

Aplicaciones didácticas 0-3 años

Alfredo Asiáin Ansorena

Juanjo Zubiri Lujanbio

Arantza Almoguera

En este primer ciclo de infantil, con los más pequeños, lo más importante es su **desarrollo** en ámbitos tan importantes como la experiencia, su autonomía creciente o también la comunicación. Se corresponden perfectamente con las **tres áreas** que establece el currículo oficial de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (2007): Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; y Lenguajes: comunicación y representación. Dos factores claves influyen en dicho desarrollo: la **madurez** y el **entorno**.

La **maduración neurobiológica** de los centros nerviosos de los niños y niñas está íntimamente relacionada con las **experiencias** que van experimentando y con la **estimulación exterior** que reciben. Esta interrelación va configurando su “**mente corporeizada**” (Damasio, 2010; Marina, 2011; Asiáin y Aznárez, 2012) y su evolución psicológica (Piaget, 1967).

No menos importante es el factor ambiental. El entorno favorece la **imitación** del niño/a y, sobre todo, la **interacción con el adulto**.

En ambos factores, la **familia** y la **escuela infantil de 0-3 años** desempeñan un papel central para el **desarrollo integral** de los niños y niñas en sus capacidades afectivas, de socialización, lingüísticas, cognitivas, creativas, etc., es decir, en sus **inteligencias múltiples** (Gardner, 1994; 2000; Armstrong, 1999; 2001). Para que el desarrollo sea positivo, como recogen Bigas y Correig (2000), la relación entre la familia y el maestro/a tiene que ser **fluida y armónica** en los distintos ejes del proceso educativo (alimentación, higiene, sueño y juego; llegada y salida; hábitos, actividades motrices, etc.). Todo este conjunto de actividades relacionadas con la atención personal propician **oportunidades de interacción con el adulto**. En la escuela, además, aparecen, de forma más frecuente que en la familia, las formas de relación y comunicación entre iguales.

Por ello, este primer grupo de canciones pertenece a la categoría que J. Crivillé (1983) denomina **canciones en las que el niño es receptor** (no pasivo, porque interactúa con el adulto), frente a las **canciones en las que el niño es intérprete o protagonista directo**. Se caracterizan por la interacción del adulto y el niño/a y por estar relacionadas con las actividades de atención personal de las que hablábamos. Hemos seleccionado, en primer lugar, **nanas o canciones de cuna** (*A la nanita, nana; Aurra, egizu lo ta lo; Bolon bata eta bolon bi; Etzen bada, Maria*) y

canciones de mecer (*Bilibili bonbolo*), muchas veces acompañadas de ese suave balanceo que propicia el sueño o la calma. En segundo lugar, proponemos **canciones para jugar con niños pequeños**, frecuentemente acompañadas de mímica y gestualidad interactivas: en *Lendabiziko ori* se juega con los dedos del niño/a; en *Arri arri mandoko* se acompaña la canción con el movimiento del trote y se tocan las partes del cuerpo del bebé; y en *Amaren xango* se pone al niño sobre las rodillas y se frotan y golpean suavemente los pies del bebé. En ese contexto lúdico, también nos encontramos con **canciones didácticas** como *Una planeta*, donde el juego se establece con el reconocimiento del sonido de los instrumentos de esa pequeña orquesta.

En realidad, todas ellas atesoran valores didácticos, porque suponen un **conocimiento del mundo** (instrumentos de una orquesta, por ejemplo) y un **conocimiento de sí mismo** por parte del bebé (partes del cuerpo, por ejemplo), pero también una oportunidad de relación y **comunicación con el adulto** a través de diferentes lenguajes (verbal, musical, corporal...). Como ya dijimos para el PCI en general (Asiáin y Aznárez, 2012), todas estas canciones permiten captar el modelo sensorial de una cultura y mejorar los sistemas perceptivos del niño; proporcionan una educación emocional o sentimental; potencian un modelo de pensamiento (inteligencia y conocimiento); y van modelando la forma de actuación futura como si de simulacros experienciales se trataran.

Nos interesa, sobre todo, la propuesta que podemos hacer en el **área de “Lenguajes: comunicación y representación”**. 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). El entorno informático interactivo con el que lo presentamos (vídeos, audios, etc.) potencia, asimismo, el **lenguaje audiovisual y de las TIC**.

En efecto, a estas edades tempranas la relación entre la **adquisición del lenguaje** y estas canciones interactivas es profunda y rica (Asiáin y Aznárez, 2012). Como ya es sabido, la adquisición del lenguaje no se produce mediante una **imitación** pasiva, sino **interactiva y creativa**. Depende, en primer lugar, de la **calidad relacional de la comunicación adulto-niño** en un entorno frecuente, motivador y muchas veces lúdico; en segundo lugar, de la **capacidad de adaptación del lenguaje adulto**; y por último, de la **estimulación del niño** a través de los **juegos imitativos inmediatos** (canciones, juegos verbales...) y **diferidos** (hacer como si...) (Bigas y Correig, 2000).

Es, en palabras de Bruner (1990; Bruner, Haste et al., 1990), un **sistema de apoyo** (*Language Acquisition Support System*, LASS) que el medio cultural ofrece al niño/a. Si la mente humana tiene un prediseño, unas ciertas informaciones innatas relativas al lenguaje, que Chomsky (1959, 2003) denomina LAD (*Language Acquisition Device*), el proceso de adquisición del lenguaje se da en la **interacción** de estas informaciones con el medio, en especial a través del diálogo adulto-niño¹. Este sistema de apoyo, organizado y construido por los cuidadores,

1. Aunque en esta explicación se sigan las ideas de Antonio Damasio (2010) –relacionadas con las teorías conexionistas de adquisición del lenguaje– y de la visión interaccionista actual, no podemos olvidar las contribuciones históricas de autores y teorías que quedan integradas. Por ejemplo, de la explicación conductista (Skinner, 1957), se observa la importancia de la experimentación y del hábito, esto es, del “condicionamiento operante”, y del aprendizaje observacional o imitativo. De Chomsky (1959 y 2003), es decir, de lo que se dio en llamar la explicación innatista, son interesantes las referencias a la Gramática Universal (GU) y al Language Acquisition Device (LAD). Del constructivismo de Piaget (1967) o del neoconstructivismo de Karmiloff-Smith (1994) proviene ese concepto

consiste en un dispositivo social dirigido a desarrollar las potencialidades del bebé. Dispone y articula unos mecanismos de interactividad adulto-niño denominados **formatos** y basados en las rutinas cotidianas, que facilitan al LAD del niño/a la captación de las reglas de la lengua concreta que está adquiriendo. Actúan como contextos, como **marcos de interpretación** que permiten al niño comprender lo que en ellos se dice y hace, puesto que función, significado y forma se perciben simultáneamente, y percepción, memoria, emoción y pensamiento se relacionan interdependientemente en la mente. Son guiones de acción y comunicación que ofrecen las pautas de la interacción, la estructura y el contenido. Su complejidad va en aumento a medida que el niño los domina, e incluso se intercambian los papeles de los participantes en el proceso. Bruner identifica dos tipos: **formatos de atención conjunta** (adulto y niño observan un objeto y dialogan sobre él) y **formatos de acción conjunta** (pequeños juegos donde se obedece a unas pautas de acción), donde incluiríamos todas estas canciones seleccionadas.

Desde un **punto de vista lingüístico**, estas canciones crean un entorno lúdico (o cuando menos agradable) que favorece la **imitación del esquema repetido** donde la actuación y el lenguaje del adulto suponen una comunicación andamiada, que es el origen de la conversación. **Cantar** (a/con los niños/as) estimula la **interacción** y crea **vínculos afectivos** que impulsan su **desarrollo comunicativo** y su **socialización** (Asiáin y Aznárez, 2012; Aznárez y Asiáin, 2013). Por ello, esta selección está pensada para las **familias**, pero también para las **escuelas de 0 a 3 años**. En ambos casos, las canciones se pueden utilizar como **elementos de socialización o relación con los demás** y para **desarrollar el pensamiento** de los niños/as. En el caso de los maestros/as, además, son un **punto entre el ámbito familiar y la escuela**, con el que se puede tranquilizar y dar seguridad a los niños/as.

Por lo tanto, la aplicación didáctica central de las canciones es **interpretarlas y escucharlas**. Primeramente será el adulto quien las interprete, pero el niño/a irá participando de forma creciente en la interacción desde una respuesta meramente preverbal hasta una imitación lingüística en los años siguientes. El niño/a adquiere **microhabilidades de escucha-recepción y (re)producción o imitación del discurso**. En concreto, como sintetiza Teresa Colomer (2010), 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.

Se familiarizan, además, con distintos **elementos constructivos** (Colomer, 2010). En primer lugar, las canciones les presentan diferentes posibilidades de los géneros poéticos (líricos, narrativos, dialogados...), así como estructuras comunicativas predominantes variadas (enumerativas, dramatizadas...). De esta manera, podríamos insistir, por ejemplo, en el género dialogado de *Etzen bada, Maria* o en la enumeración de instrumentos en *Una planeta*. En segundo lugar, captan las estructuras métricas (ritmo, rima, estribillos...) en canciones tan

de “homoestasis” o equilibrio: en el caso de Piaget, en relación con los mecanismos de asimilación y acomodación, gracias a su interacción con el medio; en el de Karmiloff-Smith, mediante el proceso de redesccripción representacional (RR). De la teoría sociocultural de Vygotsky (1934) y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), provienen la visión de la mente como producto sociocultural y la importancia de la interacción. Damasio (2010) habla, en relación con ello, de “homoestasis sociocultural”, muy similar a los dispositivos intelectuales y lingüísticos que actúan como prótesis de la mente de los que habla Vygotsky. Para una visión de síntesis de todos estos autores véase Ruiz Bikandi (2000:43-66).

modélicas como *Bolon bata eta bolon bi*. También, en tercer lugar, aprenden a disfrutar con las estructuras fónicas de las canciones, donde aparecen numerosas jitanjáforas como, por ejemplo, “Pirrin, parran, ttan, ttan, ttan” en *Amaren xango*. Asimismo, en cuarto lugar, empiezan a reconocer estructuras sintácticas (paralelismos, encadenamientos...) tan explícitos como en *Lendabiziko ori*, canción estructurada y encadenada a partir de los dedos del niño/a. Por último, se familiarizan con las estructuras semánticas (comparaciones y metáforas, personificaciones...) presentes en las canciones. Por ejemplo, las metáforas con las que se compara al niño en *A la nanita, nana* (“fuentecilla que corre clara y sonora”, “ruiseñor que en la selva cantando llora”).

Por otro lado, este comportamiento verbal incipiente de los niños/as permite un enriquecedor **“feed-back” correctivo** en el que el adulto va ofreciendo gradualmente un **modelo comunicativo**. Al principio de ese proceso, **antes y en los inicios del habla del niño**, sabemos que el **habla del cuidador se adapta (“baby talk”)**, con el objetivo de **asegurar la interacción**. Todas las lenguas y culturas ofrecen repertorios (formatos) en los que está presente este “baby talk”, cuya función primordial es **facilitar el acceso al lenguaje adulto**. Esta variedad utiliza una serie de rasgos, unas veces coincidentes en la comparación entre lenguas y otras específicos o distintivos de cada una.

En el caso del castellano y del euskara, esta coincidencia se observa de una forma evidente (Zubiri, 2002) en el **nivel léxico-semántico**, en el que se puede encontrar un **vocabulario exclusivo**, más accesible para el niño: cast. *chichi /txitxi* “carne”, *pupu / pupa* “daño”...; eusk. *papa* (leng. adulto *ogia*) “pan”, *mama* (leng. adulto *ura*) “agua”...

Otro rasgo coincidente que caracteriza al lenguaje que utiliza el adulto en esta temprana edad es la tendencia a emplear **numerosos sufijos diminutivos** (cf. cast. *-ito, -ico, -illo...* eusk. – *txo, -tto, -ño...* como por ej. *nanita, chiquita, perrico, duendecillo... mahaitxo, gorritxo, lotto, urño...*).

En euskara, y como característica específica distintiva, llaman la atención los cambios que se producen en el **nivel fonético**, cambios siempre a voluntad del interlocutor, y que dan como resultado la **palatalización**, sobre todo de las consonantes sibilantes (cf. *s → x, z → x; ts → tx, tz → tx; como por ej. sua → xua* “fuego”, *sartu → xartu* “entrar, meter”, *zu → xu* “tú”, *zulo → xulo* “agujero”, *itsatsi → itxatxi* “pegar”, *itsaso → itxaxo* “mar”, *atzo → atxo* “ayer”, *galtzak → galtxak* “pantalones”...).

La confluencia de estas características provoca un **efecto sonoro y emotivo en la recepción**, que también reflejan las canciones infantiles seleccionadas. Esta “sonoridad” se acrecienta con el empleo de **jitanjáforas** de delicioso valor fónico-rítmico, como se puede observar en *Bolona, Binbili-bonbolo, Lendabiziko ori [txingilingitxongi, txingilingitxon], Txirrixti-mirrixti, Donadona katona...*

Que las familias y los maestros/as conozcan y utilicen esta variedad de su lengua influye no solamente en la calidad de la comunicación adulto-niño, sino también en la **recuperación de dicho acervo cultural para su transmisión generacional** (Santazilia y Zubiri, 2014).

En resumen, desde un punto de vista lingüístico, las canciones constituyen un **excelente medio para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje del niño** (San Andrés, 2006; Pascual, 2006). Promueven la adquisición de léxico y de estructuras lingüísticas, le dotan de mayor fluidez verbal y de seguridad en el uso del lenguaje, y potencian una mejora en su capacidad de comunicación (Subirats, 2014). Son 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).

Pero, además de estas aplicaciones lingüísticas de las canciones, su **carácter multimodal** amplía los beneficios didácticos de su audición y posterior trabajo, porque aúnan **lenguaje verbal, musical y corporal**. En efecto, el cancionero es una herramienta muy interesante para la **multimodalidad expresiva**, porque supone una **forma natural de alfabetización multimodal**, especialmente en la llamada “multimodalidad corporal” (González García, 2013).

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.

Como **expresión musical**, el canto es una **experiencia infantil natural** y un **instrumento de comunicación**, puesto que supone una prolongación del habla (Pascual, 2006), es decir, utilizar la voz como instrumento musical.

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 el niño/a, cantar una canción es una **fuentes de ocio, entretenimiento y disfrute**, a la vez que **supone un aprendizaje de elementos musicales y un refuerzo de los contenidos de otras áreas** (Subirats, 2014), aprovechando su esencia multimodal. Por tanto, el canto y la educación vocal potencian su **desarrollo integral**, puesto que influyen positivamente tanto en **aspectos fisiológicos** como **psicosociales**.

En lo concerniente a la **fisiología**, en el canto se reúnen las **funciones motora y verbal**. En esta dirección, el **aprendizaje de la técnica vocal** permite al niño/a el descubrimiento de las posibilidades de la voz, el desarrollo de cualidades vocales y la adopción de buenos hábitos de educación vocal (Pascual, 2006). Para ello, se trabajarán, entre otros aspectos, el **control de la respiración** (aparato respiratorio), la **emisión y colocación de la voz** (aparato fonador), así como la **impostación y resonancia** (aparato resonador). Estos aprendizajes iniciales, a los que se uniría la **correcta postura corporal** que favorece el canto, se enmarcan en una **educación para la salud** de gran relevancia futura para el niño/a (Ruiz, 2011). De hecho, el tema del **cuidado de la voz** afecta también al habla² (Akoschky et al., 2014), puesto que evita

2. Actualmente, los niños hablan casi gritando, probablemente debido a los altos niveles de ruido ambiental o contaminación acústica (Akoschky et al., 2014).

la aparición de afonías, ronqueras y otro tipo de problemas (Pascual, 2006).

Respecto a los **aspectos psicosociales**, el trabajo con el cancionero también reporta beneficios en distintas facetas: psicológicas, socioafectivas y culturales.

En el **ámbito psicológico**, desarrolla la **atención**, la **percepción** y la **memoria** en un contexto de **exploración lúdica y sensorial**. Además, también potencia el **desarrollo psicomotor** en aspectos tan importantes como la **lateralidad**, el **esquema corporal** o la **percepción de nociones espaciotemporales**, con propuestas como las **canciones motrices** (Vicianá, Conde y Martín, 2000).

En el **ámbito socio-afectivo**, el canto es un importante **medio de socialización**, puesto que favorece la integración dentro de un grupo y el respeto a los demás. A partir del contenido semántico de las canciones, les permite **expresar sentimientos y emociones**, lo que contribuye al desarrollo de su **inteligencia emocional**: produce gran satisfacción, desarrolla la motivación del alumnado y genera autoestima (Subirats, 2014).

Y por último, y en lo que concierne al **ámbito cultural y artístico**, 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).

En el terreno más concreto de las **actividades**, las propuestas didácticas dependerán del **tipo de aprendizaje escogido**: más **formal** en las escuelas infantiles de 0-3 años o más **informal** en el ámbito familiar. En ambos casos la **actividad central** debe ser multimodal para integrar todos los lenguajes (verbal, musical y corporal) 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). Como recomendaciones generales, se partirá de una **buena “disposición de escucha”** (Akoschky et al., 2014) y de un **ambiente alegre, lúdico y festivo** en que los niños canten con alegría, independientemente de la calidad de su actividad vocal (Ruiz, 2011). A partir de esta estimulación, el aprendizaje informal y formal difieren, si bien los dos pueden (y deben) ser el **origen de conversaciones** donde, además del aspecto relacional adulto - niño (conversaciones interaccionales), se aborden la comprensión e interpretación de los nuevos conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos que las canciones auspician (conversaciones transaccionales).

En el ámbito formal, y sin perder el ambiente lúdico deseable en este ciclo, la **asamblea** es una excelente dinámica para trabajar las canciones, puesto que puede abordar un antes de la actividad central en que prepararla e introducirla, y un después en el que asegurar la **comprensión** y estimular la **creatividad** infantil³. Diseñar una **secuencia de actividades** concretas de calidad para este aprendizaje más formal en la escuela de 0 – 3 años (Lahora, 2013) es una tarea didáctica muy creativa (Rodríguez Cancio, 2005; Salido y Salido, 2012), que nos conformamos con sugerir a continuación.

3. La creatividad infantil hay que entenderla como una psicodinámica general (Goleman, Kaufman y Ray, 2000) que influye tanto en la creatividad lingüístico-literaria como en su ampliación a otros lenguajes (Colomer, 2010).

En el **antes**, se recomienda la realización de **actividades introductorias** de 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**.

El primer contacto (audición) que tenga el niño con la canción será para descubrir si se trata de una canción larga o corta, triste o alegre y, en general, para hacerse una idea global de la misma. Para **susitar el interés** de los niños/as, puede ser presentada por el docente cantándola directamente o por medio de grabaciones de audio o vídeo. En esta colección, hemos preparado varios tipos de materiales de apoyo al respecto: versiones de calidad musical (de audio cantadas por solistas y grabaciones de vídeo interpretadas por coros de adultos), grabaciones de vídeo de coros infantiles, que motivan especialmente a los alumnos/as, y, en algunas canciones, propuestas de mediación y motivación preparadas por los futuros maestros/as, nuestros alumnos/as de los Grados de Magisterio. También se pueden utilizar otras técnicas de motivación como presentarlas con un cuento o juego relacionados, o contextualizarlas con imágenes, etc.

Un segundo tipo de 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 de “calentamiento” y preparación de la actividad del canto (Ruiz, 2011).

El último tipo de actividades introductorias aborda 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.

En cuanto a la **fase de aprendizaje**, que terminará con el canto de los niños/as, 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.

Aprovechando la fragmentación de la canción que acabamos de explicar, es muy conveniente 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).

Tras estas actividades, llega uno de los momentos de mayor dificultad para los niños/as en la fase de aprendizaje: 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).

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** y estimular la **creatividad**.

El trabajo con la **comprensión** de cualquier texto debe abordar **procesos** y desarrollar **habilidades** variados: localización de información en el texto, comprensión global del mismo, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre su contenido y reflexión sobre su forma (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Zayas, 2012).

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, en el caso concreto de la **comprensión de las canciones**, su multimodalidad característica 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** como la ayuda que procuran muchos estribillos, verdaderos resúmenes de la idea central, o la fijación en la memoria que producen el ritmo y la rima. 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 otra parte, proponemos un segundo grupo de actividades para el después en torno a la estimulación de la **creatividad**. En el caso del cancionero, focalizaremos nuestros esfuerzos en la creatividad lingüístico-literaria, en la musical y en la psicomotriz, aunque podemos ampliar fácilmente la propuesta a la creatividad artística (Melling, 2013).

En primer lugar, fomentaremos la **estimulación lingüístico-literaria del niño/a** (Rico, 2006; Colomer, 2010) y el **acercamiento a los modelos poéticos a través de bibliotecas (y mediatecas) de aula** (*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...).

La creatividad musical, que en general está relacionada con componer y tocar (VV.AA., 2007), a estas edades tan tempranas la relacionaremos con la **estimulación rítmico-musical** (VV. AA., 2013; Akoschky et al., 2014). Jurado (1993) plantea un buen repertorio de actividades relacionadas con la educación musical y con los diferentes elementos musicales, si bien recomienda priorizar actividades en las que los niños/as utilicen el cuerpo como medio de expresión, porque en Educación Infantil suelen mostrar mayor interés por el texto que por los elementos musicales. 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 (Viciana, Conde y Martín, 2000), aspectos que le ayudarán en su vida cotidiana (Bonastre y Fuste, 2007).

Hasta aquí la secuencia de actividades; más de **tipos de actividades** que de actividades concretas, porque no hemos querido presentar una propuesta cerrada, sino una orientación pedagógica a los docentes. 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** (Hortal y Amorós, 2015) 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 primeros años (Aguado, 2010). El diseño de las mismas buscará, como hemos dicho ya, la estimulación lingüística del niño/a (Rico, 2006), por lo que tendrán un **enfoque comunicativo** (Bigas y Correig, 2000; Ruiz Bikandi, 2000; Ferrer, 2012).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguado, G. (2010). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2014). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Armstrong, Th. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Madrid, Editorial Manantial.
- _____ (2001). *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Barcelona, Editorial Norma.
- 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.
- Aznárez, M. y Asiáin, A. (2013). “Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa”, *Lenguaje y Textos* 38, 159-167.
- 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.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.; Haste, H. y cols. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Chomsky, N. (1959). “A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, *Language*, 35, 26-58.
- _____ (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid, Cambridge University Press.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Corredera, E. y Urbano, M. (2010). “Construyendo una biblioteca de aula”, *Revista Clave XXI* Disponible en: http://clave21.es/files/articulos/G10_Biblioteca.pdf
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *El folklore musical. Historia de la música* 7. Madrid: Alianza
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- Durán, T. (2009): *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona, Octaedro.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Ediciones B.
- González García, J. (2013). “Alfabetización digital: usos y posibilidades”, *Campo Abierto*, 32 (1),91-113.
- Hortal, A. y Amorós, E. (2015). *44 experiencias 0-3 años*. Barcelona: Graó.
- Jurado, J. (1993). “La canción en la educación musical primaria”, *Música y Educación*, 14, 27-32.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lahora, C. (2013). *Las aulas de 0 a 3 años: su organización y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Loos, S. y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: Narcea.
- Marina, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona: Biblioteca UP - Ariel.
- 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.
- Melling, B. (2013). *Taller de creatividad y manualidades: Actividades para 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Muñoz, A. (2013). *Contar y cantar*. Madrid: Ediciones UAM.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Rico, M. (2006). *Cómo estimular el lenguaje en el niño. (Vol. I: de cero a tres años)*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Cancio, M. (2005). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para*

- el docente*. Vigo: IdeasPropias.
- 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.
- Santazilia, E. y Zubiri, J.J. (2014). La salvaguarda del lenguaje infantil en euskera en apoyo de la transmisión lingüística en Navarra, en Salaberri Zaratiegi, P. (Coord.), *El patrimonio inmaterial cultural: ámbito de la tradición oral y particularidades lingüísticas*, Edición digital de la Cátedra Archivo inmaterial de Navarra/Nafarroako ondare ez-materialaren Artxiboaren Katedra, Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 89-111.
- 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.
- 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.
- VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. 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.
- Zubiri, J.J. (2002). “Haur hizkeraren erabileraz”, *Hizpide* 49, 16-30.

