

# Canción, gesto y emoción en educación infantil: hacia una reconciliación

Natalia Barranco Vela / Isabel M.<sup>a</sup> Ayala Herrera  
nbvela@ujaen.es / imayala@ujaen.es  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Jaén

**RESUMEN.** En este capítulo se dan algunas claves para la reconciliación entre canto, gesto, cuerpo y emoción en la etapa de Educación Infantil a partir de la revisión de la literatura existente y del currículum prescriptivo, para concluir con algunas propuestas prácticas de aplicación en el aula, haciendo hincapié en la recuperación del repertorio tradicional. Tras un acercamiento al currículum, especialmente a los contenidos relacionados con la música vocal, se sientan las bases teóricas de la canción en la etapa infantil, relacionándola tanto con la emoción como con el gesto. Posteriormente, se analizan las posibilidades que ofrecen los distintos parámetros musicales en la vivencia vocal infantil, mostrando ejemplos concretos que facilitarán su comprensión y su aplicación en el aula. Para finalizar, se presentan algunos de los formatos más usuales de cantos infantiles junto con ejemplos, consejos y propuestas que ayudarán al futuro docente en la implementación de nuevas propuestas pedagógicas vocales y corporales.

**Palabras clave:** Canción infantil; música y gesto; música y emoción; canciones tradicionales; juego y movimiento.

**ABSTRACT.** In this chapter, some keys will be given for the reconciliation between singing, gesture, body and emotion in the Early Childhood Education stage based on the review of the existing literature and the prescriptive

curriculum, to conclude with some practical proposals for application in the classroom, emphasizing the recovery of the traditional repertoire. After an approach to the curriculum, especially to the contents related to vocal music, the theoretical foundations of the song in the childhood experience will be laid, relating it to both emotion and gesture. Subsequently, the possibilities offered by the different musical parameters in children's vocal experience will be analyzed, showing specific examples that will facilitate their understanding and application in the classroom. Finally, some of the most common formats of children's songs will be presented along with examples, advice and proposals that will help the future teacher in the implementation of new vocal and corporal pedagogical proposals.

**Key words:** Nursery Rhyme; Music and Gesture; Music and Emotion; Traditional Songs; Play and Move.

## Introducción

### HACIA UNA RECONCILIACIÓN ENTRE EL CANTO Y EL CUERPO

No es posible disociar la canción, en tanto unión de palabra (contenido semántico) y música (vehículo emocional), de la corporeidad. Así pues, el cuerpo, como “espacio de construcción de significados” (PÉREZ y MACHUCA, 2020, p. 1), aporta al canto no solo el medio y los mecanismos que favorecen la fonación, sino un lenguaje con nuevas formas de expresión. A través de la gestualidad —con la propia mimesis del contenido en canciones con gestos, por ejemplo—, y del movimiento —con o sin desplazamientos y en sus diferentes tipos (saltos, rotaciones, flexiones, extensiones)— como acompañamiento, lo principalmente sonoro del canto se enriquece con el elemento visual, táctil, espacial y de relación, convirtiéndose, a veces, en un acto performativo o en una pequeña manifestación escénica. Sirva como ejemplo al lector el movimiento natural con el que la madre (u otros cuidadores) duerme a su bebé entonando una nana o las canciones que utilizan los niños para acompañar el juego motriz con la finalidad de establecer un ritmo, un tempo, una enumeración o una representación. Podemos afirmar, por tanto, que la canción se sirve del cuerpo al igual que el cuerpo se sirve de la voz con el fin de favorecer una experiencia más global de la realidad a través de la acción conjunta de varios sentidos.

A pesar de esta unión que defendemos, indiscutible en las civilizaciones antiguas y en las culturas de tradición oral, parece que dicha experiencia global ha sido negada por ciertos ámbitos academicistas que han privilegia-

do los aspectos técnicos vocales sobre otros de índole expresiva y psicomotriz derivando, a la postre, en manifestaciones artísticas disímiles (ÁLVAREZ AZCÁRRAGA, 2013). Así, es frecuente observar que la evolución natural del canto infantil se coarta relegando esta práctica a niños con determinadas facultades o talentos musicales, creando a futuro tensiones o ansiedad (ABRIL, 2007) e, incluso, frustración. Sin embargo, como defiende HEWITT (2006), todo el mundo puede cantar, aunque el objetivo del canto puede (y debe) ser diferente en función del contexto. Y en Educación Infantil, la canción es un medio de comunicación, de expresión de ideas y sentimientos para los niños, un modo de conocerse a sí mismos y de relacionarse con su entorno y socializarse, un elemento significativo de su paisaje sonoro, una ayuda para la adquisición del lenguaje oral —¿cantar es la continuación de hablar o su preámbulo?— y un recurso extraordinario para estimular la imaginación y la creación. En este sentido, dejaremos a un lado en esta ocasión la exhibición de cualidades vocales semiprofesionales que potencian los *talent shows* de niños prodigio, criticados por muchos sectores por fomentar prácticas antipedagógicas propias del contexto neoliberal (DA CRUZ FIALHO, 2021), si bien el enorme impacto de los mismos en todas las capas sociales es una realidad de la actual industria cultural de masas que no podemos obviar y que requiere de un estudio urgente.

En este capítulo se darán algunas claves para la reconciliación entre canto, gesto, cuerpo y emoción en la etapa de Educación Infantil a partir de la revisión de la literatura existente y del currículum prescriptivo, para concluir con algunas propuestas prácticas de aplicación en el aula.

### UNA BREVE INCURSIÓN CURRICULAR

Las canciones infantiles y retahílas propias de nuestro patrimonio oral son algunas de las formas más habituales de interacción entre los padres y el infante, donde el juego, la palabra musicalizada y otros sonidos corporales, el gesto, la emoción y el movimiento crean un ambiente ideal para el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y psicomotriz del niño o niña. Sin embargo, en la actualidad, nuestro ritmo de vida es frenético lo que ha dado lugar a una escolarización cada vez más temprana y ha limitado el tiempo de contacto parento-filial. Es por eso que estas formas naturales de aprendizaje, que tenían lugar en el contexto familiar y dentro del ciclo anual, se están perdiendo, por lo que es necesario crear espacios para compartir estos momentos musicales llenos de emoción, siendo la escuela el principal.

Del análisis de contenido realizado por CASAL y GILLANDERS (2021) a partir de los documentos oficiales que desarrollan la Ley Orgánica de Educación española (LOE, 2006) en las diferentes comunidades autónomas, se

infiere que la canción tiene una importante presencia curricular en Educación Infantil. Asimismo, esta se convierte en una potente arma pedagógica por sí misma y como medio transversal para la educación en valores y de otras áreas y/o materias (especialmente subrayada en Lengua y Lengua Extranjera), tendiendo puentes entre disciplinas (MARTÍNEZ ZAPATA, 2017). Por ejemplo, y siguiendo con el hilo conductor del capítulo, investigadores como ABDUL RAZAK y MD YUNUS (2016, cit. en CASAL y GILLANDERS, 2021) consideran que la canción acompañada con movimiento es un recurso muy eficaz para el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, prácticas tan ancestrales como el empleo de fórmulas melódicas repetitivas para la memorización de textos largos o determinados contenidos (como la tabla de multiplicar), o el *contrafactum* (cambio de letra a una melodía preexistente, muchas veces, no exento de resignificación ideológica) gozan de absoluta vigencia y se actualizan permanente con la incorporación de músicas populares urbanas y del imaginario infantil, señuelo innovador por parte de docentes no especialistas (ÁLVAREZ, 25 de enero de 2022).

Con la reciente entrada en vigor de la nueva Ley (LOMLOE, 2020), el Real Decreto 95/2022 enfatiza este poder globalizador de la canción pues, aunque se incluye expresamente en el área de Comunicación y representación (lenguajes artístico —musical y corporal— y oral), haciendo buena la tríada del Orff Schulwerk palabra, música y movimiento (ZAGALAZ y AYALA, 2017), pivota además entre los bloques de Crecimiento personal (desarrollo corporal y socioafectivo e interacción) y de Descubrimiento del entorno. En la Tabla 10.1 se muestra la selección de contenidos de Educación Infantil con los que la canción se vincula de un modo más directo, teniendo en consideración la dificultad en la priorización y desgaje por el carácter transversal y competencial (competencias de comunicación lingüística; plurilingüe; personal, social y de aprender a aprender; conciencia y expresiones culturales). Remitimos igualmente al lector la Tabla 9.2 para tener una visión más completa de los demás elementos curriculares.

**Tabla 10.1.** Vinculación de la canción con los Saberes básicos para Educación Infantil en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (LOMLOE)

	1.º CICLO	2.º CICLO
Área 1. Crecimiento en Armonía	<b>A. El cuerpo y el control progresivo del mismo</b>	
	- Curiosidad e interés por la exploración sensoriomotriz. Integración sensorial del mundo a través de las posibilidades perceptivas. - El juego como actividad propia para el bienestar y el disfrute. Juego exploratorio, sensorial y motor.	- Imagen global y segmentaria del cuerpo [...]. - Los sentidos y sus funciones. El cuerpo y el entorno. - El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Normas de juego.
	<b>B. Desarrollo y equilibrio afectivos</b>	
	- Identificación y adecuación de estados emocionales a las diferentes situaciones.	- Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.
	<b>C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno</b>	
	- Hábitos sostenibles y ecosocialmente responsables relacionados con la alimentación, la higiene, el aseo personal, el descanso o limpieza del espacio.	- Hábitos y prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables relacionados con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno.
Área 2. Descubrimiento/Exploración del Entorno	<b>D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás</b>	
	- Celebraciones, costumbres y tradiciones étnico-culturales presentes en el entorno.	- Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia [...]. - Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones [...]. - Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural [...].
	<b>A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios</b>	
	- Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo y los objetos. - Nociones temporales básicas: cambio y permanencia, continuidad; sucesión y simultaneidad; pasado, presente y futuro.	- Cualidades [...] de objetos y materiales. Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación. - Funcionalidad de los números en la vida cotidiana. - Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, objetos y acciones, en reposo y en movimiento. - El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario...
	<b>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad</b>	
	<b>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto</b>	

	1.º CICLO	2.º CICLO
Área 3. Comunicación y representación de la realidad	<b>A. Intención y elementos de la interacción comunicativa</b>	
	- La expresión facial y corporal: gestos de intención, necesidad y estado de ánimo, así como las sensaciones que los acompañan. - Las primeras interacciones tónico-emocionales y posturales. Expresiones faciales y gestuales. El diálogo corporal. - Nanas, canciones de arrullo y juegos de regazo.	- Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal. - Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.
	<b>B. Las lenguas y sus hablantes</b>	
	- Repertorio lingüístico individual.	- Repertorio lingüístico individual. - Aproximación a la lengua extranjera.
	<b>C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión, diálogo</b>	
	- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: primeras conversaciones con sonidos, vocalizaciones y juegos de interacción. - La expresión sonora y la articulación de las palabras. Juegos de imitación, lingüísticos y de percepción auditiva. - Vocabulario. Denominación de la realidad.	- El lenguaje oral en situaciones cotidianas [...] - Discriminación auditiva y conciencia fonológica.
	<b>D. Aproximación al lenguaje escrito</b>	
		- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...
	<b>E. Aproximación a la educación literaria</b>	
	- Textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que [...] desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico-cultural.	- Textos literarios infantiles adecuados al desarrollo infantil [...]
<b>F. El lenguaje y la expresión musicales</b>		
- Reconocimiento, evocación y reproducción de canciones y otras manifestaciones musicales. Sentimientos y emociones que transmiten. - Posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos. - La escucha como descubrimiento y disfrute del entorno. - Sonidos, entonación y ritmo.	- Posibilidades sonoras, expresivas y creativas de la voz, el cuerpo, los objetos cotidianos de su entorno y los instrumentos. - Propuestas musicales en distintos formatos. - El sonido, el silencio y sus cualidades. El código musical. - Intención expresiva en las producciones musicales. - La escucha musical como disfrute.	
<b>G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales</b>		
	- Manifestaciones plásticas variadas. Otras manifestaciones artísticas.	
<b>H. El lenguaje y la expresión corporales</b>		
- Expresión libre a través del gesto y el movimiento. - Desplazamientos por el espacio.	- Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales libres de prejuicios y estereotipos sexistas. - Juegos de expresión corporal y dramática.	

## La canción en la vivencia infantil

Nuestra voz forma parte de nuestra esencia, de quiénes somos, de cómo nos presentamos al mundo y de qué sentimos. Al utilizarla como instrumento musical se convierte en una forma de expresión y de comunicación poética con la que podemos reforzar el mensaje emotivamente y conmover de forma más profunda al oyente. Etimológicamente, canto procede del latín *cantus* (a su vez de la raíz indoeuropea \**kan*), acción de emitir sonidos musicales por la boca. Según la Real Academia Española (s.f.), una canción es una “composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música” (acepción 1); esto es, la voz es el instrumento principal a través del que se interpretan estas piezas musicales.

Si “la canción acompaña nuestras vidas a lo largo de nuestra existencia, de la cuna a la sepultura” (FERNÁNDEZ PONCELA, 2005, p. 19), la infancia no es ajena a dicho fenómeno. Los cancioneros tradicionales están repletos de tonadas infantiles que muestran cómo, generación tras generación, las canciones y las retahílas<sup>1</sup> han sido un elemento fundamental para el juego infantil. Es primordial la conservación y valoración de estas muestras del patrimonio cultural de cada comunidad, por lo que debemos cultivar el gusto del alumnado por el folklore y la identidad musical de su tierra natal como parte de su memoria, así como por las obras con valor artístico de otras culturas o de otros tiempos, y no tender únicamente a prácticas musicales actuales o de los medios de comunicación. En tanto que la canción constituye un elemento educativo de primer orden, no podemos obviar el debate candente, amplificado por el currículum actual, en torno a los repertorios “apropiados” o “recomendados” en estas edades pues la canción es un vehículo de mensajes y discursos, por ende, con gran poder de enculturación y de influencia en los oyentes, que trasciende su mera funcionalidad estética. De este modo, siguiendo a FERNÁNDEZ PONCELA (2005), debemos preguntarnos “qué cantan nuestros niños” (p. 19) y cuál es el impacto real de estas canciones en su desarrollo.

Sin embargo, los niños y niñas no se relacionan con el canto únicamente a través de melodías ya establecidas, sino que, tal y como afirman autores como YOUNG (2006), el juego libre suele estar acompañado por muestras espontáneas de vocalizaciones musicalizadas, melodías inventadas e, incluso, sonidos onomatopéyicos y corporales. Nos referimos, por tanto, a la expresión músico-corporal en el sentido amplio, vocal (verbal y no verbal) y consonántica (otros sonidos corporales), que se puede enriquecer con la instrumental, desde objetos sonoros a instrumentos musicales al uso (ALSI-

<sup>1</sup> Composición oral breve de carácter rítmico-poético que acompaña juegos o movimientos.

NA, 1997). Esta especie de tarareo improvisado, en el que se dan muestras de una estructura temporal, se integra con el movimiento físico de la acción y los objetos o palabras que se están utilizando. En consecuencia, el canto es un “componente del juego infantil que es potencialmente informativo” en lo que respecta a las formas de pensamiento, dado que da muestras de que el proceso cognitivo que acompaña al juego es dinámico, fluido, abstracto e interconecta los ámbitos sensorial, lingüístico, corporal y musical (YOUNG, 2006, p. 277). Y haciendo buenos los postulados de CONDE CAVEDA *et al.* (1997), “el nexo de unión entre la educación musical y la educación motriz, se encuentra [...] en el ritmo” (p. 17) que, en el caso de las canciones infantiles, se vehicula por una doble vía: el ritmo de las palabras (prosodia) y el del movimiento.

Por lo expuesto, el uso de la canción en Educación Infantil está sumamente extendido para diversos fines relacionados con la educación y el desarrollo integral (NILAND, 2009), tales como la mejora de la competencia lingüística en el idioma materno y extranjeros (KRISTYANA y SUHARTO, 2014), el fomento del clima de aprendizaje y la creación de rutinas y situaciones adecuadas (ADDESSI, 2009), la ampliación de conocimiento sobre la propia cultura y la ajena (ILARI, CHEN-HAFTECK y CRAWFORD, 2013), el desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas (SALA y GOBET, 2020) y, por supuesto, el incremento del repertorio musical (GUL y BOZKAYA, 2015) más allá de su predilección por piezas conocidas con la música rápida y fuerte (LAMONT, 2003).

## CANCIÓN Y EMOCIÓN

Mía, una niña de 5 años, está jugando con Noa, su hermana melliza. En mitad de la actividad, escucha una canción en el reproductor de música y pide que la cambien porque no le gusta. Su hermana le responde que a ella sí le gusta y que quiere seguir escuchándola. Al preguntarle a Mía por qué quiere cambiarla, responde que le recuerda a un día que se cayó mientras jugaba con la bicicleta y se hizo mucho daño.

La situación descrita ilustra una realidad que nos resulta familiar: la música es un arte que influye poderosamente en el estado emocional del oyente, algo conocido y utilizado desde la Antigüedad (teoría del *ethos*), por lo que no es baladí que el tema haya acaparado el interés creciente de especialistas desde diferentes disciplinas y enfoques (JUSLIN y SLOBODA, 2011). Por un lado, dado el carácter temporal y social de la música, una obra puede estar asociada a la imagen mental de un momento o estado psicológico vivido por el sujeto (relación imaginativo-asociativa en terminología de COPLAND, 1997), lo que la convierte en un resorte que modifica su humor.

Por otro lado, la escucha cotidiana de música por entretenimiento suele estar condicionada, en gran medida, por el estado anímico, llegando a utilizarse como un medio para reforzar las emociones o, incluso, modificarlas.

Esta relación entre música y emoción tiene su origen en nuestro cerebro. La audición musical precisa de la interacción de distintas zonas de dicho órgano y una de esas estructuras que intervienen es el sistema límbico, responsable, entre otras tareas, del procesamiento de las emociones y de los estados de ánimo (LOZANO CRUZ, SANTOS GRAPAIN, GARCÍA-GARCÍA, 2013; LÓPEZ MEJÍA, VALDOVINOS DE YAHYA, MÉNDEZ-DÍAZ y MENDOZA FERNÁNDEZ, 2009). De acuerdo con MEYER (2001), la emoción en el oyente se produce cuando se ven truncadas las expectativas generadas por el cumplimiento de la norma, por lo que está íntimamente condicionada por códigos culturales y la información musical almacenada por este.

Las diferencias en la percepción, gusto y reacción emocional comienzan en etapas muy tempranas del desarrollo humano. En el proceso fetal, el oído es uno de los primeros sentidos que se desarrolla, convirtiéndose, tras el nacimiento, en una fuente de conocimientos extraídos del entorno a través de las percepciones y sensaciones que recoge. Pero esta información sonora no se reduce únicamente a un plano racional, sino que la capacidad de afección de la música que se ha mencionado se manifiesta en el ser humano desde su nacimiento. Se puede apreciar al contemplar la reacción corporal de los bebés al ritmo de las melodías que escuchan o a cómo, conforme crecen, bailan, saltan, tararean y dramatizan con alegría las canciones que más les gustan (MALBRÁN, 2010).

Sin embargo, esa relación entre música y emoción es subjetiva y una misma canción no provoca la misma reacción emocional en los individuos (relación afectiva en terminología de COPLAND, 1997). La percepción musical es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores. Desde los primeros años de vida, las personas almacenan experiencias musicales que van aumentando, poco a poco, su repertorio de sonidos, ritmos, melodías y canciones. Como hemos avanzado, esta base musical está, en parte, determinada por el ambiente social y cultural en el que el individuo se desarrolla, proceso que se conoce como enculturación. Por tanto, tras la recepción y decodificación del estímulo sonoro, la representación mental del suceso musical está ligada al ambiente cultural del oyente, a su experiencia personal, a su estado de ánimo, etc., además de a cuestiones relacionadas con la teoría y el lenguaje musical en sí (REYES, 2009). En función de dicha percepción, la reacción emocional y corporal será diferente, por lo que cada oyente extraerá su propio significado de una misma experiencia musical.

Desde el punto de vista social, esta capacidad emocional que posee la música permite, además de reconectarnos con nosotros mismos, crear conexiones con los demás. El canto grupal, por ejemplo, es una herramienta

excelente para el desarrollo socio-emocional, ya que, así como estimula una respuesta emocional, de bienestar y felicidad (ARRIAGA SANZ *et al.*, 2017; BENEDITO, 2019), también fomenta la inclusión, los lazos afectivos, el sentido de pertenencia a un grupo, la autorregulación y la empatía (HAMPSHIRE y MATTHIJSSE, 2010; WELCH *et al.*, 2014).

Sobre este tema, es interesante la investigación que se ha realizado en torno a *Sing Up*<sup>2</sup>, un programa nacional de canto desarrollado en Reino Unido. Algunos de los análisis que se han llevado a cabo sugieren que “cuanto mayor sea la calificación normalizada del desarrollo del canto, más positivo será el autoconcepto del niño y la sensación de estar socialmente incluido” (WELCH *et al.*, 2014, p. 1). Además, el canto en grupo crea una sensación de éxito y satisfacción compartida, así como de bienestar emocional y social, lo que aumenta la motivación en el aprendizaje y redundante en una mejora de la autoeficacia y de la autoestima (*ibid.*).

## CANCIÓN Y GESTO

Distintos autores han defendido que la adquisición de conocimientos y el desarrollo del lenguaje se construyen no solo a partir de las expresiones verbales, sino de su interrelación con otros sistemas semióticos, tales como el gesto, la expresión facial o la entonación. Además, esta multiplicidad de entradas sensoriales produce un enriquecimiento que por separado no se conseguiría (MALBRÁN, 2010). Para MCNEILL (1985, 1992, 2005, 2016), uno de los investigadores más reseñados en lo que concierne al gesto y a la cognición, los gestos se reducen al movimiento de manos y brazos. El autor considera que son expresiones alternativas al habla que presentan un significado más “global y sintético” del mensaje durante el acto de la comunicación (MENTI y ALAM, 2014, p. 18); es decir, son “actos simbólicos” que “representan conceptos de la mente que no siempre son o pueden ser expresados a través de las palabras” (MINTO-GARCÍA, ALVA-CANTO y ARIAS-TREJO, 2018, p. 2). En conclusión, el gesto influye positivamente en el aprendizaje porque refuerza y mejora la comprensión del mensaje oral (MIGDALEK y ROSÉMBERG, 2012; MENTI y ALAM, 2014), llegando, incluso, a agregar infor-

<sup>2</sup> Este programa, que en sus inicios fue financiado por el gobierno, fue creado en 2007 con el objetivo de “restablecer el canto en las escuelas primarias” (*Sing Up*, s.f.), ya que “cantar apoya el aprendizaje, el desarrollo personal y social, promueve la salud y el bienestar y une comunidades de personas como ninguna otra actividad” (*ibid.*). En 2012, año en el que dejó de recibir apoyo económico del gobierno, ya había llegado al 98% de las escuelas de Educación Primaria. Desde entonces, la organización se sostiene gracias a las suscripciones de membresía de más de un 60% de las escuelas de este país.

mación que no se ha transmitido de forma oral (MINTO-GARCÍA, ALVA-CANTO y ARIAS-TREJO, 2018)<sup>3</sup>.

La relación entre musicalidad y gesto acompaña al individuo desde su nacimiento. Según SHIFRES (2007), los adultos poseen una capacidad instintiva, conocida como *parentalidad intuitiva*, que les lleva a estimular y enseñar a sus retoños a través de una comunicación musicalizada —denominada *musicalidad comunicativa* por MALLOCH (2002)— acompañada de gestos, sonidos, movimientos y expresiones faciales. BELTRÁN (2015), fundamentándose en ESPAÑOL (2010), lo explica del siguiente modo: “si observamos a diario las relaciones adulto-bebé, brindamos unidades redundantes de movimiento, sonido y sentimiento que estimulan y favorecen en el bebé el procesamiento cognitivo complejo de generación de unidades de sentido”, algo parecido a lo que ocurre en los juegos de palmas en los que “el movimiento lleva consigo un sonido, una palabra, una sensación” (p. 63). Este tipo de vocalización, que se realiza dentro de una relación intersubjetiva, puede llegar a presentar una gran diversidad de recursos rítmicos, melódicos, expresivos y cinéticos, como ya ocurre en el *baby talk*. Apoya esta idea LEHMANN (2003) quien, basándose en teorías ontogenéticas, afirma que las capacidades de movimiento y emisión de sonidos son anteriores a las habilidades cognitivas, por lo que el habla (podríamos añadir, el gesto) con ritmo y la percusión corporal son recursos fundamentales, no solo para el inicio de la educación musical, sino para el desarrollo del lenguaje.

Por tanto, se puede afirmar que el desarrollo cognitivo es una consecuencia de la interacción entre el cuerpo del individuo y su entorno, que la cognición es acción corporizada. Esta idea es defendida en la *Teoría de la Cognición Corporeizada o Embodiment*, paradigma desde el que se afirma que la cognición es “un proceso emergente de las interacciones entre diferentes sistemas que configuran el cuerpo, además de las interacciones del cuerpo con el mundo que lo rodea” (GARAVITO, 2011, p. 96) y que “los mecanismos de la acción motora y la percepción (procesos sensoriales), incrustadas en un contexto biológico, psicológico y cultural, son fundamentales e inherentes al proceso cognitivo” (BELTRAMONE, ALESSANDRONI y SHIFRES, 2015, p. 46), principios ya inherentes en la Escuela Nueva y en Reggio Emilia. MONTESSORI (2014), por ejemplo, insistió en la importancia de la estimulación y educación sensorial como base del aprendizaje posterior.

En la línea descrita se distinguen dos tipos de movimientos relacionados con el proceso cognitivo: los movimientos metonímicos y los epistémicos. Los primeros son articulaciones corporales que representan una acción de

<sup>3</sup> En educación, se suelen introducir, especialmente, en situaciones en las que el alumnado muestra falta de conocimiento o familiaridad con los conceptos o palabras utilizados (MENTI y ALAM, 2014).

forma abstracta<sup>4</sup>. Un ejemplo lo encontramos en aquellos movimientos que anteceden a las explicaciones verbales en individuos poco familiarizados con un tema, en los gestos denotativos que acompañan canciones infantiles ya clásicas (e.g. *Soy una taza, Juanito el pirata*) o en los movimientos de canciones motrices (CONDE CAVEDA *et al*, 1997), donde es fundamental la sincronización rítmica del gesto. Los movimientos epistémicos, por su parte, tienen como finalidad mejorar los procesos cognitivos, reduciendo, de este modo, “la memoria involucrada en la tarea mental” (BELTRAMONE, ALESSANDRONI y SHIFRES, 2015, p. 46) o “el número de pasos involucrados en el proceso mental” (p. 47).

La naturaleza del arte musical es en sí misma acción, por lo que el aprendizaje procedimental prima sobre el contenido teórico (LÓPEZ CANO, 2005). Sin embargo, esos modos de acción que, en ocasiones, se interiorizan con cierta automatización, precisan de una comprensión corpórea para su racionalización y entendimiento. Volviendo a la idea que encabezaba este capítulo, distintos estudios (NAFISI, 2013; BELTRAMONE, 2016) han defendido la importancia de la inclusión del movimiento corporal en la formación vocal. En este sentido, investigaciones realizadas en el campo de la pedagogía del canto (SHIFRES y PEREIRA GHIENA, 2011; BELTRAMONE, ALESSANDRONI y SHIFRES, 2015) han mostrado cómo a la hora de abordar un reto vocal, por ejemplo, la lectura a primera vista de una melodía, los alumnos y profesores recurren a menudo a movimientos vinculados con lo temporal (ritmo) o la línea melódica. Estos gestos pueden parecer inicialmente innecesarios, pero resultan de ayuda durante el proceso cognitivo como refuerzo y repercuten positivamente en el resultado, como queda patente en el uso de prácticas tan arcaicas como la quironomía, el empleo de la fononimia (recurso a través del que se representan manualmente los sonidos de la escala) en metodologías activas de educación musical, o la existencia de un gran catálogo de imágenes visuales para la colocación y emisión vocal. Podríamos decir, por tanto, que este tipo de movimientos durante el aprendizaje del canto cumplen una función epistémica. Con el paso del tiempo y en función de la evolución, estos acabarán desembocando en movimientos metonímicos. Este sería el caso de los gestos por medio de los que los profesores de canto sintetizan un contenido a través del movimiento para mejorar la comprensión y el proceso cognitivo (BELTRAMONE, ALESSANDRONI y SHIFRES, 2015).

<sup>4</sup> MCNEILL categoriza los gestos en deicticos, icónicos, metafóricos y rítmicos. Mientras que los deicticos son aquellos cuya función es la de señalar y los rítmicos la de enfatizar las ideas importantes dentro del mensaje, los gestos icónicos y metafóricos guardan relación con los movimientos metonímicos, ya que ambos se utilizan con fines representativos, para retratar la “forma y el contenido semántico” (MIGDALEK y ROSÉMBERG, 2012, p. 27). La única diferencia entre los icónicos y los metafóricos, es que los últimos crean una imagen visual de conceptos abstractos (MINTO-GARCIA, ALVA-CANTO y ARIAS-TREJO, 2018).

En las edades que nos ocupan, la imprecisión en la afinación es habitual, ya que el aprendizaje comienza a partir de “esbozos de canto basados en el perfil melódico” (MALBRÁN y GARCÍA MALBRÁN, 2010). Es decir, la interpretación infantil se centra más en el movimiento de la altura, en el contorno melódico, sin reproducir los intervalos melódicos exactos. Retomando la idea del párrafo anterior, los niños y niñas pueden mejorar su comprensión musical a través del cuerpo, corporizando los procesos cognitivos. Estos movimientos epistémicos, en los que se representan las distintas cualidades y elementos musicales, permiten acelerar la cognición y la apropiación de conceptos abstractos. Cualidades como la altura y la sonoridad o elementos como el ritmo o la melodía pueden ser representados espacialmente en los ejes vertical y horizontal. Por ejemplo, al representar la altura de los sonidos se suele utilizar la metáfora de bajo (grave) y alto (agudo), mientras que la sonoridad se vincula más con el tamaño. Estas correlaciones no son algo nuevo. Métodos musicales como los de Curwen, Ward, Chevais o Kodály, entre otros, son célebres por utilizar asiduamente la mencionada fononimia; asimismo, Willems emplea el dibujo gestual o el grafismo para representar el movimiento intratonal y otros parámetros del sonido. Dicha correspondencia también se puede llevar al plano de las artes plásticas mediante los trazos, en los que se modifican la dirección, el tamaño o el grosor para constituir el esbozo de sencillos melogramas, musicogramas o partituras gráficas.

Por último, es común en Infantil el uso de títeres o marionetas en los que la expresividad de la palabra y del sonido se traslada al movimiento, tratando, además, de ajustarlo rítmicamente a la métrica del texto. Otros objetos plásticos que enriquecen la experiencia musical a través del cuerpo pueden ser ceras de colores o pintura de dedos, papeles de diferentes texturas, materiales y tamaños, cintas, pelotas, burbujas, baquetas, instrumentos de pequeña percusión, pompones o el pañuelo, con los que los niños pueden dibujar el contorno melódico de la canción, marcar el pulso o el ritmo o cualquier otro parámetro (MALBRÁN y GARCÍA MALBRÁN, 2010).

### **Canta, siente y muévete: algunas propuestas de acción expresiva**

En la interpretación musical, ya sea a través de un instrumento externo o a través de nuestro propio cuerpo, la experiencia musical es distinta a la simple escucha. En esta actividad, el pensamiento se focaliza en los movi-

mientos del tiempo, espacio, forma y expresión (YOUNG, 2006), mientras el cuerpo percibe y crea a través de sus gestos, lo que genera una simultaneidad entre la producción y la sensación auditiva. De esta forma se unen tres momentos diferentes: “el gesto que produce el sonido, el sonido y el afecto”, en los que “el sonido expresa el gesto y el afecto es la expresión del sonido” (OVIEDO, 2019, p. 83), siendo el cuerpo el centro de la experiencia.

La canción como recurso educativo intensifica y estimula el aprendizaje en los primeros años de escolarización, ya que permite utilizar juegos en los que se conjugan distintas modalidades expresivas, en los que las rimas (palabra), la imagen (sentido visual), la melodía (sentido auditivo) y la acción (sentido corporal) se complementan, reforzando el desarrollo sensorial, emocional, cognitivo y psicomotriz (MALBRÁN, 2010). En esta línea, CASAL y GILLANDERS (2021) afirman que el acto de cantar “requiere con frecuencia trabajo corporal, movimiento, sentido del ritmo, educación vocal, memoria y regulación emocional al mismo tiempo” (p. 11).

### PARÁMETROS MUSICALES QUE INTERVIENEN EN LA EMOCIÓN Y EL GESTO: RITMO, MELODÍA, ARMONÍA, TEXTURA, FORMA, INTENSIDAD, TIMBRE Y PROSODIA

Comenzamos en este breve recorrido por el **ritmo**, en tanto nexo de unión entre el movimiento y la música, por ser el elemento más primitivo y físico. En este sentido, recomendamos la selección de canciones breves, basadas en ritmos simples biológicos (binarios, ternarios), isocrónicos y patrones repetitivos que favorezcan su memorización (con ecos o pregunta-respuesta), y con pulso marcado que facilite el palmeo, el movimiento y gesto ritmado o los desplazamientos (en marcha o saltos). Asimismo, son frecuentes los *tempi* rápidos, más conectados con el tempo infantil y con sensaciones alegres o emocionantes, si bien supone un reto inspirador trabajar en *tempi* lentos, asociados con emociones de serenidad o ensoñación, y con variaciones de agógica para el progresivo control del pulso.

En cuanto al aspecto cuantitativo del ritmo (duraciones de sonidos y silencios), se suelen emplear figuras básicas de la pirámide rítmica combinadas (negras y corcheas, sobre todo). No obstante, es sumamente interesante introducir figuraciones sorprendidas que rompan la expectativa (ej. puntillos, síncopas, saltos en la pirámide como, por ejemplo, pasar de semicorcheas a blancas), así como intercalar silencios para fomentar el canto interior y la espera. Con respecto al aspecto cualitativo, relacionado con la acentuación, se debe hacer hincapié en la correspondencia del acento prosódico con el musical, visible por ejemplo en la correcta elección de comienzos téticos y

anacrúsicos; igualmente se pueden incorporar desplazamientos de acentos una vez se hayan interiorizado los patrones métricos.

Mientras que el ritmo es el causante de una reacción corporal de movimiento, la **melodía** es la que alberga gran parte de la carga emotiva y afectiva (LACÁRCEL MORENO, 2003), como conceptualizara Willems. Así pues, la melodía (sucesión de alturas) es determinante para la percepción y sensación emotiva de una pieza musical. Además, según REYES (2009), “las buenas melodías e interpretaciones están basadas en la generación y manipulación del gesto” (p. 1). No es objeto de este capítulo adentrarnos en los elementos que configuran los parámetros musicales que, en el caso de la melodía serían la escala-modo, la interválica (distancia o movimiento entre notas), el perfil (dibujo que describe), el ámbito (rango entre la nota más grave y aguda) y el fraseo (motivo, semifrase, frase), aspectos que se pueden traducir en gestos y conectar con las emociones desde la globalización entre áreas, reforzando el elemento extramusical/visual (AA.VV., 2017). Tampoco nos detendremos aquí en la progresión metodológica para la presentación de canciones sistematizada por autores clásicos en función del desarrollo vocal y musical del niño (comienzo por canciones construidas por pocas notas hasta completar la escala pentatónica, la diatónica y otras; el empleo de intervalos naturales en la recitación y canciones populares como la 3ª menor o el movimiento conjunto), si bien no deberíamos limitar la propia demanda vocal de los niños ni su creatividad melódica a los hitos de un desarrollo vocal estandarizado (e.g., podemos introducir canciones con perfiles más abruptos e interválicas más complejas con saltos o que los niños improvisen sus propias canciones en escalas inventadas).

En tanto melodía congelada en el tiempo o simultaneidad sonora, la **armonía** conlleva también gran carga emocional. En este sentido, tanto si el acompañamiento de la canción se realiza en directo como si es grabado, no habría que limitar la escucha ni la interpretación a canciones basadas en sucesiones dicotómicas de grados tonales (tónica y dominante) o de progresiones armónicas, sino abrir los oídos infantiles a nuevas sonoridades (como las modales del flamenco, el jazz, la música antigua y la de otras culturas, hasta la complejidad armónica de la música contemporánea que incluye la armonía generada por sonidos concretos no musicales que conviven con la canción). Es frecuente asociar la sonoridad de los acordes a distintos colores, extrapolable al aspecto tímbrico (color sonoro), más gráfico en piezas que contienen cambios de tono-modo, como lo sugerido en el esbozo de propuesta sobre *Frère Jacques* (véase Tabla 10.2).

Hacemos un inciso para referirnos a la **textura** (combinación de las voces en una obra musical) y a la **forma musical** (estructura) por las posibilidades motrices que encierran. En el caso de canciones infantiles, la mayoría presentan una sola línea melódica (monodía), textura más simple



y básica, a veces enriquecida con una base acórdica (melodía acompañada) interpretada por los docentes o pregrabada. De estas texturas más claras por la primacía jerárquica de la melodía y la inteligibilidad del texto, se puede pasar gradualmente a polifonías sencillas (e.g. cánones) que, a su vez, se prestan a persecuciones o marañas motrices y plásticas (con lana, papel continuo), si bien, esta práctica se recomienda en etapas superiores. Para la iniciación al baile y coreografías elementales, además del ritmo, hay que tener en cuenta la traslación al movimiento de la estructura musical de las piezas, la mayoría configuradas por una frase musical (simple) que suele devenir en estrófica (a a a), aunque son frecuentes formas que incorporan el contraste, como el lied ternario (a b a) o la copla-estribillo (a B), más propensas a la organización de los pasos por secciones.

Por lo que respecta a la **intensidad** y el **timbre**, también se pueden establecer correlaciones con el gesto y el movimiento. El primer parámetro, relacionado con el volumen y los matices dinámicos (del *pianissimo* al *fortissimo*), conlleva una gran carga emocional en tanto que es capaz de sorprender por los contrastes súbitos o graduales y de crear el clima propicio en función del tipo de canción elegida (e.g., suave en nanas como *Ron, ron, ron*, o *forte* en una marcha animada como la "marcha india" *Ortan Chiviri*). La intensidad puede ser trasladada al cuerpo por medio de la mayor o menor ampulosidad y determinación de los movimientos. En cuanto al timbre de la canción, color o personalidad de las voces e instrumentos que intervienen, es recurrente la asociación de estos con elementos extramusicales (animales, personas, objetos, fenómenos atmosféricos, conceptos abstractos), al servicio de la narración en cuentos musicalizados, a modo de personajes o ideas (e.g. maracas para la serpiente, improvisación al carrillón para motivos fantásticos o en el xilófono para simular pasos o movimientos, platillos y cortina para el amanecer, bombo-platos para tormenta), o como efecto sonoro (e.g., en *Frère Jacques*, introduciendo campanas Willems o campanillas). Igualmente, podemos proponer a los niños que cambien su timbre y realicen imitaciones de elementos relacionados con la canción o que simplemente la canten con distintas voces para trabajar algún aspecto de técnica vocal (e.g. cantar como si estuviéramos bajo el agua, como un cantante de ópera, con la nariz tapada, etc.).



Volviendo al significado de canción como unión de música y letra, el elemento semántico se completa con el propio ritmo de la palabra, de tal modo que la **prosodia** también afecta a la reacción percibida en el oyente. Así, el verso y las rimas suelen identificar las mismas pasiones que la música, aunque a veces esto es circunstancial, sobre todo, cuando prima la relación estructural (métrica) sobre la semántica (significado), lo que se observa en canciones estróficas que utilizan la misma música para distinto texto (e.g. romances). Asimismo, en las canciones infantiles la unidad métrica es el



verso, conformado con sílabas, con frecuencia asociadas a una nota (relación silábica) y a un patrón de acentos cada cierto número pulsos. Esto es la base del movimiento de pies o pasos de baile o de juego que los niños pueden realizar también mientras cantan.

En definitiva, la interacción o combinación de estos parámetros "produce un estímulo que se traduce en emoción. En un principio podemos reducir el conjunto de emociones a alegría, tristeza o susto, pero también puede haber emociones como euforia, disgusto, sorpresa, y muchas otras" (REYES, 2004, p. 3). Aunque a lo largo de la historia de la música se han catalogado recursos musicales (retórica musical) como convenciones para pintar con música imágenes y suscitar emociones, no hay consenso sobre si la música significa algo denotativo *per se* (si no va asociada a un texto) salvo por la asociación de estos en procesos de enculturación.

Lo que *a priori* parece tan abstracto podemos llevarlo al aula de infantil, por ejemplo, cambiando el modo (e.g. de la escala mayor a la menor), el tempo (de rápido a lento), el carácter, el texto y los movimientos de acompañamiento en la interpretación de una canción infantil, lo que suscitará, a buen seguro, distintas reacciones y asociaciones extramusicales en el grupo. Aprovechando su letra en otro idioma, proponemos la versión del conocido canon tradicional **Frère Jacques** a la manera de marcha fúnebre, como lo reinterpretara Gustav Mahler al inicio del tercer movimiento de su *Sinfonía nº 1* "Titán", dotando a la canción original de un nuevo significado. Esto se podría utilizar en el aula para tratar el tema de rabiosa actualidad de la guerra y sus funestas consecuencias en la infancia. A continuación, se propone una tabla resumen con descripción de parámetros para facilitar la aplicación didáctica y ejemplos musicales, que se pueden llevar a la escenificación corporal o con marionetas y títeres.

**Tabla 10.2.** Parámetros musicales, gestuales y de movimiento y textuales para aplicación didáctica a partir de la canción infantil *Frère Jacques*.

Parámetros	<i>Frère Jacques</i> (canción tradicional)	<i>Frère Jacques</i> (versión transformada)
Audición	Intérpretes: Grupo Munderk a capella. Versión vocal (coro vocal mixto, a capella). 	Intérpretes: Orquesta Sinfónica de París Christoph Eschenbach (dir.). Versión instrumental (orquesta sinfónica) 

Parámetros	<i>Frère Jacques</i> (canción tradicional)	<i>Frère Jacques</i> (versión transformada)
Partitura  	Partitura de la canción en Do Mayor y en do menor (se recomienda bajar la velocidad de reproducción de 1 a 0,75 a partir del 00:20 <sup>5</sup> ). Fuente: La Tabla Armónica, consultado en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N4EQ_063gi0">https://www.youtube.com/watch?v=N4EQ_063gi0</a> (25-04-2022).	
Tonalidad	[Do] Mayor	[do] menor
Tempo	<i>Allegro moderato</i>	<i>Lento</i>
Carácter	<i>Dolce, Scherzando</i>	<i>Con dolore, Lacrimoso</i>
Articulación	<i>Stacatto</i>	<i>Legato</i>
Género	Canción infantil	Marcha fúnebre
Texto	Letra de la canción tradicional: <i>Frère Jacques, Frère Jacques, Dormez-vous? Dormez-vous? Sonnez les matines! Sonnez les matines! Ding, dang, dong, Ding, dang, dong</i>	Adaptación poema póstumo de Miguel Hernández <i>Tristes guerras</i> (1958): <i>Tristes guerras, tristes guerras, si no es, si no es [el] amor la empresa, [el] amor la empresa, [si no es, si no es]</i>
Propuesta motriz/gestos	Realizar los movimientos denotativos alusivos al texto, con semblantes alegres y gestos ligeros: - 1.º verso: dibujar círculo sobre la cabeza, uno en cada semifrase; - 2.º verso: gesto de dormir con las dos manos bajo la cabeza; - 3.º Verso: repicar campanas (corcheas); - 4.º verso: gestos de desperezarse (extender y cerrar brazos y puños)	Imitar una marcha fúnebre marcando el paso (lo favorece la canción binaria), con semblantes tristes y movimientos pesados. Por grupos, cada uno puede realizar diferentes trayectorias, entrecruzándose y cayendo al final del verso
Colores asociados	Cálidos y vivos (amarillo, naranja, rojo, rosa, verde claro)	Fríos (azules, grises, morados, negro)
Emociones posibles	Alegría, paz	Tristeza, desolación

## REPERTORIOS DE CANCIONES INFANTILES: UNA REFLEXIÓN DESDE LA MUSICALIDAD COMUNICATIVA Y ALGUNOS CONSEJOS DE PRESENTACIÓN

Recuperamos el concepto de *musicalidad comunicativa* de MALLOCH (2002), habilidad sobre la que se construye la comunicación humana univer-

sal en la que se conjuga el gesto sonoro y motor a partir de tres rasgos: el pulso<sup>5</sup>, la calidad<sup>6</sup> y la narrativa<sup>7</sup>. En este sentido, existen diversos recursos musicales y vocales que son ampliamente utilizados en las primeras edades de la infancia, muchos de ellos, propios de la música tradicional. Este es el caso de las retahílas, las adivinanzas y los trabalenguas. Estas composiciones y dichos del folklore utilizan la palabra, el ritmo, la musicalización y el gesto para trabajar la competencia lingüística a través del juego. Para abrir los oídos, proponemos un ejercicio de investigación e inmersión en el rico repertorio tradicional de la localidad o comarca, introduciendo en el aula recursos del cancionero propio<sup>8</sup>, con variantes de transmisión local, haciendo buenos los principios de métodos activos de educación musical, en especial, el de Zoltan Kodály<sup>9</sup>.

Las **retahílas** forman parte de la lírica tradicional infantil y son composiciones orales breves de carácter rítmico-poético que acompañan juegos o movimientos. Estos juegos de palabras tienden hacia lo absurdo y son utilizados para hacer sorteos, para juegos de palmas o para determinadas situaciones escénicas (PELEGRÍN, 2002). Es muy estimulante para los niños escuchar estas fórmulas por el ritmo interno y porque las conectan con la identidad cultural de su comunidad, lejos de la globalización y estandarización de la industria musical de canciones infantiles. Desde el punto de vista melódico, son rimas con una extensión reducida que tienden al recitado, a una exageración de las inflexiones vocales (3.ª menor). En clase podemos utilizarlas para experimentar con las cualidades del sonido, con las velocidades y repeticiones o improvisar ritmos y movimientos. También se puede partir de una retahíla y acompañarla con percusiones corporales y palabras sueltas escogidas a modo de ostinatos prosódicos, construyendo poco a

<sup>5</sup> Entendido como una regularidad temporal.

<sup>6</sup> Está vinculada con "los contornos melódicos y tímbricos de la vocalización" y se correlacionan con "la forma y la velocidad de los gestos corporales" (SHIFRES, 2007, p. 14).

<sup>7</sup> Hace referencia a la organización de eventos en función a un pulso y a unos valores de calidad en la vocalización determinados.

<sup>8</sup> Un recurso extremadamente útil por la riqueza y variedad de literatura oral y canciones tradicionales, fondos documentales, transcripción de textos, y audios y vídeos de informantes que contiene, y modélico desde el punto de vista metodológico (clasificación, motores de búsquedas), es la plataforma digital viva *Corpus de Literatura Oral* editada por MAÑERO (2019-), disponible en: <https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/>.

<sup>9</sup> El rasgo principal de la metodología del compositor, etnomusicólogo, lingüista y pedagogo húngaro (1882-1967) es la posición central que otorga al patrimonio folklórico y a la canción popular, ya que la considera como el idioma musical materno a través del que conducir al niño a la cultura universal. Además, fue un firme defensor de la educación musical desde edades tempranas, hecho que se percibe en su célebre cita "la educación musical infantil empieza no nueve meses antes del nacimiento, sino nueve meses antes del (nacimiento) de la madre" (citado en POLYÁK y BODNÁR, 2021, p. 174), planteando con ello que el ambiente musical proporcionado por los padres o el círculo de influencia más inmediato tras su gestación afectará directamente sobre la educación musical del niño o niña.

poco una composición (e.g. véase la propuesta sobre la retahíla tradicional de la Loma de Úbeda (Jaén), *La mujer del Horcándigo* en <https://www.youtube.com/watch?v=z0q2BKqrazU>).



Este tipo de rimas musicales acompañan en muchas ocasiones juegos en los que el cuerpo es protagonista. Estos juegos pueden ser de correr (*El pollito Inglés*), de echar suertes o de prendas (*Zapatito blanco; Una, dola, tela, catola; Pito, pito; Antón pirulero*), para captar la atención (*Cinco lobitos*) o para calmar (*Sanita curiana*), regidos en todo caso por el pulso. En la línea de estas podemos incluir trabalenguas y adivinanzas rimados (*Una señorita, muy señoreada*), susceptibles de poderse musicalizar, así como las motivadoras canciones acumulativas (e.g. *El árbol de la montaña, La mosca del moral...*).

Aunque con más laxitud en el elemento rítmico y métrico, no debemos olvidar tampoco el **cuento musical o sonorizado**, esas narraciones en las que confluyen la intersensorialidad, la emoción y la musicalidad, intensificando la experiencia y permitiendo que el alumnado se sumerja aún más en ese universo de fantasía y aprendizaje, que se puede hibridar con el cuento motor (véase Capítulo 7 de este libro).

Con un mayor desarrollo melódico encontramos las **canciones populares infantiles**, recurso valiosísimo para el docente, ya que, como se ha avanzado, mediante melodías breves, rítmicas y pegadizas, podrá trabajar textos adecuados para estas etapas “que aluden a colores, números, animales, partes del cuerpo, letras, etc. y frases musicales sencillas para que los niños las aprendan con facilidad, para que se diviertan y expresen cantando” (RIAÑO GALÁN, 2010, pp. 200-201).

Dentro de las canciones tradicionales encontramos la **nana**, una de las formas musicales más utilizadas en los primeros años de vida del bebé. Desde el punto de vista rítmico y expresivo, son piezas con un tempo moderado, una intensidad suave y un carácter dulce. Estas características musicales la convierten en un recurso ideal para transmitir seguridad y calma a los bebés, ayudándoles a conciliar el sueño o a calmarlos. Corporalmente, suelen estar acompañadas de los gestos de acunar o del balanceo, mientras que vocalmente tienden al tarareo o al murmullo.

Existen tres formas de juego en las que el cuerpo y la canción tradicional están íntimamente relacionadas: los juegos de corro, de comba y de palmas. El **corro** como recurso lúdico y social acompaña a la humanidad desde sus inicios:

El corro tiene una gran capacidad de comunicación humana. En él nos vemos de frente, situados en primer término, no quedando nadie relegado. Por algo a través de los siglos se ha jugado al corro, se ha bailado en corro, se ha reunido en círculo la humanidad entera alrededor del fuego, al calor del hogar. El círculo acoge, protege, integra y comunica; factores importantísimos en la infancia (LEHMANN, 1992, pp. 15-16).

Con la cantidad de variantes de movimientos y trayectorias que pueden incorporar, los corros se convierten, por tanto, en un momento verdaderamente comunitario, por lo que canciones como *El patio de mi casa* o *El corro de la patata* forman parte del imaginario infantil-adulto.

Los **juegos de palmas** son una actividad social y musical que suele presentar “una gran complejidad intrínseca” (BELTRÁN, 2015, p. 55), pero que los infantes interiorizan con relativa facilidad a través de una interacción comunicativa que combina musicalidad con movimiento y gestualización, siendo el fundamento principal el pulso (ESPAÑOL, 2010). A través de este tipo de artes performativas, los niños y niñas mejoran su psicomotricidad, así como sus capacidades rítmicas, auditivas y vocales, ya que deben adaptarse continuamente a su congénere, tal y como muestra la investigación realizada por BELTRÁN (2015). En este sentido, suele haber un jugador que lidera la actividad y sirve de guía y ejerce labores tales como la anticipación de sucesos o la variación del pulso a través de *rallentandos* y *accelerandos*, con el fin de adaptarse a los fallos o despistes de su compañero y asegurar la continuación de la sincronía dentro del juego, lo que nos recuerda a la *musicalidad comunicativa* entre el adulto y el retoño. Además, muchos de los juegos de palmas, al igual que otros juegos y canciones infantiles, se fundamentan sobre uno de los principios de aprendizaje: la dualidad repetición-variación. De esta forma, ciertas estructuras fijas, que se repiten tanto musical como corporalmente y que simplifican el aprendizaje, contrastan con nuevos eventos, que presentan una variación y un reto para la memoria lingüística y corporal del infante. Tómense como ejemplo canciones como *En la calle 24*, *Soy un chino capuchino mandarín* o *Don Federico*. En resumen, al ser un juego de parejas, es necesaria una rítmica, una entonación y una corporalidad común a través de la observación y la audición mutua con el fin de asegurar el éxito de la performance, lo que desemboca, entre otras capacidades, en el desarrollo del pulso, del oído, así como de la comuni-

cación no verbal. Como variante, citamos los juegos de vasos que están gozando de bastante predicamento en los últimos años.

Por último, en lo que se refiere a los **juegos de comba** (también podemos añadir los **de pasarela o pasillo** como *Pase misí*), se insiste en el elemento del pulso y en la secuencia temporal (contar series numéricas) que ayudan al relevo entre jugadores o a la inclusión en el mismo salto (*Una, dos y tres, pluma, tintero y papel; Al pasar la barca*). Asimismo, destaca en este tipo de juegos el elemento de socialización como ocurre en el corro, si bien, aquí el elemento temporal y la sincronización música-movimiento están más remarcados, ya que son fundamentales para llevar a buen puerto la ronda.

A la hora de presentar una canción en el aula, debemos tener en cuenta distintos apartados que influirán en la recepción y motivación del alumnado. En primer lugar, el espacio y los elementos que en él se encuentren alojados deben ser organizados para, posteriormente, presentar la pieza vocal adecuadamente. Esta presentación deberá conmovir al público infantil e incorporar recursos y materiales que llamen su atención y refuercen el significado musical y léxico<sup>10</sup>. En cuanto a las acciones y estrategias que derivarán de la canción, algo primordial que se debe tener en cuenta es que los niños aprenden por imitación. Previo al canto, y tras la realización de ejercicios de respiración, preortofónicos y de calentamiento vocal, se puede introducir la canción mediante la reproducción de gestos metonímicos ajustados al ritmo que ayudarán al aprendizaje del texto. También se suele comenzar con el recitado prosódico de la letra (sin entonación melódica), haciendo en este momento hincapié en la adquisición de nuevo vocabulario, acompañado de percusiones de los diferentes planos corporales (pecho, palmas, muslos, pies —excepcionalmente, pitos—).

Una vez interiorizada la melodía completa por repetición de pequeños fragmentos mediante ecos con ayuda de gestos epistémicos o cantando sobre la base de la voz adulta tras una primera escucha atenta, se puede interpretar la canción a distintas velocidades y variaciones internas del tiempo (*acelerandos, ritardandos*), matices de intensidad, indicaciones de carácter y timbres, lo que se puede aprovechar para completar con gestos y movimientos, como ha sido avanzado. En este sentido, si el docente es un modelo que presenta malos hábitos vocales o canta sin emoción o desafinado, el desarrollo vocal del alumnado puede resultar comprometido, por lo que no es infrecuente que el profesorado de Educación Infantil pueda sentir ansiedad o falta de confianza a la hora de dirigir una canción (ABRIL, 2007; SWAIN y BODKIN-ALLEN, 2014), cuestión por la que habría que cuidar más esta formación en los planes de estudios.

<sup>10</sup> MALBRÁN (2010) se refiere a ellos como *escenografía, puesta en escena y juego escénico* (p. 21).

Las nuevas tecnologías ofrecen multitud de recursos audiovisuales a través de los que crear propuestas originales y motivadoras. Entre las distintas plataformas que brindan acceso a canciones infantiles, destaca *Youtube*. Gracias a esta red social se pueden rescatar piezas folklóricas de culturas de todo el mundo, así como nuevas creaciones con ritmos, melodías y timbres más actuales acompañados de movimientos y coreografías diversas. De esta forma, el repertorio de canciones y de recursos audiovisuales puede ser mucho más variado y actualizado (BLANCO RIVAS, 2011). En todo caso, llamamos la atención al docente para la correcta selección de este repertorio por la pléyade de vídeos subidos a repositorios y canales, a veces, indiscriminadamente, en los que los aspectos de calidad y contenido están muchas veces descuidados, incluso, mercantilizados.

Al margen del repertorio estandarizado, un aspecto olvidado dentro de la Educación Infantil es la espontaneidad musical y su integración y combinación con otras formas de juego. Al pensar en la **improvisación en el canto**, tendemos a considerarla como un sonido definido que articula un texto comprensible entonado con un contorno melódico y estructura rítmica precisos. Pero, tal y como aclara YOUNG (2006), esta concepción parte de la idea adulta de canto y no tiene en cuenta las prácticas musicales infantiles, lo que conlleva el riesgo de descartar cualquier forma creativa de canto o uso de la voz infantil o variación cultural. Entre las investigaciones que se han realizado sobre este tema en Educación Infantil (e.g., CAMPBELL, 1998 o SUNDIN, 1998), el estudio de YOUNG (2006) se centra en momentos de juego libre de niños entre 2 y 4 años. En sus observaciones describe cómo en esos momentos lúdicos, la palabra, el movimiento y la musicalidad espontánea coexisten. La declamación emotiva de las palabras, fruto del juego y del placer, se expresan corporalmente provocando “cambios en la postura y el movimiento del cuerpo” (p. 274).

Dichas relaciones se producen debido a la “transducción”, fenómeno mediante el cual una idea interna o sensorial crea una conexión afectiva, física o cultural que provoca una reacción externa. En muchas ocasiones, los sonidos espontáneos de las palabras coinciden en ritmo y contorno melódico con el tiempo y espacio de la acción a la que acompañan, visible en movimientos como el galope o el salto o en la trayectoria de objetos lanzados al aire. Estas conexiones se pueden observar, de igual modo, en el papel, cuando el canto, el movimiento y el dibujo se convierten en un solo producto (MATTHEWS, 1999). Según YOUNG (2006), en estos momentos el canto presenta distintas funciones: expresión emotiva y cultural de una palabra o frase, dibujo vocal del movimiento o de la trayectoria o tarareo para la relajación y concentración. Por tanto, como avanzábamos en líneas anteriores, no podemos coartar la imaginación infantil y encapsularla en moldes o recetas secuenciadas.

## Conclusiones

Sirva lo expuesto en este capítulo para devolver la importancia corporal a la canción y estimular su uso en Educación Infantil, no solo desde el punto de vista técnico musical, sino como una experiencia comunicativa y artística global en conexión con otras áreas, en la que el gesto y el movimiento tienen mucho que decir. Por tanto, es necesario acercarse a la canción con respeto, pero sin miedo, conociendo los elementos básicos que la configuran, para poder realizar la transposición didáctica.

Asimismo, se hace patente la necesidad cada vez mayor de reflexionar sobre los repertorios utilizados en las aulas y la adecuación de los mensajes que transmiten en estas edades para una correcta educación en valores, siendo precisa la selección previa de estos productos culturales, aparentemente inofensivos, con base a criterios de calidad musical, interpretativa, textual y de presentación. Por último, lejos de las canciones infantiles de moda, consumidas en otros entornos, abogamos por la recuperación de la tradición musical en conexión con formas de juego, así como el fomento de la imaginación e improvisación musicales.

## Referencias

- AA.VV. (2017). "Música y emociones [Monográfico]". *Eufonía: Didáctica de la música*, 71, 6-8.
- ABDUL RAZAK, N. A. N., y MD YUNUS, M. (2016). "Using action songs in teaching action words to young ESL learners". *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 4, 15-24. <https://doi.org/10.15282/ijleal.v4.482>
- ABRIL, C. R. (2007). "I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety". *Music Education Research*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14613800601127494>
- ADDESSI, A. R. (2009). "The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play". *Early Child Development and Care*, 179(6), 747-768. <https://doi.org/10.1080/03004430902944122>
- ALSINA, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ AZCÁRRAGA, L. Á. (2013). "La música como instrumento de la cultura. Una visión desde la teoría de medios y la evolución cultural". *Razón y Palabra*, 84, 1-40.
- ÁLVAREZ, I. (25 de enero de 2022). "Juan González, el maestro que tira de Pablo Alborán, Shakira o Maluma para ayudar a aprender a sus alumnos". *20minutos*. Consultado en <https://www.20minutos.es/noticia/4945963/0/>, el 22 de abril de 2022.

- ARRIAGA SANZ, C.; ALBA EGUILUZ, B. de; TOTRICAGÜENA MARTÍN, M., y CUADRADO MÉNDEZ, F. J. (2017). "Historias que emocionan: grabación, creación y edición sonora como experiencia colaborativa en la Universidad". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 131-153.
- BELTRAMONE, C. (2016). *Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal*. La Plata: Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- BELTRAMONE, C.; ALESSANDRONI, N., y SHIFRES, F. (2015). "Los gestos epistémicos y metonímicos en la clase de canto: una aproximación al problema". En I. C. MARTÍNEZ, A. PEREIRA GHIENA, M. VALLES y M. TANCO (eds.), *Actas de ECCoM "La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12° ECCoM (Vol. 2, n.º 1, pp. 45-53)*. Buenos Aires: SACCoM.
- BELTRÁN, F. (2015). "Juegos de palmas. Una mirada performativa del aprendizaje". En I. C. MARTÍNEZ, A. PEREIRA GHIENA, M. VALLES y M. TANCO (eds.), *Actas de ECCoM La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12° ECCoM (Vol. 2, n.º 1, 55-64)*. Buenos Aires: SACCoM.
- BENEDITO MARTÍNEZ, R. C. (2019). *La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socio-afectiva y emocional* [Tesis doctoral, I. González y A. B. Cañizares, dirs.]. Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/19035>
- BLANCO RIVAS, E. (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria: las TIC como recurso didáctico en la clase de música* [Tesis doctoral, M. Olarte y J. C. Montoya, dirs.]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/108943>
- CAMPBELL, P. S. (1998). *Songs in Their Heads*. New York: Oxford University Press.
- CASAL DE LA FUENTE, L., y GILLANDERS, C. (2021). "Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy". *The Curriculum Journal*, 0, 1-17. <https://doi.org/10.1002/curj.134>
- CONDE CAVEDA, J. L.; MARTÍN MORENO, C., y VICIANA GARÓFANO, V. (2004). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: INDE (3.ª ed.).
- COPLAND, A. (1997). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de cultura (1.ª ed. 1957).
- DA CRUZ FIALHO, J. (2021). "The Voice Kids: ensaiando uma crítica". *Revista Discente Planície Científica*, 3(2), 73-80.
- ESPAÑOL, S. (2010). "Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza y poesía". *Epistemus*, 1(1), 59-95.
- FERNÁNDEZ PONCELA, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos editorial.
- GARAVITO, M. C. (2011). "Cognición corporizada y Embodiment". *Polisemia*, 11, 96-102.
- GUL, G., y BOZKAYA, I. (2015). "The Efficiency of the Song Repertoire on the Musical Development Level of Pre-school Children Aged Six Years Old". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 506-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.177>
- HAMPSHIRE, K. R., y MATTHIJSSE, M. (2010). "Can arts projects improve young people's well-being? A social capital approach". *Social Science y Medicine*, 71(4), 708-716. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.015>
- HEWITT, G. (2006). *Cómo cantar*. Madrid: Edaf (1.ª ed., London, 1979).

- ILARI, B.; CHEN-HAFTECK, L., y CRAWFORD, L. (2013). "Singing and cultural understanding: A music education perspective". *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- JEFATURA DEL ESTADO (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE, núm. 304, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- JUSLIN, P. N., y SLOBODA, J. (eds.) (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- KRISTYANA, L., y SUHARTO, S. (2014). "Singing as a Strategy to Enhance the Ability to Speak for Early Childhood". *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 14(2), 123-130. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v14i2.3293>
- LACÁRCEL MORENO, J. (2003). "Psicología de la música y la emoción musical". *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 213-226.
- LAMONT, A. (2003). "Toddlers' musical preferences: musical preference and musical memory in the early years". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 518-519. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.063>
- LEHMANN, E. (1992). *Canta, toca, brinca y danza...* Madrid: Narcea Ediciones.
- (2003). "Gesture and Language: Aspects of Rhythmical and Metrical Education in Musical Teaching". En R. KOPIEZ, A. C. LEHMANN, I. WOLTER y C. WOLF, C. (eds.). *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 662-665). Hanover University of Music and Drama, Germany [CD-ROM].
- LÓPEZ CANO, R. (2005). "Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición". *Trans. Revista Transcultural de Música*, 9, 1-40.
- LÓPEZ MEJÍA, D. I.; VALDOVINOS DE YAHYA, A.; MÉNDEZ-DÍAZ, M., y MENDOZA-FERNÁNDEZ, V. (2009). "El Sistema límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates". *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.
- LOZANO CRUZ, O.; SANTOS GRAPAIN, S., y GARCÍA-GARCÍA, F. (2013). "El cerebro y la música". *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, 13(1), 17-22
- MALBRÁN, S. (2010). "Educación musical en la escuela infantil". En M. E. RIAÑO GALÁN y M. DÍAZ GÓMEZ (coords.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (pp. 21-38). Santander: Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones.
- MALBRÁN, S., y GARCÍA MALBRÁN, E. (2010). "Lenguaje Musical y Didáctica: Melodía y estructura musical". En M. E. GALÁN y M. DÍAZ GÓMEZ (coords.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (pp. 77-108). Santander: Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones.
- MALLOCH, S. (2002). "Musicality: The Art of Human Gesture". En C. STEVENS, D. BURHAM, G. McPHERSON, E. SCHUBERT y J. RENWICK (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition* (pp. 143-146). Sydney: University of Western Sydney.
- MAÑERO, D. (2019). *Corpus de Literatura Oral*. Jaén: Editorial Universidad de Jaén. Disponible en <https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/>

- MARTÍNEZ ZAPATA, I. A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*. [Tesis doctoral, J. Pagès y N. González (dirs.)]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/457987>
- MATTHEWS, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London: Falmer Press.
- MCNEILL, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- (2005). *Gesture and Thought*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- (2016). *Why we Gesture. The Surprising Role of Hand Movements in Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MENTI, A. B., y ALAM, F. (2014). "Los gestos y la enseñanza de palabras poco familiares: ¿Cuándo emplean las maestras información gestual?". *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7(1), 17-32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.510>
- MEYER, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial (1.ª ed., 1956).
- MIGDALEK, M. J., y ROSÉMBERG, C. (2012). "El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes". *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 5(3), 25-43.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Madrid: BOE, núm. 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- MINTO-GARCÍA, A.; ALVA-CANTO, E. A., y ARIAS-TREJO, N. (2018). "Los gestos deícticos y su impacto en el lenguaje productivo de infantes". *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.33064/ippd41995>
- MONTESSORI, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva (1.ª ed., 1909).
- NAFISI, J. (2013). "Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lesson: A survey into current practice". *British Journal of Music Education*, 30(3), 347-367. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000551>
- NILAND, A. (2009). "The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education". *General Music Education*, 23(1), 17-21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- OVIEDO, A. (2019). "Gesto, sonido, sensación". *Revista Argentina de Musicología*, 20, 81-99.
- PELEGRÍN, A. (2002). "Literatura de tradición oral". En J. M. BELTRÁN, J. DÍAZ, A. PELEGRÍN y A. ZAMORA (eds.), *Folklore musical Infantil* (pp. 15-59). Madrid: Akal.
- PÉREZ, J. B., y MACHUCA TÉLLEZ, D. R. (2020). "Canción, oralidad y corporeidad: el análisis de la canción como performance". *Clang*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.24215/25249215e012>

- POLYÁK, Z., y BODNÁR, G. (2021). "International dissemination of Zoltán Kodály's concept of musical education". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 37, 165-194. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.259>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). "Canción". En *Diccionario de la lengua española (actualización 2021)*. Consultado en <https://dle.rae.es/canci%C3%B3n>, el 15 de marzo de 2022.
- REYES, J. (2009). "Estímulo Musical con Afectos, Gestos y Emociones". *Center for Computer Research in Music and Acoustics*. Consultado en <https://ccrma.stanford.edu/~juanig/papers/stimuli.pdf>, el 22 de febrero de 2022.
- RIAÑO GALÁN, M. E. (2010). "Recursos y materiales didácticos en la etapa infantil". En M. E. RIAÑO GALÁN y M. DÍAZ GÓMEZ (coords.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (pp. 185-218). Santander: Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones.
- SALA, G., y GOBET, F. (2020). "Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis". *Memory and Cognition*, 48, 1429-1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- SHIFRES, F. (2007). "La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas". En M. P. JACQUIER y A. PEREIRA GHIENA (eds.), *Música y Bienestar Humano: Actas de la VI Reunión de SACCoM* (pp. 13-24). Buenos Aires: SACCoM.
- SHIFRES [CIFRES], F., y PEREIRA GHIENA, A. (2011). "Cuerpo y movimiento en el pensamiento musical". En *Actas del 9º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, (pp. 1-9). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- SING UP (s. f.). *About us*. Consultado en <https://www.singup.org/about-us>, el 1 de abril de 2022.
- SUNDIN, B. (1998). "Musical Creativity in the First Six Years". En B. SUNDIN, G. E. McPHERSON y G. FOLKESTAD (eds.), *Children Composing: research in music education* (pp. 35-56). Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- SWAIN, N. R., y BODKIN-ALLEN, S. (2014). "Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs". *British Journal of Music Education*, 31(3), 245-263.
- WELCH, G. F.; HIMONIDES, E.; SAUNDERS, J.; PAPAGEORGI, I., y SARAZIN, M. (2014). "Singing and social inclusion". *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>
- YOUNG, S. (2006). "Seen but Not Heard: young children, improvised singing and educational practice". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.270>
- ZAGALAZ, M. L., y AYALA, I. M. (2017). "Euterpe y Terpsícore en diálogo: música y movimiento como lenguajes complementarios". En D. CAÑABATE y A. SOLER (coords.), *Movimiento y Lenguajes. De la experiencia sensorperceptiva a la conciencia y el pensamiento* (pp. 55-66). Barcelona: Graó.

# El arte más allá de Mona Lisa: las potencialidades de aprender en torno al arte en las clases de educación física

Irene López Secanelli  
irlópez@florida-uni.es  
Florida Universitària

**RESUMEN.** El arte, dentro del área de la educación física (EF), suele relacionarse con actividades propias de la expresión corporal como el teatro, la danza, el mimo, entre otros. No obstante, esta perspectiva reduccionista implica agotar su potencial transformador. En el presente capítulo se reflexionará sobre el verdadero papel que debería tener el arte en esta área y de la importancia que tienen los objetos y las metáforas en las sesiones de clase. Esta reflexión se realizará a través de ejemplos de actividades del proyecto ARMO desarrollado el curso 2021-2022 con niños de 5 años de la escuela *El Bosc de la Pabordia* (Girona). Partiendo de la base de una metodología por proyectos, se valorará la capacidad que tiene el arte contemporáneo como catalizador de experiencias didácticas de EF. Aspecto que permite trabajar de una forma interdisciplinar, reflexiva, crítica, creativa e inclusiva. Se concluye resaltando la importancia de entender el arte, no solo desde las artes visuales o desde la expresión corporal, sino también como el punto de unión entre diferentes disciplinas, entre las que se encuentra la EF.

**Palabras clave:** arte, educación física, interdisciplinariedad, creatividad, educación infantil.