

# Aplicaciones didácticas 3-6 años

Alfredo Asiáin Ansorena

Juanjo Zubiri Lujanbio

Arantza Almoguera

Como hemos dicho, con los niños del segundo ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y los dos primeros cursos de Educación Primaria (6 y 7 años) el cancionero infantil cumple las **tres importantes funciones** que Teresa Colomer (2005a; 2010) determinó para la Literatura infantil: **favorecer el acceso al imaginario colectivo, ofrecer un modelo de socialización** y, sobre todo, **promover el aprendizaje de modelos poéticos lingüístico-literarios**.

En estas edades de 3, 4 y 5 años, en el segundo ciclo de Educación Infantil, se produce la **transición entre las canciones en las que el niño es receptor interactivo y en las que el niño es intérprete o protagonista directo**, según la clasificación de J. Crivillé (1983).

Este segundo grupo del folclore infantil estaría conformado por **retahílas y canciones de sortear y eliminativas; canciones petitorias** (aguinaldos, jueves de lardero, etc.); **canciones y juegos con objetos** (a la cuerda o comba, con la pelota, con el elástico o “goma”, de columpio, etc.); **canciones de corro y rueda; canciones para jugar en hileras; canciones de palmas, mímicas y escenificadas; canciones con otros juegos de motricidad y acción; canciones de prendas; canciones interpretadas sin juego** (de burlas, encadenadas, seriadas...); **canciones coreográficas, juegos rítmicos y bailes infantiles cantados...**

En definitiva, una **gran variedad de modelos musicales y poéticos**, variedad enriquecida en Navarra por contar con la tradición oral de dos lenguas: el **castellano** y el **euskara**. Toda esta **riqueza** la hemos querido representar en nuestra selección de canciones tradicionales navarras teniendo en cuenta las edades a las que van dirigidas.

Desde un **punto de vista musical**, la variedad de este repertorio tradicional es idónea para la Educación Infantil. Subirats (2014) recomienda su utilización, además de por ser la “expresión espontánea de un colectivo”, porque las considera **pedagógicamente válidas**: no son difíciles de aprender por sus características rítmicas y melódicas; se adquieren a la vez que el lenguaje hablado y acercan un rico legado cultural al niño/a. En relación con este último aspecto, no debemos olvidar que la utilización del folclore musical nos permite favorecer el respeto y la valoración del **patrimonio musical** (Ruiz, 2011), en el que el canto debe tratarse como patrimonio

irrenunciable de todo individuo, independientemente de sus condiciones de sexo, edad y cultura (Subirats, 2014). El folclore infantil presenta, asimismo, **cualidades musicales interesantes**, como, por ejemplo, la atracción para el oído que ejercen su ritmo pintoresco y la ingenuidad de sus textos (Pascual, 2006).

Y desde la **perspectiva literaria**, sabemos que las canciones y la poesía lírica tradicional infantil (incluidos los juegos) han subsanado el escaso desarrollo de la poesía infantil de autor. Su gran variedad ha sido la **principal fuente de aprendizaje de modelos poéticos** para niños y niñas (Colomer, 2010)<sup>1</sup>.

En resumen, como expresó Jurado (1993:28), “*si conseguimos enseñar a los pequeños un variado repertorio, tanto en temática como en posibilidades musicales y lúdicas, indudablemente lo preferirán a cualquier oferta publicitaria compartida por todos los niños que se encuentren bajo la influencia de los medios de comunicación, por lo original e intercambiable del repertorio propio*”.

Si precisamos un poco más, a los tres años todavía son importantes los **formatos de acción conjunta o pequeños juegos** (canciones en nuestro caso) donde se obedece a unas pautas de acción (Bruner; 1990; Bruner, Haste et al., 1990). En este sentido, y como muchos de los especialistas manifiestan, quizás hay, en bastantes aspectos, una diferencia notable entre los tres y los cuatro y cinco años. Así, aunque más utilizadas en el ámbito familiar que en la escuela infantil, tendrían cabida las **nanas o canciones de cuna** (*A la nanita, nana; Aurra, egizu lo ta lo; Bolon bat eta bolon bi; Etzen bada, Maria*) y las **canciones de mecer** (*Bilibili bonbolo*), muchas veces acompañadas de ese suave balanceo que propicia el sueño o la calma. De igual modo, las **canciones para jugar con niños pequeños**, frecuentemente acompañadas de mímica y gestualidad interactivas, todavía pueden dar juego (*Lendabiziko ori, Arri arri mandoko y Amaren xango*).

Pero, sobre todo, y sin olvidar este contexto lúdico, seguiremos utilizando **canciones didácticas** como *Una planeta*, donde el juego se establece con el reconocimiento del sonido de los instrumentos de esa pequeña orquesta, o como *Mi gallito*, en la que se reconocen el sonido del gallo y sus partes características.

A los cuatro y cinco años, además de las anteriores, incrementaremos el repertorio con **canciones lúdicas más complejas**.

En primer lugar, hemos consignado **retahílas para sortear** (*Una dola, tela, catola, En un café..., Un, don, din, popolín..., Dona, dona, katona, Don, don, kilikon y Txirristi, mirristi*). Muchas veces a medio camino entre el canto y el recitado, destacamos de ellas su sonoridad, con numerosas

---

<sup>1</sup> Somos conscientes, no obstante, de que en la programación de todo el ciclo de Educación Infantil habría que enriquecer este repertorio con canciones populares contemporáneas y con canciones de autores clásicos, y con otros modelos poéticos provenientes de poetas clásicos (literatura infantil ganada, por lo general) o infantiles contemporáneos.

jitanjáforas.

Asimismo, seleccionamos **juegos infantiles cantados**, que en general pueden ir acompañados de objetos (pelota, soga, columpio...), de mímica y gestos en una pequeña escenificación, de palmas (canciones de palmas) o de un simple balanceo o movimiento corporal para seguir el ritmo. Como ejemplo de estos juegos, presentamos la canción *Nuestro burriquito*, en la que el juego mímico-gestual acompaña al encadenado acumulativo, exigiendo una gran coordinación y memoria a los niños/as y de indudable valor pedagógico. Y *Txalo, txalito txalo*, una canción de ritmo muy marcado, y que los niños/as acompañan con el balanceo de su cuerpo.

Otro grupo importante de canciones adecuadas para esta edad son las que se relacionan con el **movimiento de los niños/as**. En el folclore infantil en general se pueden diferenciar las canciones de corro y rueda, las canciones para jugar en hileras, las canciones que acompañan a otros juegos de motricidad y acción, y las canciones coreográficas, juegos rítmicos o bailes infantiles cantados. En nuestra selección, se pueden encontrar una **canción de corro**, *La viudita del Conde Laurel*, y varias **canciones coreográficas o bailes infantiles cantados**, como *El baile de las currusquillas* en castellano o, en euskara, dos “mutil-dantzak” como *Iru xitu* y *Axuri beltza* y una “almute-dantza” como *Sagarraren adarraren*.

Al final del ciclo de Educación Infantil, se pueden incluir, en primer lugar, **canciones sencillas del ciclo anual**, que, en nuestro caso, pertenecen al **ciclo festivo anual cristiano-occidental**. Es recomendable aprovechar su **ocasionalidad**, es decir, el contexto espaciotemporal más o menos ritual en que se cantan, y **tener en cuenta las dificultades** musicales y semánticas de las mismas. En castellano, nos hemos decantado por un **villancico navideño**, *Ya viene la vieja*; y en euskara, con *An goien goien*, una canción que, aunque clasificada generalmente de **ronda y galanteo** (“erronda-kanta”), presenta también rasgos de **canción petitoria o de cuestación** (“eske-kanta”). Todos estos subtipos son muy representativos del folclore infantil.

También es el momento de trabajar con **canciones líricas sencillas** como *Basoilarrak* y *Una niña bonita*. Y con **canciones narrativas sencillas** como *Historia de una mosca*, en la que el humor relativiza la crudeza de la enfermedad y muerte del insecto. Un tipo especial de estas últimas, que dan mucho juego a estas edades, son las **canciones interpretadas sin juego** (de burlas, de prendas, encadenadas, seriadas...). En nuestra selección, proponemos *Kukurruku!*, una bella canción encadenada.

Por último, con seis y siete años, ya en Educación Primaria, además de las anteriores, hemos propuesto **canciones líricas y canciones narrativas de mayor complejidad**. Como ejemplo de las primeras, hemos seleccionado *Mendiak bete elurrez*, una breve canción de cortejo o amor (“eresi-kanta”). Y para las narrativas, *La rosa envenenada*, un romance que se utilizaba en Tafalla para saltar a la comba, y *Erbi ori zebillen*, la historia de una traviesa liebre que logra escapar de los cazadores.

Desde un punto de vista didáctico, todas las canciones atesoran valores y conocimientos, porque suponen un **conocimiento del mundo**, un **conocimiento de sí mismo** para el niño/a (sensorial, emocional...) y **una oportunidad de relación y comunicación** a través de diferentes lenguajes (verbal, musical, corporal...), esto es, **responden de forma natural e integrada a las tres áreas curriculares de infantil**. Como nuestra intención no es hacer propuestas cerradas, sino estimular la realización libre y creativa de proyectos por parte de los docentes, nos conformamos con presentar **materiales de calidad asociados a tareas didácticas del área de “Lenguajes: comunicación y representación”**. Será función ya de los docentes engarzarlas, relacionarlas y adaptarlas en proyectos integrados de las tres áreas que cuenten con alguna de estas canciones tradicionales en su desarrollo.

En esta área de “Lenguajes”, por tanto, el conjunto de canciones que presentamos estimula el **lenguaje verbal** (escuchar y hablar), el **acercamiento a la literatura**, el **lenguaje artístico** (música e ilustraciones) y el **lenguaje corporal** (movimientos del niño/a). Además, el entorno informático interactivo desarrollado (vídeos, audios, etc.) potencia, asimismo, el **lenguaje audiovisual y de las TIC**. Todas estas potencialidades didácticas se deben trabajar de una manera integrada, como explicita en su Preámbulo el Currículo Oficial (2007):

*“Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.*

*(...) Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa.*

*(...) En el uso de los distintos lenguajes, el alumnado de infantil irá descubriendo la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad.*

*(...) Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación que, en cierta manera, integra los anteriores”.*

Posteriormente, el C.O. establece **siete objetivos** para dirigir la intervención educativa y desarrollar las capacidades comunicativas de los niños y niñas. El cuarto de ellos, referido a la **educación literaria**, es el que mejor se relaciona con el trabajo en el aula con las canciones tradicionales:

*“4.- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos”.*

En efecto, hacer que nuestra selección de canciones forme parte del **canon formativo** de obras literarias que se pueden ofrecer a los niños/as (Mendoza Fillola, 2003) no es extraño, porque las canciones (el folclore infantil, en general, incluidos juegos infantiles y poesía tradicional) han suplido el escaso desarrollo de la poesía infantil moderna o de autor y han sido la **principal fuente de aprendizaje de modelos poéticos** para niños y niñas (Colomer, 2010). Han sido seleccionadas según criterios didácticos para implicar al niño/a en los procesos de recepción tanto por motivaciones lúdicas como por las actividades de educación literaria (y de aprendizaje en general) que potencian. Aunque su selección sea **dinámica, revisable, adaptable y actualizable** (pero siempre **adecuada**), son también el origen de producciones lingüístico-literarias (los “juegos lingüísticos para divertirse y para aprender” de los que habla el currículum) que les resulten motivadoras en lo lúdico y en lo estético, y significativas en los aprendizajes (Mendoza Fillola, 2003 y 2008).

Estas acciones (escucha y comprensión, reproducción, creación...) irán desarrollando su **competencia literaria**, que es una segunda competencia comunicativa diferenciada o específica, porque requiere unas aptitudes específicas más allá de la competencia comunicativa en el interior del contexto sociocultural del niño o niña. En general, la educación literaria aborda **objetivos afectivos** (actitud positiva, placer por el uso lúdico de la lengua, por el efecto estético artístico-literario o por la necesidad de evasión y de ficción...); **objetivos cognitivos** y **metacognitivos** asociados a las capacidades de comprensión e interpretación; **objetivos metalingüísticos** (análisis del discurso y reflexión sobre la lengua); y **objetivos éticos** y **personales** (compromiso, actitud crítica, ideología, creatividad...) (Mendoza Fillola, 2003).

En el caso concreto de las canciones tradicionales, como sintetiza Teresa Colomer (2010) hablando de la poesía de tradición oral en general, el niño/a se relaciona con **estímulos perceptivos sonoros y motores** (voz, ritmo, melodía, entonación, movimiento...); descubre las **capacidades expresivas del lenguaje** (ejercitación articulatoria, repetición, recreación a partir de la memoria, juego con la forma...); va desarrollando su **conciencia lingüística**; y, de una forma lúdica, va asumiendo el **papel socializador y de vínculo social del lenguaje**. En definitiva, un perfecto ejemplo de cómo la competencia literaria desarrolla también la competencia comunicativa en general.

Y es que la mayor ventaja de partir de la **educación literaria** estriba en que su metodología semiótica potencia tanto la **integración interdisciplinar** (en nuestro caso de lenguajes, pero también de las demás áreas de infantil) como los **efectos interculturales y transversales** de sus propuestas (Mendoza Fillola, 2008; Margallo, 2011). Este carácter **holístico** (heurístico, intercultural, transversal...) puede dar origen a **proyectos de educación literaria** (Margallo, 2012) y, en general, al **Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP** (Vizcaíno, 2008; VV.AA., 2010; Vergara, 2015; entre otros), como veremos en otro apartado.

Trabajar con canciones tradicionales en el aula de infantil permite, por tanto, **integrar los demás objetivos del Currículo**, como vamos a explicar brevemente a continuación.

*“1.- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia”.*

A partir de las canciones, el maestro/a diseñará **situaciones de enseñanza-aprendizaje** para **desarrollar el lenguaje en sus diferentes funciones** (para comunicar, para pensar y como uso creativo y lúdico) y para, de forma lúdica y mediante el uso, **orientar el aprendizaje de la gramática** (competencia gramatical) y **las reglas sociales de participación en el discurso** o competencia pragmática (Bigas y Correig, 2000). En Educación Infantil, la consigna principal es “aprender jugando” (Loos y Metref, 2007), y dentro de todas estas posibilidades que nos da el **juego lingüístico**, las canciones favorecen, en primer lugar, la realización de **juegos con los sonidos para asentar la organización fonética y fonológica**. Pero también son en sí mismas **juegos de imitación directa** del lenguaje verbal, que sirven para fijar el léxico, las estructuras, las flexiones verbales complejas, la utilización de nexos... (Monfort y Juárez Sánchez, 1990).

*“2.- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación”.*

El cancionero es una herramienta muy interesante para la **multimodalidad expresiva**, ya que incorpora lenguaje verbal, musical y corporal. Supone una **forma natural de alfabetización multimodal**, especialmente en la llamada “multimodalidad corporal” (González García, 2013).

*“3.- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas”.*

La **comprensión de las canciones** es una destreza que comparten la competencia comunicativa y la competencia literaria. En este sentido, los **procesos de comprensión**, las **habilidades** y las **estrategias** son similares a los que empleamos en la comprensión de otros textos (Cassany et al., 1998; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Pérez Esteve y Zayas, 2007; Martín Vegas, 2015). En la etapa de Infantil, por su carácter inicial, se trabajarán específicamente **microhabilidades** o pasos previos para desarrollar las habilidades y abordar los procesos de comprensión (Cassany et. al., 1998). La diferencia radica en que la competencia literaria, que trabaja con textos literarios como las canciones, potencia, además, **procesos complejos de comprensión** (Colomer, 2005b), como veremos más tarde.

*“5.- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute”.*

El uso de las canciones para **diseñar actividades de lectura y escritura** ha sido un recurso muy empleado aprovechando la relación entre su oralidad (u oralización) y el soporte escrito (Monfort

y Juárez Sánchez, 1990; Cassany et al., 1998; Díez de Ulzurrun, 1999; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Rico, 2008; Martín Vegas, 2015). En nuestra propuesta, el texto escrito va siempre acompañado de una **ilustración** que facilita estas actividades. Por otro lado, por el hecho de que a estas edades son prelectores (o primeros lectores al final del ciclo), las canciones tradicionales son también muy útiles para **diseñar actividades de animación a la lectura** (Borda, 2005), puesto que **inician, con su recepción oral y lúdica, un itinerario que ampliará sus experiencias receptoras y les preparará para leer en un futuro libros de poesía infantil** (Mendoza Fillola, 2003; Colomer, 2010; Margallo, 2011). Por ello, será necesario, asimismo, diseñar actividades que impulsen el **uso de bibliotecas y mediatecas** de aula y escolares (*Colección Blitz de fomento de la lectura, escritura y las bibliotecas escolares del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra*; Rueda, 1995; Durán, 2009; Colomer, 2010; Corredera y Urbano, 2010...).

*“6.- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas”.*

Partir de la educación literaria con canciones permite tanto la **creatividad lingüístico-literaria como su ampliación a otros lenguajes** (Colomer, 2010). Los **talleres literarios** pueden despertar esta creatividad (Rodari, 1995; Coto, 2002; Moreno, 2013), pero siempre entendidos en esta etapa como **juegos literarios** (Alfaro, 1995 y 2012). Otra posibilidad interesante es planificar **actividades creativas de literatura comparada** (con otras obras, con otras artes, con multimodalidad...). Experiencias muy interesantes de este tenor son los **modelos ekfrásticos** de Pedro Guerrero Ruiz (2008), donde la literatura se relaciona e interactúa con las artes plásticas y audiovisuales en un acercamiento a los lenguajes imaginativos en general. Estas relaciones con otros lenguajes imaginativos y creativos hemos querido impulsarlas con una **propuesta de materiales didácticos multimodales** (Kress y van Leeuwen, 2006; Baldry y Thibault, 2006; Jewitt, 2009; Kress, 2010; O’Halloran y Smith, 2011). Para el **lenguaje musical**, consustancial al cancionero, hemos preparado **partituras, versiones instrumentales y versiones cantadas**, a partir de las versiones originales recopiladas y grabadas en el trabajo de campo; para el **lenguaje artístico, ilustraciones** de cada canción; para el **lenguaje corporal (y audiovisual)**, grabaciones que registran **coreografías y bailes** con los que acompañar las canciones... Pero la **ampliación creativa** puede ser mucho más rica en las propuestas que cada maestro/a lleve al aula. La **creatividad musical** en general está relacionada con **componer y tocar** (VV.AA., 2007), si bien a estas edades tan tempranas la relacionaremos con la **estimulación rítmico-musical** (VV.AA., 2013; Akoschky et al., 2014), donde tendrán cabida el acompañamiento con instrumentos, el canto, la reproducción o invención de coreografías y bailes, etc. Como materiales de apoyo, hemos diseñado dos **karaokes** (*Mi gallito* y *An goien goien*) en los que imágenes, música y letra interactúan. La **ampliación al lenguaje artístico (y audiovisual)** puede ser también extremadamente variada y rica, parta o no de las ilustraciones preparadas (Meeling, 2013). A manera de ejemplo, hemos preparado dos **“kamishibais audiovisuales”** (*Historia de una mosca* y *Erbí ori zebillen*) donde las canciones interactúan con las imágenes que narran la historia. Por último, la **ampliación al lenguaje corporal**, además de con las coreografías y bailes (Viciano, Conde y Martín, 2000), puede utilizar distintas **técnicas de dramatización** (Tejedo, 1999). Muchas de las propuestas de nuestros alumnos/as han explorado esta vía: sombras chinescas, títeres,

caracterización de personajes de la canción, etc.

*“7.- Iniciarse en el uso oral de otras lenguas del currículo para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos”.*

En nuestra propuesta de canciones y aplicaciones didácticas, aparecen dos lenguas del currículo: **castellano y euskara**. No será difícil, sin embargo, poder incluir las **otras lenguas curriculares aprovechando el paralelismo de los cancioneros infantiles de las distintas culturas**. Es más, se podría recomendar un **verdadero Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)**, es decir, dar cauce de expresión a todas las lenguas presentes en el aula, sean curriculares o no. Las canciones, de esta manera, serían el origen de interesantes actividades interculturales en pos de una **competencia plurilingüe e intercultural**, como recomienda Artur Noguero (2008). Hay ejemplos muy valiosos en el *Portfolio Europeo de las Lenguas. Mi primer portfolio - My First Portfolio - Mon premier portfolio. 3-7 años* (2004).

El Currículo Oficial (2007) organiza y desarrolla estos objetivos por **bloques de contenidos**. Vamos a rastrear cuál es el **peso de las canciones** en todos ellos, si bien los integraremos y articularemos a partir del objetivo más evidente (*“Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios...”*), que entronca con el **bloque dedicado al “acercamiento a la literatura”**. Nuestra selección de canciones puede ser útil para responder a las **dinámicas** que propone dicho apartado y, a partir de ellas, proponer la necesaria integración de los demás bloques:

- 1. Escucha y comprensión** de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje: percibir el ritmo y la rima al escuchar una poesía; inventar otros títulos para canciones, poemas, etc.; opinar acerca del texto...
- 2. Recitado de algunos textos de carácter poético, folclóricos o de autor**, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen: memorizar, recitar y dramatizar, de forma individual o en grupo, una poesía, una canción con ritmo y entonación adecuados apoyándose en el lenguaje corporal; recitar individualmente trabalenguas con el ritmo, la entonación y la fonética adecuados.
- 3. Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender**: producir pareados, de forma individual o en grupo, siguiendo un modelo, con la entonación y el ritmo adecuados; inventar una adivinanza, por parejas o individualmente, con modelos y ayuda; chistes y disparates humorísticos; hablar o recitar alto, bajo, deprisa, despacio...; juegos de expresividad, acompañamiento del ritmo.
- 4. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos**: interpretar a uno de los personajes (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil o en un cuento o poema dramatizado.



5. Interés por **compartir interpretaciones, sensaciones y emociones** provocadas por las producciones literarias.
6. **Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado**, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

En general, estas seis dinámicas que señala el currículo están en consonancia con las dos grandes intervenciones didácticas que plantea la educación literaria para conseguir la **formación del lector literario** y su progresión en la interpretación. La primera de ellas se centra en la **comprensión lectora** y los **hábitos de lectura (selección de lecturas y animación a la lectura)**. Y la segunda, en el **análisis e interpretación de textos** y en el **impulso de la creatividad literaria** (Mendoza, 2003; Margallo, 2011).

Dentro de este marco metodológico de la educación literaria, ha habido importantes contribuciones bibliográficas sobre el **aprovechamiento didáctico del cancionero y de la poesía infantil** en general, que hemos tenido en cuenta en esta aproximación (Cerrillo y García Padrino, 1990, 1993, 1999; Gómez Martín, 1993; Moreno Verdulla, 1998; Cerrillo, 2007; Colomer, 2010 ..). Pero hemos querido insistir, como aspecto novedoso, en el **potencial para la alfabetización multimodal** que atesora y que ya algunas contribuciones habían vislumbrado (Guerrero y Gregorio Cano, 2009, por ejemplo).

Por todo ello, hemos reformulado ligeramente esas seis dinámicas para adaptarlas al aprovechamiento didáctico concreto del cancionero: *“1. Recepción y comprensión de las canciones”, “2. Reproducción de las canciones: el canto”, “3. Extensión creativa (1): participación creativa en juegos literarios”, “4. Extensión creativa (2): actividades creativas en otros lenguajes”, “5. Compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las canciones” y “6. Animación a la lectura: uso de bibliotecas y mediatecas”*.

---

## **1. Recepción y comprensión de las canciones**

---

Como podemos imaginar, los dos primeros bloques (escucha y comprensión, y canto) están íntimamente ligados, porque la aplicación didáctica central de las canciones es **escucharlas e interpretarlas** (cantarlas). Es una **actividad central multimodal** que integra varios lenguajes (verbal, musical y corporal, al menos) en tres fases lógicas: presentación de la canción (**escuchar**), aprendizaje de la canción (**imitar**) e interpretación del niño y disfrute de cantar (**reproducir**), muy similares a las producciones del lenguaje hablado (Ruiz, 2011; Subirats, 2014).

Por lo tanto, nos centraremos en primer lugar en la **escucha**, tantas veces desatendida en las propuestas didácticas. Debemos partir de una **buena “disposición de escucha”** (Akoschky et al., 2014). Quizás sería más conveniente hablar de **recepción**, puesto que son varios los lenguajes que participan en la misma: verbal, musical, audiovisual...

Desde un punto de vista curricular, la recepción de las canciones relaciona al niño/a con **estímulos**

**perceptivos sonoros y motores** (voz, ritmo, melodía, entonación, movimiento...), como expresó Teresa Colomer (2010). Respecto al **lenguaje verbal** oral, el C.O. habla de “*descubrimiento y conocimiento progresivo del funcionamiento de la lengua oral con curiosidad e interés por el análisis de sus aspectos fónicos y léxicos (repeticiones de sonidos, rima...)*” y también de “*participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación*”. Y en lo referente al **lenguaje musical**, de “*reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave)*” y de “*audición activa de obras musicales presentes en el entorno*”.

Parece claro, por tanto, que hay que **trabajar de forma específica la recepción sonora**, incluidas en ella tanto la verbal como la musical. En el **ámbito psicológico**, desarrollaremos la **atención**, la **percepción** y la **memoria** en un contexto de **exploración lúdica y sensorial**. Comenzaremos por la **discriminación auditiva** para diferenciar, en primer lugar, sonidos naturales y lenguaje, ruido y música, etc. Los **sonogramas** son una buena propuesta didáctica para el aula de infantil (Martín Vegas, 2015). A continuación, nos centraremos en otros **juegos con los sonidos relacionados con el lenguaje**, que potencian la organización fonética y fonológica: de atención y discriminación (ruido-silencio, reconocimiento de palabras, de sílabas, etc.); primeros juegos de imitación (ruidos, onmatopeyas...); juegos de estructuración temporal (orden de los sonidos); segundos juegos de imitación (secuencias rítmicas, canciones, retahílas...), juegos con imágenes y pictogramas, juegos de consciencia silábica y fonética... (Monfort y Juárez Sánchez, 1990). También trabajaremos con **juegos iniciales de estimulación rítmico-musical** (Jurado, 1993; VV.AA., 2013; Akoschky et al., 2014; Gómez Espinosa, 2015).

Para todos estos trabajos (juegos) de recepción sonora, es imprescindible la utilización de las TIC. De esa manera, se incorpora el **lenguaje audiovisual**: “*iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen*”. La utilización de grabaciones audiovisuales, además, permite completar la experiencia receptora del niño/a con el **lenguaje corporal**: “*descubrimiento de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación*”. Se potenciará así el **desarrollo psicomotor** en aspectos tan importantes como la **lateralidad**, el **esquema corporal** o la **percepción de nociones espaciotemporales**.

Es, en el contexto de estas tareas didácticas que acabamos de ver, en el que cobra gran importancia la **recepción de las canciones tradicionales**, puesto que suponen una oportunidad para la **alfabetización multimodal** (González García, 2013), con el concurso del lenguaje verbal, musical, corporal y audiovisual. E, incluso en nuestra propuesta, con el apoyo de las ilustraciones en el **lenguaje artístico o plástico**.

Escuchar las canciones activa **diferentes procesos perceptivos y psíquicos**, escucha que responde a objetivos diferentes, según sea su finalidad. En general, podríamos diferenciar dos, ciertamente complementarios: la escucha de las canciones como **fuentes de placer** y como **fuentes de aprendizaje**.

Para el niño/a, escuchar y cantar una canción es una **fuentes de ocio, entretenimiento y disfrute**, de **exploración lúdica y sensorial** (Subirats, 2014). Por medio del canto el alumnado participa en la **vivencia estética** (Muñoz, 2013), se cultiva su sensibilidad musical y estética, ayudando a construir y desarrollar una importante **base cultural** (Cámara, 2004), que lo relaciona con el **ámbito cultural y artístico** que lo rodea. Esta idea de “vivir” la experiencia estética se relaciona perfectamente con la noción de “abducción” de la experiencia literaria formulada en la semiótica de Ch. S. Peirce (1931-1958). Y tiene como aplicación práctica el diseño de **experiencias receptoras** (más que simples audiciones) en **performances multimodales** apoyadas **por actividades de animación**, como veremos en la secuencia didáctica que se propuso a los futuros maestros/as.

El otro gran objetivo de la recepción (escucha) es servir de **fuentes de aprendizaje**. En general, las audiciones de canciones desarrollan, como hemos visto, la **atención**, la **percepción** y la **memoria**. Más concretamente, si recordamos los objetivos de escucha de Elisabeth Lhote (1995), nos sirven para **seleccionar ciertos índices** (especialmente emocionales), para **identificar el tema**, para **reformular** (haciendo un pequeño resumen), para **actuar** (imitar y repetir) o para **juzgar u opinar**.

En el primer contacto que tiene el niño con la canción, alcanza algunos de estos objetivos de escucha: capta si se trata de una canción larga o corta (reformular); si es una canción triste o alegre (seleccionar índices emocionales), a partir del contenido semántico y de la melodía de las canciones, lo que contribuye al desarrollo de su **inteligencia emocional** (Subirats, 2014); y, en general, se hace una idea global de la misma (identificar el tema). Este primer contacto debe **suscitar el interés** de los niños/as, **producir un efecto** en ellos y **no ser fragmentario**, es decir, ser una **audición ininterrumpida**. Es lo que hemos denominado **performance multimodal**.

A partir de esta primera escucha ininterrumpida, donde disfrute y aprendizaje son indisolubles, abordaremos la **imitación y repetición** de la canción (escuchar para actuar). Para la **imitación**, es aconsejable fragmentar la canción (sin perder el sentido y fluidez de las frases) e ir repitiendo y entrelazando las mismas, corrigiendo a su vez los errores que se observen (Akoschky et al., 2014). Como veremos en el siguiente epígrafe, se pueden utilizar **juegos de repetición** (Jurado, 1993; Ruiz, 2011) y **coreografías** para favorecer su **memorización** (Viciana, Conde y Martín, 2000).

En audiciones sucesivas, generalmente fragmentadas, los niños/as abordarán los demás objetivos de escucha (escuchar para seleccionar ciertos índices, escuchar para identificar el tema, escuchar para reformular, escuchar para juzgar u opinar...). Son el comienzo de un **aprendizaje de elementos musicales y verbales, y un refuerzo de los contenidos de otras áreas** (Subirats, 2014), aprovechando su esencia multimodal. Escuchar es, sobre todo, el primer paso para **comprender**, para iniciar el **proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación**. En este proceso entran en juego **recursos modales** (Kress y van Leeuwen, 2006) lingüísticos, musicales, corporales e incluso plásticos y audiovisuales.

Desde un **punto de vista lingüístico**, la **comprensión de las canciones** es una destreza que comparten la competencia comunicativa y la competencia literaria. En este sentido, los **procesos**

**de comprensión** (localización de información en el texto, comprensión global del mismo, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre su contenido y reflexión sobre su forma), las **habilidades** y las **estrategias** son similares a los que empleamos en la comprensión de otros textos (Cassany et al., 1998; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Pérez Esteve y Zayas, 2007; Zayas, 2012; Martín Vegas, 2015).

En Educación Infantil, dado su carácter inicial, se trabajarán específicamente **microhabilidades** o pasos previos tan importantes como aprender a **reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener** los elementos lingüísticos que aparecen en el texto (Cassany et. al., 1998; Bigas y Correig, 2000). Así, adaptando los procesos de comprensión generales, nos centraremos en el reconocimiento del léxico y el acceso a su significado, en la interpretación del sentido de las oraciones, en interconectar las frases del discurso, en identificar el tema global y en reflexionar, razonar y hacer inferencias (Martín Vegas, 2015). Utilizaremos, para ello, en distintos momentos de la secuencia de actividades (antes, comprensión compartida del durante y después), **estrategias de comprensión** tanto personales como basadas en las peculiaridades del género-texto (Solé, 1990; Ruiz Bikandi, 2000; Pérez Esteve y Zayas, 2007; Zayas, 2012). Pero también, a la hora de reflexionar y de hacer inferencias en la asamblea, emplearemos **estrategias para el desarrollo del habla y de las habilidades discursivas** (de orientación, de facilitación, de información y de apoyo) y, aprovechando las producciones de los niños/as, **estrategias dirigidas a mejorar su conciencia lingüística y de “feed-back” correctivo** (Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000).

En efecto, la multimodalidad característica de las canciones nos exige también **comprender la música**. E incluso las **imágenes o ilustraciones** con las que las hemos acompañado (Martín Vegas, 2015). En ese sentido, podemos utilizar la música, el lenguaje plástico y el lenguaje corporal como **estrategias de apoyo** a la comprensión, entre las que destacaríamos las ilustraciones, las grabaciones de vídeo, los karaokes, los kamishibais o, si las preparamos, las partituras visuales.

Asimismo, podemos recurrir a **estrategias basadas en las peculiaridades del género-texto**. En el caso concreto de las canciones, las relacionaremos con diferentes **elementos constructivos** (Colomer, 2010). En primer lugar, cada canción presenta una **estructura comunicativa predominante** (enumerativa como *Canción de “nuestro burriquito”*, dramatizada como en el *Romance de la rosa envenenada*, encadenada como en *Kukurruku!*, etc.), reflejo de las diferentes posibilidades de los géneros poéticos (líricos, narrativos, dialogados...). En segundo lugar, cada canción posee también una **estructura métrica** (ritmo, rima, estribillos, estrofas...). Ambas estructuras son un importante apoyo para la comprensión global de las canciones, para la cual podemos contar, por ejemplo, con la ayuda que procuran muchos estribillos, verdaderos resúmenes de la idea central, en canciones como *Mi gallito*; o con la fijación en la memoria que producen el ritmo y la rima en todas.

Más sutiles son las **estrategias personales metacognitivas**, porque suponen en el fondo un “modelado” del cerebro del niño/a, una forma de hacerles pensar. Son muy importantes en dos facetas tan importantes como la comprensión de nuevo vocabulario (deducir el significado por el contexto, relacionar la palabra con otra conocida...) y el resumen del texto (paráfrasis del

niño/a, por ejemplo).

Por último, al ser las canciones textos literarios, la **competencia literaria** potencia, además de los procesos generales descritos anteriormente, **procesos complejos de comprensión** que desarrollan tres importantes **habilidades cognitivas**: la **capacidad de formar imágenes mentales**, la **respuesta afectiva o emocional** y la construcción de **juicios valorativos** sobre el texto (Colomer, 2005b). Requieren unos **saberes literarios básicos** que se manifiestan, por ejemplo, en el reconocimiento de lo simbólico (imágenes mentales de una metáfora o de un símbolo, por ejemplo), en la relación con otros textos (intertextualidad) y con el contexto de producción o en la identificación de los recursos y convenciones significativos (la rima, por ejemplo). A estas edades tempranas no hay que dejarse vencer por la dificultad de los tecnicismos metaliterarios y metalingüísticos de estos conocimientos literarios, sino centrarse en el reconocimiento de los fenómenos que designan. Apremiar, por ejemplo, los efectos fónicos (jitanjáforas, aliteraciones, etc.) tan presentes en las retahílas para sortear como *“Una, dola, tela, catola”*, *“Txalo, txalito, txalo”*, *“Txirristi, mirristi”* o *“Un, don, din”*. O reconocer las estructuras sintácticas peculiares (paralelismos, encadenamientos, acumulaciones...) en canciones como *“Historia de una mosca”*, *“Canción de nuestro burriquito”* o *“Kukurruku!”*. O familiarizarse, por último, con recursos semánticos (personificaciones, comparaciones, metáforas, hipérbolos, etc.) propios de los textos poéticos y presentes en estas canciones.

Si recapitulamos, en el terreno de las **actividades** concretas, la secuencia didáctica tendrá un **momento central (DURANTE)** relacionado con la **recepción** (escucha). Se diseñará una primera recepción ininterrumpida (**performance multimodal**) y varias escuchas fragmentadas (para imitar-memorizar-reproducir, para captar fenómenos musicales y literarios, y para comprender). Será el momento idóneo para trabajar una **comprensión compartida**, donde comprobemos la comprensión literal (léxico, sintaxis...) e iniciemos a los niños/as en el empleo de diferentes estrategias, especialmente las metacognitivas, que debemos explicitar para conseguirla (Solé, 1990; Ruiz Bikandi, 2000; Zayas, 2012).

**Antes de ese momento central**, junto a **actividades introductorias** de distinto signo, programaremos otras actividades relacionadas con la **comprensión**: **actividades de contextualización** de la canción, **de activación de conocimientos previos y esquemas interpretativos**, **de predicción** a partir del título o de la ilustración (todas las canciones van acompañadas de una en esta colección), **de anticipación de dificultades** de comprensión (léxico, expresiones, sintaxis...), etc.

Aunque el niño/a ya ha escuchado, imitado y reproducido la canción, dinámica central en estas edades, es aconsejable que la secuencia de actividades integre también un **después** en el que asegurar la **comprensión** con **actividades de comprensión e interpretación** y **actividades de valoración**. En el primer tipo, tienen que estar presentes los cinco procesos de comprensión (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Zayas, 2012), ligeramente adaptados a esta edad (Martín Vegas, 2015), y los procesos elaborados de comprensión (Colomer, 2005b). En las actividades de valoración (*“opinar acerca del texto...”*, como recomienda el C.O.), entra en juego la educación literaria con pequeños coloquios y tertulias literarios en la asamblea de niños/as.

Todo este trabajo específico con la comprensión, con la imitación-reproducción y con la valoración de las canciones es el **origen de conversaciones** donde, además del aspecto relacional adulto - niño (conversaciones interaccionales), se abordan la comprensión e interpretación de los nuevos conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos que las canciones auspician (conversaciones transaccionales). Las reflexiones, razonamientos e inferencias de los niños/as (Martín Vegas, 2015), en este contexto educativo de **juego lingüístico** (“aprender jugando” de Loos y Metref, 2007), son una oportunidad para que cualquier actividad de las descritas (“inventar otro título para una canción”, por ejemplo) se convierta en una **actividad de desarrollo del lenguaje verbal oral**.

Por lo tanto, a través del uso, el maestro/a puede diseñar **situaciones de enseñanza-aprendizaje** para **desarrollar el lenguaje en sus diferentes funciones** (para comunicar, para pensar y como uso creativo y lúdico) y para, de forma lúdica, **orientar el aprendizaje de la gramática** (competencia gramatical) y **las reglas sociales de participación en el discurso** o competencia pragmática (Bigas y Correig, 2000). En esas situaciones orales de enseñanza-aprendizaje, cobra gran importancia el **habla del docente, su papel de modelo (“feed-back” correctivo)**, y las **estrategias de aprendizaje** que promueve para suscitar el desarrollo lingüístico del niño/a en el habla, en la comprensión y en la conciencia de sus propias dificultades lingüísticas (Ruiz Bikandi, 2000)<sup>2</sup>.

El dominio de los diferentes tipos de discurso oral no es algo que se produzca de forma espontánea, especialmente cuanto más formales son (Vilà i Santasusana, 2008), sino que requiere **entrenamiento, andamiaje y reflexión** (Ruiz Bikandi, 2000). En esta dirección, el trabajo con las canciones promueve la adquisición de léxico y de estructuras lingüísticas, dota de mayor fluidez verbal y de seguridad en el uso del lenguaje a los niños/as, y potencia una mejora en su capacidad de comunicación (Subirats, 2014).

Otro bloque importante del desarrollo del lenguaje verbal del niño/a está constituido por el progresivo “*acercamiento a la lengua escrita*”. El uso de las canciones para diseñar **actividades de lectura y escritura** ha sido un recurso muy empleado aprovechando la relación entre su oralidad (u oralización) y el soporte escrito (Monfort y Juárez Sánchez, 1990; Cassany et al., 1998; Díez de Ulzurrun, 1999; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Rico, 2008; Martín Vegas, 2015). Por ello, en nuestra propuesta, la versión oral de la canción va siempre acompañada del texto escrito y de una **ilustración** que facilitan estas actividades. No debemos olvidar que, en el proceso de **psicogénesis de la lectoescritura** (Ferreiro, 1991) y su puesta en práctica en el aula (Maruny, Ministral y Miralles, 1995), el niño/a siempre parte de sus propias hipótesis sobre la lengua escrita, a partir de la lengua oral. Actividades sencillas como escribir o leer el título de las canciones, o pequeños dictados de los niños/as al docente o del docente a los niños/as pueden

---

2 Las estrategias de aprendizaje son técnicas o planes de acción para resolver problemas. Pueden ser metacognitivas (implican reflexión sobre el modo de aprender; por ejemplo, trucos para recordar mejor), cognitivas (por ejemplo, buscar ejemplos, aplicar conocimientos previos), socio-afectivas (durante la interacción como, por ejemplo, hacer preguntas, animar a seguir), afectivas (crean seguridad en las propias capacidades), mnemónicas (para guardar y memorizar) y compensatorias (para cubrir vacíos de conocimiento) (Ruiz Bikandi, 2000). <sup>14</sup>

ser un buen principio.

En esta línea, Ascen Díez de Ulzurrun (1999) propuso una interesante secuenciación para el trabajo con el lenguaje poético y las canciones. Para los tres años, recomienda la memorización de poesías y canciones sencillas; y para los cuatro y cinco, lo mismo pero con dictados sencillos a la maestra. Entre las muchas actividades de calidad que propone, destacaremos cómo a los cuatro años se puede proponer un dictado de poesías y canciones al maestro/a (los niños dicen y el maestro/a escribe) y, a los cinco años, saber reproducir el título de una canción con letras recortadas (seleccionar las letras o grafías recortadas de revistas, etc., ordenarlas y pegarlas en una hoja para representar el título de una canción trabajada).

Por otra parte, la inclusión de modelos plurilingües en Educación Infantil hace recomendable que estos juegos lingüísticos orales se extiendan a las demás lenguas curriculares, labor que no será difícil **aprovechando el paralelismo de los cancioneros infantiles de las distintas culturas**. En nuestra propuesta de canciones y aplicaciones didácticas, aparecen dos lenguas del currículo navarro (**castellano y euskara**), que nos gustaría que, junto con las demás, pudieran dar origen a **actividades de Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)** y/o **actividades de interculturalidad**, si apostamos por una **competencia plurilingüe e intercultural** (Noguerol, 2008), haciendo visibles todas las lenguas presentes en el aula, sean curriculares o no.

La educación literaria permite, por último, la **transversalidad y multidisciplinariedad** (Margallo, 2011). El contenido semántico de las canciones se puede relacionar fácilmente con las otras áreas del currículo de infantil y, según los casos, con temas educativos (educación emocional, coeducación, ecología...) de gran trascendencia. Estas **actividades transversales**, además, potencian el desarrollo lingüístico del niño, puesto que tienen la forma de pequeños coloquios o debates sobre temas de interés para los niños/as. Como ejemplo, las canciones *Mi gallito* o *Basoilarrak* podrían ser el punto de partida de una asamblea en el que se conecte la sensibilización ecológica en general con el sentimiento del amor: a las mascotas (a los animales) y a otra persona, respectivamente.

---

## 2. Reproducción de las canciones: el canto

---

En completa sintonía con la recepción y la comprensión de las canciones, deberemos trabajar su **reproducción**. Ya el C.O., en el bloque de “acercamiento a la literatura”, recoge el *“recitado de algunos textos de carácter poético, folclóricos o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen: memorizar, recitar y dramatizar, de forma individual o en grupo, una poesía, una canción con ritmo y entonación adecuados apoyándose en el lenguaje corporal; (...)”*.

Esta llamada “mutimodalidad corporal” (González García, 2013) hace que el canto responda a requisitos curriculares del **lenguaje verbal** (*“Uso de habilidades y procedimientos tales como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación e imitación de modelos, para la adquisición de léxico, formas y estructuras de la lengua”*), del **lenguaje musical** (*“Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales”; “Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas”; “Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo”*) y del **lenguaje corporal** (*“Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación”*).

Como recomienda Ruiz (2011), a estas edades lo importante es que los niños **canten con alegría**, independientemente de la calidad de su actividad vocal. Por esta razón, es imprescindible un **clima alegre, lúdico y festivo** en el aula.

Como hemos visto en el epígrafe anterior, comenzaremos con la recepción de la canción. El primer contacto será la **performance multimodal** ininterrumpida para **suscitar su interés** y **producir un efecto** agradable o placentero. Inmediatamente después, abordaremos la **imitación y repetición** de la canción, es decir, la **fase de aprendizaje**, que terminará con el canto de los niños/as.

El aprendizaje dependerá de las características musicales y lingüísticas de la canción, porque no existe una única forma de enseñarlas. El método que se sigue generalmente, sobre todo en esta etapa educativa, es el de la **imitación y repetición** (reproducción), por lo que será imprescindible tener un buen modelo, como los ejemplos que hemos propuesto en esta colección.

Para la **imitación**, es aconsejable fragmentar la canción (sin perder el sentido y fluidez de las frases) e ir repitiendo y entrelazando las mismas, corrigiendo a su vez los errores que se observen (Akoschky et al., 2014). Para facilitar esta labor, Jurado (1993) propone diferentes **juegos de repetición** que pueden afectar a la melodía, al texto o a la unión de los dos: la melodía se puede trabajar a partir de una sílaba o del nombre de las notas; y el texto se puede dramatizar, basándose en el aspecto declamativo o a partir de los estados de ánimo que sugiere su contenido semántico. Ruiz (2011) parte de la imitación para enseñar la canción de diferentes formas: recitar la letra basándonos en el ritmo y después entonarla; realizar juegos con la melodía (sin ritmo,



con ritmo) y después introducir la letra; o la más tradicional de presentar directamente la letra y la melodía frase por frase. Hay que recordar, al respecto, que en esta etapa educativa se trabaja prioritariamente el **canto monódico** o de una sola línea melódica por su mayor facilidad. Pero podemos introducir el acompañamiento instrumental de la melodía (canto homofónico), sin más pretensión, por el momento, que el enriquecimiento musical de la canción. Para ello, cada canción cuenta con su versión instrumental y, además, se pueden adaptar los dos karaokes que aportamos.

Uno de los momentos de mayor dificultad para los niños/as en la fase de aprendizaje es la **memorización** de la canción. Para facilitarla, podemos utilizar diferentes **recursos y elementos de apoyo** como partituras visuales, karaokes, kamishibais y, quizás el más importante, el empleo del **lenguaje corporal** (San Andrés, 2006). Asociar la canción a **coreografías y bailes sencillos** dota al niño/a de mayor seguridad que la mera repetición y enseguida aprende a imitar y a anticipar los gestos, movimientos y sonidos (San Andrés, 2006; Martín, 2009).

En el terreno más concreto de las **actividades**, junto a esta **actividad central del canto** (imitación - repetición - memorización - reproducción), las propuestas didácticas incluirán **actividades preparatorias**. Estas serán de muy distinto signo, muchas veces asociadas a las **rutinas** que se trabajen en el aula: **motivadoras**, relacionadas con la **técnica vocal** y de preparación de la **comprensión** (ya vistas).

Un tipo de estas actividades introductorias atenderá a la preparación de la **técnica vocal**: relajación activa, ejercicios de respiración, de articulación y de emisión. Todas ellas, íntimamente relacionadas con las rutinas del aula y con el desarrollo de hábitos saludables, nos servirán, en primer lugar, de “calentamiento” y preparación de la actividad del canto (Ruiz, 2011).

Pero, además de esa función, como las canciones son en sí mismas **juegos de imitación directa del lenguaje verbal**, las aprovecharemos para fijar el léxico, las estructuras, las flexiones verbales complejas, la utilización de nexos... (Monfort y Juárez Sánchez, 1990). No olvidemos que estos modelos poéticos sirven también para relacionar al niño con estímulos perceptivos sonoros y motores; para que descubra las capacidades expresivas del lenguaje; para que vaya desarrollando su conciencia lingüística; y para que, de una forma lúdica, asuma el papel socializador y de vínculo social del lenguaje (Colomer, 2010). Estos juegos, por tanto, abordan los objetivos para el **desarrollo del lenguaje verbal** (“Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada y pronunciación clara” y “Conocer el vocabulario y las expresiones de los temas y situaciones tratados”) e incluso el acercamiento a la lengua escrita (lectura y escritura). Son principalmente de dos tipos: **juegos con los sonidos relacionados con el lenguaje** y **juegos de imitación directa del discurso**.

Los primeros, los **juegos con los sonidos relacionados con el lenguaje**, sirven para trabajar la **articulación - pronunciación** (respiración, pronunciación de fonemas, sílabas y sinfonemas, praxias...) y la **entonación y otros rasgos prosódicos** (volumen, acentuación...). En definitiva, a través de estos juegos, se desarrolla la organización fonética y fonológica del discurso (Monfort

y Juárez Sánchez, 1990).

Por su parte, los **juegos de imitación directa del discurso**, que están asociados mayoritariamente a formas del folclore infantil (secuencias rítmicas, canciones, retahílas...), son un importante modelo de aprendizaje textual o **tradición discursiva** (Kabatek, 2006; Asiáin y Aznárez, 2012). Frente a la complejidad de la **producción de textos**, en la que los procesos y habilidades exigen una planificación del discurso, su textualización y su revisión (Cassany et al., 1998; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Pérez Esteve y Zayas, 2007), la **(re)producción o imitación** permite centrarse en un trabajo más específico con alguna de las **microhabilidades**: planificar el discurso (observando y adquiriendo el esquema textual dado); conducir el discurso y la interacción; negociar el significado; producir lingüísticamente el texto; y dominar los aspectos no verbales de la elocución (Cassany et al., 1998).

En resumen, estos juegos de imitación, además de preparar la técnica vocal, promueven la adquisición de léxico y de estructuras lingüísticas, dotan al niño/a de mayor fluidez verbal y de seguridad en el uso del lenguaje, y potencian una mejora en su capacidad de comunicación (Subirats, 2014). Y pueden ser empleados en las demás lenguas del currículo.

---

### **3. Extensión creativa (1): participación creativa en juegos literarios**

---

Como ya se ha dicho, partir de la educación literaria con canciones permite tanto la **creatividad lingüístico-literaria como su ampliación a otros lenguajes** (Colomer, 2010).

Si nos centramos aquí y ahora en la **estimulación lingüístico-literaria del niño/a** (Rico, 2006; Colomer, 2010), el C.O. aconseja la *“Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender”*. Estas **actividades de creación literaria asociadas a las canciones**, además de un acercamiento a los modelos poéticos, suponen la culminación de la *“vivencia estética”* del niño/a (*“abducción”*, en palabras de Peirce, 1931-1958).

En esta dirección, los **talleres literarios** pueden despertar esta creatividad (Rodari, 1995; Coto, 2002; Moreno, 2013), pero siempre entendidos en esta etapa como **juegos literarios** (Currículo Oficial, 2007; Alfaro, 1995 y 2012).

El propio currículo detalla algunos: *“producir pareados, de forma individual o en grupo, siguiendo un modelo, con la entonación y el ritmo adecuados; inventar una adivinanza, por parejas o individualmente, con modelos y ayuda; chistes y disparates humorísticos; hablar o recitar alto, bajo, deprisa, despacio...; juegos de expresividad, acompasamiento del ritmo”*...

José Javier Alfaro (2012) ha propuesto muchos más, que podríamos agrupar en varias categorías: **juegos para despertar la creatividad poética en general** (*“Cadáver exquisito”, “Letanías”, “Encadenamiento”, “Invención de nuevos códigos”*...); **juegos para trabajar recursos literarios** tan importantes como las comparaciones, las metáforas o las hipérbolas (*“¿Cómo es?”, “Greguerías”, “Tantanes”*...); **juegos para apreciar la sonoridad de las palabras** (*“Jitanjáforas”, “Onomatopeyas”, “Trabalenguas”, “La letra madre”, “¿Cómo te llamas?”* y otros **acrósticos**),

“Palíndromos”, “Juegos de Oulipo”...); **juegos para practicar la rima y el ritmo** (“Pareados”, “Adivinanzas”, “Repeticiones y estribillos”, “Poemas con pies forzados”...); y, por último, **juegos para componer poemas** (“Poema-refrán”, “Caligramas”, “Poema de preguntas”, “Poema con eco”, “Puzzlepoema”, “Poema sobre canción”...). Evidentemente, algunas de estas propuestas son excesivamente complejas para los niños/as de estas edades, pero los juegos más sencillos, debidamente adaptados y convertidos en creaciones preferentemente orales, hacen disfrutar a los niños/as y despiertan su creatividad literaria, como hemos podido comprobar en nuestras experiencias prácticas.

Otra posibilidad interesante es planificar **actividades creativas de literatura comparada o de comparación de lenguajes** (con otras obras, con otras artes, con multimodalidad...). Para el diseño de las **performances multimodales** como **experiencias receptoras memorables** para los niños/as, ya nos basamos en los **modelos ekfrásticos** de Pedro Guerrero Ruiz (2008), donde la literatura se relaciona e interactúa con las artes plásticas y audiovisuales en un acercamiento a los lenguajes imaginativos en general. También podemos emplear estos modelos en la **creatividad de los niños/as** con propuestas tan sugerentes como “escoger una música para el poema creado”, “hacer un dibujo/composición plástica para ilustrar el poema (o por estrofas)”, “seleccionar imágenes para acompañar el poema”, etc.

---

#### **4. Extensión creativa (2): actividades creativas en otros lenguajes**

---

La educación literaria con canciones permite, además, la **ampliación creativa con otros lenguajes** (Colomer, 2010). Esta **multimodalidad expresiva** característica del cancionero (en la recepción y en el canto, pero también en la creatividad) supone una excelente oportunidad para acometer la **alfabetización multimodal** en la llamada “multimodalidad corporal”, que en nuestro caso incluye, al menos, lo verbal (lingüístico-literario), lo musical y lo psicomotor (González García, 2013).

En esta etapa de infantil, donde los distintos lenguajes (verbal, musical, corporal...) se deben relacionar constantemente, trabajaremos **microhabilidades musicales** tan importantes como la respiración, la articulación, la vocalización, el desarrollo psicomotor (esquema corporal, lateralidad y nociones espaciales) y las audiciones desde una exploración lúdica y sensorial. Todas estas microhabilidades responden a contenidos y destrezas explícitamente recogidos en el C.O.:

*“Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical”.*

*“Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave)”.*

*“Audición activa de obras musicales presentes en el entorno”.*

*“Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas”.*

La **creatividad musical** en general está relacionada con **componer y tocar** (VV.AA., 2007), si bien a estas edades tan tempranas la relacionaremos con la **estimulación rítmico-musical** (VV. AA., 2013; Akoschky et al., 2014) y con esos juegos musicales asociados al canto.

No olvidemos que, desde el **punto de vista de la iniciación musical**, las canciones (la voz y el canto) son un recurso **asequible y global** en el aprendizaje musical del niño (Jurado, 1993; Muñoz, 2013), el **mejor medio para iniciarse en la educación musical** (Cámara, 2004; Pascual, 2006), por lo que su presencia en la Educación Infantil es imprescindible.

Permite **globalizar** todos los elementos musicales, ya que en la canción confluyen tanto el **ritmo** y la **melodía** como la **audición** (especialmente la **interior**, de enorme importancia en la educación musical). Facilita, además, la **expresión instrumental** y el **movimiento**. En definitiva, con el trabajo con el cancionero, se aborda la totalidad de contenidos del currículo del área (Cámara, 2004).

Para ayudar en el diseño de **“juegos o actividades de estimulación rítmico-musical”**, hemos propuesto una serie de **materiales didácticos multimodales**, compuesta por **partituras, versiones instrumentales y versiones cantadas**, a partir de las versiones originales recopiladas y grabadas en el trabajo de campo. Y especialmente dos materiales de apoyo, dos **karaoke** (*Mi gallito* y *An goien goien*) en los que imágenes, música y letra interactúan. Los juegos o actividades pueden ser muy variados: el **acompañamiento instrumental**, el canto apoyado en los **karaoke**, la **creación - modificación de las letras** tras la exploración lúdica, sensorial y emocional de las audiciones, la reproducción o **invención de coreografías y bailes**, etc. En esta línea, Jurado (1993) plantea un buen repertorio de actividades relacionadas con la educación musical y con los diferentes elementos musicales.

A estas edades, la creatividad está muy relacionada con el **lenguaje corporal**. En ese sentido, la **expresión corporal** permite dramatizar la canción, acompañarla con mímica u otros juegos dramáticos asociados a ella (Martín, 2009). Un medio muy eficaz es desarrollar (o adaptar) **coreografías sencillas**, con las que podremos trabajar aspectos psicomotores del niño/a (Viciano, Conde y Martín, 2000), aspectos que le ayudarán en su vida cotidiana (Bonastre y Fuste, 2007) y que responden a los requisitos curriculares:

*“Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación”.*

*“Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo”.*

*“Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos”.*

*“Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal”.*

Si grabamos las **coreografías y bailes**, además estaremos iniciándolos en el uso de instrumentos tecnológicos, uno de los objetivos del **lenguaje audiovisual**.

La **ampliación al lenguaje artístico (y audiovisual)** puede ser también extremadamente variada y rica, parta o no de las ilustraciones preparadas (Meeling, 2013). A manera de ejemplo, hemos preparado dos **“kamishibais audiovisuales”** (*Historia de una mosca* y *Erbí ori zebillen*) donde las canciones interactúan con las imágenes que narran la historia. Pero se pueden realizar muchas **actividades de creación plástica**, a partir de las sensaciones y emociones suscitadas por las canciones. Responderemos con ellas a dos objetivos del **lenguaje plástico**:

*“Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...)”.*

*“Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas”.*

En definitiva, la **ampliación creativa** con todos estos juegos y actividades con los distintos lenguajes es muy rica, pero puede serlo mucho más en las propuestas que cada maestro/a lleve al aula.

Si optamos, por último, por la integración de todos los lenguajes, podemos emplear una propuesta didáctica globalizadora como la **dramatización**, ya sugerida en el currículo (*“Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos: interpretar a uno de los personajes (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil o en un cuento o poema dramatizado”*).

Dramatizar un texto literario, tanto en la recepción-expresión como en la creación, permite integrar cuatro componentes de forma coordinada y simultánea: la expresión lingüística, la corporal, la plástica y la rítmico-musical (Cervera, 1992). Las distintas **técnicas de dramatización** de un poema (Tejedo, 1999), y por tanto de una canción, han inspirado muchas de las propuestas de nuestros alumnos/as: sombras chinescas, títeres, caracterización de personajes de la canción, etc. Pero, además de estas experiencias de recepción, los niños/as pueden ser los protagonistas de la dramatización, aprovechando su creatividad y su tendencia natural al juego de representación (Cervera, 1992; Ramírez Carmona, 2009). Y pueden hacerlo utilizando su propio cuerpo o con técnicas de dramatización como los títeres (Oltra, 2013).

En general, la dramatización es una oportunidad educativa, porque promueve el **desarrollo del**

**niño/a** (en su proceso simbólico y en su desarrollo cognoscitivo, psicomotor y psicoafectivo), le **hace trabajar en grupo** con absoluta libertad y le **hace superar dificultades expresivas** tan importantes como la inhibición (Cervera, 1992; Ramírez Carmona, 2009). No debemos confundirla con la obra de teatro interpretada por niños/as (Vacas, 2009), a la que siempre precede.

En conclusión, podemos programar **actividades de dramatización de las canciones**, en las que contemplaremos una fase de preparación o creación donde se estimulará su imaginación; una fase de ejecución corporal multimodal; y una reflexión posterior, para evaluar la comunicación y expresión conseguidas. Es muy recomendable utilizar las TIC para grabar la ejecución y poder evaluarla.

---

## **5. Compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las canciones**

---

El C.O. recalca también en el *“Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias”*. A lo largo de las páginas precedentes, hemos detallado actividades con las canciones, generalmente organizadas en asamblea, en las que **los niños/as compartían interpretaciones y opiniones**: actividades de conocimientos previos, de comprensión compartida, de comprensión e interpretación (especialmente con la generación de inferencias y de reflexiones sobre el contenido y la forma), de comparación de lenguajes, de valoración...

En este epígrafe, por tanto, nos vamos a centrar en un nuevo tipo de actividades que podríamos denominar **actividades de mediación – motivación**.

La **mediación** en educación literaria (Mendoza, 2003; Margallo, 2011) y la mediación en educación patrimonial en general (Fontal, 2003; Calaf, 2008) coinciden en centrarse en el “sujeto que aprende” para establecer una relación o conexión entre este y el texto o bien patrimonial al que se acerca. No olvidemos que las canciones tradicionales pertenecen al patrimonio cultural inmaterial y que, como tal, precisan una **apropiación crítica** por parte de las nuevas generaciones. Con las canciones ética y estéticamente valiosas, se podrá impulsar la siguiente **secuencia significativa de procedimientos y actitudes**: **1.- Conocer; 2.- Comprender; 3.- Respetar; 4.- Valorar; 5.- Cuidar; 6.- Disfrutar, 7.- Transmitir** (Fontal, 2003).

Como toda manifestación cultural patrimonial inmaterial, las canciones tradicionales proceden del pasado (patrimonio compartido), viven en el presente (patrimonio vivo) y se proyectan hacia el futuro (transmisión). Como legado cultural, ayudan en el **acceso del niño/a al imaginario cultural compartido** (Colomer, 2010), pero también presentan la dificultad de enfrentarlos a contextos y funciones sociales pasados (cuando no superados), que hacen necesarios los procesos de mediación y apropiación crítica.

Para que la mediación-apropiación sea adecuada, podemos recurrir a **distintos acercamientos o diseños**.

En primer lugar, podemos partir de las **sensaciones y emociones** que experimentan los niños/as al oír las canciones **en el presente y confrontarlas** con las que provocaban las canciones en sus **contextos originarios**. Esta apropiación crítica del componente intergeneracional acepta valores como el cariño materno-filial en las canciones de cuna; pero también rechaza contravalores, cuando los hay, como en “*Me casó mi madre*” (violencia machista) o en “*Buhamiak badakite*” (racismo y estereotipos sobre los gitanos), por ejemplo.

También podemos relacionar los contenidos semánticos de las canciones con las **experiencias vividas** por los niños/as. En la canción “*Mi gallito*”, por ejemplo, se puede establecer un paralelismo muy sencillo entre el sentimiento de amor y pena por el animal perdido que aparece en la canción y el que profesen los niños/as a sus mascotas. O, en los juegos y retahílas, entre las fórmulas recogidas en nuestros materiales y las que ellos/as han recibido o utilizan.

Por último, podemos **partir de sus contextos conocidos para ampliar sus experiencias**. Los niños/as de Educación Infantil se mueven en contextos personales (las cancioncillas utilizadas por su propia familia) y sociales próximos (canciones propias de la escuela, barrio, ciudad / pueblo...). Las canciones que les presentamos pueden ampliarlos con contextos socioculturales más amplios o diferentes (una orquesta en “*Una planeta*” o el viaje a Barcelona de “*Historia de una mosca*”, por ejemplo). Un reto especialmente interesante es, partiendo del localismo de este patrimonio, plantear una ampliación intercultural mucho más global. Por ejemplo, interesarlos en conocer retahílas y juegos cantados o bailados de otras culturas, de minorías, etc. con el objetivo final de aceptar la diversidad.

---

## **6. Animación a la lectura: uso de bibliotecas y mediatecas**

---

Por el hecho de que a estas edades son prelectores (o primeros lectores al final del ciclo), las canciones tradicionales son también muy útiles para **diseñar actividades de animación a la lectura**. M<sup>a</sup> Isabel Borda (2005) define la **animación a la lectura** como toda acción educativa que intencionalmente procura la promoción, la difusión y el acercamiento a la cultura del libro y la consecución de lectores singulares. Por ello, animar a la lectura exige trabajar aspectos emocionales, cognitivos y metacognitivos y contextuales de la práctica lectora.

Estas actividades de animación a la lectura sirven para superar miedos en relación con el libro y mostrar el placer que el niño/a puede obtener de la lectura en un **contexto festivo, divertido y de participación**. Pueden ser de dos tipos: de **animación divergente** y de **animación convergente**. La primera, divergente respecto a un libro cualquiera, pretende favorecer el desarrollo lúdico de la creatividad partiendo de la lectura (actividades artísticas, literarias, dramáticas, etc.). La segunda, convergente con el libro, es decir, con actividades lúdicas centradas en un mismo libro, pretende una estimulación inicial de la lectura (Borda, 2005; Margallo, 2011). Como se ve, tienen mucho que ver con la **creatividad** y la **imaginación**, de las que hemos hablado anteriormente.

En este ámbito, las canciones tradicionales son un medio excelente para trabajar con prelectores y primeros lectores el **aprendizaje de los modelos poéticos**, puesto que inician, con su recepción oral y lúdica, **un itinerario que ampliará sus experiencias receptoras y les preparará para leer en un futuro libros de poesía infantil** (Mendoza Fillola, 2003; Colomer, 2010; Margallo, 2011).

El objetivo central de la animación a la lectura es la consecución de un **hábito lector**, una labor continuada y que implica a familias, bibliotecas de aula, escolares y públicas, colegios, librerías, lectores e instituciones en general. Debe asociarse lo menos posible a la tarea escolar hasta ir consiguiendo el paso gradual desde estas actividades colectivas y lúdicas a una **lectura silenciosa, íntima e individual**, no carente de esfuerzo personal (Borda, 2005; Margallo, 2011).

Por ello, será necesario, asimismo, diseñar **actividades que impulsen el uso de bibliotecas y mediatecas** de aula y escolares (*Colección Blitz de fomento de la lectura, escritura y las bibliotecas escolares del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra*; Rueda, 1995; Durán, 2009; Colomer, 2010; Corredera y Urbano, 2010...). El propio currículo las recomienda: *“Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo, de entretenimiento y disfrute”*.

Hasta aquí nuestra adaptación de las seis dinámicas de educación literaria al caso concreto de las canciones tradicionales. Adaptación que ha ido presentando diferentes tipos de actividades, más que actividades concretas<sup>3</sup>, porque no hemos querido ofrecer una propuesta cerrada, sino una orientación pedagógica a los docentes y a nuestros/as alumnos/as de Magisterio. Sin embargo, no queremos concluir sin recordar tres factores decisivos para alcanzar una calidad deseable en las actividades.

1. En primer lugar, revisar que tengan un **diseño lúdico y motivador**, el “aprender jugando” (Loos y Metref, 2007; Bañeres, 2008; Storms, 2015).
2. En segundo lugar, estas actividades deben propiciar, en general, un **pensamiento por descubrimiento** basado en competencias (Escamilla, 2009) y trabajado en distintas facetas o “rincones de actividad” (Laguía y Vidal, 2008). Y tiene que ser, además, un pensamiento que incite a la **creatividad**, como ya se ha explicado.
3. En el diseño de actividades, asimismo, habrá que tener presente el desarrollo del lenguaje en estos años (Ferrer, 2012; Martín Vegas, 2015). El diseño de las mismas buscará, como hemos dicho ya, la estimulación lingüística del niño/a (Rico, 2008), por lo que tendrán un **enfoque comunicativo** (Bigas y Correig, 2000; Ruiz Bikandi, 2000; Ferrer, 2012; Martín Vegas, 2015).

Por razones similares, tampoco hemos insistido en la **evaluación** de todas estas actividades. Las canciones tradicionales son, como hemos visto, especialmente valiosas en el trabajo de la **comprensión** y de la **expresión**, donde pueden cumplir incluso funciones diagnósticas y terapéuticas con las dificultades (Pascual, 2006). Con ellas, se pueden abordar los tres grandes criterios de evaluación que determina el Currículo Oficial (2007):

3 Hay buenas propuestas y explicaciones en Rodríguez Cancio (2005) y en Salido y Salido (2012).



*“Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una interacción positiva con sus iguales y con personas adultas, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa”.*

*“Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo e iniciarse en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula”.*

*“Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, y mostrar interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas”.*

Será, por tanto, tarea de los docentes establecer el diseño definitivo no solo de la secuencia de actividades, sino también del sistema de evaluación, en el seno de los proyectos concretos (Ibáñez Sandín, 2009) en los que incluyan alguna de estas canciones. De cualquier forma, y con carácter general, recomendamos la utilización de **rúbricas** u **hojas de observación**, en nuestra opinión la forma más eficaz de establecer la evaluación a estas edades. Será necesario adaptar los modelos que se proponen para la **evaluación de la competencia comunicativa** (Bigas y Correig, 2000; Ruiz Bikandi, 2000; Martín Vegas, 2015) y ampliarlos con ítems que evalúen la **competencia literaria** y el **aprendizaje multimodal** (musical, corporal, artístico, audiovisual), como se ha ido explicando en páginas precedentes a través de la adaptación de las seis dinámicas que proponía el currículo.

# TRABAJO DE EDUCACIÓN LITERARIA CON UNA CANCIÓN TRADICIONAL

Partiendo de estas **premisas metodológicas y bibliográficas**, y como un **proyecto de aprendizaje-servicio** a la comunidad protagonizado por los futuros docentes, el profesor Alfredo Asiáin (Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil) propuso a sus alumnos/as de Didáctica de la Literatura Infantil de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil 2014/15 la realización de una **secuencia de actividades** en torno a una de estas canciones tradicionales. Además de **incorporar los distintos lenguajes** (especialmente el verbal, el musical y el corporal), los futuros docentes tenían que plantear la **mediación y animación del texto**. Esquema de la secuencia:

## ANTES

- Actividades de contextualización.
- Conocimientos previos y activación de esquemas.
- Mediación – motivación.
- Preparación de la comprensión del texto (vocabulario).
- Animación convergente (del proyecto al texto).

## DURANTE

- Presentación del texto en un formato motivador y modélico. Ambientación.
- Actividad para la comprensión compartida.

## DESPUÉS

- Actividades de animación divergente (del texto al proyecto).
- Actividades de comprensión e interpretación.
- Actividades de valoración.
- Actividades de comparación de lenguajes.
- Actividades de expresión – creación asociadas al texto.
- Actividades de fomento de las bibliotecas y las TIC.
- Actividades de interculturalidad (TIL) y transversalidad.

Los alumnos/as se organizaron en **equipos de cuatro o cinco personas**. Previamente, se había hecho un **trabajo específico con la voz**, con actividades y prácticas preparatorias sobre cómo recitar y cantar en el aula en un **ambiente lúdico**. Por ello, además de la canción central, tenían que preparar e interpretar una **retahíla de sorteo para el juego**.

Les pedimos que comenzaran por el diseño del **DURANTE de la secuencia**, que dividimos en dos partes: *“performance”* de la canción (e integración de la retahíla) y asamblea para la comprensión compartida.

La **“performance”** es una **escucha - interpretación sin interrupciones, donde lo más importante es “abducir” (seducir o fascinar) al niño/a con una experiencia receptora placentera**. Los alumnos/as tenían que **interpretar (cantar) la retahíla y la canción en directo** y ayudarse de diversas **técnicas de presentación motivadora y didáctica de un poema** (ambientación, dramatización...). La mayoría optó por técnicas de dramatización (sombras chinescas, títeres, caracterización de los personajes...), como se puede comprobar en los vídeos de las distintas propuestas. Se les insistió también en que la **“performance”** tuviera un **carácter multimodal**, es decir, que incorporara más lenguajes, además del verbal y el musical consustanciales de las canciones.

La **asamblea para la comprensión compartida**, por su parte, es un segundo momento, una **segunda escucha - interpretación de la canción, ahora fragmentada**, deteniéndose en cada verso, expresión o palabra, para **asegurar una correcta escucha y comprensión literal del lenguaje verbal** (letra de la canción). Es un momento excelente para ejercitar **estrategias de comprensión metacognitivas personales** (significación por el contexto, significación de palabras derivadas a partir de su fuente etimológica...) y **de apoyo** (glosarios más que uso de diccionarios, por ejemplo), si adaptamos al trabajo oral las recomendaciones que hace Isabel Solé (1990) para la lectura comprensiva.

Una vez diseñado y trabajado el DURANTE, nos dedicamos a preparar ese momento central, esto es, diseñamos el **ANTES**. Para ello, como hemos consignado en el esquema, diseñamos actividades de contextualización; de conocimientos previos y activación de esquemas; de mediación - motivación; de preparación de la comprensión - interpretación del texto; y de animación.

Las **actividades de contextualización de las canciones** las centramos en dos direcciones: relacionar la propuesta didáctica con proyectos integrados más amplios y situarlas en un contexto sociocultural, espacial y temporal de producción - recepción habitual de las canciones. Lo primero, **plantear una lista de posibles proyectos integrados donde esta tarea con la canción pudiera estar presente**, no resultó una tarea sencilla para los grupos, quizás por su naturaleza hipotética. Sin embargo, para el aprovechamiento didáctico de estos materiales más allá de este trabajo concreto, hicieron (hicimos) un esfuerzo que dio resultados positivos. Más sencillo fue **situar la canción en su contexto habitual de producción y recepción**. Apartir de pequeñas investigaciones, y con el empleo de elementos de diferentes lenguajes (fotografías antiguas, música, vídeos...), cada grupo contextualizó su canción tradicional. Muchos se decantaron por proponer una decoración del aula.

El segundo tipo de actividades fue el de **activación de conocimientos previos y de esquemas de comprensión**. Casi todos los grupos organizaron (con criterio y acierto) una actividad de **asamblea**. En el transcurso de la misma, incluyen preguntas para fomentar el **diálogo sobre el conocimiento del género** (qué conocen de las canciones, qué son, qué tipos hay...), **sobre el conocimiento del mundo / tema que trata cada canción**, **sobre conocimientos lingüístico-literarios** (qué es un estribillo, qué es la rima...) y sobre otros conocimientos pertinentes. Cada canción, además, puede **activar esquemas de comprensión** como los **marcos espaciotemporales** (establecer el dónde y el cuándo, y asociarlos con los conocimientos del niño/a), los **guiones o scripts** (encadenar acciones lógicas), o los **esquemas textuales** (según la tipología narrativa, descriptiva, dialogada,

etc. de la canción).

Aprovechando la disposición en asamblea, se plantearon también las **actividades de mediación - motivación**. Para motivar al niño/a, es importante **partir de su realidad**, para ampliar los círculos de referencia (primero, el social próximo o familiar y de amistades; después, el sociocultural local y global). Se puede recurrir, por ejemplo, a las **experiencias similares** vividas por los pequeños/as para relacionarlas con lo que la canción plantea, y conseguir así la **identificación**, como hicieron muchos de los grupos. En textos líricos como las canciones, también se puede emplear la **relación entre el mundo interior y el mundo exterior**, bien trabajando las **sensaciones, emociones y pensamientos** presentes en la canción o bien las **imágenes y símbolos** que los relacionan. En ambos casos, la mediación - motivación parte del texto, pero se centra en el niño/a y su recepción. Un último recurso es relacionar el tema o temas que aborda la canción con otros **temas de aprendizaje de interés humano**.

En el transcurso de estas dos actividades realizadas en asamblea, se programó la utilización de **estrategias para el desarrollo de habilidades discursivas** (facilitación, conciencia, feed-back), como se ha explicado anteriormente.

Otras actividades importantes en el ANTES de la secuencia son las **actividades de preparación de la comprensión** del texto. En primer lugar, es conveniente explicitar los **objetivos de la escucha - comprensión**: en nuestro caso, **comprender la canción, retenerla y reproducirla**. Como hemos dicho, para ello, se pueden utilizar organizadores previos de la comprensión (esquemas icónicos, partituras visuales...). También son pertinentes las **actividades de predicción y anticipación**, a partir del título de la canción o de una ilustración. Pero los grupos, sobre todo, se centraron en **actividades de previsión de dificultades de comprensión**, especialmente asociadas al léxico. Se aprovechó este momento para trabajar un listado de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos) relacionado con una unidad temática vivencial o con una constelación que entroncaban con la temática de la canción. Y se trabajó con estas palabras: identificar, nombrar, etiquetar, emparejar, clasificar... De igual modo, se les hizo tomar conciencia lingüística de un fenómeno semántico (polisemia, hiperonimia...) relevante en la canción. y preparar un material de trabajo (barajas, etiquetas, pósteres...).

La última actividad del ANTES, justo antes de la *performance*, puede ser una **actividad de animación a la lectura convergente**. Es una actividad **lúdica y festiva** que crea el clima de disfrute que debe presidir la escucha de la canción estimulando la creatividad y la sensibilidad de los niños/as. Relaciona el proyecto con la canción del durante. Se puede suplir por actividades de animación divergentes o se puede combinar con ellas.

Si no se optó por la animación convergente (o combinada con ella), y ya en el **DESPUÉS** de la secuencia, se diseñaron **actividades de animación divergente**. Partiendo ya de la canción, se buscó un efecto placentero, lúdico y festivo relacionado con el proyecto general o con el desarrollo del hábito lector (lectura-audición silenciosa e individual en la mediateca de aula).

Posteriormente, se trabajó con la **comprensión e interpretación** de la canción. Se tuvieron presentes los cinco procesos. En primer lugar, la localización / recuperación de información presente en la canción (explícita o equivalente): estribillo, lugares que se citan, personajes, etc. A continuación, la comprensión global de la misma: trabajo con la idea central-tema, con la intención, con el uso de la canción... En tercer lugar, trabajamos las inferencias y el desarrollo de

interpretaciones. Utilizamos, sobre todo, los procesos elaborados de comprensión: elaboración de imágenes mentales, juicios a través de diálogos y respuesta afectiva. Asimismo, potenciamos actividades de reflexión sobre el contenido de la canción: contraste con el conocimiento del mundo de los niños/as, con el conocimiento procedente de otras fuentes, con sus experiencias... Por último, reflexionamos sobre la forma de la canción: estructura, ritmo y rima, y características lingüísticas.

Muy relacionadas con las anteriores, están las **actividades de valoración**. En asamblea, y con apoyo de algún sistema icónico de valoración (la valoración crítica es muy difícil a estas edades), potenciamos pequeños diálogos literarios.

Aprovechando las posibilidades que nos da la literatura comparada, planificamos también alguna **actividad de comparación de lenguajes**. Los grupos utilizaron la comparación de lenguajes artísticos (modelo ekfrástico) o la exploración de otros lenguajes: sonoro-musical, corporal, audiovisual...

No podían faltar en nuestra secuencia **actividades de creación - extensión de la lectura**. Trabajamos dos tipos: de creación literaria (juegos literarios líricos y poéticos) y de creación artística (extensión de la lectura-recepción a otras artes). La creación literaria, como hemos visto, puede estar relacionada con juegos literarios o juegos serios de manipulación del texto, con actividades de creación literaria en relación con las convenciones literarias y con el género o con actividades de creación literaria en relación con el tema y las inferencias personales. La creación artística, con los lenguajes artísticos.

Uno de los objetivos de la animación lectora es conseguir el hábito lector de los alumnos/as. Para ello, hay que pasar de una lectura-recepción colectiva y guiada a una **lectura-recepción silenciosa e individual**. Algunos grupos prepararon una buena selección de libros (en forma de itinerarios poéticos), pero, ante todo, diseñaron un sistema estable de uso de la biblioteca de aula y escolar que, en el caso de las canciones, está relacionada con las TIC y con las mediatecas.

Por último, la canción escogida nos ayudó a diseñar alguna **actividad de interculturalidad y/o transversalidad**. Esta actividad fue de muchos tipos: actividades de contacto y conocimiento de otras culturas / lenguas (TIL) a partir del texto; de contacto y conocimiento de minorías; para apreciar formas de comprensión diversas (lecturas diversas y formas de lectura variadas); para contrastar la comprensión (lectura) con otros recursos textuales; para abordar temas transversales importantes...

Todas estas actividades quedaron recogidas en una **tarea didáctica** en la que detallamos los **proyectos** en los que podría encajar la canción, el índice de la **secuencia de actividades**, los **objetivos didácticos** que se trabajaban en toda la secuencia (curriculares y concretos), los **agrupamientos** (gran grupo, en parejas, pequeños grupos...) que se iban a utilizar, los **espacios** necesarios para su ejecución, los **recursos materiales y personales** necesarios para ponerla en práctica y la **duración** total aproximada de la realización de toda la secuencia.

Al ser una propuesta sin un grupo destinatario concreto, insistimos más en la **programación de actividades de calidad** que en los sistemas de evaluación que se podrían utilizar. De cada actividad de la secuencia, pedimos un **planteamiento y programación** sencillos y claros. Para que el resultado fuera lo más homogéneo posible, utilizamos una tabla como la siguiente.

Número y título de la actividad	
Consigna y desarrollo de la actividad	Organización del aula - agrupamiento
Materiales necesarios	Duración
Objetivos didácticos curriculares y concretos	
CURRICULARES	CONCRETOS

El trabajo de los grupos de alumnos/as de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil 2014/15 concluyó con el **desarrollo completo de una actividad** de su secuencia didáctica, a partir del planteamiento y programación diseñados.

Les presentamos, por tanto, las **propuestas** que elaboraron los veinte grupos de alumnos/as, **asociadas a cada canción mediante un icono de consulta**. No hemos querido modificarlas salvo en cuestiones formales y de maquetación, por lo que se pueden apreciar sus hallazgos y sus deméritos. Y porque lo esencial era diseñar un proyecto de aprendizaje - servicio en el ámbito de la formación del profesorado que implicara a los futuros docentes y los incluyera en el circuito de la transmisión del patrimonio cultural inmaterial. Y eso - creemos- se ha conseguido.

## *Grupos de alumnos/as*

<b>CANCIÓN</b>	<b>GRUPO</b>
<i>Mi gallito</i>	Paula Martín Beatriz Iglesias Naiara López Teresa Ibaibarriaga
	Rafina Dzhudzheva Katty Miranda María Rouco
	Laura Morales Ion Morrás Marta Gómez
<i>Nuestro “burriquito”</i>	Amaia Arnedo Isabel Galetx Sara Sánchez Ainzúa Nerea Vélaz
	Aroa Escujuri Alba Preciado Sandra Rodrigo Paula Romeo
	María Martínez Miguel Prol Sara Morante
<i>La viudita del Conde Laurel</i>	Jesús Eransus Arantxa Garzón Maite Garzón Zhou
	Carlota Martín Ana Martínez Paula Napal Maidier Novillo
<i>El baile de las currusquillas</i>	Itziar Arregui Natalia De Carlos Sheng Zhijun Beatriz Barbarin
	Estefany Gálvez Eva Ibáñez Leyre Lara Sara Lorente
	Luo Man Yocelyn Rodríguez Pamela Rodríguez

<i>Una niña bonita</i>	Katherine Pauta Belén Zalduendo Judith Armendáriz Tania San Segundo
	Marta Del Solar Andrea Esparza Elena Ramos Itziar Irigaray
	Xue Jing Sun Shenxi Zhaoyou Wang Kai
<i>Romance de la rosa envenenada</i>	Alba Goñi Aitziber Juango Ángela Lamberto Irene López
	Miriam Lizarraga Marta Reinaldo Marta Sánchez Casado Nerea Martínez Blanco
	Ying Yingxiaoyan Zhang Jin Li Jingjing Hou Peishan
<i>Historia de una mosca</i>	Rebeca Díez Puy Urriza Diana Vega Raquel Zudaire Amaia Zunzarren
	Leire Imaz, Ainara García, María Celigüeta Maialen Brasero
	Teresa Sesma Idoia Ricotti Leyre Arrondo Unai Ciáurriz Arantza Vázquez



## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2014). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Alfaro, J.J. (1995). *Magiapalabra*. Madrid: Hiperión.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Propuestas de creación escrita*. Pamplona: material inédito presentado en las Jornadas de Intercambio de Experiencias docentes en el CAP de Pamplona.
- Asiáin, A y Aznárez, M. (2012). “Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral”, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* 12, 45-64.
- Baldry, A.P. y Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Bañeres, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Bonastre, M. y Fuste, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Borda, M. I. (2005). «Sobre la animación a la lectura de libros literarios». En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 117-147). Málaga: Aljibe.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.; Haste, H. y cols. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón, Ediciones Trea.
- Cámara, A. (2004). “La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso”, *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75- 84.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P.C. y García Padrino, J. (Coord.) (1990). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Literatura infantil de tradición popular*. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha. En esta misma obra: Cerrillo P.C. “Literatura y folklore en la lírica popular infantil” (69-84) y “Sobre el aprovechamiento didáctico del Cancionero Infantil” (93-96); González Gil, M.D. “Desarrollo integral del niño y poética de tradición oral” (111 y ss.).
- \_\_\_\_\_ (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2007). “Poesía y escuela: Reivindicación de la poesía infantil”, *Lenguaje y Textos*, 26, 33-52.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto.
- Colomer, T. (2005a). «Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual». En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 25-47). Málaga: Aljibe.
- \_\_\_\_\_ (2005b). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Instituto Cervantes/Editorial Anaya, 2003.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas. Mi primer portfolio - My First Portfolio - Mon premier portfolio. 3-7 años*.
- Corredera, E. y Urbano, M. (2010). “Construyendo una biblioteca de aula”, *Revista Clave XXI* Disponible en: [http://clave21.es/files/articulos/G10\\_Biblioteca.pdf](http://clave21.es/files/articulos/G10_Biblioteca.pdf)
- Coto, B.D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres creativos*. Barcelona: Graó.
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *El folklore musical. Historia de la música 7*. Madrid: Alianza
- Díez de Ulzurrun, A. (Coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde un perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó, 2 vol.
- Durán, T. (2009): *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona, Octaedro.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona, Graó.
- Ferreiro, E. (1991 [1990]): “El desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”, in GOODMAN Yetta M. (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Aique Didáctica, Argentina, 21-35.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Graó.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, Ediciones Trea.
- Gobierno de Navarra (2007). *Curriculum. Educación Infantil. 2º ciclo*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- González García, J. (2013). “Alfabetización digital: usos y posibilidades”, *Campo Abierto*, 32 (1),91-113.
- Gómez Espinosa, J. (2015). *Didáctica de la música. Manual para maestros de Infantil y Primaria*. Madrid: Unir Editorial.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de Investigación en. Educación Literaria. (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Guerrero Ruiz, P. y Gregorio Cano, A. (2009). “La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del

- Cancionero”, *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Gómez Martín, F.E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria*. Buenos Aires: Cíncel - Argentina.
- Ibáñez Sandín, C. (2009). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jurado, J. (1993). “La canción en la educación musical primaria”, *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Kabatek, J. (2006): “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, en G. Ciapuscio et al. (eds.) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-172.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed)*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London; New York: Routledge.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l’oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette. Collection Autofromation.
- Loos, S. y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: Narcea.
- Margallo, A. M. (2011). «La educación literaria como eje de la programación», in Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (coords.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 167-187.
- MARGALLO, A. M. (2012): “La educación literaria en los proyectos de trabajo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>
- Martín, B. (2009). “Actividades musicales para la educación infantil”, *Música y Educación*, 79, 44-49.
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (1995): *Escribir y leer (I-III)*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Melling, B. (2013). *Taller de creatividad y manualidades: Actividades para 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [(2004), Málaga, Ediciones Aljibe].
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1990). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.
- Moreno, V. (2013). *Cómo sé que valgo para escritor*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio publicaciones Univ. de Cádiz. En especial “La poesía en la escuela”, 89-108.
- Muñoz, A. (2013). *Contar y cantar*. Madrid: Ediciones UAM.
- Noguerol, A. (2008) «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 10-19.
- O’Halloran, K.L. y Smith, B.A. (eds) (2011). *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*. New York & London: Routledge.
- Oltra Albiach, M. A. (2013). “Los títeres: un recurso educativo”, *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Peirce, C.S. (1931-1958). *Collected Papers, vols. 1-8*, in Hartshorne, C., Weiss P. y Burks A. W. (eds). Cambridge, MA Cancionero”, *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Gómez Martín, F.E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria*. Buenos Aires: Cíncel - Argentina.
- Ibáñez Sandín, C. (2009). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jurado, J. (1993). “La canción en la educación musical primaria”, *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Kabatek, J. (2006): “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, en G. Ciapuscio et al. (eds.) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-172.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed)*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London; New York: Routledge.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l’oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette. Collection Autofromation.
- Loos, S. y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: Narcea.
- Margallo, A. M. (2011). «La educación literaria como eje de la programación», in Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (coords.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 167-187.
- MARGALLO, A. M. (2012): “La educación literaria en los proyectos de trabajo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>
- Martín, B. (2009). “Actividades musicales para la educación infantil”, *Música y Educación*, 79, 44-49.

- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (1995): *Escribir y leer (I-III)*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Melling, B. (2013). *Taller de creatividad y manualidades: Actividades para 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [(2004), Málaga, Ediciones Aljibe].
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1990). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.
- Moreno, V. (2013). *Cómo sé que valgo para escritor*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio publicaciones Univ. de Cádiz. En especial “La poesía en la escuela”, 89-108.
- Muñoz, A. (2013). *Contar y cantar*. Madrid: Ediciones UAM.
- Noguerol, A. (2008) «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 10-19.
- O’Halloran, K.L. y Smith, B.A. (eds) (2011). *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*. New York & London: Routledge.
- Oltra Albiach, M. A. (2013). “Los títeres: un recurso educativo”, *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Peirce, C.S. (1931-1958). *Collected Papers, vols. 1-8*, in Hartshorne, C., Weiss P. y Burks A. W. (eds). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez Carmona, I. (2009). “Didáctica de la dramatización en Educación Infantil”, *Revista digital “Innovación y experiencias educativas”*. Granada.
- Rico Vercher, U. (Coord.) (2008). *Cómo mejorar el lenguaje en el niño*. Málaga: Aljibe, volumen II (de tres a seis años).
- Rodríguez Cancio, M. (2005). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: IdeasPropias.
- Rodari, G. (1995). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Fontanella.
- Rueda, R. (1995). *La Biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, E. (2011). *Expresión musical en Educación Infantil*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Salido, E. y Salido, M. (2012). *Materiales didácticos para Educación Infantil: cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*. Madrid: Narcea.
- San Andrés, C. (2006). *Jugar, cantar y contar*. (7ª reed.). Madrid: Teleno Ediciones S. L.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó - ICE de la Universitat de Barcelona.
- Storms, G. (2015). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M. A. (2014). “La canción como recurso educativo en la Educación Primaria”, en J. L. Aróstegui Plaza (Ed.). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea Ediciones, 135-158.
- Tejedo, F. (1999). “Dramatizar un poema”, in Cerrillo, P.C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Univ. de Castilla-La Mancha, 173-181.
- Vacas, C. (2009) “Importancia del teatro en la escuela”, *Innovación y experiencias educativas*, nº 16, marzo de 2009. Versión on line: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/CRISTINA\\_VACAS\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/CRISTINA_VACAS_2.pdf)
- Vergara, J.J. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Viciano, V., Conde, J. L. y Martín, C. (2000). “Propuesta metodológica para la enseñanza globalizada de la educación corporal y musical en las etapas de infantil y primaria: “las canciones motrices””, *Eufonía: Didáctica de la música*, 18, 83-89.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2008). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó.
- Vizcaíno, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en educación infantil (0-6 años): trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona, Graó.
- VV.AA. (2013). “Educación musical temprana hasta los 4 años”, *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, 59.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.