamos.

Y nada mejor que la canción: ese elemento ancestral, actualizado en el musicar, en las palabras y la voz de los niños de hoy.

2. Prospectiva

La investigación y experiencia expuestas partieron de un diseño emergente de manera que se fue perfilando conforme avanzaba como un conjunto de decisiones que se fueron tomando de manera simultánea al proceso investigador. La realidad observada y los efectos de la acción realizada sobre ella siguen su curso, son un proceso que todavía sigue evolucionando. Por ello, prospectivamente, se pueden proponer diferentes intervenciones a completar en un futuro desde dos vertientes:

A. Desde el punto de vista de la investigación

Tal y como se expuso en el marco metodológico esta IAP ha desarrollado 4 de las 5 fases por las que, según Martí (2002), puede pasar un proceso de estas características. Cabría la posibilidad de completar la última fase: post-investigación de manera que se pusiera en práctica el modelo propuesto en otros grupos y por parte de otros maestros y realizar nuevas evaluaciones para detectar nuevos síntomas que condujeran quizás a un nuevo proceso de IAP. Este nuevo escenario daría oportunidad para establecer grupos de discusión y reunir mayor cantidad y variedad de *pensamientos*²⁰⁹ que enriquecerían la investigación.

Si bien los resultados y las aportaciones de la investigación han sido puestos en práctica en los grupos que las necesitaban y con ello se han paliado las necesidades que las provocaron no se ha llevado a cabo el proceso de poner en manos del dominio público los resultados obtenidos en forma de canciones. Ésta sería, por tanto otra acción a completar en el proceso.

En otro orden de cosas, incluso se podría plantear reiniciar otra toma de muestras en grupos diferentes o en los mismos grupos para observar la tendencia actual y compararla con los resultados pasados.

Se podría estudiar igualmente el efecto e influencia del modelo aplicado en la población en la que se desarrolló después de unos años.

²⁰⁹ Ingrediente 4 en una IAP según UPV y Utópika. Con ello se pone el énfasis, además de los conceptos, en las experiencias, sentimientos, recuerdos, vivencias y sentimientos.

B. Desde el punto de vista de las conclusiones

Una de las ideas con las que ha concluido esta investigación se refiere al hecho de que las sociedades actuales contemporáneas se caracterizan por la universalización y la modernidad reflexiva que ha supuesto un reencuentro con la tradición pero realizándolo desde otra perspectiva. Se ha pasado de esa tradición normalizada de obligado cumplimiento a una tradición como manifestación cultural que se expone como una referencia de un grupo social. Se ha entendido con Beck *et al.* (1997) que la tradición ya no es solamente heredada sino que se elige, se inventa y puede realizar papeles más diferentes en función del grupo o comunidad que los necesita.

Por ello, las canciones que los niños necesitan requieren contemplar muchas de estas funciones actualizadas en el momento presente. Éstas podrían ser todas las anteriores evitando posicionamientos ideológicos concretos y atendiendo a las características psicológicas de los niños. También cabría tener en consideración sus capacidades en términos en los que acota actualmente la neurociencia, las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, observando el contexto escolar y cultural incluido en mundo líquido en el que se desarrollan y garantizando la perspectiva inclusiva y de atención a la diversidad de la educación.

Desde estas líneas la intención de animar a compañeros maestros, músicos y compositores a realizar nuevas propuestas, quizás en mejores condiciones y con más talento, pero con la misma filosofía, para que tengan la repercusión que necesitan los niños y sobre todo para que construyan desde la música la cultura que merece el momento que ahora se vive. La infancia de hoy necesita canciones que, como los ejemplos presentados:

- Ayuden a conservar el valor de música como factor de socialización que es imprescindible en el mundo infantil en general y en el ámbito escolar en particular.
- Posibiliten el aprendizaje, que sirvan para la afirmación y presentación de conocimientos del pasado y del presente, necesarios para todos en el futuro: la comunicación.

- Sirvan para reafirmar la identidad del grupo social al que se refiere. Que contengan temas que les son propios en este momento de sus vidas y del mundo concreto en el que están viviendo.
- Estén adaptadas al momento fiesta y disfrute común con un lenguaje actual acorde con las posibilidades que los niños tienen de cantar, incluso con melodías más complejas.
- Tengan significado, con temas importantes para la sociedad de hoy que afronta el futuro con ideas y visiones multiculturales, solidarias, ecológicas...
- Aporten una variada estética por cuanto van destinadas a niños de una sociedad global y diversa.
- Puedan ser cantadas *a capella*, con acompañamientos diferentes. Que se puedan reinterpretar en cada una de las exposiciones ante el público o en las clases privadas.
- A día de hoy puedan cumplir la función que desempeña dentro de la música la lírica popular de tradición infantil, la canción infantil y escolar de antaño: expresión emocional, disfrute estético, entretenimiento, representación simbólica y, para ello, hace falta que sean canciones que comuniquen algo, que su mensaje llegue al público (entendiendo como público tanto al que las va a cantar como la sociedad en la que viven estos niños).

Ser una pieza más en este engranaje que es ser cultura viva en el momento concreto de la historia, en este ámbito preciso, más o menos grande pero sí muy importante ha sido posible y ha confirmado que aquellas grandes afirmaciones tratadas al inicio de la tesis son certeras y sobre todo posibles. Desde esta perspectiva también se anima para realizar y poner en conocimiento de todos ese gran mundo musical que sigue estando dentro del ser humano y así colaborar en la construcción de esta ciencia como lo expresa Martí (2000, p. 253):

A cualquier investigador que se haya sentido atraído por las nuevas músicas no se le escapa que este tipo de estudios requiere un serio cuestionamiento del tradicional marco conceptual y metodológico de la musicología. De ahí

también la interesante repercusión que este tipo de investigación puede tener para el mismo desarrollo de la musicología, ya que si o estudiamos la música popular de manera que al mismo tiempo transformemos la musicología no tan solo entenderemos más la música popular sino que también nos marginaremos en términos de política intelectual e institucional.

Al mismo tiempo y como indica López (2006, s.f.): “La investigación debe cambiar la cultura musical y debe valer para que otros puedan producir y sacar frutos y conclusiones sobre nuestro trabajo”. Para ello, como docente, cabe proseguir un camino en el que la premisa sea mantener una actitud creativa como explica Adrià (2015): “Crear un caos que impida la monotonía, la rutina y fomente la aparición de nuevas ideas que surjan del continuo trabajo y de la reflexión”. En este caso, es la vida del niño el motivo que inspira el proceso creativo desde los dos puntos de vista: el evolutivo y el cultural porque las canciones no solamente pretenden el disfrute del oído sino el de la inteligencia y la construcción de la identidad socio-cultural.

La canción de infancia ofrece un amplio espectro de posibilidades relacionadas con el desarrollo físico, psicológico, emocional, de aprendizaje y cultural del ser humano. Willems decía que en música la melodía tiene la primacía y el ritmo tiene la prioridad, en este caso, y haciendo un paralelismo se puede afirmar que en educación infantil si la música tiene la primacía, la canción tiene la prioridad.

En este estudio se ha presentado la canción inmersa en el entramado social infancia que construye su cultura en la vida cotidiana. Insertada en innumerables cambios que implican todo tipo de consideraciones sociales y humanísticas. Se ha ejercido y se sigue invitando a la crítica musical en el sentido que apuntaban Bourdieu y Wacquant (1994, p.126):

Si estamos de acuerdo que los sistemas simbólicos son productos sociales que al mismo tiempo producen el mundo, que no se contentan en reflejar las relaciones sociales sino que contribuyen a constituir las, entonces es necesario admitir, con ciertas limitaciones, que se puede transformar el mundo transformando su representación.

3. Coda

Si el objetivo más importante de la educación es el desarrollo armónico de la personalidad del niño, posibilitar su capacidad de musicar es, desde el punto de vista humano y cultural, el más grande de los beneficios que se les puede ofrecer. De nuevo las acertadas palabras de Small (2002, p. 17) sirven para sintetizar la reflexión última:

Ninguna forma de musicar, ningún estilo, cultura o tradición musical es intrínsecamente superior o inferior a otro. Todas y cada una de las interpretaciones musicales pueden ser juzgadas sólo por su eficacia en articular los valores de aquellos que participan, y sólo aquellos que participan podrán hacer ese juicio. (...)

Hacer las cosas lo mejor que sabes con lo que tienes te permite explorar, afirmar y celebrar esas relaciones que valoras. Poder decirte a ti mismo y ya cualquiera que pueda estar escuchando: Estos somos nosotros es esencial para la vida y la dignidad humanas, y dar a los jóvenes la capacidad de hacerlo es seguramente la tarea principal de los que tienen confiada su educación.

Por ello y aprovechado los primeros versos del poema *Retorno del amor en los balcones* de Alberti (1956) se puede concluir que:

Ha llegado ese tiempo en que los años,
las horas, los minutos, los segundos vividos
se perfilan de ti, se llenan de nosotros,
y se hace urgente, se hace necesario
para no verlos irse con la muerte
fijar en ellos nuestras más dichosas
sucesivas imágenes.

...en forma de canciones de infancia.

V PARTE. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fuentes documentales

- AAVV. (1992). *Historia de la música de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Editorial Prensa Alicantina S.A.
- AAVV. (2003). *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Graó.
- Acarin, N. (2001). *El cerebro del rey. Vida, sexo, conducta, envejecimiento y muerte de los humanos*. Barcelona: RBA.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa Libros.
- Adell, J. E. (2002). *La interculturalitat a la Música popular contemporània: una aproximació crítica*. Actes de les IV Jornades de Música, Sant Boi de Llobregat. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Aguilar, F. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica. *Nuevos Horizontes* 5 (1), 85-97.
- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Barcelona: El toro mítico ediciones.
- Alberich, T. (1998). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación social y la IAP*. Madrid: Cuadernos de la Red CIMS, 5.
- Alier, R. (1990). *L'òpera a Barcelona*. Barcelona: Sociedad Catalana de Musicología.
- Alier, R. (1992). La música teatral del siglo XVIII. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp.121-140). Valencia: Editorial prensa Alicantina, S.A.
- Alonso, D. y Blecua, J. M. (1978). *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*. Madrid: Gredos.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (coords.). (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.

- Álvarez, A. y del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll.; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Álvarez, A. y del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13, 9-20.
- Amades, J. (2003). *Costumari Català*, Vol. 5, Enciclopèdia Catalana. Barcelona: Salvat editores 4ª Edición.
- Angulo, M. (1997). La Música en las Mutaciones Culturales: Punto de Encuentro entre lo Didáctico y lo Artístico. En: *Actas del I Encuentro Latino-Americano de Educaçao Musical*, pp. 66-70. Salvador de Bahía, Brasil.
- Arias, M. (2007). Música y neurología. *Neurología* 22, 39-45.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura, La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Attali, J. (2001). *Ruidos, Ensayo sobre la economía política de la música*. Valencia: Ruedo Ibérico.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Ayats, J. (1995). *Existeix, la cançó infantil? de l'etiqueta, la classificació genuina i l'ús*. Actas del I Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Barcelona: Sociedad Ibérica de Etnomusicología.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos* 34/2, 193-206.
- Bantok, G.H. (1968). *Culture, Industrialization and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Barceló, B. J. (1995). Las funciones del canto. *Música y Educación* 24, 37-48.

- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Londres: Fontana.
- Barz, G. F. y Cooley, T.J. (1997). *Shadows in the field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Bautista, A. (1994). *Nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beltran, J.; Díaz, J.; Pelegrín, A. y Zamora, A. (2002). *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (coord). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs: a Study Ethnomusicological Analysis*. Johannesburg: Witwatersand University Press.
- Blacking, J. (1977). *L'home producteur de la musique*. Paris: Musique en Jeu 28.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza editorial.
- Blanco, E. (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Boas, F. (1964). *The Central Eskimo*. Lincoln/London: University of Nebraska Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997/2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Libros.
- Byrne, D. (2014). *Cómo funciona la música*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

- Callejo, J. y VIEDMA, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cámara, E. (1997). Textos sobre Música de tradición oral española. *Revista de Musicología*, 20, 930-931.
- Cámara, E. (2003). *Etnomusicología*. Madrid: Madrid Ediciones ICCMU.
- Carmona, A. (1984). *Musicoterapia aplicada al niño deficiente*. Córdoba: Excma. Diputación Provincial de Córdoba.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Carril, A. (1986). *Función de la música en la sociedad de tipo tradicional. Etnología y folklore en Castilla y León*. Valladolid: Conserjería de Educación y Cultura.
- Cascant, M. (coord.) (2012). *Investigació acció participativa en universitats politècniques: el cas d'utópika a la Universitat Politècnica de València*. Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València.
- Catalán, D. (1975). *Análisis electrónico de la creación poética oral*. Madrid: Castalia.
- Cerrillo, P. (2007). *Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero* (en línea) Edición digital: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Literatura Infantil y Juvenil, Crítica e Investigación. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com> (consultado el 12 de mayo de 2012).
- Cerrillo, P.C. (1994). *Lírica popular española de tradición infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2005). *La voz de la memoria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2008). Lírica popular de tradición infantil. Hacia una clasificación (en línea). Disponible en: <http://bib.cervantesvirtual.com/portal/Platero/portal/lirica/clasificación.shtml> (consultado el 12 de mayo de 2013).

- Cerrillo, P.C. (2013). Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la Edad de Oro. *Revista de Literatura* vol. 75 (50), 395-416.
- Climent, J. (1992), Los polifonistas del siglo XVII. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp.161-180). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Conde, J.L.; Martín C. y Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II*. Barcelona: Inde.
- Cooley, T.J.(1997). Casting shadows in the field: an introduction. En: G. F.,Barz, y T.J., Cooley.(1997). *Shadows in the field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- Cortazar, A. R. (1942). *Bosquejos de una introducción al folclore*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Crivillé J. (2000). *Aspectos didácticos de música 3*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Educación abierta, 143, Zaragoza: Grafimar-ca, S.L.
- Crivillé, J. (1988). *Historia de la música española. El folklore musical*. Madrid: Alianza Música.
- Cruces, F. (2001). *Las culturas Musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma: neuronas y afectos. La conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.

- De la Creu, J. (2005). *Les musiques traditionals en el repertori infantil (en línea)*. Disponible en: <http://www.Prodiemus.com/parlem/articles/0000078> (consultado el 8 de marzo de 2011).
- De Lauretis, T. (1992). *Alice doesn't*. Madrid: Cátedra.
- Del Río, P. (1992). *El niño y el contexto sociocultural*. Anuario de Psicología. Barcelona: Facultad de Psicología.
- Deliège, I. y Sloboda, J. A., (eds.). (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO-Santillana.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Demófilo (Machado, A.). (1883). Post-scriptum. En F. Rodríguez (1883). *Cantos populares españoles*. Vol. 5 (pp. 143-203).
- Descalzo, A. (1990). Músicos en la corte de Pedro IV el Ceremonioso. *Revista de Musicología* 13, 81-122.
- Devereux, G. y La Barre, W. (1961). Art and mythology. En B., Kaplan (Ed.) *Studying Personality Cross-Culturally*. Evanston: Row Peterson.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, J. (2002). Tradición oral infantil. En: J. Beltran; J., Díaz; A., Pelegrín; y A., Zamora. (2002). *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal.
- Díaz, J. (2009). *La Música y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Proyectos Curriculares. Por un uso justificado, planificado y coherente de las TIC en las Aulas de Música*. Taller: La música y las nuevas tecnologías. Encuentro de profesores de música. Música en el aula: Todo un arte (en línea). Disponible en: <http://www.gumersindodiaz.es> (consultado el 3 de abril de 2011).
- Díaz, L. (1997). *Literatura oral, popular y tradicional. Una revisión de términos, conceptos y métodos de recopilación*. Valladolid: Castilla Ediciones.

- Díaz, M. (2004). *La educación musical en la etapa 0-6 años, itinerarios y proyecciones: Formación inicial del profesorado en la etapa infantil en España*. Resúmenes de la XXVI Conferencia Internacional ISME, 117-127. Tenerife.
- Díaz, M. (2004). La educación Musical en la Etapa 0-6 Años. *Revista Electrónica LEEME*, 14, 1-6.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19, 23-37.
- Díaz, M. (coord.) 2006. *Introducción a la investigación en educación Musical*. Madrid: Enclave creativa ediciones.
- Díaz, M. y Giráldez A. (coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (coord.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Miaja, M.T. (1996). *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*. Selección, prólogo y notas. México: Colmex.
- Díez, M.C. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2001). *La definición del arte*. Barcelona: Destino.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elzo, J. (2003). *Tipología y modelos de relación familiar*. En: Libro de ponencias I congreso sobre la familia en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En: M.C., Wittrock (Ed.) *Handbook on teaching*. New York: Macmillan.

- Estruch, J. (2003). La perspectiva sociológica. En: S. Cardús, (coord.). *La mirada del sociólogo. Qué es, qué hace, qué dice la sociología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Feito, R. (2013). *De las competencias básicas al currículum integrado*. Jóvenes españoles 99. Fundación Santa María. Ediciones SM.
- Fernández, M. (2006). El papel de la música en la sociedad y en la educación. *Revista digital investigación y educación*, 23 (en línea). Disponible en: <http://www.csi-csif.es> (consultado el 25 de marzo de 2011).
- Fernández, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.
- Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Madrid: Ardora.
- Flores, S. (2008). *La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Tesis Doctoral (en línea). Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es> (consultado el 3 de diciembre de 2011).
- Frechina, J. (2011). *La cançó en Valencià. Dels repertoris tradicionals als gèneres moderns*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Frechina, J. (2014). *Pensar en vers. La cançó improvisada als països de la mediterrània*. Calaceit: Caramella.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Frenk, M. (1978). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- Frenk, M. (2006). *Supervivencia de la antigua lírica popular. Poesía popular hispánica. 44 estudios*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall, P. Du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Galbis, V. (1992). La música instrumental y vocal de la primera mitad del siglo XIX. En: G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 261-280). Valencia: Editorial prensa Alicantina.

- Galiano, A. (1992a). La Renaixença. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 301-320). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Galiano, A. (1992b). La transición del siglo XII al XX. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp.321-340). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- García F. (1992). *El sistema humano y su mente*. Madrid: Díaz de Santos.
- García, C. (2001).El canto en la Educación infantil (en línea).*Revista mensual de publicación en Internet, 19*. Disponible en: <http://www.filomusica.com> (consultado el 8 de febrero de 2011).
- García, J.L.; González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- García, M. (1992).El apogeo de la zarzuela. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 281-300). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaynor, M. L. (2001). *Sonidos que curan*. Barcelona: Urano.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giráldez, A. (2003). Algunas ideas sobre aprendizaje musical en el 0-6. *Revista Aula de infantil, 16*, 18-21.
- Giráldez, A. (coord.). (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A., (2013). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones*. Actas del III Congreso de la Sibe (en línea) Disponible en: <http://www.sibetrans.com> (consultado en enero de 2014).
- Glover, J. (2004). *Niños compositores*. Barcelona: Graó.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional. Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gómez, M. (1979). *La música en la casa real catalano-aragonesa*. Vol 1. Barcelona: Antoni Bosch.
- González, C. (2008). *Una llengua musicada*. Palma de Mallorca: Editorial Documenta Balear.
- Goodson, I. (1992). *Sudying Teachers' Lives*. New York: Teacherss College Press.
- Guerrero, J. A. (2007). La formación artística y pedagógica de de l@s futur@s maestr@ de preescolar (en línea). Disponible en: <http://www.aulamusical.com/datos/pages/la-formacion-artistica.html> (consultado el 5 de febrero de 2011).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. y Du Gay, P. (comps.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, D. J. (1995). Développement du sens artistique et musical. En I., Deliège, J.A. y Sloboda (eds.) *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF.
- Hargreaves, D. J. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hellinger, B. y Olvera, A. (2010). *Inteligencia Transgeneracional*. México: Grupo CUDEC.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Hemsey de Gainza, V. (1993). *La Educación Musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, EUB.
- Hernández, F. (2006). *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionadas con el arte. Bases para un debate sobre investigación artística*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y ciencia, Madrid: Edición de la Secretaría General Técnica de Información y Publicaciones.
- Hernández, F.; Sancho, J. y Rivas, J. (coord.). (2011). *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona Esbrina.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*. En N.K. Dezin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage 274-294.
- Herskovits, M.J. (1948). *Man and his Work*. New York: Alfred Knopf.
- Hood, M. (1971). *The Ethnomusicologist*. New York: McGraw-Hill.
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad, Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor-Sociedad General de Autores y Editores.
- Imberty, M. (2000). *Prospettive di ricerca per la didattica musicale*. En J. Tafuri (ed.) *Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale*, Quaderni Della SIEM.
- Janer, G. (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: fundación GSR.
- Jauset, J. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia*, Barcelona: Editorial UOC.
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical primaria. *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Jürgen, F. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kandel E. (2007). *En busca de la memoria*. Madrid: Katz editores

- Kandinsky, V. (2012). *De lo espiritual del arte*. Barcelona: Espasa libros.
- Kaplan, B. (Ed.) (1961). *Studying Personality Cross-Culturally*. Evanston: Row Peterson.
- Kemmis, S. y Mac Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Madrid: Laertes.
- Kunst, J. (1950). *Musicología: Un estudio de la naturaleza de la etnomusicología, sus problemas, métodos y personalidades*. Amsterdam: M. Nijhoff.
- Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P.; Cosano C. y Reina A. (1997). Aprendices en la zona de desarrollo próximo: ¿quién y cómo? *Cultura y Educación*, 6-7, 9-28.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13(4), 339-354.
- Lago, P. (2005). La Música en la educación, un derecho para disfrutar. *Revista Prodiemus* (en línea). Disponible en: <http://www.prodiemus.com> (consultado el 17 de marzo de 2011).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: ediciones experiencia.
- Levitin, D. (2014). *El cerebro musical*. Madrid: RBA
- Lincoln, Y. S.; Lynham, S. A.; y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed. pp. 97-128). Los Angeles: Sage.

- Lines, D. K. (Comp.).(2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Llobregat, E. (1977). *La primitiva cristiandad valenciana*. València: L'Estel.
- Llobregat, E. (1992). La prehistoria: Desde los íberos a los romanos. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 5-17). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- López, R. (1985). *Introducción a la Literatura Infantil*. Oviedo: ICE. Universidad de Santander.
- Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, A. (1973). *Juan de Mairena*. Madrid: Espasa Calpe.
- Madsen, C.K. y Madsen C. H. (1988). *Investigación experimental en música*. Buenos Aires: Marymar.
- Maestre, M. (2013). *Investigación Acción Participativa en la UPV. La experiencia de Utópika*. Otra investigación es posible. Valencia: UPV.
- Mansanet, V. (2010). *Al tall. Música per a un poble*. Alzira (València): Edicions Bromera
- Marcus, G.E. y Fischer, M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Press.
- Márquez, I. (2014). *La música popular en el siglo XXI: Otras voces, otros ámbitos*. Lleida: Editorial Milenio, Ensayo/música.
- Marshall, C. (1972). Two Paradigms for Music: A short History of Ideas in Ethnomusicology. *The Cornell Journal of Social Relations*, 7, 75-83.
- Martí, B. y Hernández, M. S. (1988). *El Neolític Valencià. Art rupestre i cultura material*. València: Servei d'investigació Prehistòrica.
- Martí, J. (1992). *Hacia una antropología de la música*. *Anuario Musical*, 47, 195-225.
- Martí, J. (1993). Noves perspectives per a la etnomusicologia catalana. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 2, 98-109.
- Martí, J. (1996a). *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.

- Martí, J. (1996b). *Etnomusicología, folklore y relevancia social*. Actas del I Congreso de la sociedad Ibérica de Etnomusicología, Barcelona.
- Martí, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía. Didáctica de la música*, 12, 7- 14.
- Martí, J. (1999). *Altres maneres d'entendre la música: El coneixement etnomusicològic al servei de l'ensenyament*. Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Barcelona: DINSIC, Publicacions Musicals: Consell Català de Música.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès, Barcelona: Deriva.
- Martí, J. (2002a). *Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural*. Actes de les IV Jornades de Música. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Martí, J. (2002b). *La idea de cultura y sus implicaciones para la musicología*. Actas del V Congreso de la Sociedad Española de Musicología. Barcelona.
- Martí, J. (2004). Transculturación, globalización y músicas de hoy. *Revista Transcultural de Música*, 8 (en línea). Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a188/transculturación-globalización-y-música-de-hoy> (consultado el 19 de abril de 2010).
- Martí, J. L. (2010). *Música & Neurología*. Barcelona: Lunwerg.
- Martí, J. M. (2014). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Martín, J. A. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Martín, M. J. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 13, 53-65.
- Martín, M. J. (2001). Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Massip, F.; Cerdà, J.; Cingolani, S.; De Riquer, I. y Simó, M. (2011). *Introducció a la literatura europea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Megias, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve y FAD.

- Merriam, A. P. (1960). *Etnomusicology: Discussion and definition of the field*. Ethnomusicology. Vol. 4. Illinois: University of Illinois of Society for Ethnomusicology.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (1977). Definitions of Comparative Musicology and Ethnomusicology. An historical theoretical perspective. *Ethnomusicology* 21/2,189-204.
- Mestres, A. Pròleg del cançoner popular d'Aureli Capmany (1901-13). Barcelona: El Poble Català, 19 d'octubre de 1913.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Milton Keynes, Open University Press.
- Moll, L.C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 51, 247-254.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura*. Madrid: Alianza Editorial
- Morín, E. (1981). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento completo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, J. R. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Revista Eufonia*, 23,43-54.
- Navareño, P. (2012). Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI. *Revista de la asociación de inspectores de educación en España* 16 (en línea). Disponible en: www.adide.org/revista/index.php (consultado el 29 de enero de 2013).
- Nebreda, P. (1999). *Actitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de educación. Madrid: UNED.
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology. Twenty-Nine Issues and Concepts*. Chicago: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.

- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (en línea). Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/> (consultado el 2 de marzo de 2011).
- Oller, T y Ramón, V. (1994). *Contar i cantar; recull de cançons populars valencianes*. Valencia: Ed Tabalet.
- Oller, T. (2006). *Canciones tradicionales valencianas y de cuna*. Valencia: Aula de cultura tradicional, UPV.
- Oller, T. y Bartual, R. (2007). *Tot menos apurarse. Canciones humorísticas valencianas*. Valencia: Aula de Enric Martí de cultura tradicional valenciana.
- Oller, T. (2011). Frases, sentències i dites valencianes. *Quaderns de divulgació* n° 19. Valencia: Lo Rat Penat.
- Orquín, F. (1983). *Nuevas corrientes de la literatura para niños. Literatura Infantil*. Madrid: Boletín de Acción Educativa, 78.
- Orquín, F. (1988). La madrastra pedagógica. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 1, 20-23.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (comp.). (1990). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza
- Pardo, F. (2006). En E. Casares (dir.). *Diccionario de la música valenciana*. Madrid: Iberautor promociones culturales
- Pardo, F. y Jesús-María, J. A. (2001). *La música Popular en la tradición Valenciana*. Valencia: IVM.
- Pastor, P. (1994). *Cançons i contes populars. Paco Muñoz canta per als xiquets i les xiquetes*. Suport a l'ensenyament en valencià. N° 10. Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Valencia: Set i set.
- Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Cincel.
- Pelinski, R. (1989). Convergencia y unión entre etnomusicología y folklor. *Revista de Musicología*, 20, (2), 895-901.

- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología, Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Pelinski, R. (2007). Sobre teoría y práctica en la investigación musical. *Ad usum musicae scientiae, Jentilbaratz. Cuadernos de folklore*, 9, 273-291(en línea). Disponible en: <http://www.eusko.ikaskuntza.org> (consultado el 5 de febrero de 2011).
- Picó, M. A. (1996). La recopilación de canciones y bailes populares efectuada a finales del siglo XIX por José Inzenga. Castellanos en tierras valencianas y murcianas (II). *Revista de Folklore*, 187, 3-13.
- Picó, M. A., (1997). La variabilidad y evolución del material recopilado por J. Inzenaga en la región valenciana a lo largo de 100 años. *Revista de Folklore*, 200, 55-59.
- Porta, A. (1998). Hábitat sonoro, currículum y clase de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 12, 25-35.
- Ramón, D. (1990). *Música a l'escola, Eixam, 332 cançons*. Valencia: Conselleria d'educació i Ciència. ECVSA.
- Reig, D.; Gil, M.; Hevás, L. (2008). *Canta, toca I balla que el món encara no s'acaba. 108 cançons populars d'autors valencians*. Aiello de Malferit: Ed Omnes Band.
- Reig, J. (2011). *La música tradicional valenciana. Una aproximación etnomusicológica*. Valencia: Institut Valencià de la Música. Generalitat Valenciana.
- Rey, E. (1994). *Bibliografía de folklore Musical Español*. Madrid: SEdeM.
- Rey, E. y Pliego, V. (1991). *La recopilación de la música popular española en el siglo XIX: Cien cancioneros en cien años*, 14 (1-2). Madrid: RdM.
- Rial, A. (2014). *Descobrint el cervell*. Alzira: Publicacions de la Universitat de València.
- Rice, T. (1987). Toward the remodeling of Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 469-488.

- Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital. El reto de la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A. (1985). *Para una pedagogía del cuento popular. Apuntes de Educación, 17*, Madrid: Anaya.
- Rodríguez, A. (1990). *Literatura infantil y folklore. El Urogallo*. Especial Feria de Bolonia, 54.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, J. (2014). *Investigación Acción Participativa* (en línea). Disponible en: <http://amauta-internationa.com/iap.html> (consultado el 27 de diciembre, 2014).
- Ros, V. (1992). Juglares, trovadores y ministriles. La música de las cortes. En: G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 81-99). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Ros, V. y Trench, J. (1990). *Fonts per a la historia de la música medieval catalano-aragonesa*. Valencia: Josan I.
- Rosenkranz, K. et al. (2007). Motorical excitability and synaptic plasticity is enhanced in professional musicianas. *Journal of Neuroscience, 27 (19)*, 5200-5206.
- Sagrera, B. (2007). *Les cançons populars del Diccionari català-valencià-balear*. Mallorca: Editorial Moll.
- Sanmartín, R. (1993). *Identidad y creación. Horizontes culturales e interpretación antropológica*. Barcelona: Editorial Humanidad.
- Savall, J. (2015, marzo 22). La música es la historia viva del ser humano. *La Vanguardia Magazine*. (Entrevista de Sanz, C.).
- Sciacca, G. (1965). *El folklore y el niño*. Buenos Aires: Eudeba.
- Seguí, S. (1974). *Cancionero Musical de la provincia de Alicante*. Valencia: Piles.
- Seguí, S. (1980a). *Cancionero Musical de la provincia de Castellón*. Valencia: Piles.
- Seguí, S. (1980b). *Cancionero Musical de la provincia de Valencia*. Valencia: Piles.

- Seguí, S. (1990). *Cançons valencianes per a l'escola*. Valencia: Piles.
- Seguí, S. (1992). El folklore. En: G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp.421-439). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Siegel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba editorial.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (2002). *El musicar y el multiculturalismo*. Actas de las IV Jornadas de Música. Institut de Ciència de l'Educació, Universitat de Barcelona. Barcelona: Signo Impresión Gráfica S. A.
- Soler, J. M. (1986). *Cancionero Popular Villenense*. Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert.
- Sousa, D. (edit).(2014). *Neurociencia educativa*. Madrid: Narcea
- Spindler, G. (Ed.). (1963). *Anthropology and Education Series*. New York. Teachers College.
- Spindler, G. (Ed.). (1963). *Education and culture*. New York:Holt, Richehart and Winston.
- Stake, R. (1978). The case study in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R. (1983). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell, D. Hamilton (eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Storr, A. (1992). *La música y la mente*. Barcelona: Paidós-Espasa libros.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newburg Park: Sage Publications.
- Stravinski, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata
- Tafari, J. (2010). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.

- Tagg, P. (2000). *Analysing popular music: Theory, method and practice*. En: *Reading pop: approaches to textual analysis in popular music*. R. Middleton (coord.) Oxford: University Press.
- Tagg, P. (2001). *Kojak: 50 seconds of television music: toward the analysis of affect in popular music*. New York: The Mass Media Music Scholars Press, 33.
- Tellez, A. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Torrent, V. (1990). *La Música Popular*. València: Edicions Alfons el Magnànim.
- Tylor, E. B. (2010). *Antropología: Una introducción al estudio del hombre y la civilización*. Cambridge: University press.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, H.; García F. y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Vives, J. M. (1992a). El periodo visigodo. La época musulmana. En: G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 21-40). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Vives, J.M. (1992b). LA Edad Media: El teatro lírico medieval. Los dramas religiosos. En G. Badenes (dir.) *Historia de la música de la Comunitat Valenciana* (pp. 41-59). Valencia: Editorial prensa Alicantina.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press Cambridge, Mass.
- Vygotski, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L.S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

- Wells, G. (2001). Aprender con y de nuestros estudiantes. En G. Wells. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Modelo constructivista social del aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- West, C. (1990). The new cultural politics of difference, *Magazine Ltd. An the Massachussets Institute of Technology*, 53, 93-109.
- Villar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, (en línea). Disponible en: <http://musica.rediris.es> (consultada el 4 de abril de 2011).
- Willems, E. (1946). L'oreille musicale. La preparation auditiva de l'enfant. Fribourg: Editions Pro musica
- Willems, E. y Chapuis, J. (1994). *Educación musical Willems*. Fribourg: Editions Pro música
- Zaldívar, A. (2006). El reto de la investigación creativa y performativa. *Eufonia: Didáctica de la música*, 38, 87-94.
- Zaldívar, A. (2008). *Investigar desde el arte*. Ponencia. Santa Cruz de Tenerife.
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Editorial Taurus.

2. Diccionarios

- AAVV. (2001). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (22^a Edición). Madrid.
- Casares, E. (dir.). (2006). Diccionario de la música valenciana (Vol. I-II). Madrid: Iberautor promociones culturales
- Sadie, S. y Tyrrell, J. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York: Oxford University Press.

3. Legislación

Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto. BOE nº 187.

Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación 8/1985, de 3 de julio. BOE nº 159.

Ley de Ordenación General del sistema educativo 1/1990, de 3 de octubre. BOE nº 238.

Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre. BOE nº 278.

Ley Orgánica de calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre. BOE nº 307.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE nº 106.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad de la Educación 8/2013, de 9 de diciembre. BOE nº 295.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293, p. 43058.

DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del *Consell*, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la *Comunitat Valenciana*. DOGV, n. 5734, p. 55018.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y la ordenación general de la Educación primaria en la *Comunitat Valenciana*. DOGV n. 5734.

ANEXOS

I. ANEXOS DOCUMENTALES

- 1. Plantilla-Ficha recogida información entrevistas a niños.**
- 2. Cuestionario I.**
- 3. Relación y clasificación canciones fase pre-investigación I.**
- 4. Relación canciones fase pre- investigación II.**
- 5. Tablas-clasificación de canciones recogidas desde 2001.**
- 6. Relación canciones público infantil de procedencia CD/TV.**
- 7. Relación canciones público adulto de procedencia CD/TV.**
- 8. Cuestionario II. Fase de diagnóstico**
- 9. Letras de las canciones**
 - 9.1. Colección a l'escola ho diem canant:**
 1. *A l'escola fadrins*
 2. *Benvinguts a l'escola*
 3. *Hola! Bon dia!*
 4. *Qui no ha vingut?*
 5. *A replegar!*
 6. *Renta't les mans*
 7. *Anem al pati*
 8. *Aigua fresqueta*
 9. *Descansem tots junts*
 10. *Anem-se'n a dinar*
 11. *Bona vesprada*
 12. *Adéu! Fins demà*
 13. *Bon cap de setmana*
 14. *Good Morning!*
 15. *Good Afternoon!*
 16. *We go to the playground*
 17. *Let's go to the playground*

- 18. *Good bye*
- 19. *Have a nice weekend!*

9.2. Colección: A l'escola ho celebrem cantant.

A. Para las celebraciones en centros de la *Comunitat Valenciana*

- 20. *Comença el curs!*
- 21. *9 d'octubre dia de festa*
- 22-B. *Vine al'escola per la tardor!*
- 23. *Ja és Nadal!*
- 24. *La Pau del xiquets*
- 25. *L'aire que respirem*
- 26-B. *Vine a l'escola per l'hivern!*
- 27. *Per fi és primavera!*
- 28. *Oda a la lectura*
- 29. *Veïns del món*
- 30. *Fi de curs*

B. Para centros de una comarca concreta: *La Costera*

- 31. *La Costera canta la Trobada.*

C. Para una localidad concreta: *Canals*

- 22-A. *Vine a l'escola per la tardor*
- 23-A *Ja és Nadal*
- 31. *La Lloca centenària*
- 26-A. *Vine a l'escola per l'hivern*
- 32-A *Canals canta a la Trobada*
- 33. *La nit del farolet*

D. Para un centro concreto

- 34. *L'escola Vicente Rius*

E. Para un grupo concreto.

- 35. *La mosca Pepita*
- 36. *Menuts artistes!*

10. Acompañamientos instrumentales.

11. Relación de los factores implicados en el proceso de construcción de la identidad personal, social y cultural desde la conformación del cerebro y la mente a través de la canción.

II. ANEXOS AUDIOVISUALES

Audiovisual I.

Muestra entrevistas a niños.

Audio 1. Colección *A l'escola ho diem cantant*.

Audio 2. Colección *A l'escola ho celebrem cantant*.

Audiovisual II. Muestra eventos (1ª parte)

1. Inicio de curso.....*Comença el curs*
2. Día de la *Comunitat Valenciana*.....*9 d'octubre dia de festa*
3. Fiesta del otoño.....*Vine a l'escola per la tardor*
4. Navidad.....*Ja és Nadal*
5. Fiesta patronal.....*Puntal de la Festa*
6. Día de la Paz.....*Veïns del món*
7. Día de la Paz.....*La pau dels Xiquets*
8. Centenario de la Lloca (árbol monumental).....*La Lloca centenària*
9. Día del árbol.....*L'aire que respirem*

Audiovisual III. Muestra eventos (2ª parte)

10. Día del libro.....*Oda a la lectura*
11. Presentación de la *Trobada Canals 2008*.....*Canals canta a la Trobada*
12. Celebración anual de la Trobada (Costera).....*La Costera canta a la Trobada*
13. Día de la interculturalidad.....*Veïns del món*
14. 25 aniversario del ceip Vicente Rius.....*L'escola Vicente Rius*
15. Inauguración exposición de arte infantil.....*Menuts artistes!*
16. Fin de curso.....*Fi de curs!*
17. Fin de curso.....*Oda a la lectura*
18. Fiesta popular del *farolet*.....*La nit del farolet*
19. Presentación disco.....*Un año de canciones por el 25 aniversario*

Audiovisual IV. Proyecto *Flama*.

Anexo Documental 1. Plantilla-Ficha recogida información entrevistas a niños.

Nombre _____		Edad _____	
Canción 1 _____	T <input type="checkbox"/>	P <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
Canción 2 _____	T <input type="checkbox"/>	P <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
Canción 3 _____	T <input type="checkbox"/>	P <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
Otras:			

Notas aclaratorias:

Canción 1: la que ellos preferían, más les gustaba o cantaban más a menudo

Canción 2: la que les hubiera enseñado su familia

Canción 3: que hubieran aprendido en la escuela.

Anexo Documental 2. Cuestionario I



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Cuestionario para valorar los hábitos y el uso de las canciones en la población infantil a través del entorno familiar

Este cuestionario forma parte de la investigación de una tesis que se realiza en la UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Su objetivo es conocer los usos, costumbres, de los adultos en relación a sus hijos o los niños con los que tienen contacto. Va dirigido a los padres y abuelos de los alumnos de los centros donde se realiza la investigación. Se pretende recabar información y datos acerca de los repertorios que los adultos conocen y cuál utilizan con los niños, la frecuencia y los momentos en los que cantan juntos y qué tipo de canciones cantan.

Instrucciones

Es conveniente que lea atentamente cada pregunta antes de contestar y marque con una cruz (X) la opción que más se ajuste a su realidad.

Es importante que recuerde el nombre o el principio de las canciones que realmente sabe y canta con los niños de su familia.

Los datos serán analizados globalmente y siempre respetando el **anonimato**.

Su participación al complementarlo será muy apreciada y valorada.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Sexo:

Mujer Hombre

2. Edad: _____

3. Población: _____

4. Parentesco

Hijos Nietos Sobrinos Otros

5. ¿Cuántos? _____

1. ¿Te gusta cantar? Sí No A veces

2. ¿En qué ocasiones cantas?

3. ¿Prefiere cantar usted o utilizar audio? Voz Audio

4. Por favor, anote el título o el inicio de alguna de las canciones que canta habitualmente.

4. ¿Cuando era niño/a le cantaban? Sí No A veces

5. ¿Quién le cantaba? Madre Padre Abuela Abuelo Otros

6. Por favor, anote el título de las canciones que le cantaban cuando era niño/a.

7. ¿En qué momentos le cantaban cuando era pequeño/a?

9. Recuerda alguna canción que le cantara su abuela? Indique el título.

10. ¿Y su abuelo? Indique el título.

11. ¿Recuerda alguna canción que cantara su maestro/a? Indique el título.

12. Responda sólo en caso de ser padre/madre.

¿Canta a su hijo/a? Sí No A veces

12.1. ¿Cuándo le canta?

12.2. ¿Qué canciones le canta? Indique los títulos.

13. Responda si es abuelo/a

14. ¿Canta a sus nietos/as? Sí No A veces

14.1. ¿Cuándo les canta? _____

14.2. ¿Qué canciones les canta? Indique los títulos.

15. ¿Podría indicar el título de las canciones que conozca y cante habitualmente?

Muchas gracias por su colaboración

Relación y clasificación canciones fase pre-investigación I

Tradicionales/populares	Escolares	TV, CD
<p>La tarara El dia de Pascua Serra de Mariola Caracol trau les banyes Pinocho fue a pescar Les Catalinetes La lluna, la pruna Conillets amagar Quan les oques van al camp El dia de Pascua Un elefante Que llueva En un portal ha nascut Tengo una muñeca vestida de azul ¿A dónde va la culona? Pepito conejo Les claus de Déu Ai xúmbala En la granja de Ramón Una señora gorda Palmas, palmitas Hola don Pepito</p>	<p>La canción de Glup El bon Jesuset Núvols venen i van Les marietes Era un tren xicotet Vine, vin vent Cançó del pirata Cinco bomberos Todo le pica al niño Jesús La tortuga Dedos Carnaval Eram sam, sam Els dies de la setmana El sac de dormir La canstanyera El drac La primavera Les mans Cucut Pim, pom Aniversari feliç Sol, solet Jaume I Peix peixet Un sabater de Picanya</p>	<p>A tu lado Las manos hacia arriba Aquella estrella de allá Hércules Yo quiero bailar Y yo sigo aquí esperandote Pluto se va Europe's living a celebration Azul como el mar azul Y cuanto más acelero Sueña y juega con Ariel De pata negra La de Estpopa Cuando me miras.</p>

Anexo Documental 4. Relación canciones fase pre-investigación II

FASE DE SEGUIMIENTO (canción preferida)

Canals 2004-2005	3 años	33 alumnos	Carmen
El patio de mi casa.		Buleria	
Que llueva		Del pita pita del	
El cocherito leré.		Despierta ya. Lunnis	
La tarara.		Antes muerta que sencilla. M ^a Isabel	
Vamos a contar mentiras.		Doblete campeón	
El señor don gato.		Antes muerta que sencilla.	
Anton pirulero.		Los Lunnis. Buenas noches.	
Tengo una muñeca		Antes muerta que sencilla.	
¿Donde están las llaves?		Hola don Pepito.	
Quisiera ser tan alta.		Veo veo	
La oreja de Van Gogh, Lo que te conté.		Susanita tiene un ratón.	
Los Lunnis. Vamos a la cama		El patio de mi casa	
Los Lunnis. Vamos a la cama		Aventura Obsesión.	
Bon día a tots		Peter pan.	
Los lunes. Luna lunera.		Bulería. Bisbal	
Los sunnis. Las campanas		Cada mañana. (canción infantil)	
Lazy Town			

SEGUIMIENTO (canción preferida)

Canals 2005-2006	3 años	20 alumnos	Alicia
Antes muerta que sencilla.		Mi rumbita pa tus pies. Melendi	
Ven con los Lunnis.		Ven con los Lunnis.	
Sol, solet		Buleria. David Bisbal	
Tengo la camisa negra. Juanes		La canción de Marcos.	
Antes muerta que sencilla. M ^a Isabel.		Nada fue un error. Coti.	
Uno más Uno son siete		Tengo la camisa negra Juanes	
Tengo la camisa negra Juanes		Una canción del programa Megatrix.	
El oso de la casa azul. Disney		Ven con los Lunnis.	
Hola, has dormit bé?		Madagascar. Película	
		Nada fue un error.	
		Pasión de Gavilanes.	

A continuación se exponen las listas de las fases de recogida de datos en otras poblaciones. La relación aparece en tres columnas: La primera columna hace referencia a una canción que les gustaba o preferían, la segunda a una canción que hubieran aprendido con su familia y en la tercera detallamos las canciones aprendidas en la escuela. Están enumeradas en el orden en que se produjeron las respuestas que se corresponde, en su caso, con las grabaciones recogidas. Cuando un niño respondía que no sabía o no le habían enseñado ninguna anotamos el signo (-). Las canciones con asterisco las cantaron niños inmigrantes.

CANALS

Canals 2006-2007	4 años	18 alumnos	Marisa
Canción que te guste	Familia	Escuela	
A por ellos oeh!	Tengo la camisa negra	Sol, solet	
Tengo la camisa negra	Tengo la camisa negra	La granota	
Tengo la camisa negra	-	Veïns del món	
La granota salta	Tortuga (¿)	Tortuga(¿)	
Rebelde	Sol solet	La granota salta	
Sol, solet	Tengo la camisa negra	-	
Sol, solet	Antes muerta que sencilla	La granota salta	
Ni una sola palabra	Ni una sola palabra	La granota salta	
Lunnis	Los enanitos	La granota salta (no canta)	
El gall	Tengo la camisa negra	La granota salta	
Me muero por besarte capellà	Ni una sola palabra	Ja no canta el	
Veïns del món	Uno más uno son siete	Veïns del món	
Sol solet	-	La granota salta	
Ni una sola palabra	Tengo la camisa negra	La granota salta	
A por ellos oeh!	Oliver bengi	Sol solet.	
(Inventada)	(Inventada)	(Inventada)	
No se oye	-	La granota salta	
La granota salta	De qué va.....	La granota	

Canals 2006-2007	5 años	25 alumnos	Carmen
Canción que te guste	Família	Escuela	
La granota salta	-	Quan tots els pollets	
L'esquirol	Paxin Paxan	Llet per a desdejunar	
El lleó	Sol solet	Jaume I	
Opa	a Toda mecha	Veïns del món	
Primer l'estació	Nada cambiará mi amor por ti	(Una de la guardería)	
Power rangers	Opa	Napoleó	
Ai bo a casa a descansar	Amunt Valencia	Amunt València	
A toda mecha	Adiós papá	Jaume I	
Cada dia de matí	Nana	Sol solet	
Oreja de Vanghóg	dormirme en tu boca	Si la barqueta es tomba	
Sol solet	(-) les dels llibres	-	
Ni una sola palabra	Cocacola para todos	Primer me'n vaig a l'estació	
Llet per desdejunar	Maria Isabel(no la canta)	Bufa, bufa	
Cada dia de matí	Tengo la camisa negra	Sol solet	
Veïns del món	Maria Isabel	Olala lilia	
Camisa negra	Veïns del món	Sol, solet	
Veïns del món	Opa	Sol, solet	
Sol solet	Pollets	La granota salta salta	
Oliver bengi	Viva España	El ball de la cibada	
Bisbal(no la sap)	Peret (no la sap)	Sol, solet	
Spiderman	Peter pan	Cha, cha, cha de les	
mascotes			
Shakira	Tengo la camisa negra	Dalt del campanar	
Oliver bengi	Susanita tiene un ratón	Sobre el pont	
Oliver bengi	-	Primer me'n vaig a l'estació	

Canals 2006-2007	6 años	15 alumnos/ 2 inmigrante	Félix
Canción que te guste	Família	Escuela	
Extremo duro	Ni una sola palabra	La danza tropical	
-		Dalt del cotxe	
-	-	Chu- chu-a *	
Marco	-	La lluna, la pruna	
Dalt del cotxe	Tigres, leones	La lluna	
Dalt del cotxe	-	Les catalinetes *	

Debajo de un puente	-	Sol, solet
Dalt del cotxe	Tigres, leones	Sol, solet
Sol, solet	-	La lluna, la pruna
L'elefant	Tigres, leones	Dalt del cotxe
-	Tu madre tuvo la culpa	Opa voy a hacé
¿	Mare llava'm els pantalons	Sol solet
-	Ya vienen los reyes magos	-
Amaral	Mon pare no té nas	Les claus de Deu
Amaral	7 vidas	Les claus de Deu

Canals 2006-2007 **7 años** **11 alumnos/ 1 inmigrante** Félix

Canción que te guste **Familia** **Escuela**

Ni una sola palabra	-	Caragol
No te puedo querer	-	Carnestoltes
-	Por la calle de Alcalá	Carnestoltes
Lazy Town	Marco	Carnestoltes
Rock del Babalá	La xata merenguera	Quinze són quinze
Il Divo (Si tu eres mi hombre)	Marco	Carnestoltes
Barbie	Por la calle de Alcalá	Los pastores
Amunt Valencia	Navidad	-
Rock Babalá	Tivo (Bulgària)	Carnestoltes*
-	-	Sol, solet
-	-	Dalt del cotxe/Ya vienen los reyes magos

Benetússer 2006-2007 **3 años** **alumnos 25/1 inmigrante** Ana

Canción que te guste **Familia** **Escuela**

Totes les monges	Lunnis	Había una vez un barquito
Un dia de Pasqua	Lunnis	Totes les monges
Lunnis	-	Un elefante
Un tallarin	Lunnis	Totes les monjes
Navidad	-	Lunnis
Lunnis	-	Un dia de Pasqua.
Sol, solet	Un globo, dos globos	Alça la corda en l'aire

Buleria	De un oso	Totes les monjes
Princesas	La niña	El gall i la gallina
Sol, solet	-	Plou i fa sol
Buleria	Sol, solet	Isabel
Seria que seria	-	Sol, solet
Disney	-	El rey
Emine	-	El lleó no em fa por *
Sol, solet	Duerme Niño	Un elefante
Duerme niño	Bisbal	Eram Sam sam
Amaral	Lunnis	Sol solet
Brujas	Sol, solet	Eram Sam sam
Gavilanes	Buleria	Sol solet
Shakira	Feliz en tu dia	Brujas
Sol, solet	Navidad	Flores
Sol, solet	Un globo, dos globos	Alça la corda en l'aire
Buleria	Un oso	Les monjes
Princesas	La nina	El gallo y la gallina
Sol, solet	-	Plou i fa sol

Benetússer 2006-2007

4 años

22 alumnos

Lolin

Canción que te guste

Familia

Escuela

El ball de la civada	-	Llepa la cullereta
L'elefant	Antes muerta que sencilla	El ball de la civada
El lleó no em fa por	-	Cargol treu banya
Marieta vola, vola	-	L'elefant
Antes muerta que sencilla	Sol, solet	Navidad
El tio Pep	-	Sol, solet
El tio Pep	-	Caragol i elefant
Peixet color de mel	Sol, solet	La formiga
L'elefant	Nada fue un error	La caseta
Quiero ser torero	-	Sol, solet
L'elefant	-	Peix, peixet
Ni una sola palabra	-	Sol, solet
El arbolito (Bolibia)	El arbolito	Sol, solet *
La lluna, la pruna	-	Alla dalt la serra

L'elefant	Melendi	Caragol
L'elefant	-	L'elefant
Amunt València	-	-
Quiero ser torero	-	-
Peix peixet	-	Marieta vola
Los patitos se fueron a nadar		A recoger otra vez L'elefant
Si agafem un coet	-	Un peix en el fons de ..
Paquito xocolatero	Marieta i oroneta	-

Benetússer 2006-2007 **5 años** **11 alumnos** Lolin

Canción que te guste **Família** **Escuela**

	Tinc un pel	Sol, solet
Adeu, adeu	Melendi	Los días de la semana
Un elefant	Bisbal	Sol, solet
Un elefant	Bisbal	Sol, solet
Luna, lunera	Sol, solet	Un elefante
Serra que serra	Me colé poru una rendija	Adeu, adeu
El tren	Una de rock	Sol, solet
Adeu, adeu	Shakira	Mon pare no te nas
La tarara	Un elefante	Sol, solet
Adeu, adeu	Melendi	Sol, slet
Mon pare no té nas	Shakira	Sol, solet
Sol, solet	Adeu, adeu	Serra que serra

La Vila 2006-2007 **4 años** **11 alumnos/ 1 inmigrantes** Llum

Canción que te guste **Família** **Escuela**

Peix peixet	-	Pedra pedreta
Sol solet	-	Pedra pedreta
Pastoret d'on vens	-	Clau de sol
El lleó	-	Pedra pedreta
John Brown	-	Clau de sol
Peix peixet	-	A l'ermita
Peix peixet	-	Tinc una nineta
L'elefant	-	Sol, solet

Clau de sol	-	Sol solet *
Petit indi	-	A l'ermita
Peix peixet	-	Sol solet

La Vila 2006-2007	5años	9 alumnos/ 5 inmigrantes
Canción que te guste	Família	Escuela

El barquito	-	L'ermita
-		
Sol solito	-	L'ermita *
Barquito	-	Peix *
Som, som(el rei cristià)	El barquito	El rellotge/pedra pedreta
A l'ermita	-	Sol, solet
El barquito	-	L'ermita *
La selva(inventada)	-	Sol, solet*
El barquito	Little star (no recuerda)	Peix, peixet *

La Vila 2006-2007	6 años	13 alumnos/ 8 inmigrantes
Canción que te guste	Família	Escuela

Clau de sol	-	L'esquirol *
El sol (inventada)	-	L'orella pantxuda *
L'elefant	-	L'ermita
-	-	La clau de sol *
L'esquirol	-	La clau de sol
Clau de sol	-	L'orella pantxuda *
L'esquirol	-	Peix *
L'ermita	-	Al ritme de... *
L'elefant	-	Clau de sol
Rebeldes	-	L'esquirol *
-	-	L'esquirol *
Caragols	Little star	Sol, solet. *
Clau de sol	-	Al ritme de... *

La Vila 2006-2007 **7 años** **12 alumnos/ 3 inmigrantes**

Canción que te guste

Família

Escuela

Bon dia	-	El pinsó
Bon dia	En la calle 24	Malamanya
A l'ermita	El dia que yo me case (tuna)	El pinsó
Clau de sol	-	A l'ermita *
L'orella panxuda	-	Funga Alafia
El pinsó	-	Malamanya
Do Re Mi	-	El pinsó *
-	-	Bon dia *
Clau de sol	-	El pinsó
Malamanya	-	Estos tres dies de Pasqua
Do, Re, Mi	-	Clau de sol
-	-	L'orella panxuda

SEGIMIENTO 2007-2008

Canals 2007-2008

4años

16 alumnos

Alicia

Canción que te guste

Familia

Escuela

Inventada	Inventada	Sol, solet
Bon dia a tots	Hola don Pepito	Sol, solet
Tengo la camisa negra	Ni una sola palabra	L'elefant
Sol solet	El Chiqui Chiqui	Sol. Solet
Me muero por besarte vens?	El Chiqui, Cjiqui	Pastoret d'on
Me muero por besarte	Ni una sola palabra	Hola buenos dias
Sol, solet	El Chiqui , Chiqui	Hola buenos días
Bon día a tots	Me muero por besarte	Sol. Solet
Antes muerta que sencilla	El Chiqui, Chiqui	Les Catalinets
Un elefante	-	La pau dels xiquets
Antes muerta que sencilla	El Chiqui, Chiqui	Roda la mola
En un mundo al revés	El Chiqui, Chiqui	Les Catalinets
Antes muerta que sencilla	A por ellos oeh!	Sol. Solet
Sol, solet	-	Hola, has dormit be?
Lunnis	El Chiqui, Chiqui	Sol. Solet
Me muero por besarte	Había una vez un barquito	La Castanyera

SEGUIMIENTO 2007-2008

Canals 2007-2008	5 años	19 alumnos	Carmen
Canción que te guste	Familia	Escuela	
Duermete niño	El meu xic és l'amo	Huí anem a l'estació	
La milotxa	-	l'esquirol	
Esta noche iremos a casa	A toda mecha	El portal de Maria (no recorda)	
Primer me'n vaig a l'estació	-	El ball de la civada	
L'esquirol	Los ángeles buscándose	Primer me'n vaig a l'estació	
Opa	Quim Quimet	Sol, solet	
Sol, solet	1,2,3		
Sol, solet	Ni una sola palabra	L'arlesien	
Ni una sola palabra	-	Sol solet	
El dia de Pàsqua	Veïns del món	Hola don Pepito	
Sol, solet	Pachin, pachon	En la selva	
Veïns del món	La camisa negra	L'esquirol	
Sol, solet	-	Marieta	
De pita pita de	Una de quan era xicotet	Sol solet	
Sol, solet	La lluna, la pruna	Es carnaval.	
Sol, solet	-	-	
És carnaval	-	Sol. Solet	
Ayer fui al pueblo	Atenció cavallers	Sol, solet	
Sol, solet	-	Aibó a casa a descansar.	

Canals 2008-2009	3 años	15 alumnos	Carmen
Canción que te guste	Familia	Escuela	
Inventada	Inventada	A volar	
Oliver Bengi	-	Avolar	
A volar	Ausi fan fan (francés)	Si la barqueta es tomba	
-	-	-	
El lleó	Barrio Sésamo	Si la barqueta es tomba	
-	-	-	
Un tallarín	El patio de mi casa	La primavera. Vivaldi	
-	El patio de mi casa	-	
A volar	A volar	A volar	

-	A volar	Sol, solet
Cada dia de matí	La gallina turleta	-
-	-	Que llueva
A volar	Monstruos i fantasmes	-
En la granja de Pepito	En la granja de Pepito	-
A volar	A volar	Quan tots els pollets.

Canals 2008-2009	4 años	21 alumnos	Neus
Canción que te guste	Familia	Escuela	
Ni una sola palabra	El lleó no em fa por	Caragol trau banya	
-	-	-	
So solet	Les catalinetes	El sabater	
-	-	-	
Tinc un pel	-	El lleó no em fa por	
Baby te quiero	-	El lleó no em fa por	
-	-	-	
Mi papi papa	-	Les catalinetes	
Come rock (no sé molt)	-	Sol, solet	
Ni una sola palabra	-	-	
Tenía tanto que darte	-	El gall i la gallina	
Morena mia	-	El lleo no em fa por	
Ni una sola palabra	-	La lluna la pruna	
Les sirenites	-	Un sabater	
Tenía tanto	-	El lleó no em fa por	
High school musical	-	-	
Big master	-	-	
La lluna la pruna (no sé)	Sol solet	Sol solet	
Tenía tanto	-	-	
American DragoN	Ay! La carabela (inventada)	El lleó no em fa por	
-	Marcos	El lleó no em fa por	

Canals 2008-2009	5 años	14 alumnos	Toni
Canción que te guste	Familia	Escuela	
Al pasar la barca	En el coche de papá	A volar	
Peter Pan. (Canto del loco)	Nono vine son	2 Paf era un drac màgic	
Un dia de Pàsqua	A dónde va la culona	El pollo con una pata	
Hanna Montana	L'elefant	Sol solet	
Mamma mia	Ay moro viejo	La tortuga va davant	
Jaume I	La lluna, la pruna	Peix,peixet	
Mon pare no té nas	Tengo una muñeca vestida..	Trenet xicotet	
En el coche da papá	Soc felix perquè menge pernil	Veïns del món	
Canción en inglés	Maravillosa criatura	2 Jaume I	
Seré tu amante vandido	Te escribo canciones de 4 40	Jo és un pallasso	
Te escribo canciones de 4 40 (3 No saben)	(2 no saben)	Debajo un botón	

Canals 2008-2009	6/7 años	11 alumnos	Luis
Canción que te guste	Familia	Escuela	
What the color is bird	La, la li estoy lavando aquí	El patio de mi casa	
Canción en inglés	Chic y Chac batuca pa bailar	3 Sol, solet	
High school musical	Les catalinetes	Les catalinetes	
En la casa de Pinocho	Había una vez un barquito	La Costera canta a la Trob	
No se entiende	Morena mía	Cada día de matí	
Canción en inglés (4 No sabe)	(5 No me cantan)	2 <i>El nou d'octubre</i> <i>La pau dels xiquets</i> <i>Veïns del mon</i>	

Real de Gandia 2008-2009	3-4-5 años	24 alumnos	Llum
Canción que te guste	Familia	Escuela	
4 sol solet	-	La lluna , la pruna	
La sabe cuando la escucha en el CD	Angel de la guarda	2 La vaca lechera	
Tengo una vaca lechera	Sol solet	Peix peixet	
Cumpleños Feliz	Joan petit	Sol, solet	

Peix, peixet	Inventada	Joan Petit
Help ayudame	Cumpleaños feliz	Cumpleaños (
Parchis)		
Ni una sola palabra	(16 NO saben)	Mic el gat (8)
2 Baute		
3 La lluna la pruna		Diuen que el Messies
Color esperanza		La massereta
Un rayo de sol		
Brothers		Color esperanza
3 Mic el gat		
Tenía tanto que darte		
Rock and roll		2 no saben
Susanita tiene un ratón		

Valencia 2008-2009	3- 4-5- años	22 alumnos	Ana
Canción que te guste	Familia	Escuela	

2 luz de estrellas	Ven	3 adios amigos mios
Un patito	La Oreja de Vangogh	Les xiques guapes
3 De colores	Un elefante	2 De colores
Las flores	-	Flores
2 la pastora	-	Dulce Laura
2 Un elefante	-	-
3 Me voy de vacaciones	-	Te envio poemas
2 Aquí flotamos sobre el mar	-	Tengo el corazon contento
El cocherito leré	-	Elefante trompita
Aquella rosita vestida de abril	-	Sol solet
Adios amigos mios	-	Me voy de vacaciones
Ben Jonson	-	L'arc de Sant Martí
Te envio poemas	-	-
Me gusta el verano	-	La lluna, la pruna
La bruja trapita	-	-
Pim pom es un muñeco		5 No saben.

A simple vista se observa cuál es la tendencia a medida que transcurren los años. Al pedirles que canten una canción que les guste, en niños de la misma edad, cada vez aparecen más casos de omisión de respuesta. Esto se acentúa todavía más cuando se les solicita una canción que canten con su familia. Incluso en los grupos de niños de referencia que años anteriores sí que nos cantaban algunas de este grupo, en los últimos años expresan que sus padres/madres no les han enseñado ninguna. Esto va apareciendo también en las últimas muestras. Este fenómeno va apareciendo, desde 2008-2009 y va incrementándose según aumenta la edad de los niños.

Canals 2006-2007	11 años	49 alumnos	Rafa
Canción que te guste	Familia	Escuela	
Zapatillas	La lluna, la pruna	fum, fum, fum	
Tu amor	Allà en la fabriqueta	Mi limón mi limo...	
Dias de verano	-	-	
Pink nois	els caragols	<i>Veïns del món</i>	
La negrita	el corro xirimbolo	La ramona pechugona	
Besos	Duermete niño	<i>Veïns del món</i>	
High School Musical	Hola don Pepito	Les Catalinetes	
Para toda la vida	Duérmete niño	<i>Veïns del Món</i>	
La quinta estación	Sol, solet	<i>Veïns del món</i>	
Besos	Un globo, dos globos..	Campaneta	
Quisiera yo saber	-	Sol, solet	
Moje bi tochno ti	Tribagrenic	Gorda stara planina *	
Te entiendo	Hola Don Pepito	El doctor pins	
Quiero vivir	No, no xiquet ha caigut	La masereta	
Titánic	Ramonet si vas...	<i>Veïns del món</i>	
Error	nanes (no sé quines)	a 25 de desembre	
Que nunca volverá	Duermete niño	Sol solet	
Marron 5 (angles)	Pinocho fue a pescar	Picapiedra	
Despierta	Mon pare no te nas	l'm believer	
Que hiciste	Mon pare no te nas	Cada dia de matí	
Quiero gritar	Hacia Belén va una burra	Pastoret on vas?	
Zapatillas	Cumpleaños feliz	Al vent	
La marxa Radeski	Mon pare no te nas	El rossinyol	
Besos	Un elefante se balan...	Gatatumba	

Rebelde- Fuego	Mila moia mamo	Fum, fum, fum *
Villancico	Palmas palmitas	-
Gasolina	-	-
Sentir	Mon pare no té nas	A 25 de desembre
Te entiendo	Cinco lobitos	moko leo ko
Resurrección	Hola don pepito	La virgen va caminando
Señor Trepador	toma tomate	Sol solet
Skate boy	Ramonet si vas al'hort	A 25 de desembre
Tarzán dos mundos	Mon pare no té nas	Mi limón mi limonero
Vivo por ella	Ja ve Cento de ca...	La massereta
Cinco minutos	Mila moia mamo (bulgar)	lalenxe se lolee *
-	-	<i>Veïns del món</i> *
Perder el tiempo	Palmas palmitas	<i>Veïns del món</i>
Telefoma dupa miezul moptii-		La fórmula del doctor pins
Ramonet si vas a l'hort	Mon pare no té nas	Al vent
In the end	A 25 de desembre	L'Estaca
Zapatillas	El pallaso plim	Happy birthday
RBD	Xaro (búlgaro)	<i>Veïns del món</i> *
Estopa	Les catalinetes	Fum, fum.fum
Besos	El corro chirimbolo	<i>Veïns del món</i> . Sol solet
El señor de los anillos	Fum, fum, fum	al vent
Ser mayor	Mon pare no té nas	Sol solet. Pica soques
Zapatillas,	A nana mi niña	Maria tenia un novio
Rebelde	La manta al coll	Los niños del coro
Pot ser que ho sapia el vent	El rey leon	Pot ser que ho sapia el vent

Anexo Documental 5. Tablas-clasificación de canciones recogidas desde 2001.

2002-2003 Benimarfull		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Edad	Canción									
3 años	L'elefant			X	X		X			
	2 Como los gorilas								X	
	Cuando me miras									X
	Pim, pom es un muñeco			X	X					
	Jaume I				X		X			
	Peix, peixet			X	X		X			
	Caragol trau les banyes			X	X		X			
	La lluna la pruna			X	X		X			
	A tu lado								X	
	Sol, solet			X	X		X			
Tengo una muñeca vestida de azul	X	X								
4 años	3 A tu lado								X	
	Y yo sigo aquí esperándote								X	
	La lluna la pruna			X	X		X			
	Conillets amagar	X	X							
	Les marietes					X				X
	2 Canción inventada									X
	Un mundo ideal. Peter Pan							X		
	Quan les oques van al camp			X			X			
	Pluto se va							X		
	Europe's living a celebration								X	
Azul como el mar azul								X		
5 años	L'elefant			X	X					
	Quan les oques van al camp			X			X			
	A tu lado								X	
	La castanyera			X	X					
	Europe's living a celebration								X	
	Peix, peixet			X	X		X			
	Caragol trau les banyes			X	X		X			
	Les claus de Deu	X	X		X					
	Hola don Pepito							X		
	El dia de Pàsqua	X	X							
Sol, solet			X	X		X				

2002-2003 L'Alcudia de Crespins		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Edad	Canción									
3 años	Sol, solet			X	X		X			
	Carnaval					X				
	2 El baile del gorila								X	
	2 A tu lado								X	
	Les mans					X				
	Cinco bomberos					X				
	Pim, pom es un muñeco			X	X					
	Tengo una muñeca vestida de azul	X	X				X			
	Jaume I				X		X			
	L'elefant			X	X		X			
	¿A dónde va la culona?	X	X							
A tu lado									X	
4 años	3 Pepito conejo		X	X						
	2 Les catalinetes	X	X				X			
	Cinco bomberos					X				
	De pata negra									X
	Jaume I				X		X			
	Cucut, cut			X						
	Les claus de Deu	X	X		X					
	Europe's living a celebration									X
	A tu lado									X
Les catalinetes	X	X								
5 años	Ai xúmbala	X								
	2 Cinco bomberos					X				
	Cinco lobitos		X	X						
	La tarara	X	X							
	Peix, peixet			X	X		X			
	2 Jaume I				X		X			
	En la granja de Ramón			X			X			
	2 La castanyera			X						
	La primavera					X				
	Eram sam sam				X		X			
	Una señora gorda	X	X							
	La primavera					X				
	¿A dónde va la culona?	X	X							
	2 Sol, solet			X			X			
	Els dies de la setmana					X				
Palmas, palmitas		X	X							

2004-2005

Canals 3 años SEGUIMIENTO

Tipo de canción

Canción	Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			TV-CD		Otras
	Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción preferida	2 El patio de mi casa.	X	X						
	2 Que llueva		X						
	El cocherito leré		X	X					
	La tarara.	X	X						
	¿Donde están las llaves?	X	X						
	Vamos a contar mentiras.		X	X					
	El señor don gato.		X						
	Anton pirulero.	X	X						
	Tengo una muñeca.								
	Quisiera ser tan alta	X	X						
	Un café con sal. La oreja de Van Gogh							X	
	2 Los Lunnis. Vamos a la cama						X		
	Bon dia a tots				X				
	Los lunnis. Luna lunera.						X		
	Los lunnis. Las campanas						X		
	Los Lunnis. Buenas noches.						X		
	Lazy Town						X		
	Buleria							X	
	Del pita pita del.							X	
	Despierta ya. Lunnis						X		
	3 Antes muerta que sencilla.							X	
	Doblete campeon						X		
	Hola don Pepito						X		
	Veo, veo						X		
	Susanita tiene un ratón.						X		
	Aventura Obsesión.								X
	Peter pan.						X		
	Bulería							X	
	Cada mañana. (canción infantil)						X		

2006-2007 Benetússer 3 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta	Totes les monges	X			X					
	Un dia de Pasqua	X	X							
	Lunnis							X		
	Oliver bengi							X		
	Un tallarin					X				
	Navidad			X			X			
	Lunnis							X		
	3 Sol, solet			X			X			
	3 Buleria								X	
	Princesas							X		
	Seria que seria								X	
	Disney							X		
	Emine			X						
	Duermete niño		X							
	Amaral								X	
	Brujas							X		
	Pasión de Gavilanes								X	
	Sahkira								X	
6 No saben										
Aprendida o cantada con la familia	5 Lunnis							X		
	2 Un globo, dos globos							X		
	De un oso							X		
	La niña							X		
	3 Sol, solet			X			X			
	Duermete Niño		X							
	2 Buleria								X	
	Feliz en tu día							X		
	Navidad			X			X			
	Un oso							X		
La nina							X			

2006-2007 Benetússer 3 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
En la escuela										
	Había una vez un barquito		X	X						
	4 Totes les monges	X			X					
	3 Un elefante		X	X						
	Lunnis luna lunera							X		
	Un dia de Pasqua.	X	X							
	2 Alça la corda en l'aire	X	X							
	El gall i la gallina		X							
	2 Plou i fa sol		X	X			X			
	Isabel								X	
	3 Sol, solet			X			X			
	El rey					X				
	El lleó no em fa por			X			X			
	2 Eram Sam sam					X				
	Brujas							X		
Flores					X					
El gallo y la gallina					X					

2006-2007 Benetússer 5 años Lolin		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta										
	3 Adeu, adeu					X				
	2 Un elefante		X	X			X			
	Luna, lunera							X		
	Serra que serra			X						
	El tren					X				
	La tarara	X	X							
	Mon pare no té nas	X	X							
Aprendida o cantada con la familia	Sol, solet			X			X			
	Tinc un pel			X			X			
	Melendi							X		
	2 Bisbal							X		
	Sol, solet			X			X	X		
	Me colé por una rendija							X		
	Una de rock							X		
	2 Shakira							X		
	Un elefante		X	X			X			
	Melendi							X		
	2 Adeu, adeu						X			
	7 Sol, solet			X			X			
En la escuela	Los días de la semana					X				
	Un elefante		X	X			X			
	Mon pare no te nas	X	X							
	Serra que serra			X						

2006-2007 La Vila Joiosa 6 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta										
	3 Clau de sol					X				
	El sol inventada									X
	2 L'elefant			X	X		X			
	2 L'esquirol					X				
	L'ermita					X				
	Rebeldes							X		
	Caragols									X
2 No sabe										
Aprendida o cantada con la familia	Little star			X						
	12 no saben									
En la escuela	3 L'esquirol					X				
	2 L'orella panxuda					X				
	L'ermita					X				
	3 Clau de sol					X				
	Peix, peixet			X			X			
	2 Al ritme de					X				
	Sol, solet			X			X			

2006-2007 La Vila Joiosa 7 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta										
	2 Bon dia					X				
	A l'ermita					X				
	2 Clau de sol					X				
	L'orella panxuda					X				
	El pinsó			X						
	2 Do, Re, Mi					X				
	Malamanya					X				
	2 No sabe									
Aprendida o cantada con la familia	En la calle 24		X							
	El dia que yo me case (tuna)		X							
	10 No sabe									
En la escuela	3 El pinsó			X						
	2 Malamanya					X				
	A l'ermita					X				
	Funga Alafia					X				
	Bon dia					X				
	El pinsó			X						
	Estos tres dies de Pasqua	X	X							
	Clau de sol					X				

2007-2008 Canals 4 años SEGUIMIENTO		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta	<i>Inventada</i>									X
	Tengo la camisa negra								X	
	Ni una sola palabra								X	
	3 Me muero por besarte								X	
	Sol, solet			X	X		X			
	Bon dia a tots					X				
	3 Antes muerta que sencilla								X	
	Un elefante			X			X			
	En un mundo al revés							X		
Lunnis							X			
Aprendida o cantada con la familia	<i>Inventada</i>									X
	Hola Don Pepito							X		
	2 Ni una sola palabra								X	
	7 El Chiki, Chiki								X	
	Me muero por besarte								X	
	A por ellos oeh!								X	
	Había una vez un barquito		X	X						
En la escuela	6 Sol, solet			X	X		X			
	L'elefant			X	X		X			
	Pastoret d'on vens?	X	X							
	2 Hola buenos días					X				
	2 Les Catalinetes	X	X							
	<i>La pau dels xiquets</i>					X				
	Roda la mola	X	X							
	Hola, has dormit be?					X				
La Castanyera			X	X						

2007-2008 Canals 5 años SEGUIMIENTO		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación tradicional	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta	Duermete niño		X							
	La milotxa					X				
	Esta noche iremos a casa					X				X
	Primer me'n vaig a l'estació					X				
	L'esquirol								X	
	Opá									
	7 Sol. solet			X	X		X			
	Ni una sola palabra								X	
	El dia de Pàsqua	X	X							
	<i>Veïns del món</i>					X				
	De pita pita de								X	
	És carnaval					X				
	El meu xic és l'amo									X
Aprendida o cantada con la familia	A toda mecha								X	
	Los ángeles buscándose								X	
	Quim Quimet			X						
	1,2,3					X				
	Ni una sola palabra								X	
	<i>Veïns del món</i>					X				
	Pachin, pachon		X							
	La camisa negra								X	
	Una de quan era xicotet									X
	La lluna, la pruna			X						
	Atenció cavallers					X				
6 No saben										
En la escuela	Huí anem a l'estació					X				
	L'esquirol					X				
	El portal de Maria (no sap)									X
	El ball de la civada			X						
	Primer me'n vaig a l'estació					X				
	5 Sol, solet			X	X		X			
	L'Arlesien								X	
	Hola don Pepito							X		
	En la selva							X		
	Marieta					X				
	Aibó a descansar							X		
	El carnaval					X				
	Aibó a casa a descansar							X		

2008-2009 Canals 5 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Canioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta	Al pasar la barca		X	X						
	Peter Pan. Canto del loco								X	
	Un día de Pàsqua	X	X							
	Hanna Montana							X		
	Mamma mia								X	
	Jaume I				X		X			
	Mon pare no té nas	X	X							
	En el coche da papá							X		
	Canción en inglés							X		
	Seré tu amante vandido								X	
	Te escribo canciones de 4 40								X	
3 No saben										
Aprendida o cantada con la familia	En el coche de papá							X		
	Nono vine son		X							
	A dónde va la culona	X	X							
	L'elefant			X	X		X			
	Ay moro viejo		X							
	La lluna, la pruna			X	X		X			
	Tengo una muñeca vestida de azul	X	X							
	Soc felix perquè menge pernil									X
	Maravillosa criatura									
	Te escribo canciones de 4 40								X	
	2 No saben									
En la escuela	A volar									
	2 Paf era un drac màgic					X				
	El pollo con una pata					X				
	Sol solet			X			X			
	La tortuga va davant					X				
	Peix,peixet			X			X			
	Trenet xicotet					X				
	<i>Veïns del món</i>					X				
	2 Jaume I				X		X			
	Jou és un pallasso					X				
Debajo un botón			X			X				

2008-2009 Canals 6-7 años		Tipo de canción								
		Tradicional		Otras tradiciones	Escolar			Pop-TV-CD		Otras
		Cancioneros 1974-1980	populares		Cancioneros	Creación reciente	Se ha hecho popular	Infantil	Adulto	
Canción que les gusta										
	What the color is bird					X				
	Canción en inglés					X				
	High school musical							X		
	En la casa de Pinocho					X				
	No se entiende									X
	Canción en inglés					X				
	4 No sabe									
Cantan los padres o familia	La, la li estoy lavando aquí									X
	Chi-ki-cha batuca pa bailar								X	
	Les catalinetes	X	X							
	Había una vez un barquito		X	X						
	Morena mía								X	
		5 No me cantan								
En la escuela	El patio de mi casa	X	X							
	<i>La pau dels xiquets</i>					X				
	3 Sol, solet			X			X			
	2 <i>El nou d'octubre</i>					X				
	Les catalinetes	X	X							
	<i>La Costera canta a la trobada</i>					X				
	Cada día de matí			X			X			
	<i>Veïns del mon</i>					X				

Este último es uno de los grupos de referencia. Con ellos se construyó la canción *Comença el curs* y participaron de las otras mientras estaban en educación infantil. Después de varios cursos sin contacto con ellos y sin que nadie les cantara las canciones, en posteriores encuestas realizadas ellos las eligieron en sus respuestas. Igualmente ocurrió, años más tarde al mostrarles la música ya grabada de las canciones que ellos hicieron sin nunca haberla escuchado instrumentalmente. La reacción ante esa sorpresa auditiva fue cantarla de manera natural y con gran alegría y emoción.

Anexo Documental 6. Relación canciones público infantil de procedencia CD/TV.

Canción	Procedencia	Intérprete/autor	Año
Aibó a casa a descansar	Blancanieves y los siete enanitos	Walt Disney	1937
American Dragon	Disney Channel	Jonas Brothers	2007
Cumpleaños feliz (parchis)	Programa Aplauso (TVE)	Parchís	1982
Aquella estrella de allá	OT Canta Disney (LP)	Gisela	2002
Baby te quiero	Te quiero (LP)	Nigga	2007
Barbie (Soy como Tú)	Barbie,La Princesa y la Costurera.	Gisela	2004
Big master			
Brujas (El Brujo)	"Cri-Cri El Grillito Cantor"	Francisco Gabilondo Soler	1945
Buenas noches. Lunnis	TVE-Vacaciones con los Lunnis (LP)	Los Lunnis	2004
Despierta ya. Lunnis	TVE-Despieta Ya (LP)	Los Lunnis	2004
El oso de la casa azul.	Disney Channel	The Jim Hemson Company	2001
En el coche de papa	El gran circo de TVE	Los Payasos de la Tele	1972
Hanna Montana (Nobody's Perfect)	Disney-Best Of Both Worlds	Hannah Montana	2007
High school musical (Breaking Free)	Disney Channel-HSM (LP)	High School Musical	2006
Hola don Pepito	Gaby,Fofó,Miliki	Gaby,Fofó y Miliki	1971
La canción de Glup	Editorial Santillana La escalera mágica		2002
La gallina turulata	A sus amiguitos (LP)	Gaby,Fofó y Miliki	1971
Las campanas. Lunnis	TVE-Nos vamos a la cama (LP)	Los Lunnis	2004
Luna lunera.Lunnis	TVE-Vacaciones con Los Lunnis (LP)	Los Lunnis	2004
Madagascar.	Dreamworks	Hans Zimmer	2005
Lazy town	Serie infantil	Magnus Schering	2004
Marco. De los Apeninos a los Andes	Serie Infantil Dibujos animados	Nippon animation Isao Takahata	1977
Oliver Bengi (Moete Hero)	TV	Hiroki Okita	1983
Peter pan.	Película	Walt Disney	1953
Pluto se va	Película	Walt Disney	

Power Rangers	Power Rangers:La película	John Linnell/Graeme Revell	1995
Princesas Disney (Bajo el Mar)	La Sirenita	Alan Menken/Robby Merkin	1989
Rock de Babalà	Canal 9		1990
Sueña y juega con Ariel	Película	Walt Disney	1989
Susanita tiene un ratón	Había una vez un disco	Gaby,Fofito,Miliki	1977
Tigres, leones	Programa infantil TV	Torrebruno	1980..
Un globo, dos globos, tres globos.	Dibujos televisión	Los Albas	1974
Ser humano otra vez	La Bella y La Bestia. Disney	Alan Menken	1991
Canción del programa Megatrix.	Programa infantil	Antena 3	1995
Uno más uno son siete.	Los Serrano (T5)	Fran Perea	2003
Amunt Valencia	75º Aniversario VCF	Pablo Sánchez Torrella/Ramón Gimeno Gil	1993
A por ellos oeh!	Canción (estribillo) Selec.Española	La Banda del Capitan Canalla	2006

Anexo Documental 7. Relación canciones público adulto de procedencia CD/TV.

Canción	Procedencia	Intérprete/autor.	Año
¿Quién es ese hombre?	Antena 3	Pasión de Gavilanes	2005
Adiós papá	Saca la lengua (LP)	Los Ronaldos	1988
Amante bandido	Bandido (LP)	Miguel Bosé	1992
Antes muerta que sencilla.	Eurovisión Junior	Mª Isabel López	2004
Azul	Azul (LP)	Christian Castro	2001
Baby te quiero	Te quiero (LP)	Nigga	2007
Baila el chiqui chiqui	Festival de la Canción de Eurovisión 2008	Rodolfo Chikilicuatre (David Fdez. Ortiz)	2008
Bulería	Bulería (LP)	David Bisbal	2004
Calle la pantomima	Mientras no cueste trabajo (LP)	Melendi	2006
Chic y chac batuca pa bailar	TV	Carolina Molina	
Colgando en tus manos	De mi puño y letra (LP)	Carlos Baute y Marta Sánchez	2008
Color esperanza	Un mundo diferente (LP)	Diego Torres	2001
Corazon partió	Más (LP)	Alejandro Sanz	1997
De pata negra	De pata negra (LP)	Melody Ruiz	2001
Del pita pita del	Two Lights (LP)	Orleya	2004
Días de verano	Pájaros en la cabeza (LP)	Amaral	2005
Dulce locura	Guapa (LP)	La Oreja de Van Gogh	2006
El baile del gorila	De pata negra (LP)	Melody Ruiz	2001
Europe's living a Celebration	Festival de la Canción de Eurovisión 2002	Rosa López	2002
Help! Ayúdame		Tony Roland	1971
Qisiera yo saber	Mientras no cueste trabajo (LP)	Melendi	2006
La tortura	Fijación Oral Vol.1 (LP)	Shakira	2005
Mamma mia	Abba (LP)	Abba	1975
Me colé en una fiesta	Mecano (LP)	Nacho Cano/Mecano	1982

Me muero	El mundo se equivoca (LP)	La Quinta Estación	2006
Mi música es tu voz	OT	OT Song Lyrics	2001
Mi rumbita pa tus pies	Sin noticias de Holanda (LP)	Melendi	2003
Morena mía	Sereno (LP)	Miguel Bosé	2002
Muñeca de trapo	Guapa (LP)	La Oreja de Van Gogh	2006
Nada cambiará mi amor por ti	Glenn Medeiros (LP)	Glenn Medeiros	1987
Nada fue un error.	Esta mañana y otros cuentos (LP)	Coti&Paulina Rubio&Julieta Venegas	2005
Ni una sola palabra	Ananda (LP)	Paulina Rubio	2005
Pa´Madrid	La voz de mi silencio (LP)	El Barrio	2007
París	El viaje de Copperpot(LP)	La Oreja de Van Gogh	2000
Peter pan	Personas (LP)	El Canto del Loco	2008
Puedes contar conmigo	Lo que te conté mientras te hacías la dormida (LP)	La Oreja de Van Gogh	2003
Rebelde	Televisa (TV)	RBD	2005
Si tú eres mi hombre	Sencillos y Otras (LP)	Ángela Carrasco	????
Siete vidas	T5 (TV)	El Canto del Loco	2004
So payaso	Agíla (LP)	Extremoduro	1996
Tengo el corazón contento		Marisol	1968
Tengo la camisa negra	Mi sangre (LP)	Juanes	2004
Tenía tanto que darte	Retales de carnaval (LP)	Nena Daconte	2008
Torero	Grandes éxitos (LP)	Chayanne	2002
Tu madre tuvo la culpa	Inspiración y locura (LP)	Pata Negra	1990
Un rayo de sol.		Los Diablos	1970
Y cuanto más acelero	Javi Cantero (LP)	Javi Cantero	2001
Yo quiero bailar		Sonia y Selena	2001

Anexo Documental 8. Cuestionario II



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Cuestionario para valorar el Uso y la Necesidad de las canciones en Educación Infantil

Este cuestionario forma parte de la investigación de una tesis que se realiza en la UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Su objetivo es conocer los usos, costumbres, necesidades de y canciones que utilizan los profesionales de Educación Infantil. Va dirigido a las maestras y maestros que imparten docencia en el segundo ciclo de esta etapa educativa de los centros públicos de la comarca de La Costera. Se pretende recabar información y datos acerca de los hábitos musicales que presentan los centros y los profesionales en activo en los momentos de las celebraciones escolares anuales y en las rutinas diarias.

Instrucciones

Es conveniente que lea atentamente cada pregunta antes de contestar y marque con una cruz (X) la opción que más se ajuste a su realidad.

Es importante que recuerde el nombre o el principio de las canciones que realmente canta con sus alumnos en el aula.

Los datos serán analizados globalmente y siempre respetando el **anonimato**.

Su participación al complementarlo será muy apreciada y valorada.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Sexo:

Mujer Hombre

2. Edad: _____

3. Colegio donde trabaja: _____

4. ¿Cuál es el nivel que imparte?

1º nivel (3 a 4 años) 2º nivel (4 a 5 años) 3º nivel (5 a 6 años)

5. ¿Cuántos alumnos tiene en el aula? _____

PERFIL DEL DOCENTE

6. ¿Cuántos años ha impartido clases en la etapa de Educación Infantil?

1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años 16 a 20 años 21 o más años

7. ¿Suele cantar a sus alumnos/as? Sí No A veces

8. ¿Canta usted o utiliza soportes audio? Voz Audio Las dos

9. ¿Prefiere cantar usted o utilizar audio? Voz Audio

10. ¿Los alumnos/as prefieren cantar con usted o con el audio? Voz Audio

11. ¿Qué tipo de canción canta a sus alumnos/as?

Popular/Tradicional Pop-actual Editoriales Canciones TV Otras

12. Por favor, anote el título o el inicio de alguna de las canciones que canta habitualmente con los niños/as.

13. Por favor, anote el título de canciones que usted conoce aunque no las cante a sus alumnos/as actualmente.

14. ¿Considera que las canciones que conoce o tiene a su alcance son adecuadas para sus alumnos de educación infantil?

Sí No A veces

15. Si la respuesta anterior ha sido No o A veces, por favor conteste la siguiente.

¿Qué aspecto cree que falla?

	Sí	No	A veces
Idioma			
Temática			
Tipo de música			
Otras			

16. ¿Es habitual en su centro cantar canciones en las fiestas o celebraciones escolares?

Sí No A veces

17. ¿Cantáis solamente en el aula, a nivel de ciclo o en todo el centro?

Aula Ciclo Centro

18. ¿Cree que las canciones que cantan todo el centro se adecuan a los alumnos/as de Educación Infantil?

Sí No A veces

(Si la respuesta es No o A veces, por favor explique por qué)

19. ¿Qué fiestas celebran durante el curso de una manera regular?

20. ¿En cuál de ellas utilizan canciones?

21. Por favor, señale en qué ocasiones cantan habitualmente, indique el nombre o inicio de la canción y si la cantan a nivel de aula o con todo el centro.

CELEBRACIÓN	SI	NO	Nombre de la Canción	Aula	Centro
Inicio de curso					
9 d'octubre					
Otoño					
Navidad					
Día de la Paz					
Día del árbol					
Invierno					
Fallas					
Pascua					
Primavera					

Día del libro				
Día de la convivencia intercultural				
Fiesta de la Lengua				
Verano				
Fin de curso				
Otras				

22.¿Consideraría interesante tener canciones para celebrar las diferentes fiestas o no lo cree necesario? ¿Cuáles le interesarían más? Por favor, anótelos en la siguiente tabla.

Celebraciones	SÍ	NO	Aula	Centro
Inicio de curso				
9 d'octubre				
Otoño				
Navidad				
Día de la Paz				
Día del árbol				
Invierno				
Falles				
Pascua				
Primavera				
Día del libro				
Día de la convivencia Intercultural				
Fiesta de la Lengua				
Verano				
Fin de curso				
Otras				

23. Por favor anote el nombre de las canciones que utiliza para los diferentes momentos y rutinas del día con sus alumnos/as e indique si necesitaría o no otras canciones.

Momentos del día o rutinas	Canciones que cantan habitualmente	¿Necesitaría conocer más?	
		SÍ	NO
Buenos días			
Buenas tardes			
Para salir al patio			
Para despedirse			
Para recoger			
Para ir en fila			
Para hacer silencio			
Otras			

Muchas gracias por su colaboración

Anexo Documental 9. Letras de las canciones¹.

9.1. Colección *A l'escola ho diem cantant*.

1. *A l'escola fadrins!*
2. *Benvinguts a l'escola!*
3. *Hola! Bon dia!*
4. *Qui no ha vingut?*
5. *A replegar!*
6. *Renta't les mans*
7. *Anem al pati!*
8. *Aigua fresqueta*
9. *Descansem tots junts*
10. *Anem-se'n a dinar!*
11. *Bona vesprada!*
12. *Adéu! Fins demà*
13. *Bon cap de setmana!*
14. *Good Morning!*
15. *Good Afternoon!*
16. *We go to the playground*
17. *Let's go to the playground!*
18. *Good bye!*
19. *Have a nice weekend!*

¹ Letras: Alicia Arnau Aparicio

Benvinguts a l' escola!

A l'escola hem arribat i ens anem a presentar.

A l'escola hem arribat i ens anem a presentar.

Jo soc (Alicia²) i sé fer així

Tue eres (Alicia) i saps fer així

Hola! Hola! benvinguda a escola

A l'escola hem arribat i ens anem a presentar.

A l'escola hem arribat i ens anem a presentar.

Jo soc (Joan) i sé fer així.

Tue eres (Joan) i saps fer així

Hola! Hola! Benvingut a escola.

A l'escola fadrins!

Hola! Benvinguts a escola.

Hola! Perquè som fadrins.

Classe nova, escola nova, mestra nova i molts amics.

Jugarem a moltes coses perquè ja som uns fadrins.

Hola! Benvinguts a escola.

Hola! Perquè som fadrins

Hola! Bon dia!

Hola! Bon dia! Com estàs?

Ens alegra molt estar al teu costat.

Un matinet per encetar,

per a aprendre a viure i per a conversar.

Hola! Bon dia! Com estàs?

Ens alegra molt estar al teu costat

² El nombre va cambiando según el del niño que canta.

Qui no ha vingut?

(Paola³) no ha vingut. (Paola) no ha vingut
Està malalta? S'ha constipat?
Ha anat al metge? Què haurà passat?
Quan vinga ja ens ho contarà.

A replegar!

Replega! Replega! Que quede tot alçat.
Replega! Replega! Que ja hem acabat
de jugar, de pintar, d'estudiar i de cantar.

Replega! Replega! Que quede tot guardat.
Replega! Replega! Que ja hem acabat
de parlar, d'escoltar, de comptar i de ballar.

Renta't les mans

Mira't les mans! Mira't les mans!
Mira si les has de netejar.
Ensabona't les mans! Ensabona't les mans!
i voras quina oloreta fan.
Renta't les mans! Renta't les mans!
i voras que netes quedaran.
Eixuga't les mans! Eixuga't les mans!
i voràs que seus es quedaran.

³ El nombre depende en cada momento del alumno que està ausente.

Anem al pati!

Anem al pati! Anem al pati!
És l'hora de l'esplai. És l'hora de l'esplai
Córrer i riure. Córrer i riure.
Jugar amb els companys.
Jugar amb els companys.

Aigua fresqueta

Aigua fresqueta li anem a posar
a eixa ferida que prompte curarà.
Una tireta li anem a posar
a eixa ferida que curadeta està.

Descansem tots junts

Descansem les mans. Descansem el cap.
Descansem la boca. Descansem els ulls.
Descansem el coll. Descansem el front.

Descansem les galtes. Descansem a gust.
Descansem el nas. Descansem el pit.
Descansem les celles. Descansem tots junts.

Anem-se'n a dinar!

Adéu! Adéu! Adéu!

Anem a dinar.

És l'hora de dinar i també de descansar.

De dinar, de dinar i també de descansar.

Adéu! Adéu! Adéu!

Adéu comanys!

Bona vesprada!

Bona vesprada! Com estàs?

Ens alegra molt estar al teu costat.

De vespradeta cantarem, contarem molts contes i molt jugarem.

Bona vesprada! Com estàs?

Ens alegra molt estar al teu costat.

Adéu! Fins demà!

Adéu! Adéu! Adéu!

Adéu! Fins demà.

És l'hora de jugar i també de berenar.

De jugar, de jugar i també de berenar.

Adéu! Adéu! Adéu!

Adéu! Fins demà.

Bon cap de setmana!

Bon cap de setmana per a vosté
Dissabte i diumenge no ens vorem.

Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.
Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.

Bon cap de setmana per a vosté
Són dos dies de festa son dos dies sencerets.

Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.
Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.

Bon cap de setmana per a vosté.
Jugueu molt amb els pares i als iaies visiteu.

Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.
Fins dilluns! Fins dilluns!
Fins dilluns! Cluqueu-me un ull.

Good Morning!

Good Morning! How are you?
Good Morning! Fine! And you?
Well, well, well.
Well, well, well
Well, well, well. I'm fine today.

Good afternoon!

Good afternoon! Good afternoon!
Good afternoon! My friends.
and welcome to the classroom.
Now it's time to learn.

Let's go to the playground

We go to the playground,
We go to the playground,
We go to the playground
because it's play to play

We go to the playground

We go, we go, we go to the playground.
To play, to lough, to jump, to jump and run.
We're happy! We're happy!
To play, to play at playground,
To smile, to enjoy, to jump, to jump and run.

Good bye!

Good bye! Good bye!
See you later! See you later!
Good bye! Good Bye!
See you later! Dear friends.

Have a nice weekend!

Have a nice weekend! Nice weekend!
Have a good time this two days.
Saturday and Sunday. Nice weekend!
Have a good time this two days.

9.2. Colección: *A l'escola ho celebrem cantant.*

A. Letras⁴ de las canciones para las celebraciones en centros de la *Comunitat Valenciana.*

- 20. *Comença el curs!*
- 21. *9 d'octubre dia de festa*
- 22-B. *Vine al'escola per la tardor!*
- 23. *Ja és Nadal!*
- 24. *La Pau del xiquets*
- 25. *L'aire que respirem*
- 26-B. *Vine a l'escola per l'hivern!*
- 27. *Per fi és primavera!*
- 28. *Oda a la lectura*
- 29. *Veïns del món*
- 30. *Fi de curs*

⁴ Letras: Alicia Arnau Aparicio

Ja arriba setembre, comença un nou curs.
Companys i companyes tornem a estar junts.

Xiquetes saluden, saluden xiquets,
Saluden els mestres i els pares també.

Per fer una festa hem de pensar molt.
Banderes, confeti, disfressa i cançó.
Pintura en la cara mira'ns que contents.
Pum, pum traca-traca i alguns coetets.

La festa d'inici ens ompli de goig
Tot ben preparat perquè s'alce el teló
Ballant i cantant sigueu benvinguts
Doncs ara comença, de bo, el nou curs.

I així fem la festa, Ai! Quina emoció!
L'escola s'alegra de vore'ns a tots.

El nou d'octubre, dia de festa,
és la gran festa dels valencians.
Es commemora la Reconquesta
del rei en Jaume ja fa molts anys.

1238 és la data recordada
amb parlaments, passacarrers,
molta música i focs al cel.

Aquest gran dia també es celebra
una dolcíssima tradició,
Si tu estimes o si t'estimen
tindràs uns dolços i un mocador.

Sant Donis es festeja
i la gran "mocadorà".
Et lleparàs els ditets
En tastar els panellets.

El nou d'octubre, dia de festa,
és la gran festa dels valencians.
Es commemora la Reconquesta
del rei en Jaume ja fa molts anys.

Vine a l'escola per la tardor

Vine a l'escola i podràs gaudir
de totes les coses que aprenem ací.

La calor ja passa, els ocells se'n van.
El rei Jaume arriba i porta la Mocadorà.

Bitxos i formigues obrin el rebost
per poder fer festa i a l'hivern pegar un mos.

Alborços, bellotes,
olives, raïm,
Han trobat pebraços.
N'han dut per a mi.

Ai! Quina fresqueta! Ja s'amaga el sol.
Les vesprades curtes. Tot canvia de color.
Les fulletes cauen: grogues i marrons.
Quan estan seques escoltem el seu soroll.

Castanyes torrades,
moniatos al forn.
les catalinetes
i els catalinots

Si vens a l'escola tot això voràs.
La Tardor que passa i venen festes de Nadal.

Ding-.dong, dig-dong.Ding-dang-dong.

Les campanes ding- dig, dong- dong prompte sonaran
i als carreres llums I nadales ens alegraran. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Si munteu un arbre ben alt i guarnit

I si feu targetes, una per a mi.

Quantes figuretes que té el naixement.

Mira com l'estrela va cap a Betlem. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

A sopar a casa tots acudiran

perquè esta festa volen celebrar.

Tota la família felicitaràs.

Pares, iaies, tios i cosins germans. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

Escriviu la carta a ses majestats.

De carbó i de casques venen carregats.

La nit de la màgia tots adormidets.

Els xiquets esperen els somniats joguets. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

La pau dels xiquets

Si tu vols la Pau, la Pau tindrem

Si jo vull la Pau la Pau tindrem.

La Pau a ta casa, la Pau al carrer,
La Pau a l'escola, la Pau amb tu mateix.

Si tu vols la Pau, la Pau tindrem

Si jo vull la Pau la Pau tindrem.

La Pau amb els pares, la pau amb els amics,
La Pau amb els mestres, la Pau amb la gent.

Si tu vols la Pau, la Pau tindrem

Si jo vull la Pau la Pau tindrem.

La Pau al meu món, la Pau al teu món,
La Pau al nostre món, la Pau a l'univers.

Si tu vols la Pau, la Pau tindrem

Si jo vull la Pau la Pau tindrem.

L'aire que respirem

Un arbre plantarem i al món ajudarem

Un arbre cuidarem i a tots alegrarem

La terra, l'aire, els ocells i tots els qui estimem

Perquè els arbres que plantem són l'aire que respirem

Sembrem i repoblem les terres dels voltants.

Ajuda el Planeta! Està a les teues mans!

Muntanyes altes i les valls ben verdes quedaran

Perquè els arbres que plantem són l'aire que respirem

Vine a l'escola per l'hivern

Vine a l'escola i podràs gaudir de totes les coses que aprenem ací.

La Tardor s'allunya i també el Nadal.

Els reis arribaren de joguets ben carregats.

Fa un fred que pela perquè és el gener.

Pluges i nevades omplin ja tots els carrers.

El suc de taronja, la mel de romer
per al refredat són els dos els millor remei.

Abric i paraigües, bufanda, jersei,
botes, impermeable, uns guants i Barret.

Al mes de febrer ja té flor l'ametler
i si et disfresses carnestoltes solen ser.
Carasses, disfresses, maquilla't molt be.
Canta, balla i corre! Febrer és molt curtet!

Els fallers preparen els grans monuments.
De cartró i de fusta els ninots ells solen fer.
Festa a València, Festa al mes de març.
La ciutat es plena de veïns i visitatns.

Coets, desfilades, blusó i saragüells.
Xocolate i xurros, bunyols calentets.

Si ves a l'escola tot això voras.
Quan l'hivern s'acaba comencem la mascletà.

Per fi és primavera!

Mira el cel a borreguets! La primavera.
Pluja, sol i un poc de vent el camp espera.
Fulletes verdes, flors pels camins.
Tots els insectes podran gaudir.

És primavera! Per fi és primavera!
I els pardalets tornen a fer els nius.
És primavera! Per fi és primavera!
Escolta com piulen piu-piu-piu-piu-piu.

Març, abril i maig florits, quina oloreta!
Set colors de Sant Martí Quina bellesa!
Les formiguetes tornen a eixir
i les abelles ja estan ací.

És primavera! Per fi és primavera!
I els pardalets tornen a fer els nius.
És primavera! Per fi és primavera!
Escolta com piulen piu-piu-piu-piu-piu.

Quin atreviment! Abril mil llibres mil!
Llegir ens senta be tot l'any també també.

Disfressat de blanc i negre l'univers recorreràs.
Estellés, Enric Valor, Ausias March. Tu ja voràs!
Narrativa, poesia, diverteix-te cada dia!
Pensa, plora, riu a l'hora amb tan bona companyia.

Llegir!, llegir!, el que m'agrada a mi.
Llegir!, llegir!, llegir em fa feliç.
Llig al cotxe, llig al llit. Llig de dia, llig de nit.
Llig per ell, llig per mi, llig per tu i bon profit.

Quin atreviment! Abril mil llibres mil!
Llegir ens senta be tot l'any també. també.

Un conte, una novel·la, una historia, un acudit.
Tristor i avorriment als llibres tenen fi.

A la Tablet, a l' "I pad". A la biblio o al terrat
Vine i llig al meu costat S'ha acabat la soledat!

Llegir!, llegir!, el que m'agrada a mi.
Llegir!, llegir!, llegir em fa feliç.
Llig al cotxe, llig al llit. Llig de dia, llig de nit.
Llig per ell, llig per mi, llig per tu i bon profit.

A l'escola en veu alta llig si vols als teus padrins.
Els fillols queden sorpresos quan els lliges estos versos.
Llig al cotxe, llig al llit,. Llig de dia, llig de nit.
Llig per ell, llig per mi Llig per tu i bon profit! (bis)
Quin atreviment...

Veïns del Món. Veïns del Món. Veïns del Món respirant diversitat.

Veïns del Món. Veïns del Món. Veïns del Món convivint en llibertat.

Si vaig soc foraster. Si vens ets foraster.

No importa el lloc o el temps. Som veïns tots igualment.

L'orige és important. És la teua identitat.

El destí és important: l'horitzó per explorar.

Veïns del Món. Veïns del Món Veïns del Món respirant diversitat.

Veïns del Món. Veïns del Món. Veïns del Món convivint en llibertat.

L'orige has de mostrar. El destí has d'admirar.

Entendre'ns ens fa més grans, solidaris, més humans.

Igual de diferents. Tots viatgem, anem, tornem.

Igual de pareguts si ens trobem ens enyorem.

Veïns del Món. Veïns del Món. Veïns del Món respirant diversitat.

Veïns del Món. Veïns del Món. Veïns del Món, convivint en llibertat.

És al mes de juny quan s'acaba el curs.

Preparem la festa perquè ve l'estiu

Companyes i companys i els pares també

Assajen i canten. Assajen i ballen

És molt divertit. És molt divertit.

Fer un espectacle tan tan tan tan colorit

Tota la família a veure'ns vindrà

I quan tot s'acabe molt molt aplaudirán

Els vestits lluent, Gran presentació.

3,2,1 que comence la funció!

És al mes de juny quan s'acaba el curs.

Preparem la festa perquè ve l'estiu.

B. Para centros de una comarca concreta: La Costera

LA COSTERA CANTA A LA TROBADA

Ho diu la Serra d'Engra, l'hivern ja s'ha acabat.

Arriba primavera i la Trobada s'acosta ja.

De la Font fins a Barxeta la notícia va escampant.

Per dalt la Serra Grossa el vent ho ve cantant.

Vine ací i cantarem. La Costera cantarà.

Vine amb mi i cantarem. Cantarem pel valencià.

Triem com és costum un dissabte d'abril a juny

Per fer festa a la Costera i la Trobada estar tots junts.

Una festa per la llengua, la que tots estimem tant

El parlar dels nostres iaies, la de tots els valencians.

Vine ací i cantarem....

.

Vindran des de Vallada, de Montesa i de Moixent,

D'Aiacor, la Torre els frares, de l'Alcúdia molta gent.

De Torrella, de Llanera, de Rotglà i Corberà.

De Torrent, la Torre Lloris, d'Anahuir i de Cerdà.

Vine ací i cantarem....

De la Granja i de Sorió, de Vallés i Novellé,
Pujant la sèquia de Ranes als de Canals saludarem,
El riu Sants i el Canyoles a tots ho fan saber
Els de Xàtiva i la Llosa omplin ja tots els carrers.

Vine ací i cantarem....

El Puig mira a Santa Anna i al Bernissa molt content.
Per Alboi el riu Albaida crida als de Genovés.
Llocnou d'en Fenollet i tots els d'Estubeny
animen a la festa cantant als quatre vents.

Vine ací i cantarem....

Un dia d'alegria, de cultura i diversió,
d'aprendre, de somriure i de viure una emoció,
compartir la cercavila, retrobar-se amb els amics
de ser més solidaris sentint-nos ben d'ací.

Vine ací i cantarem. La Costera cantarà.
Vine amb mi i cantarem. Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

Letra: Josep Roca Espín y Alicia Arnau Aparicio.

C. Para una localidad concreta: Canals

22-A. Vine a l'escola per la tardor

23-A Ja és Nadal

31. La Lloca centenària

26-A. Vine a l'escola per l'hivern

32-A Canals canta a la Trobada

33. La nit del farolet

Vine a l'escola per la tardor

Vine a l'escola i podràs gaudir
de totes les coses que aprenem ací.

La calor ja passa, els ocells se'n van.
El rei Jaume arriba i porta la Mocadorà.

Bitxos i formigues obrin el rebost
per poder fer festa i a l'hivern pegar un mos.

Alborços, bellotes, olives, raïm,
Han trobat pebraços. N'han dut per a mi.

Ai! Quina fresqueta! Ja s'amaga el sol.
Les vesprades curtes. Tot canvia de color.
Les fulletes cauen: grogues i marrons.
Quan estan seques escoltem el seu soroll.

Castanyes torrades, moniatos al forn
Les catalinetes i els catalinots

Bones les taronges ja estan per collir.
Caquis i magranes, carabasses i arnadí.

Entrarem la Soca per "el Goleró"
i encetem la Festa tots a la Plaça Major.

Cavalls i reates, festers tots amunt!
Misteleta i pastes, cacau i tramús.

Si vens a l'escola tot això voràs.
La Tardor que passa i venen festes de Nadal.

Ding-.dong, dig-dong.Ding-dang-dong.
Les campanes ding- dig, dong- dong prompte sonaran
i als carreres llums I nadales ens alegraran. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Si munteu un arbre ben alt i guarnit
I si feu targetes, una per a mi.
Quantes figuretes que té el naixement.
Mira com l'estrela va cap a Betlem. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

A sopar a casa tots acudiran
perquè esta festa volen celebrar.
Tota la família felicitaràs.
Pares, iaies, tios i cosins germans. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

Escriviu la carta a ses majestats.
De carbó i de casques venen carregats.
La nit de la màgia tots adormidets.
Els xiquets esperen els somniats joguets. Ja és Nadal!. Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

Els reis ja s'acosten per "el Goleró"
I al xiquet li porten un dolcet torró
L'aigua i les garrofes pels cansats rossins
No oblideu cantar-los un bon Tírorí. Ja és Nadal! Ja és Nadal!

Ding-dong, dig-dong.Ding-dang-dong....

En mil nou-cents catorze a la vila de Canals
Un *platanus hispània* vora el Sants es va plantar.
En silenci fent historia ha viscut més de cent anys
Molta és la nomenada de la Lloca de Canals.

Veniu-se'n a la Lloca!. A la Lloca hem de quedar!
I si passes per la Lloca a Canals ens trobaràs.

Si veniu al nostre poble, referència principal.
És el centre és un emblema. Natural! Monumental!
És la Lloca centenària la gran ombra de Canals.
I de tota la comarca l'exemplar més veterà.
Veniu-se'n a la Lloca!. A la Lloca hem de quedar!
I si passes per la Lloca a Canals ens trobaràs.

Molta vida baix les branques han passat tots els veïns.
Vells I joves comparteixen eixe lloc tan canalí.
Amb les núvies per a Pasqua. Cap al cine amb els amics.
Quantes fires! Quantes festes! hem viscut tos per allí.

Veniu-se'n a la Lloca!. A la Lloca hem de quedar!
I si passes per la Lloca a Canals ens trobaràs.
I si passes per la Lloca a Canals ens trobaràs
I si passes per la Lloca... per la Lloca de Canals.

Vine a l'escola i podràs gaudir de totes les coses que aprenem ací.

La Tardor s'allunya i també el Nadal.

Els reis arribaren de joguets ben carregats.

Si vius a Canals no, no podràs parar.

La Foguera encesa són les festes Patronals

Ofrena, carrosses, Parells, processó

Cuiros i Bandera, joguets i balons.

Fa un fred que pela perquè és el gener.

Plugues i nevades omplin ja tots els carrers.

El suc de taronja, la mel de romer
per al refredat són els dos els millor remei.

Abric i paraigües, bufanda jersei,
botes, impermeable, uns guants i Barret.

Al mes de febrer ja té flor l'ametler

i si et disfresses carnestoltes solen ser.

Carasses, disfresses, maquilla't molt be.

Canta, balla i corre! Febrer és molt curtet!

Els fallers preparen els grans monuments.

De cartró i de fusta els ninots ells solen fer.

Festa a València! Festa al mes de març!

La ciutat es plena de veïns i visitants.

Coets, desfilades, blusó i saragüells.

Xocolate i xurros, bunyols calentets.

Si ves a l'escola tot això voràs.

Quan l'hivern s'acaba comencem la mascletà.

La nit del farolet. Veniu que cantarem!
els iaïos i els pares, xiquetes i xiquets

La nit del farolet porteu-me un melonet
que siga xicotet, un melonet d'alger.

La nit del farolet sabeu com el farem?
Porteu-me una cullera, cordell i un ganivet.

La nit del farolet a fosques no estarem.
Mireu les llumenetes com omplin els carrers.

La nit del farolet. Veniu que cantarem!
els iaïos i els pares, xiquetes i xiquets

Ho diu la Serra d'Engra, l'hivern ja s'ha acabat.
Arriba primavera i la Trobada s'acosta ja.
De la Font fins a Barxeta la notícia va escampant.
Per dalt la Serra Grossa el vent ho ve cantant.

Vine ací i cantarem. Cantarem junts a Canals.
Vine amb mi i cantarem. Cantarem pel valencià.

Triem com és costum un dissabte d'abril a juny
Per fer festa a la Costera i la Trobada estar tots junts.
Una festa per la llengua, la que tots estimem tant
El parlar dels nostres iaïos, la de tots els valencians.

Vine ací i cantarem....

Vindran des de Vallada, de Montesa i de Moixent,
D'Aiacor, la Torre els frares, de l'Alcúdia molta gent.
De Torrella, de Llanera, de Rotglà i Corberà.
De Torrent, la Torre Lloris, d'Anahuir i de Cerdà.

Vine ací i cantarem....

De la Granja i de Sorió, de Vallés i Novetlé,
Pujant la sèquia de Ranés als de Canals saludarem,
El riu Sants i el Canyoles a tots ho fan saber
Els de Xàtiva i la Llosa omplim ja tots els carrers.

Vine ací i cantarem.....

El Puig mira a Santa Anna i al Bernissa molt content.

Per Alboi el riu Albaida crida als de Genovés.

Llocnou d'en Fenollet i tots els d'Estubeny

animen a la festa cantant als quatre vents.

Vine ací i cantarem....

Un dia d'alegria, de cultura i diversió,
d'aprendre, de somriure i de viure una emoció,
compartir la cercavila, retrobar-se amb els amics
de ser més solidaris sentint-nos ben d'ací.

Vine ací i cantarem. Cantarem junst a Canals.

Vine amb mi i cantarem. Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

Cantarem pel valencià.

D. Para un centro concreto

L'escola Vicente Rius

En Vicente Rius, mestre exemplar
que a molts canalins va fer estudiar.

Per no oblidar el seu gran esforç
un centre a Canals porta el seu nom

Venim del Rius! Vivim el Rius!
Sentim el Rius! Som part del Rius! (bis)

I sempre estarem ací
per a ajudar els que vindran,
per recordar el que va ser,
per animar als nous companys.

Amb la intenció de construir
l'escola que millorarà
El poble i la societat on convivim

Els nostres records sempre quedaran
El camí llaurat, les grans amistats.
Festes i cançons, llibres que estudiar,
Viatges, excursions, mestres i companys.

Venim del Rius! Vivim el Rius!
Sentim el Rius! Som part del Rius! (bis)
I sempre estarem ací, per a ajudar els que vindran,
per recordar el que va ser, per animar als nous companys.

Pepita és la nostra amiga.

Entra en l'escola quan ningú l'ha vista.

Pepita és la nostra amiga.

És molt divertida. Ens fa molta rissa.

La mosca Pepita ens va la visita.

Vola per l'escola. Es la nostra amiga.

Perquè li agrada mirar

Perquè li agrada escoltar

Perquè li agrada tastar

Perquè li agrada olorar.

La mosca Pepita és la nostra amiga.

És molt divertida. Ens fa molta rissa.

Perquè es para en el muscle. Ai! que rissa no m'assuste.

Perquè es para en la mà. Cosconelles, Ja! Ja! Ja!

Perquè es para en el colze. Mira! Mira!. Ves en compte.

Perquè es para en el peu. Espaiet! No la xafeu!

La mosca Pepita és la nostra amiga.

És molt divertida. Ens fa molta rissa.

Perquè es para en el pit. Tiki-tiki-tiki ti.

Perquè espara prop de l'ull. Cosconelles Ui! Ui! Ui!

Perquè es para en el cap. Gira! Gira! i volarà.

Perquè es para en el cul. No la pots vore ni tu.

La mosca Pepita és la nostra amiga.

És molt divertida. Ens fa molta rissa.

Perquè es para en la galta. Mira! Mira! mai no es cansa.

Perquè es para en el coll. Cosconelles Oi! Oi! Oi!

Perquè es para en la panxa.

Mira! Mira! punxa-panxa. Però mai et picarà.

Pepita és la nostra amiga.

Entra en l'escola quan ningú l'ha vista.

Pepita és la nostra amiga.

És molt divertida. Ens fa molta rissa.

Hem fet una exposició
que ha causat gran impressió.

En Canals al mes de maig.

No ho podeu imaginar!

Amb pintura, escultura, plastilina i cançó,
aquarel·la, autorretrat, amb collage i instal·lacions.

Hem fet una exposició que ha causat gran impressió.

Tots els que l'han visitat s'han quedat bocabadats.

Vingueu! Vingueu!

En clau d'art ens vorem.

Vingueu! Vingueu!

En clau d'art tots aprenem.

Anexo Documental 10. Acompañamientos instrumentales.

10.1. Colección: *A l'escola ho diem cantant*⁵.

1. *A l'escola fadrins!*
2. *Benvinguts a l'escola!*
3. *Hola! Bon dia!*
4. *Qui no ha vingut?*
5. *A replegar!*
6. *Renta't les mans*
7. *Anem al pati!*
8. *Aigua fresqueta*
9. *Descansem tots junts*
10. *Anem-se'n a dinar!*
11. *Bona vesprada!*
12. *Adéu! Fins demà*
13. *Bon cap de setmana!*
14. *Good Morning!*
15. *Good Afternoon!*
16. *We go to the playground*
17. *Let's go to the playground!*
18. *Good bye!*
19. *Have a nice weekend!*

10.2. Colección: *A l'escola ho celebrem cantant*⁶

A. Para las celebraciones en centros de la *Comunitat Valenciana*.

⁵ Realizados en colaboración con Rafa Díaz.

⁶ Realizados en colaboración con Rafa Díaz y Felix Vela

18. *Comença el curs!*
19. *9 d'octubre dia de festa*
20. *Vine al'escola per la tardor!*
21. *Ja és Nadal!*
22. *La Pau del xiquets*
23. *L'aire que respirem*
24. *Vine al'escolal per l'hivern!*
25. *Per fi és primavera!*
26. *Oda a la lectura*
27. *Veïns del món*
28. *Fi de curs.*

B. Para una localidad concreta: Canals

- 22-A. *Vine a l'escola per la tardor*
31. *La Lloca centenària*
- 26-A. *Vine a l'escola per l'hivern*
32. *La nit del farolet*
33. *Canlas canta a la Trobada*

C. Para una comarca concreta: La Costera

34. *LA costaera canta ala Trobada*

D. Para un centro concreto: CEIP Vicente Rius

35. *L'escola Vicente Rius*

E. Para un grupo concreto

36. *La mosca Pepita*
37. *Menuts artistes!*

Anexo 11. Relación de los factores implicados en el proceso de construcción de la identidad personal, social y cultural desde la conformación del cerebro y la mente a través de la canción.

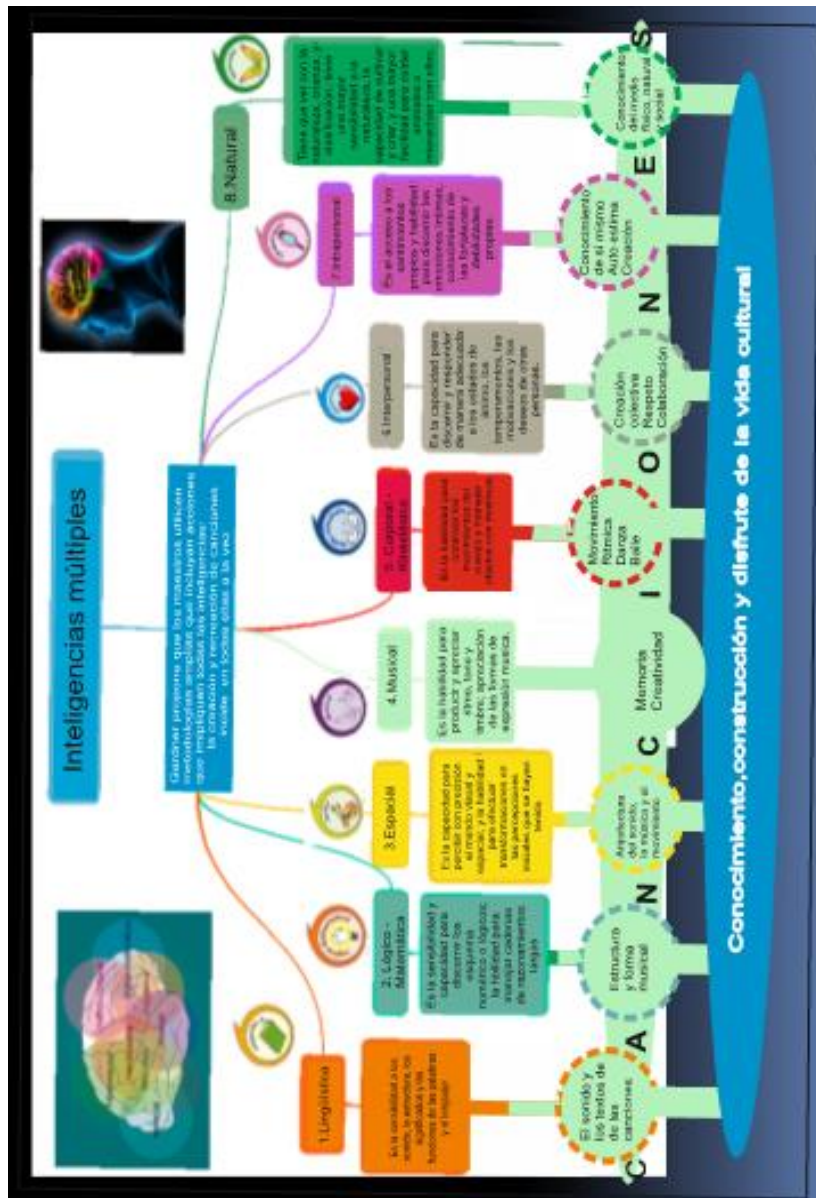


Figura 128. Fuente: Elaboración propia

II. ANEXOS AUDIOVISUALES

Audiovisual I.

Muestra entrevistas a niños.

1. Etapa pre-investigación I
2. Etapa pre-investigación II
3. Última fase

Audio 1. Colección: A l'escola ho diem cantant

Voces: Alumnas de 5º del ceip Vicente Rius.

Aitana Cucarella, Ines Llorens, Sheila Mateu, Aitzane Sancho y Sara Vila

Grabación realizada en RC estudio, Xàtiva por Pau Cháfer.

Noviembre 2014 - Mayo 2015.

1. *Benvinguts a l'escola!*
2. *A l'escola fadrins!*
3. *Hola! Bon dia!*
4. *Qui no ha vingut?*
5. *A replegar!*
6. *Renta't les mans*
7. *Anem al pati!*
8. *Aigua fresqueta*
9. *Descansem tots junts*
10. *Anem-se'n a dinar!*
11. *Bona vesprada!*
12. *Adéu fins demà!*
13. *Bon cap de setmana!*

* Canciones en inglés

14. *Good Morning*
15. *Good Afternoon*
16. *Let's go to the playground*

Audio 2. Colecció: A l'escola ho celebrem cantant.

(*) Alumnos del ceip José Mollá de Canals: Laia Bernat, Chloe Bull, Osman Demirov, Maria Herranz, Rocio Llorens, Diana Onrubia, Lorena Bonet, Bianca Cimpoesu, Marisa García, Victoria Maris y Alba Medina. Grabado en el ceip José Molla por Félix Vela (2008/2010).

Alumnas de 5º y 6º del ceip Vicente Rius: Aitana Cucarella, Ines Llorens, Sheila Mateu, Aitzane Sancho, Sara Vila, Alba Maset y Alba Cucarella.

Grabación realizada en RC estudio Xàtiva, por Pau Cháfer. Noviembre 2014- Mayo 2015.

1. *Comença el curs**
2. *9 d'octubre dia de festa**
3. *Vine a l'escola per la tardor (tots)* 4. *Vine a l'escola per la tardor (Canals)*
5. *Ja és Nadal*
6. *La pau dels xiquets**
7. *L'aire que respirem*
8. *Vine a l'escola per l'hivern (tots)*-9. *Vine a l'escola per l'hivern (Canals).*
10. *La Lloca centenària*
11. *Per fi és primavera!*
12. *Oda a la lectura*
13. *Canals canta a la Trobada*
14. *La Costera canta a la Trobada (La Costera)*
15. *La Costera canta a la Trobada (reduïda)*
16. *Veïns del món**
17. *Fi de curs*
18. *La nit del farolet*
19. *L'escola Vicente Rius*
20. *Puntal de la Festa*

Audiovisual II. Muestra eventos (1ªparte)

1. Inicio de curso.....*Comença el curs*
2. Día de la *Comunitat Valenciana*.....*9 d'octubre dia de festa*
3. Fiesta del otoño.....*Vine a l'escola per la tardor*
4. Navidad.....*Ja és Nadal*
5. Fiesta patronal.....*Puntal de la Festa*
6. Día de la Paz.....*Veïns del món*
7. Día de la Paz.....*La pau dels Xiquets*
8. Centenario de la Lloca (árbol monumental).....*La Lloca centenària*
9. Día del árbol.....*L'aire que respirem*

Audiovisual III. Muestra eventos (2ªparte)

10. Día del libro.....*Oda a la lectura*
11. Presentación de la *Trobada Canals 2008*.....*Canals canta a la Trobada*
12. Celebración anual de la Trobada (Costera).....*La Costera canta a la Trobada*
13. Día de la interculturalidad.....*Veïns del món*
14. 25 aniversario del ceip Vicente Rius.....*L'escola Vicente Rius*
15. Inauguración exposición de arte infantil.....*Menuts artistes!*
16. Fin de curso.....*Fi de curs!*
17. Fin de curso.....*Oda a la lectura*
18. Fiesta popular del *farolet*.....*La nit del farolet*
19. Presentación disco.....*Un año de canciones por el 25 aniversario*

Audiovisual IV. Proyecto *Flama*.