



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Análisis e Interpretación de un Modelo Poético-Musical
con Proyección Didáctica Hipertextual
en Educación Primaria**

D^a. María Marco Martínez

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

TESIS DOCTORAL

Análisis e interpretación de un modelo poético-musical
con proyección didáctica hipertextual
en Educación Primaria.

Presentada por

María Marco Martínez

Dirigida por

Dra. María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

2017

Es importante que los niños lean poesía. Y es, más que importante, necesario. Los niños sienten y entienden cierta poesía mejor que los mayores, porque los niños son poetas. Recordad qué cosas dicen, qué metáforas inventan, qué argumentos imaginan. Los niños son poesía; hay que dar poesía a la poesía, como hay que dar amor al amor. Los niños que leen poesía se aficionan a la belleza del lenguaje y seguirán leyendo poesía toda su vida. Un niño con un libro de poesía en las manos nunca tendrá de mayor un arma entre ellas.

(Gloria Fuertes)

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar los agradecimientos personales con mi guía y reflejo de investigación educativa: M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara, por ese tesón que tanto le caracteriza y del que aprendo sin oscilaciones ni parpadeos. Por un aprendizaje sin límites, por pulir mis trazos inconexos...

Por su paciencia y su dedicación... GRACIAS.

A Pedro Guerrero, por esa rebeldía constante y contagiosa hacia nuevos parámetros de enseñanza. Por las huellas y los versos que aún perduran en las aulas. Por su profesionalidad y su cariño. Gracias maestro.

A mis padres, por la sencillez y la cultura cotidiana que siempre les acompaña. Por dejar en mi memoria consejos, melodías, cuentos... y educarme en valores de respeto, tolerancia y libertad.

Por lo que la vida no les dejó ser y quisieron que yo fuera. Gracias por vuestro apoyo.

A mis cuatro abuelos, ejemplo de entrega indudable hacia una vida llena de tropiezos. A mi abuelo Antonio, porque su sonrisa ilumina todos mis horizontes. A mi abuela Maruja, que se marchó de puntillas dejando en mi regazo su querencia y su recuerdo.

A toda mi pequeña familia, los Marco y los Martínez, oxímoron perfecto entre la alegría y el cariño; la autonomía y la libertad.

A la música y los versos que han crecido conmigo, compañeros inseparables de fatigas y vuelos. A los amigos que son más que amigos: Anastasia, Consuelo, Ascen, Laura, Manu, Tom, M^a José, M^a del Mar, Javi, M^a Carmen...

Al colegio AYS y a todos mis compañeros, por creer en una enseñanza de calidad. A Mila, Reme, M^a José, Antonia, Carolina, Nieves, M^a Ángeles, Pili e Inma, referentes continuos de trabajo, entrega y coherencia.

A mis grandes maestros: Alejandro García-Villaverde, Don Pedro Rubio, Doña Milagros, Elías Rodríguez, Paco Herrero, M^a Teresa Caro, Manuel Cifo... porque todavía guardo la esencia que me acompaña de aquellos años. A mis alumnos, por regalarme cada día la certeza de mi vocación.

A mi compañero de vida, por la palabra exacta, la ternura y el abrazo sincero... gracias, Darío.

A Duna, por pasar tantas noches en vela a mi lado.

A la niña que soy...

A la música callada que fui...

A la utopía...

A ti...

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	15
1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	20
II. MARCO TEÓRICO.....	29
1. LENGUAJE POÉTICO Y MUSICAL EN EL AULA: UN MODELO DIDÁCTICO INTERTEXTUAL DE ENFOQUE SEMIÓTICO.....	31
1.1 Convergencias intertextuales	38
1.2 Convergencias interdisciplinarias	43
2. LEER HIPERTEXTOS, ESCRIBIR HIPERTEXTOS	46
2.1 La lectura hipertextual.....	52
2.2 La escritura hipertextual	59
3. EVOLUCIÓN DE LA UNIÓN POESÍA-MÚSICA EN ESPAÑA	62
3.1 La Edad Media.....	62
3.1.1 Formas religiosas.....	62
3.1.2 Formas profanas	63
3.2 El Renacimiento	66
3.3 El Barroco.....	67
3.4 El Clasicismo	68
3.5 El Romanticismo	70
3.6 Antecedentes e inicios de la Edad Contemporánea.....	71
3.7 De la Edad Contemporánea hasta la actualidad	76
3.7.1 Retorno del folklore español.....	78
3.7.2 Versos musicalizados: cantautores.....	79
3.7.3 Poetas para niños	88

3.8	Antecedentes en la investigación de la intertextualidad poesía-música en el aula (etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial).....	91
3.8.1	Investigaciones contextualizadas en la Edad Media.....	92
3.8.2	Investigaciones contextualizadas en el Siglo de Oro.....	92
3.8.3	Investigaciones contextualizadas en los S. XIX y XX.....	92
4.	DIDÁCTICA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA) Y EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (LOE/LOMCE)	104
4.1	Buenas prácticas educativas: Competencias Básicas (LOE) / Competencias Clave (LOMCE)	112
4.2	La conexión curricular con la intertextualidad	119
5.	MÚSICA Y LENGUAJE	125
5.1	Teorías sobre el origen del lenguaje y la música	125
5.2	El desarrollo del lenguaje hacia parámetros musicales	128
5.3	El desarrollo de la música en el ser humano.....	131
5.4	Los trastornos del lenguaje y la música.....	134
5.4.1	Trastornos del lenguaje oral.....	135
5.4.2	Trastornos del lenguaje escrito	136
III.	MARCO METODOLÓGICO.....	139
1.	OBJETIVOS	141
2.	HIPÓTESIS.....	143
3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
3.1	Introducción y definición.....	145
3.2	Características de la investigación acción	146

4. CONTEXTO Y PARTICIPANTES	148
5. INSTRUMENTOS	153
5.1 Observación	154
5.2 Cuestionarios.....	155
5.3 Instrumentos didácticos	156
5.3.1 Instrumentos para el desarrollo de la tarea.	156
5.3.2 Instrumentos de registro de la tarea	157
5.3.3 Instrumentos de evaluación de la tarea	157
6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	160
7. MODELO DIDÁCTICO	163
7.1 Justificación	163
7.1.1 Justificación psicoevolutiva.....	163
7.1.2 Justificación curricular.....	166
7.1.3 Justificación poética y musical.....	168
7.2 Tareas de intervención.....	170
7.2.1 Primer ciclo de Educación Primaria: “Sueños y ensueños”	172
7.2.1.1. Unidad didáctica 1: Nuestro entorno.....	173
7.2.1.1.1. Contexto curricular	173
7.2.1.1.2. Desarrollo de las sesiones	177
7.2.1.2. Unidad didáctica 2: Convivimos y compartimos	181
7.2.1.2.1. Contexto curricular	181
7.2.1.2.2. Desarrollo de las sesiones	186
7.2.2 Segundo ciclo de Educación Primaria: “Aventuras y desventuras”	189
7.2.2.1. Unidad didáctica 1: La infancia	190
7.2.2.1.1. Contexto curricular	190
7.2.2.1.2. Desarrollo de las sesiones	196
7.2.2.2. Unidad didáctica 2: La Tarara y el lagarto	199
7.2.2.2.1. Contexto curricular	199
7.2.2.2.2. Desarrollo de las sesiones	205
7.2.3 Tercer ciclo de Educación Primaria: “Esperanzas y desesperanzas”	208

7.2.3.1. Unidad didáctica 1: Versos de pobreza	217
7.2.3.1.1. Contexto curricular	217
7.2.3.1.2. Desarrollo de las sesiones	222
7.2.3.2. Unidad didáctica 2: Tiempos para la lírica	217
7.2.3.2.1. Contexto curricular	217
7.2.3.2.2. Desarrollo de las sesiones	222
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	227
1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS INICIALES	228
1.1 Cuestionario inicial 1º Ciclo (Primer nivel de Educación Primaria)	228
1.2 Cuestionario inicial 2º Ciclo (Tercer nivel de Educación Primaria).....	240
1.3 Cuestionario inicial 3º Ciclo (Sexto nivel de Educación Primaria)	250
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS FINALES	262
2.1 Cuestionario final 1º Ciclo (Primer nivel de Educación Primaria).....	262
2.2 Cuestionario final 2º ciclo (Tercer nivel de Educación Primaria)	268
2.3 Cuestionario final 3º ciclo (Sexto nivel de Educación Primaria).....	274
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA OBSERVACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS	281
3.1 Debates y coloquios.....	281
3.2 Fichas didácticas	286
3.3 Creaciones literarias	296
3.4 Creaciones musicales	300
V. CONCLUSIONES GENERALES	307

VI. REFERENCIAS	323
VII. ANEXOS.....	347
1. ADAPTACIÓN CURRICULAR A LA LOMCE DEL MODELO DE INTERVENCIÓN POÉTICO-MUSICAL	349
1.1 Primer nivel de Educación Primaria: “Sueños y ensueños”	350
1.1.1 Unidad Didáctica 1: Nuestro entorno.....	350
1.1.2 Unidad Didáctica 2: Convivimos y compartimos	355
1.2 Tercer nivel de Educación Primaria: “Aventuras y desventuras”	360
1.2.1 Unidad Didáctica 1: La infancia.....	360
1.2.2 Unidad Didáctica 2: La Tarara y el lagarto	360
1.3 Sexto nivel de Educación Primaria: “Esperanzas y desesperanzas”	375
1.3.1 Unidad Didáctica 1: Versos de pobreza.....	375
1.3.2 Unidad Didáctica 2: Tiempos para la lírica	381
2. CUESTIONARIOS INICIALES	388
2.1 Cuestionario inicial para el alumnado de 1º nivel de Educación Primaria .	388
2.2 Cuestionario inicial para el alumnado de 3º nivel de Educación Primaria .	388
2.3 Cuestionario inicial para el alumnado de 6º nivel de Educación Primaria .	388
3. RECURSOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	403
3.1 Fichas didácticas trabajadas en primer nivel de Educación Primaria	403
3.1.1 Cuento “Escuchar el silencio”(Anexo 1).....	403
3.1.2 Ejercicios didácticos del libro de texto (Anexo 2).....	403
3.1.3 Actividades relativas al poema “Todo en su sitio” (Anexo 3).....	403
3.1.4 Creación del paisaje (Anexo 4)	403
3.1.5 El álbum del poeta (Anexo 5)	403
3.2 Fichas didácticas trabajadas en tercer nivel de Educación Primaria	408
3.2.1 Periodistas por un día (Anexo 6).....	408

3.2.2	Transposición: de verso a cómic (<i>Anexo 7</i>).....	408
3.3	Fichas didácticas trabajadas en sexto nivel de Educación Primaria	411
3.3.1	Actividades relativas al poema “Nanas de la cebolla”(Anexo 9)	411
3.4	Recursos poéticos-musicales	414
4.	CUESTIONARIOS FINALES	430
4.1	Cuestionario final para el alumnado de 1º nivel de Educación Primaria ...	430
4.2	Cuestionario final para el alumnado de 3º nivel de Educación Primaria ...	433
4.3	Cuestionario final para el alumnado de 6º nivel de Educación Primaria ...	436
5.	TABLAS DE FRECUENCIA Y PORCENTAJE.....	439
5.1	Cuestionarios iniciales.....	439
5.2	Cuestionarios finales	448

I. INTRODUCCIÓN



Pintura y Música (William Michael Harnett, 1878)

Como los poetas y los cantantes son poco partidarios de las realidades previsibles, juegan a desordenar los papeles de la representación.

(Luis García Montero)

La convicción personal hacia la investigación intertextual e hipertextual que desarrollo en estas líneas parte de una forma de vida, de un conjunto de ideales que abrazan la premisa de que la lírica y la música se retroalimentan mutuamente en una fusión que vertebra la perfección estética y auditiva.

Partiendo de esa pasión personal y continuando por unas huellas que delimitan la problemática actual que encontramos en las aulas de Educación Primaria hacia el hábito lector, surge la motivación investigadora de fomentar la lectura a través de herramientas intertextuales de carácter innovador, confirmando así que las bases musicales y rítmicas forman un paisaje armónico perfilado con trazos de ritmo, métrica y rima.

La labor que he desempeñado como docente durante estos últimos años ha estado basada en la confluencia de saberes de distintas áreas (Educación Artística, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas...) y etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria) ampliando así los campos cognitivos, literarios y musicales en los diferentes niveles de enseñanza y tomando conciencia sobre diversas metodologías aplicadas a los perfiles evolutivos del alumnado (desde los primeros niveles que constituyen la etapa de Educación Infantil, hasta los últimos niveles que componen la etapa de Educación Primaria). Como resultado de dicha experiencia, he observado carencias cognitivas y metodológicas que pasan a formar parte del olvido educativo cuando el discente va superando los primeros niveles de enseñanza pertenecientes a la etapa de Educación Infantil.

Es por ello, que en esta investigación he querido abordar actividades que mantengan de forma implícita matices surrealistas e imaginarios, dando pie así a una libertad plena tanto compositivamente como interpretablemente hablando. Así, el pensamiento mágico o el juego simbólico de aula sigue estando presente de manera fundamental en el modelo didáctico hipertextual.

El género poético, tras las diversas evoluciones generacionales y sociales, ha ido perdiendo interés entre jóvenes y adultos. Por ello, es necesario e imprescindible crear hábitos lectores hacia la lírica en los primeros años de formación lectora a través de la creación y la utilización de nuevas estrategias educativas destinadas a fomentar dicho hábito de una forma lúdica e innovadora. Además, podremos englobar otros parámetros de aprendizaje educativo como la memoria histórica o el desarrollo del pensamiento crítico y social del alumnado, resultados que vendrán de la mano de los poetas españoles seleccionados del S.XX, siglo que mantiene una estructura métrica y un vocabulario actual y accesible a los contenidos de Educación Primaria.

En este caso, a lo largo de la investigación, se trabajará con poetas españoles como Antonio Machado, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gloria Fuertes... adaptando y seleccionando sus obras a los distintos ciclos de Educación Primaria.

Retornando a las palabras de Luis García Montero que encabezan esta introducción (“Como los poetas y los cantantes son poco partidarios de las realidades previsibles, juegan a desordenar los papeles de la representación”), podemos trasladar a las aulas de Educación Primaria dicha premisa: formar una simbiosis con la poesía y la música, juntar sus diferentes elementos para desembocar en una nueva identidad, intercambiar enfoques y desordenar esquemas para dar lugar al intertexto lecto-literario. El resultado sería brillante: la difusión de la literatura a través de juglares infantiles en un presente tan olvidado de versos y metáforas, renaciendo así una parte de nosotros mismos, de nuestra historia, de nuestra cultura.

Para finalizar, cabe recordar el papel que han desempeñado los poetas durante siglos, destacando su labor de entrega a la divulgación verídica de la historia y la cultura tradicional, así como a la capacidad inventiva de creación través de sus versos, haciendo

llegar el concepto de realismo y de surrealismo a un lenguaje lírico y poético que conforma el concepto de arte.

1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los problemas latentes que contiene el sistema educativo actual en la etapa de Educación Primaria se puede ver reflejado en el hecho de que las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística no explotan al máximo las posibles interrelaciones y conexiones existentes entre ambas materias. Sigue presente, en cierto modo, el modelo tradicional de enseñanza basado en el aprendizaje independiente de cada una de las áreas del currículo con su propia metodología didáctica, mostrando mayor importancia a los contenidos memorísticos que a la reflexión de los mismos. Fruto de esta escasa relación es la casi nula existencia de tareas colaborativas que impliquen a ambas áreas hacia una conexión recíproca y bidireccional, favoreciendo así aspectos comunes, como por ejemplo, la comprensión lectora, el ritmo, la métrica, la acentuación... pues, aunque se afirme que “el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales” (ORDEN ECD/65/2015, p. 6987) en dicho Boletín Oficial del Estado no aparece el concepto de “interdisciplinariedad” ni concreción o referencia alguna sobre cómo implementarla en el aula.

Del mismo modo, debemos señalar que si el currículo presentase actividades intertextuales (literatura-música) conectadas entre ambas materias, se pondría en práctica un aprendizaje globalizado que daría indicio a trabajar de forma cooperativa o grupal entre los discentes, ya que “el recurso del componente musical en las clases de lengua castellana y literatura resulta eficaz para la comprensión e interpretación del sentido poético” (Vicente-Yagüe, 2012c, p. 83), poniendo así de manifiesto el hecho de fomentar las habilidades sociales del alumnado en términos de cooperación, respeto y tolerancia (Vicente-Yagüe, 2013, 2015b).

Los diferentes estudios relativos al hábito lector en España ayudan a los docentes a mejorar y reorientar su metodología de actuación en el aula. A continuación, podemos encontrar los siguientes resultados derivados de los últimos estudios realizados a sujetos de diferentes edades:

En referencia al informe PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) (2011) que evalúa el nivel de competencia lectora internacional en el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, España alcanzó un resultado de 513 puntos, posicionándose al mismo nivel que la media general de participantes pertenecientes a los cuarenta y ocho países que obtuvieron 512 puntos aproximados.

Los resultados porcentuales de alumnos excelentes en España pertenecientes al mismo estudio quedaron por debajo de la media de la OCDE (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), situándose en torno al 4% (frente al 10% de la media general). Además, encontramos también resultados negativos en el porcentaje de alumnos rezagados que se sitúan en torno al 6%, frente a la media general de la OCDE que se sitúa en un 3%.

Respecto al último informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) realizado por estudiantes de quince años de edad y que hace referencia al año 2015 (PISA, 2016), encontramos unos resultados generales similares a los anteriormente mencionados. España mejora sus resultados a nivel mundial en comprensión lectora respecto al año 2012, obteniendo ocho puntos más de valoración que hacen igualar la media de países tales como Francia, Reino Unido, Estados Unidos...

Es por ello que a pesar de que las leyes educativas de los últimos años han apoyado el fomento del hábito lector, este sigue constituyendo uno de los principales problemas de nuestra cultura y concretamente de nuestro país. Así queda reflejado en el barómetro publicado en enero de 2015 (hace referencia a diciembre de 2014) por el Centro de Investigación Sociológica (CIS) donde se incluyen los resultados de los hábitos lectores de los españoles (mayores de dieciocho años), siendo uno de los apartados más destacados el que afirma que un 35% de los encuestados no lee “casi nunca” o “nunca”, el 65% “alguna vez al trimestre” y el 29,3% “todos o casi todos los días”.

En los resultados anteriores radica la problemática actual y, por consiguiente, la confirmación de que el hábito lector debe convertirse en una acción educativa

fundamental y primordial desde los primeros niveles de enseñanza, así como la búsqueda de formas metodológicas que progresen en su fomento de forma lúdica e innovadora. Además, los docentes deberían reflejar dicho compromiso lector en la Programación General de Aula (PGA), aceptando que para crear hábitos lectores eficaces se deberá renunciar a otras actividades (Mata, 2007).

Así pues, partiendo de la propia experiencia docente y tras un conocimiento exhaustivo del problema así como de su evolución cronológica a través de documentos oficiales (currículo de las enseñanzas de Educación Primaria según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)) e informes de resultados que reflejan la problemática actual del hábito lector en España, surge la presente investigación destinada a ofrecer una solución, diseñando un modelo didáctico de carácter hipertextual al alumnado de la etapa de Educación Primaria para mejorar y fomentar su competencia lectora. Por tanto, a través de la fusión de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística: Música se obtendrán resultados curriculares que fomentarán no solo un conocimiento global en el alumnado hacia el hábito lector, sino que se ampliarán parámetros educativos a través de una metodología didáctica que englobe las diferentes competencias básicas que componen la etapa de Educación Primaria.

Cabe mencionar, además, que los antecedentes del modelo didáctico hipertextual planteados en esta investigación se remontan a un modelo didáctico interdisciplinar previo que se llevó a cabo en el mismo centro educativo durante el curso 2011-2012. Dicho modelo diseñado en el Trabajo Fin de Máster (TFM) y titulado “¿Qué cantan los poetas? Análisis e interpretación de un modelo intertextual (poesía-música) para 6º curso de Educación Primaria” estaba destinado al alumnado de 6º nivel de la etapa de Educación Primaria y acogía diferentes sesiones donde se fomentaba el hábito lector a través de una cronología lírica-literaria (Marco, 2012).

La finalidad era similar al objetivo actual: promover el hábito lector del género poético a través de la música y los diferentes poetas que formaban parte de las categorías literarias y actividades planteadas en el aula: tarea folklórica, tarea de canción de autor y tarea de poesía musicalizada. De este modo, los discentes interiorizaban la evolución poético-musical desde la música popular tradicional

folklórica, las canciones de los cantautores (juglares) del S. XX y XXI y el concepto clave del género poético-musical.

El título emblemático del Trabajo Fin de Máster, “¿Qué cantan los poetas?” hace alusión tanto al conocido poema de Rafael Alberti como a la voluntad de realizar una investigación desarrollada en tres fases didácticas que culminan con un recital poético-musical, englobando así las tareas desarrolladas en el aula y categorizando las intervenciones didácticas de forma evolutiva a través de la representación de los diferentes poemas en el recital final. Dichas categorías eran: poesía folclórica (trovadores), canción de autor (cantautores) y poesía musicalizada (unión de poetas y compositores). El modelo fue diseñado e implementado por la misma docente y autora de dicha investigación.

A continuación, podemos observar de forma resumida que cada tarea lírica evolutiva engloba diversas sesiones cuyos procedimientos didácticos se enuncian sintéticamente en los siguientes cuadros de contenidos:

Tabla 1

Estructura y tareas

TAREA FOLKLÓRICA	SESIÓN	- Introducción contextualizada sobre los inicios de la poesía musicalizada.
	<u>1^a</u>	- La métrica y la retórica como aliadas de la poesía y la música. - Audición musical, lectura comprensiva, análisis métrico y aprendizaje de la canción del “Romance del Conde Olinos”. - Debate: dudas y sugerencias.
	<u>2^a</u>	- Aprendizaje sobre las diferencias entre juglares y trovadores. - Explicación y realización de una poesía homosintáctica. - Lectura de los poemas creados y canto del modelo textual (“El romance del Conde Olinos”).

I. Introducción

	<u>3^a</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación a través de las TIC sobre las versiones poéticas y musicales existentes del “Romance del Conde Olinos” (aula plumier, grupos de dos componentes). - Coloquio: información recogida y audición y votación de las diversas versiones musicalizadas encontradas.
	<u>4^a</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatización de la canción “El romance de El Conde Olinos”.

TAREA DE CANCIÓN DE AUTOR	SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción histórica sobre el papel cultural y poético de los cantautores en la sociedad actual: temática y tópicos literarios.
	<u>1^a</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Audiciones y debate: canciones de cantautores españoles y argumentos musicales. - Formulación de hipótesis fantástica “Si yo fuera cantautor, cantaré a...” para elegir un tópico. - Audición de “El titiritero” de Serrat y conexión del mundo actual con el Medieval.
	<u>2^a</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Canto y aprendizaje de “El titiritero” de Serrat. - Realización de una poesía antinómica con la letra de la canción estudiada. - Realización de medida de versos e identificación de figuras retóricas de la canción anterior.
	<u>3^a</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatización sobre la canción “El titiritero”. - Visualización videoclip de Serrat.

I. Introducción

TAREA DE POESÍA MUSICALIZADA	SESIÓN	- Introducción sobre la poesía de Alberti y sus versiones musicalizadas.
	<u>1^a</u>	- Lectura del poema “Balada para los poetas andaluces de hoy” - Invención por grupos de una prosodia sencilla a partir de su análisis rítmico.
	<u>2^a</u>	- Representación por grupos de la prosodia rítmica creada y debate sobre las cualidades de las versiones realizadas. - Audición de la versión musicalizada de “Balada para los poetas andaluces” por Aguaviva.
	<u>3^a</u>	- Investigación por grupos en el aula multimedia sobre tópicos poéticos donde deben asignar imágenes ilustrativas a los poemas seleccionados. - Vida y obra de Rafael Alberti en su contexto literario: búsqueda de poesías pertenecientes a la Generación del 27, exposición y lectura en el aula. - Realización de murales en cartulina con el tópico, la poesía y la imagen descriptiva - Ensayo conjunto de las obras literarias aprendidas hasta el momento para componer el recital poético-musical.
	<u>4^a</u>	- Actividad cultural: recital poético-musical “¿Qué cantan los poetas?”.

Nota Fuente: Marco, 2012. *¿Qué cantan los poetas? Análisis e interpretación de un modelo intertextual (poesía-música) para 6º curso de Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

En el modelo anteriormente referido (“¿Qué cantan los poetas?...” se asocia lo antiguo y lo moderno, la poesía musicalizada de los siglos XIII - XV y la de los siglos XX y XXI donde todavía perviven los tópicos y los géneros del Medievo pues, como bien propuso Paul Zumthor (1991) en la llamada literatura medieval, el sistema oral era primordial y secundaba la pervivencia de los textos a lo largo de los siglos, asignándole además una variedad de gestos, matices y particularidades polifónicas que iban transmitiéndose de generación en generación, aportando así diversas variables de una procedencia única anterior. En cierto modo, con las intervenciones en el aula se quiso emular ese gesto de sostenibilidad de lo valioso que es propio de todo arte agradecido a sus orígenes.

Debido a los excelentes resultados derivados de la investigación anterior, procedente del Trabajo Fin de Máster, se decidió ampliar y mejorar dicho modelo educativo intertextual adaptándolo a toda la etapa de Educación Primaria.

Por tanto, retomando los parámetros educativos de esta nueva investigación didáctica de carácter hipertextual que engloba toda la etapa de Educación Primaria, encontramos el siguiente planteamiento desarrollado a partir del problema sobre el que está basado su fundamento investigador:

¿Se puede lograr un aumento de hábito lector en el alumnado de Educación Primaria a través de un modelo hipertextual donde la música y la poesía cobren protagonismo, interrelacionándose y retroalimentando el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado?

Dicho planteamiento retórico comparte a su vez subproblemas que nacen de la concepción global de la metodología intertextual en el aula:

- ¿Qué tipo de modelo metodológico podría implantarse en las aulas de la etapa de Educación Primaria para lograr un mayor hábito lector en el género poético?
- ¿Es posible que, utilizando la metodología de la intertextualidad, estemos creando hábitos no solo lectores sino intereses culturales que van a poder aplicarse a una realidad social y cultural?
- ¿Cuáles son los parámetros intertextuales más acertados para promover el interés lector sin caer en la multidisciplinariedad inconexa o la sobreestimulación cognitiva?

II. MARCO TEÓRICO



Dibujo de Rafael Alberti (1983)

1. LENGUAJE POÉTICO Y MUSICAL EN EL AULA: UN MODELO DIDÁCTICO INTERTEXTUAL DE ENFOQUE SEMIÓTICO

La intertextualidad es un término científico de carácter semiótico ideado por Julia Kristeva (1969) a partir de las teorías sobre el dialogismo cultural formuladas por Mijail Bajtin (1989), donde las obras se retroalimentan unas de otras, de suerte que cualquier texto - y de modo privilegiado aquellos que son considerados “literatura” - es un espacio de encuentro múltiple de otros textos, el cual conforma su tejido como una red que combina las viejas formas genéricas como apoyo en la búsqueda de formas nuevas. Kristeva otorga rumbo nuevo a estas ideas sobre la dinámica de la textualidad desde sus estudios sobre la literatura como manifestación de la ciencia social cuando define con exactitud la intertextualidad como actividad que conforma todos los textos como un mosaico de citas por absorción y transformación de otro texto.

De esta manera, podemos entender la intertextualidad de Kristeva como un conjunto de lenguajes que conviven en un mismo texto literario. Ello implica que la lectura intertextual contiene actuaciones hermenéuticas que no se manifiestan a través de la lectura heurística, enfocada a la idea del conjunto de relaciones previas que puede tener el lector ante un texto. Una vez realizada su emisión, la lectura heurística se separa del autor para que el lector se pueda apropiarse de él, introduciéndolo en su vida a través de sus propios significados (Ricoeur, 1969).

A diferencia de esta, la lectura hermenéutica es espiral y no lineal, acogiendo diversos significados simultáneamente y abriéndolos a un mundo ilimitado de asociaciones tanto referenciales como hipotextuales.

Heurística proviene del término griego *hébrico* que significa “encuentro”, “descubro”. Se considera heurística: en primer lugar la actividad que conduce a la solución de una tarea compleja, no típica; en segundo lugar, heurísticos pueden considerarse también los procedimientos especiales que se han formado durante la solución de una tarea y de manera más o menos consciente se trasladan a otras tareas (PUSHKIN, 1983). Sin embargo lo heurístico no se manifiesta como un fenómeno de simple recuperación de la

información, sino de construcción del conocimiento nuevo, como un constructo explicativo-valorativo en la resolución de problemas. También la heurística es considerada como la ciencia de los métodos, procedimientos y regularidades del descubrimiento y la invención (Payarés, 2012, pp. 49-50).

A la luz de un modelo didáctico intertextual basado en tales premisas, el discurso literario no puede ser concebido como una actividad escritural individualista ni autónoma, sino que debe ser reconocido por la realidad de su construcción retórica y social, revelando una mezcla de lenguajes que establecen un diálogo formado por distintas voces que interactúan con el lector, pasando este de un estado pasivo a un oyente activo.

El autor emplea y reelabora los modelos y el lector (re)construye y los identifica desde sus propias perspectivas. Las relaciones intertextuales que mantienen unas obras con otras no han de confundirse con las ideas de originalidad, copia o plagio. La intertextualidad es un fenómeno de **reelaboración**, de *recreación* a partir de unos referentes determinados (Mendoza, 2000, p. 14).

Interesa aquí tratar didácticamente el provecho de su caso, atendiendo a los principales objetivos que se deben llevar a cabo a la hora de plantear una investigación educativa sobre la intertextualidad, los cuales, según ha estipulado el doctor Guerrero, son los que a continuación se presentan:

- Conocer las diversas estrategias de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura.
- Educar para una recepción literaria eficaz.
- Orientar sobre criterios de Metodología de la Investigación Educativa en Literatura.
- Analizar la interdisciplinariedad, el comparativismo literario y la intertextualidad ekfrástica como modelos semióticos de recepción, competencia, creatividad y motivación lectora.
- Practicar actividades de interpretación intertextual, estética, prevista en las técnicas de investigación.
- Proponer esquemas de investigación educativa (Guerrero, 2008, p. 125).

Por efecto coherente con la metodología de la intertextualidad, la lectura ha de ser una herramienta utilizada como reminiscencia de la escritura que se traspone en el texto. Los grandes autores de la Semiótica como Barthes, Kristeva y Genette lo han remarcado como un saber contundente basado en la experiencia intertextual donde no existe texto fuera del contexto. Los mensajes verbales deben ser relacionados con el conjunto de los contextos de emisión y recepción para obtener una interpretación lectora adecuada con respecto al significado pragmático del texto y una perspectiva creativa que suscite nuevos sentidos para la obra en el imaginario mundo de cada lector. Es por ello que la mejor situación para emplear la intertextualidad es a través de la escritura hipertextual en la cual quedan vinculados varios tipos de textos y de contextos. Esto es posible gracias a una información y a una comunicación globalizada que ofrece una gran flexibilidad, dado que los contextos son imprevisibles como la realidad misma que trasciende las intenciones de cada autor.

El entendimiento del texto proviene de un enfoque semiótico de la intertextualidad que atiende a manifestaciones textuales concretas sobre las que aplicar durante el acto de la lectura interpretativa en relación con su dinámica comunicativa, pues “la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los *procesos* culturales hay unos *sistemas*; la dialéctica entre sistema y proceso nos lleva a afirmar la dialéctica entre código y mensaje” (Eco, 1974, p. 28).

Todo ello se traduce en un lugar para la poesía, en un “espacio poético” donde encuentran albergue las más diversas voces y géneros de la literatura, a la manera elástica y transversal que el *Quijote* cervantino y otros clásicos han sabido mostrar con su arte para todos, estimulado por cualquier receptor. Es por ello que cabe hablar de “clásicos redivivos” en el sentido de la lectura creativa, en un deseo de correspondencia con el hipotexto clásico, el cual revive en hipertextos anudados al mismo (Caro, 2006).

Acerca de la dimensión hipertextual del clásico como texto infinito en recreaciones e interpretaciones se han descrito sus ingredientes de la siguiente manera:

Cuenta con la capacidad innata y más antigua del ser humano para generar hipertextos (la imaginación) y con el instrumento más moderno para difundir y multiplicar su prole (Internet) (Caro y González, 2012, p. 20).

La dimensión que la semiótica otorga a la intertextualidad es la de la fundamentación metodológica de la generación textual. Y lógicamente, entre otras opciones puede ser aprovechable para establecer nuevas conexiones de análisis literario (Fernández, 2009). Más, de ningún modo, debemos reducir su entendimiento a una simple modalidad de análisis de fuentes e influencias, pues recordemos que la intertextualidad no consiste solo en el reconocimiento de fragmentos textuales o de intenciones autoriales, sino que ella misma es la que posibilita encuentros entre lo dispar para suscitar obras nuevas diferidas de las intenciones de las obras presuntamente originales. “Presuntamente” porque en realidad la intertextualidad revela que la idea puntual de origen se desbarata en la idea recíproca de don - deuda cuando se entiende la literatura desde el momento en que adviene la creación literaria por “invención”, es decir, por llamada de obras diversas a modo de hilos necesarios para poder tejer el tapiz de conocimientos de una obra nueva.

La intertextualidad concuerda con la condición imprevisible y dialógica de la imaginación humana, fomentando así la creatividad a través de textos verbales y no verbales, acogiendo el diálogo como estrategia básica del aprendizaje significativo. Por ello, se debe partir desde conocimientos asimilados, aprendidos y comprendidos hacia nuevas metas cognitivas, utilizando como herramienta el diálogo y la literatura en contextos totalmente diferentes.

La semiótica como ciencia de los lenguajes nos lleva a plantear un sistema comparativo de análisis de los aspectos retóricos y temáticos donde el lenguaje musical y el lenguaje literario retroalimentan sus discursos. Es la semiótica, por ello, una ciencia del significado contextualizado que revierte en una suerte de intertextualidad comprensiva y necesaria que debe resolver los cambios educativos entroncados más cercanos a la pragmática que a aquella educación clasista interesada en los conceptos alejados de lenguajes y comunicadores (personas que dan uso a dicho lenguaje), además de aquella interacción de ambos que permitía desarrollar la capacidad comunicativa.

Desde una perspectiva semiótica es inadmisibile que la Lengua Castellana y la Literatura formen parte de una concepción academicista basada en patrones monológicos que contengan imitación memorística de dictados e/o imitaciones procedimentales de ejercicios técnicos cerrados sobre sí mismos, sin aplicación a contextos reales. Elegir entre la semiótica o el academicismo es cuestión de optar por uno de los dos modelos: el modelo dialógico de la interacción reversible entre literatura y música o el modelo fonológico de la música y la literatura separadas por el muro disciplinar.

Es por ello que esta investigación se basa, evidentemente, en la ciencia de la semiótica, puesto que la naturaleza misma del lenguaje es así, holística, y solamente a través de esta vía cabría realizar buenas prácticas educativas basadas en competencias dentro del currículo de las enseñanzas de Educación Primaria según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), pues a través de ellas crecen los motivos correlativos, de modo que, con las travesías semióticas, es mucho más fácil forjar y lograr centros de interés donde el alumnado perciba y disfrute construyendo el propio significado de su conocimiento de una forma heurística y significativa.

El logro así diseñado devendrá de la motivación por el saber, por el saber hacer y por el saber explorar:

Las variedades culturales y lingüísticas ponen el acento en el aula sobre una riqueza misma del hecho educativo inclusivo. Esto es tan importante como el proceso para estudiar con nuestro alumnado la interculturalidad lingüística, y la intertextualidad como modelo didáctico devenida de una variedad textual de distintas lenguas que mejore, finalmente, una cultura de lo universal en las personas, y procurar así en el alumnado la buena interpretación de textos literarios, estimular el disfrute de la lectura y animar al ejercicio de ese placer lector en un ambiente interlingüístico, intercultural, inclusivo y de diversas referencias: textos clásicos, modernos, populares, de autor... (Guerrero y Cano, 2009, p. 107).

El horizonte de expectativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), da razón a las teorías de la semiótica y vuelve “papel mojado” el manual de estudio basado en patrones academicistas que nada valen para el desenvolvimiento vital de los aprendices (Caro, 2009). Es por ello que la semiótica proporciona el enfoque adecuado al aprendizaje basado en competencias para la vida

antes referido, pues lo encauza hacia el trabajo contextualizado y real de la educación interdisciplinar con perspectiva científica.

Profundizando en la semiótica enfocada como disciplina y ciencia integrada en la lingüística de modelos dialógicos de creación interactiva (Kristeva, 1969), los lenguajes tienen zonas de convergencia recíproca a través del planteamiento de tareas que incardinan diversas áreas disciplinares y diversas habilidades enmadejadas en un propósito común (Antiseri, 1972). Así ocurre entre la escritura y la oralidad y entre la lectura y la escritura -siguiendo las indicaciones de Barthes, se lee para escribir y cuando se escribe es necesario leerse (Barthes, 1987)-, como también ocurre entre las obras literarias de diversos autores y tiempos -por ejemplo, dentro de la idea de la literatura en segundo grado o palimpsestosa sistematizada por Genette (1989)-. Ello desencadena una visión genealógica que ha revolucionado la actual concepción de la comunicación y de la cultura, pues si el intertexto se escribe, entonces el fenómeno productivo de la intertextualidad conduce hacia la hipertextualidad, es decir, todo texto es transformable, recreable y recontextualizable en el mismo momento que se lee con perspectiva creativa (Caro, 1999). Así mismo, podemos afirmar con convicción que todo texto es intertexto por propia morfología e hipertexto por propia filiación de uno o muchos hipotextos previos.

La semiótica, por tanto, conduce al investigador hacia un sistema comparativo de análisis de los aspectos teóricos y temáticos que conllevan a enriquecer el lenguaje musical y el lenguaje poético. Del mismo modo, importa destacar que la semiótica se constituye en una ciencia del significado contextualizado, por lo que es conveniente la introducción del estilo literario poético y el arte musical en el aula, ya que impulsa el desarrollo de las motivaciones y los objetivos de una serie de tareas interdisciplinares donde toman protagonismo tanto el fomento de la comprensión global en la lectura como la escritura creativa en diversos géneros que interactúan con la música, además de otros elementos culturales.

De modo consecuente con lo anterior, el procedimiento sensato para trabajar la semiótica con el alumnado, según Caro (2006), consiste en juntar saberes previos y conocimientos a través de la comprensión, dialogando ideas ajenas con juicios propios y críticos por haber atendido a los diferentes contextos de emisión y recepción. El

resultado es crear una literatura como espacio simultáneo e interactivo de lo imaginario donde se expande la retórica del texto artístico que necesariamente entrelaza lenguajes diversos en el circuito expresivo-comprensivo de la comunicación. Por ello, es fundamental contar con un modelo intertextual que acerque al alumnado a la comprensión e identificación de la literatura en nuevos contextos:

Dado que la didáctica de la literatura se ocupa de estudiar los factores que intervienen en los procesos de recepción con el objetivo de optimizar la comunicación literaria, la reflexión sobre este trasvase de temas y lenguajes resulta ser del mayor interés didáctico. La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no sólo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad (Guerrero, 2008, p. 51).

Es en este punto del propio razonamiento teórico donde nos conviene definir la intertextualidad que, desde Genette en su obra *Palimpsestos*, sistematiza y resume en sus propuestas textuales considerando que:

Del concepto bajtiniano de *diálogo*, ‘nosotros no podemos vernos enteros, necesitamos del otro para completar la noción de nosotros mismos’; textos en textos, textos sobre textos y textos que condicionan a otros textos: Co-presencia entre dos o más textos; cita (explícita o literal); plagio (literal, no declarada); alusión (la percepción plena supone la percepción de su relación con otro). La intertextualidad puede verse como *factor de deconstrucción* (Kristeva, Barthes, Derrida): superposición o intersección de un material a un mismo tiempo leído o escrito, es decir, reescrito (Guerrero, 2008, p. 52).

Partiendo desde este enfoque del sentido teórico, se ha planteado este trabajo de investigación, desde la co-presencia entre dos o más textos que, en este caso, conforman la relación de la poesía y la música hasta la creación hipertextual, provocada por la asimilación conjunta de ambos lenguajes (literatura y música).

1.1 Convergencias intertextuales

Tras los términos científicos de carácter semiótico ideados por Kristeva (1969) y Bajtin (1989), conviene destacar las reflexiones de Laura Borràs acerca de la incidencia de esta dinámica textual en su audiencia:

La textualidad existe como forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de signos culturales. Por su misma naturaleza, textualidad e intertextualidad describen el complejo proceso de la lectura y examinan, no solo el texto por sí mismo, sino cómo el texto modela la audiencia. [...] Leer no es únicamente un proceso estático, sino que el acto de lectura abre un gran abanico de posibilidades críticas (Borràs, 2005, pp. 32-33).

Por lo tanto, el propósito real del intertexto lector como análisis didáctico sería retribuir implícitamente en la derivación de las distintas fases que especifica el doctor Mendoza:

- Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
- Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.
- Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
- Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad expresiva del individuo.

La actividad del intertexto conduce al logro de uno de los efectos más atractivos de la recepción literaria, que es precisamente la identificación, el reconocimiento de aspectos discursivos, formales o temáticos que tiene lugar en la confluencia del intertexto de la obra y del intertexto personal del lector (Mendoza, 2001, p. 41).

Se puede añadir de forma concluyente que no es posible elaborar un estudio investigativo sin realizar previamente una profunda investigación sobre los factores que

conviven entre el propio lector y el texto seleccionado. Es por ello que la intertextualidad y el intertexto se relacionan por la correspondencia que une el fenómeno genérico de la intertextualidad con la concreción en un determinado texto.

Podemos afirmar, por tanto, que la intertextualidad corresponde a una red de citas “donde cada unidad de lectura funciona no por referencia a un contenido fijo, sino por activación de determinados códigos en el lector” (Worton y Still, 1991, p. 20), por lo que un texto no depende tan solo de sus elementos formales sino también de las diversas aportaciones que pueda ofertar su lector sobre él, pues en el texto se hallan presentes diversos estímulos de diferentes ámbitos (culturales y personales) donde el lector es influido por sus conocimientos y experiencias que predestinan la recepción del texto (Mendoza, 2006).

No menos importante como categoría fundamental de la intertextualidad es la intratextualidad, cuya definición implícita la encontramos en textos inherentes a la acción de escribir que deben leerse con profundidad para captar el significado a través de los subtipos (fonético, sémico y sintagmático), que se encuentran en el interior del texto manteniendo una contribución significativa (Figuroa, 2008). Por ello, “la intratextualidad transfiere cohesión y da sentido de conjunto a la obra de un poeta, pero puede, además, ser guía u orientación de la lectura; reafirmando, matizando o negando fórmulas previas, el poeta puede encaminar al lector a una dirección determinada y proporcionar un camino para la interpretación coherente” (Martínez, 2001, p. 154).

A continuación, se muestra un esquema basado en las diferentes formas de representación y manifestación de la intertextualidad. Dicho esquema es originario de Docio (1992) y adaptado por Martínez Fernández (2001). En él, se distinguen las diferentes tipologías intertextuales así como la modalidad de cada una de ellas, llegando a la conclusión de que en su definición encontramos manifestaciones internas (relación mantenidas entre textos del mismo autor, como por ejemplo imágenes, personajes...) y externas (cuando no tienen relación alguna).

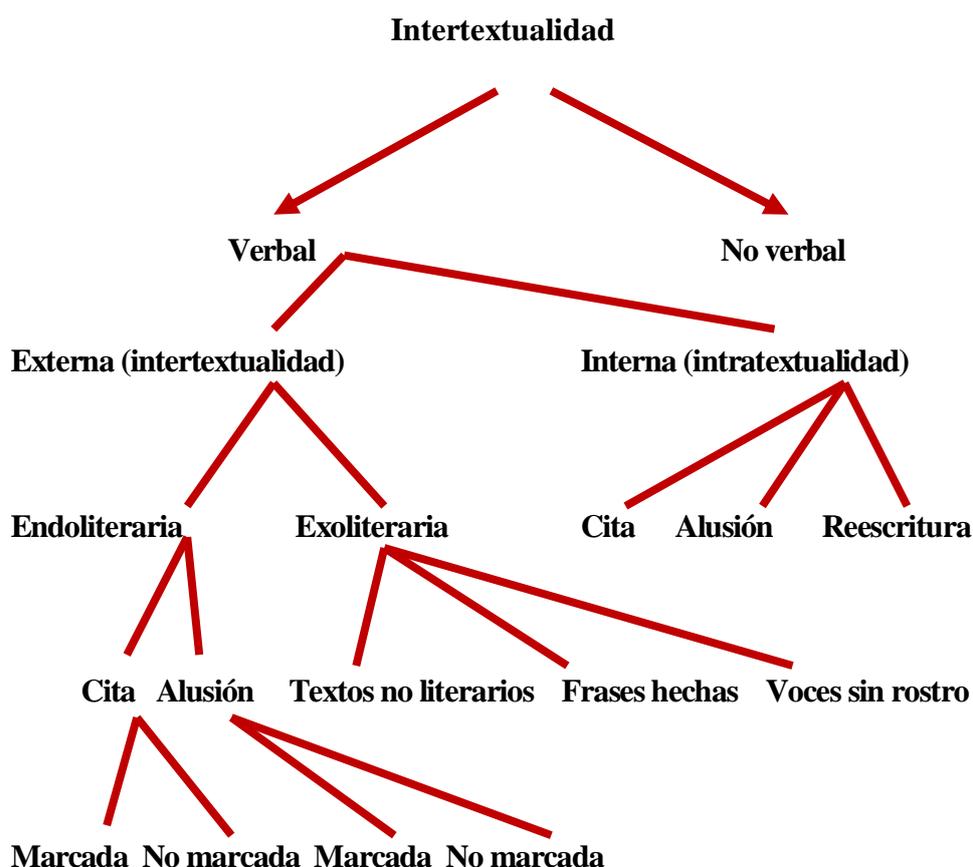


Figura 1. La intertextualidad literaria (Martínez, 2001, p. 81).

Para facilitar la comprensión de este esquema, conviene aclarar algunos puntos:

- En la intertextualidad, el mecanismo intertextual afecta a textos de diferentes autores mientras que en la intratextualidad afecta a los del propio autor. Las categorías endoliteraria y exoliteraria hacen referencia al origen del subtexto.
- La teoría de la relatividad centrada en los textos históricos añade, además, que el texto cobra el sentido otorgado por el lector, siendo así modificable (Cirlot, 1996).

Véase a continuación los ejemplos expuestos a través de las Tesis Doctorales realizadas en España cuyo objeto principal de investigación es aplicar una metodología intertextual en diversos centros educativos, donde los lectores-receptores comprendidos

entre la etapa de Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria hallan sus propias conclusiones e interpretaciones de cada uno de los textos seleccionados:

- Guerrero (2008), *Metodología de investigación en Educación Literaria*. El modelo ekfrástico abre una nueva ruta científica intertextual en las aulas de Educación Primaria donde la convergencia literaria y el arte pictórico se suman a un proyecto de trabajo didáctico a todos los niveles y etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad), construyendo a un nuevo enfoque interdisciplinar bajo la dirección de este mismo investigador. En esta obra se propone un modelo didáctico basado en el comparativismo entre obras literarias y creaciones artísticas en la enseñanza de la Literatura. Dicha obra se divide en nueve capítulos: I. Introducción general, II. Planteamiento del problema, III. Marco teórico, IV. Justificación didáctica, V. Marco metodológico, VI. Procedimiento de investigación, VII. Conclusiones generales, VIII. Bibliografía, IX. Anexos. En definitiva, en este libro se pretende desarrollar la formación lecto-literaria del alumnado contribuyendo para tal fin con la creación de hábitos motivadores lectores.
- Vicente-Yagüe (2012a). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. En su investigación desarrolla la competencia literaria y la competencia cultural y artística así como el fomento del hábito lector y la audición activa a través de un modelo interdisciplinar de innovación implantado en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y alumnado de Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial (LOE): Conservatorio profesional de música, enmarcado en el concepto teórico de la intertextualidad literatura-música en niveles no universitarios. Del mismo modo, cabe resaltar que se pretende contribuir significativamente a la interpretación y al análisis de las obras musicales y literarias gracias al empleo de diversas y variadas técnicas donde, a través de los instrumentos metodológicos seleccionados (observación directa, entrevistas, cuestionarios, actividades escritas...), los participantes llegan a una simbiosis plena de conocimiento intertextual.

- Escobar (2010). *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*. En dicha investigación se aplica un modelo intertextual-musical en diversos grupos de distintos niveles del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a través de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística: asignatura de Música, abriendo una nueva vía de diálogo educativo y convergencia disciplinar entre ellas. A través de la aplicación de diferentes recursos educativos en dichas áreas se fomenta el hábito lector en el alumnado así como su sentido crítico; permitiéndoles analizar, reflexionar y valorar diferentes creaciones artísticas.
- González (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. Dicha investigación está destinada a tres etapas diferentes: los últimos niveles de Educación Primaria, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Educación Secundaria post-obligatoria (Bachillerato), siendo estas las protagonistas de un modelo didáctico intertextual entre la literatura y el cine donde las competencias básicas cobran protagonismo y demuestran que dentro del área de Lengua Castellana y Literatura habitan diferentes posibilidades de lenguaje, cultura y diálogo entre conocimientos multidisciplinares. El fin último de dicho modelo es conseguir que los discentes puedan desenvolverse en su vida personal.

Continuando con el proceso contextualizador que acontece a esta investigación de carácter hipertextual, encontramos que tan solo un mero sentido curricular de la estrategia intertextual aparece en la vía oficial de conocimiento aplicado (currículo de las enseñanzas de Educación Primaria según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)), siendo insuficiente su mención sin añadir que los contenidos y las competencias básicas no contemplan una interconexión que logre un programa educativo en el tiempo.

“La perspectiva intertextual es uno de los cauces más amplios por los que la literatura infantil y juvenil se renueva ofreciendo nuevos modelos culturales y literarios” (Mendoza, 2008, p. 13), siendo esta investigación parte de una demostración y

verificación de que la literatura infantil debe actualizar su metodología y emplear nuevos medios para captar la atención del lector, así como fomentar y desarrollar su sentido crítico, pilar fundamental en el desarrollo integral del alumnado y posterior vida adulta. Por tanto, el currículo debería ofrecer facilidades al respecto, fomentando la interdisciplinariedad entre áreas, conectándola directamente entre sí.

1.2 Convergencias interdisciplinares

Antes de llevar a cabo las propuestas didácticas fundamentadas en técnicas interdisciplinares e intertextuales, se ha de adquirir un conocimiento previo en dichas disciplinas elaborando tareas adaptadas a los objetivos previstos que desarrollen en los discentes el carácter globalizador e integrador. El doctor Guerrero (2008), hace mención al respecto en la comparación de la literatura con otras ramas de conocimiento y de expresión humana como una acción docente que es valiosa por su poder educativo globalizado y, en consecuencia, intercultural, interdisciplinar e intertextual gracias a los resortes de tipificación cultural que simbolizan en beneficio de propuestas innovadoras del panorama educativo actual.

En cuanto a la mejor selección de las técnicas interdisciplinares para la educación y las ventajas que componen la interdisciplinariedad, encontramos la siguiente reflexión:

La actividad de indagación interdisciplinaria, al estimular una diversidad de formas de pensamiento, aumenta las posibilidades de efectuar conexiones creativas capaces de generar con facilidad muchas ideas y de emplear diferentes perspectivas a fin de examinar si una idea es central para la producción creativa. Se precisa, pues, formar creadores y no sólo gestores del conocimiento a través de una educación hospitalaria integradora de saberes en solidaridad con el otro al que necesito y ayudo en busca de un proyecto común (Caro, 2006, p. 126).

Otra de las ventajas que conlleva la interdisciplinariedad es que permite una comprensión del saber más globalizado no limitándose tan solo a la especialización concreta de carácter conceptual, sino tomando noción de las realidades que nos rodean,

dándole sentido y unión (Agazzi, 2002) y obteniendo como resultado final una comunicación entre diversas disciplinas sin confundir otros términos como multidisciplinariedad o transdisciplinariedad, pues cada uno tiene su propio campo de trabajo. Dicha afirmación fue defendida por Gottfried Wilhelm von Leibnitz y Jean Amos Komenski (Comenio).

Sin embargo, uno de los principales problemas que plantea la interdisciplinariedad es el significado que le asociamos, cómo ha de llevarse a cabo para desarrollarla y qué dirección ha de tomar ese desarrollo en la práctica diaria del docente durante la etapa de Educación Primaria.

Cuando comenzamos a poner en práctica la disciplinariedad en el aula encontramos tareas interdisciplinares que son forzadas y expuestas a la modernidad, es por ello que uno de los mayores problemas, como señala la doctora Vicente-Yagüe (2008), es que la Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música desatienden curricularmente este beneficio cultural propio de la metodología de la interdisciplinariedad entre ambas, pues ocurre que “el alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical” (Vicente-Yagüe, 2008, pp. 245-246).

Podemos encontrar dos metodologías bien diferenciadas para llevar a cabo los objetivos de la alfabetización lingüística en el alumnado de Educación Primaria. Por una parte, existe una teoría academicista y directa basada en el uso de fonemas, asimilación y descodificación lingüística de forma teórica y por otra, la que defiende modelos metodológicos que fomentan los diversos géneros literarios en fuentes innovadoras y significativas acompañadas de un proceso escritural individual y autónomo que dará como resultado la interiorización del sistema alfabético a través de textos escritos (Cano, 2012). En este caso, nuestro planteamiento metodológico se acerca más a la segunda teoría pues acoge y engloba diversas disciplinas y temáticas dejando a un lado la metodología meramente conceptual y transformándola en una metodología pragmática y de comprensión.

Hay que destacar, además, en referencia a la educación musical perteneciente curricularmente al área de Educación Artística, que deberíamos tener en cuenta una metodología que esté vinculada a la educación literaria, manteniendo varias perspectivas didácticas, como pueden ser: “enseñar, por un lado, la cultura intelectual, es decir, el caudal de conocimientos relativos a la misma, y, al mismo tiempo, la cultura estética: el desarrollo del gusto y el sentimiento de lo bello” (Núñez, 2008, pp. 57-58), puesto que esta área (Educación Artística) constituye un claro ejemplo de interdisciplinariedad, pues en su esencia y naturaleza podemos encontrar elementos y componentes que nos ayudan a comprender otras realidades provenientes de diferentes ámbitos. Por ello, con el fin de fomentar la intertextualidad en el aula, se va a trabajar en esta investigación con un modelo interdisciplinar donde, a partir de la literatura y la música, se logre validar dicho modelo didáctico con proyección hipertextual hacia la creación literaria y musical en los diferentes ciclos (LOE) de la etapa de Educación Primaria, pudiendo también llevarlo a cabo con la actual ley educativa vigente (LOMCE) (ver adaptación curricular en anexos).

La intertextualidad literatura-música puede ser de una extraordinaria rentabilidad en la práctica educativa. En este sentido, se podrían diseñar otras alternativas de proposición para las demás lenguas de España [...] de modo que desde la acción investigadora se logre también tanto la autoestima hacia la propia lengua como a las que no lo sean, en el respeto hacia las variedades y lenguas ajenas que toda persona culta debe conocer o, al menos, distinguir desde la intertextualidad como es nuestro caso o en la influencia de las lenguas a la riqueza de una competente universalidad cultural (Guerrero y Cano, 2009, p.118).

2. LEER HIPERTEXTOS, ESCRIBIR HIPERTEXTOS

La transtextualidad fue el origen de un término global al que se acogieron diversas modalidades textuales respondiendo según Genette (1989), a la definición de la relación de un texto con otro anterior (hipotexto-hipertexto).

Genette clasificó este tipo de relaciones transtextuales en cinco tipos, donde todas ellas se caracterizaban por ser coexistentes e interpretables:

- Intertextualidad, relación que acerca un texto determinado a otros de diversa procedencia.
- Paratextualidad, relación que el texto mantiene con su paratexto.
- Metatextualidad, relación de comentario crítico entre dos textos sin citarlo textualmente.
- Hipertextualidad, relación de uno un texto con otro.
- Architextualidad, relación muda que no articula.

Centrando la atención en la denominada hipertextualidad y tomando como referencia el hipotexto (texto anterior implícito) que actúa como columna vertebral del hipertexto, se afirma que el modo de relación transtextual más utilizada en la literatura infantil y por tanto, en la etapa de Educación Primaria lo constituye la tipología de la hipertextualidad.

En el año 1965, Theodor Nelson popularizó y extendió el concepto de hipertexto para hacer referencia a un tipo de escritura que podía interrelacionar diferentes textos, aunque hay que destacar que anteriormente, Vannevar Bush (1945) se había percatado de la problemática existente sobre la secuenciación lineal que seguía la información para ser almacenada y clasificada. Por ello, ideó un mecanismo hipertextual (sin llegar a

ser nunca materializado) llamado *Memex*, que consistía en una red predecesora que facilitaría la selección por asociación y ampliación personal de información.

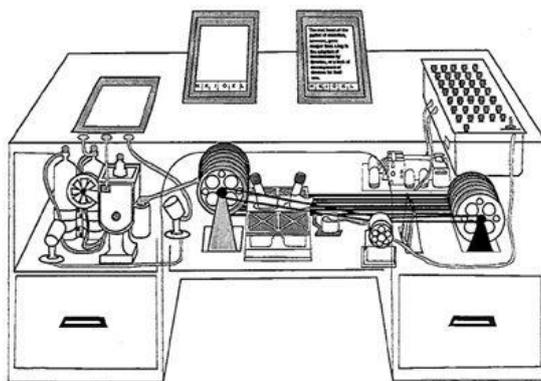


Figura 2. Memex (Bush, 1945, p. 123)

Este hipertexto ideado por Theodor Nelson quedó definido como una escritura que no seguía ninguna secuencia, sino enlaces que eran controlados por el propio lector. Del mismo modo, se ha de reseñar que el concepto de hipertexto no se refiere solo a la parte textual sino a la parte que va más allá e incorpora otros medios de comunicación como: audio, imagen, sonido y procedimientos interactivos. Según Nelson, el sistema hipertextual permite mejorar la organización y la conexión entre las diferentes ideas:

Con hipertexto, me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario (Nelson, 1993, p. 2).

Cabe destacar que la aplicación sobre la lectura personalizada del hipertexto enfocada hacia la etapa de Educación Primaria “hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas y de conocimiento sobre el discurso literario” (Mendoza, 2010, p. 144), permitiendo con ello que los discentes puedan crear e identificar a través de sus propias ideas los hipertextos siguiendo unas pautas de elaboración que posteriormente serán especificadas. Del mismo modo, el análisis didáctico del intertexto lector corresponde en su finalidad con

las implicaciones que pueden derivar de la recepción lectora en sus diversas vertientes (Mendoza, 2001), provocando el desarrollo en el alumnado de una serie de pautas y comportamientos adyacentes al proceso de elaboración hipertextual.

En referencia a la forma y al concepto de la estructura hipertextual que puede presentar el hipertexto, según a la doctora Lamarca (2006), podemos encontrar tres niveles que hacen mención a las diferentes partes del hipertexto:

- Arquitectura funcional (nivel físico): Hace alusión a los mecanismos y procesos que permiten que se desarrollen los siguientes apartados: almacenamiento, relaciones, aplicaciones...
- Arquitectura estructural (nivel lógico): Hace referencia a la forma de organizar e interrelacionar los documentos que conforman el hipertexto.
- Arquitectura navegacional (nivel de usuario): Hace mención a la obtención de la información a través del empleo de diversas técnicas y herramientas.

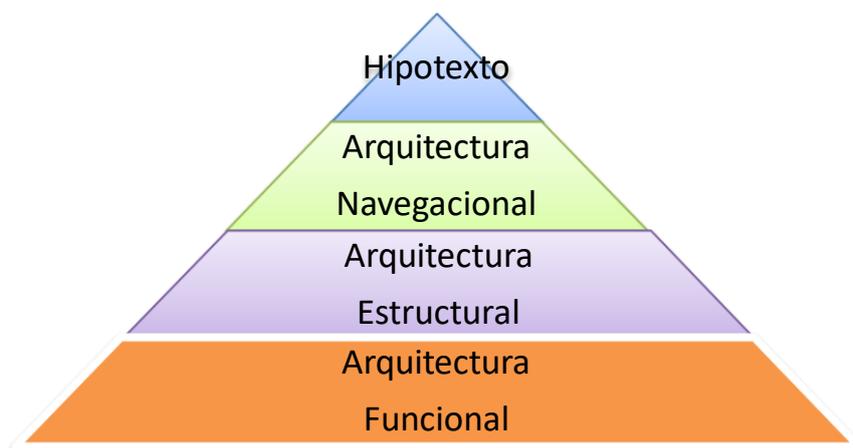


Figura 3. Estructura hipertextual (Lamarca, 2006)

Hay que resaltar el hecho de que el hipertexto constituye un tipo de lectura y escritura no lineal, ofreciendo una gran variedad de posibilidades y opciones presentadas de diversas maneras sin constituir un camino secuenciado de pautas sino

contribuyendo a que el lector pueda explorar y forjar un nuevo itinerario para hallar o diseñar aquellos contenidos sobre los que esté trabajando. Dicha estructura hipertextual viene representada como un compendio de organizaciones más sencillas: organización secuencial, organización jerárquica y organización en red. La información podrá derivar de cualquier disposición constituida en una sola red o “telaraña”.



Figura 4. Estilo secuencial (Lamarca, 2006)

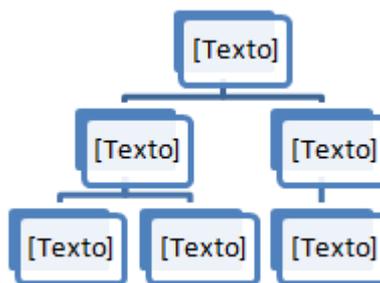


Figura 5. Estilo jerárquico (Lamarca, 2006)

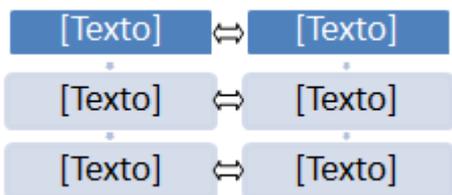


Figura 6. Estilo en red (Lamarca, 2006)

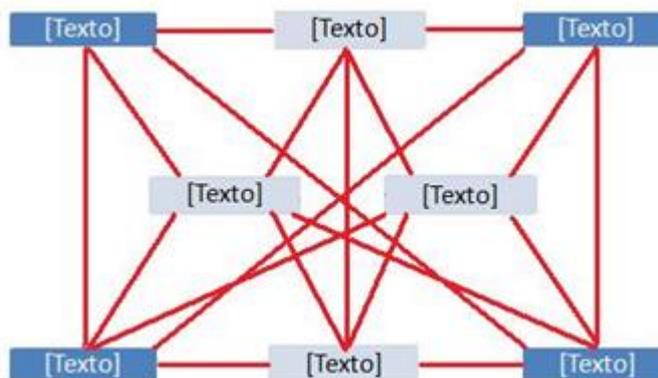


Figura 7. Estilo hipertexto (Lamarca, 2006)

La hipertextualidad no afecta solo a los procesos de escritura sino también a los procesos de lectura, ya que el lector se desplaza en dicho proceso provocando la progresión unida y construida sobre antiguos textos. El resultado de ello son nuevos textos cimentados sobre los textos anteriormente leídos.

Para dinamizar un modelo hipertextual, conviene promover (Mendoza, 2001):

- La lectura entre textos vinculada al intertexto lector del aprendiz.
- La escritura de carácter creativo tanto en tema como en forma, de suerte que interese jugar entre géneros, por ejemplo: transformar poemas en dramas, o narraciones en poemas.

Hoy día, cabe destacar el hecho de que el concepto de hipertexto se emplea con más asiduidad para trabajar a través de los medios electrónicos, pues nos permiten un tipo de lectura y escritura donde el usuario puede manejar las secuencias de texto que espera consultar. En definitiva, el hipertexto se podría definir como un entramado de conexiones entre diferentes textos, debiendo detallar, antes de materializar y asignar dicho concepto, una serie de principios que faciliten su comprensión:

- Cualquier hipertexto puede ser el origen de otras posibilidades.
- Los enlaces deben ser eficientes y eficaces.
- Deben portar palabras clave o significativas para facilitar su búsqueda.
- Ha de tener coherencia y cohesión.
- La información debe ser presentada de forma jerárquica.
- Debe ser legible. (Caro y Arbeláez, 2009).

Así pues, se conseguirá crear un entramado de textos interrelacionados que podrán permitir a los usuarios un mayor conocimiento sobre diversos temas, ahondando en la capacidad del individuo para crear su propio itinerario de aprendizaje:

Schulmeister (1997) pone énfasis en la diferencia entre un hipertexto para la presentación del saber, o el hipertexto como construcción del saber para una

escritura colaborativa y conectiva, el intertexto. En el segundo caso, el trabajo con el hipertexto implica buscar, explorar, transformar cognitivamente, reestructurar y reescribir la información con la ayuda de todos los medios digitales (Leibrandt, 2010, p. 142).

Destacan una serie de características importantes que están presentes en el hipertexto (Ospina Pineda, 2004):

- Unidad, fragmentación y segmentariedad: hace referencia al hecho de que en el hipertexto se dan una serie de ideas e informaciones presentadas en diferentes textos pero a su vez, cada una de ellas conserva su unidad y autonomía.
- Discontinuidad: se rompe la linealidad, es decir, no existe continuidad, se salta de un tema a otro creando así una red.
- Multilinealidad: gracias a esa discontinuidad comentada anteriormente es posible seguir diferentes caminos de lectura.
- Interconexión: existe una interrelación entre las distintas unidades de información.
- Estructura en red: se crea una “telaraña”, es decir, el hipertexto se compone de una serie de informaciones interconexionadas entre sí creando una red.
- Interacción: el usuario interactúa con las tecnologías de la información y comunicación.
- Condición efímera: la información suele estar en continuo cambio, actualizándose.

En conclusión, la intertextualidad constituye la base del hipertexto estando ambos a su vez bajo la influencia de otros textos. Este segundo (el hipertexto) nos brinda la oportunidad de presentar la información de una manera secuenciada e

interconectada, empleando para ello diferentes herramientas: enlaces (internos y externos) y textos no lineales.

Las nuevas tecnologías han supuesto un cambio, pues han aportado agilidad, flexibilidad y accesibilidad, apoyando así al intertexto “en el marco de la intertextualidad que también está presente en la literatura digital, e-literatura, ciberliteratura, o hiperliteratura, en los cibertextos en general” (Mendoza, 2012, p.74). Es por ello que la hipertextualidad se vuelve más subjetiva, brindándonos como usuarios la posibilidad de ir diseñando nuestro propio camino:

La hipertextualidad, lecturas que llevan a otras lecturas, constituye una herramienta imprescindible en el acto de leer de un lector del siglo XXI” pues “se crean múltiples itinerarios lectores que implican un lector activo que rompe espacios y tiempos secuenciales” (Taberner, 2012, p. 133).

2.1 La lectura hipertextual

El intertexto lector se desarrolla hacia una evolución de formación lectoliteraria donde las intervenciones interactivas y las regulaciones metacognitivas responden a un proceso de formación que desarrolla el análisis de hipertextos (Mendoza y Romea, 2010). Por ello, en estos últimos tiempos, “la perspectiva hipertextual se ha ido haciendo un lugar cada vez más funcional en la formación del lector literario, desplazando orientaciones y metodologías tradicionales para dar más relevancia a las aportaciones y a la implicación del lector” (Mendoza, 2010, p. 146), siendo además, “el carácter hipertextual del discurso lo que permite integrar multiplicidad de referentes que proceden de otras obras, de otros textos y pasan a ser parte y esencia del nuevo discurso” (Mendoza, 2010, p. 153). Así el texto, ya sea impreso o digital, provoca que el alumnado relacione y establezca conexiones entre las nuevas informaciones, sus conocimientos previos y sus experiencias lectoras.

Según la FGEE (Federación de gremios de editores de España), a rasgos generales y globalizados, en el año 2012 (últimas encuestas) el 77,2 % de la población de diez a trece años de edad leyó frecuentemente, frente a un 92,2% de esta misma

población que escuchó música habitualmente. Estos breves resultados consultados de forma previa a la investigación delimitan la metodología que posteriormente será desarrollada: el pilar fundamental de los hábitos frecuentes de los niños/jóvenes es la escucha musical, lo que determina que el uso de la intertextualidad (poesía-música) para fomentar el hábito lector es una óptima opción para desarrollar un mayor interés hacia los objetivos que pretendemos conseguir.

Según la catalogación o tipología lectora, el 100% de niños lee libros, el 47,0% lee revistas, el 36,3% lee cómics y el 26,3% lee periódicos. Por sexo, las niñas prefieren leer revistas (51,5%), mientras que los niños se decantan más por prensa (34,1%) y por cómics (50,8%).

Hay que destacar, además, que del total del alumnado encuestado, el 84,6% lee por motivos de estudio y elección en su tiempo libre, mientras que el 15,4% solo lee por motivos de estudio. La gran mayoría de alumnos leen libros en su casa (96,8%) y/o en su centro de educación (53,3%); mientras que una minoría han leído libros en una biblioteca (10,1%), al aire libre (5,5%) o en transporte público (2,9%).

Otro dato relevante, es que en los últimos años se aprecia un mantenimiento entre los lectores frecuentes (75,5% - 2010 / 75,1% - 2011 / 77,2% - 2012) y una leve pérdida de lectores ocasionales (9,3% - 2010 / 7,8% - 2011 / 7,4% - 2012) que deciden leer en su tiempo libre.

Respecto a los niños que leen en su tiempo libre, se observa una constante en los últimos años:

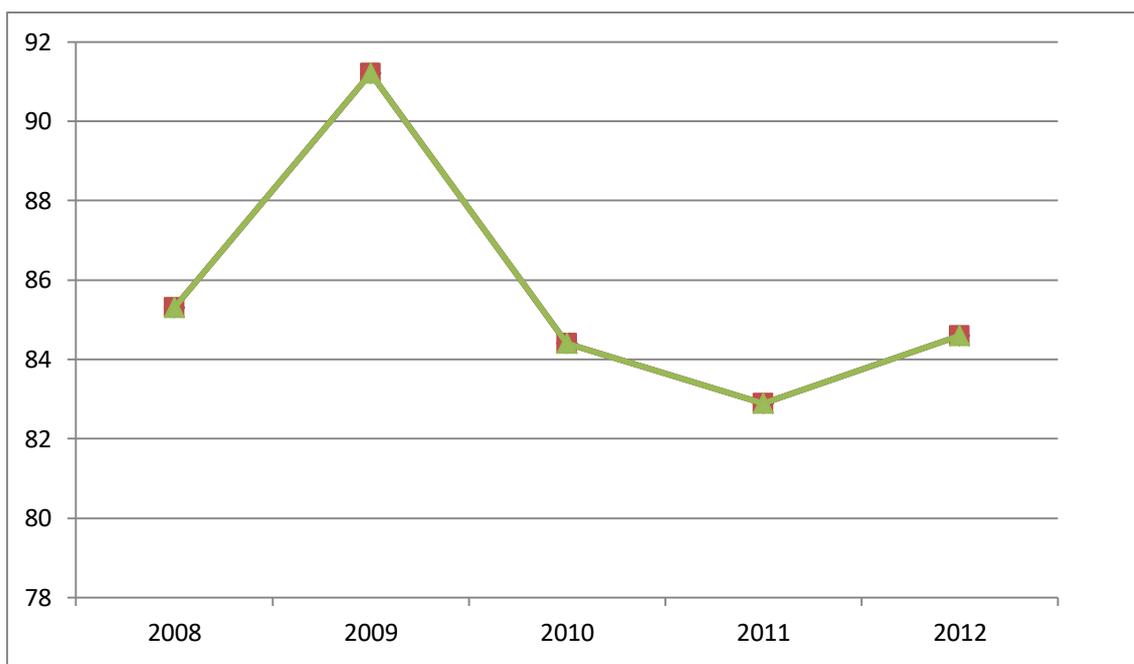


Figura 8. Gráfico comparativo del hábito lector de niños comprendidos entre las edades de diez a trece años (2008-2012)

Entre los menores comprendidos entre los diez y los trece años de edad, el 50,5% lee en soportes digitales; el 45,7% lo hace frecuentemente en dicho soporte y un 4,8% de manera ocasional.

La lectura de libros en formato digital representa un 13,1%. Le siguen los periódicos con el 7,3%, los cómics con el 4,5% y las revistas con el 3,5%. Las webs, los blogs y los foros son leídos por el 40,7% de los lectores en edades anteriormente referidas, no presentando diferencias entre ambos sexos.

Respecto a la lectura digital en móvil, agenda, videoconsola, portátil o Ebook, ha aumentado adeptos en los últimos años. En el caso de los Ebook, el número de menores que tienen uno, ha crecido cinco puntos respecto al año 2010 y de estos, más de la mitad utilizan una tableta como lector de libros digitales (51,7%).

En referencia a la influencia que aportan los adultos sobre el hábito lector de los menores, hay que destacar estas cifras determinantes que constituyen las bases de conseguir una continuidad en el hábito lector durante la vida adulta:

- El 80,7% de sus padres leen.
- El 95% de los padres leían a sus hijos de pequeños.
- El 90,7% de los padres les han regalado alguna vez un libro.
- El 96,3% de los profesores les animan a la lectura.

Además, se ha comprobado en un alto porcentaje (91,1%) que en los centros de estudio se fomenta dicho hábito a través de la práctica de diversas actividades en las que la gran mayoría de menores deciden participar (91,6%).

El uso de internet se centra sobre todo, en las siguientes tareas:

- Búsqueda de información o navegar – 73,7%
- Mensajería instantánea – 51,6%
- Acceder a redes sociales – 46,5%
- Ver contenidos en Youtube o similar – 45,9%
- Enviar correos electrónicos – 44,6%

Durante los tres últimos meses, los menores con edades comprendidas entre diez y trece años habían decidido realizar estas actividades en su tiempo libre: leer libros (84,6%), escuchar música (92,6%), realizar algún deporte (86,2%), reunirse con amigos (79,4%) y ver películas en DVD (77,6%), entre otras.

Podemos por ello, retomar la conclusión de que la mayoría de alumnos se decantan en su “tiempo de ocio” por la escucha de diferentes estilos musicales. Así pues, creemos importante el aprovechamiento de este tipo de hábitos para desarrollar

tareas hipertextuales en el aula que partan de sus aficiones cotidianas (música, medios audiovisuales...) y desemboquen en actividades literarias donde se promueva el hábito lector.

En resumen, los niños en edades comprendidas entre los diez y los trece años leen al menos, trimestralmente en diferentes formatos, habiendo distinción de género en este caso ya que las niñas prefieren las revistas y los niños la prensa. La gran mayoría de participantes (84,6%) lee tanto por estudio como por libre elección, siendo su propia casa el lugar predilecto.

Para finalizar, debemos recordar a colación del estudio anterior que la lectura digital va en aumento en los últimos años, destacando las webs, los blogs y los foros, así como el uso de soportes digitales como herramientas fundamentales para promover la acción lectora. Por ello, será fundamental organizar unas tareas didácticas de aula enfocadas a dichos soportes y recursos tecnológicos ya que, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se pueden llevar a cabo multitud de actividades basadas en las preferencias lectoras de los discentes y encaminadas a facilitar y a trabajar el desarrollo del hábito lector a través de herramientas tales como blogs, proyectos literarios, holopoesía, cibertextos...

El uso del hipertexto a través de estos medios multimedia ofrecería a los discentes la posibilidad de mejorar su comprensión textual, así como enriquecer su vocabulario, empleando además la composición de diferentes recursos TIC: imagen, sonido, video...

Aún así y a pesar de la multitud de posibilidades que nos ofrecen para mejorar la calidad sobre el hábito lector, uno de los mayores motivos de que este, en la etapa de Educación Primaria vaya en detrimento, es que:

Los padres parecen estar perdiendo terreno en cuanto a su función como principales agentes enculturadores de los hijos, es decir, como transmisores de cultura, y, del mismo modo, la escuela no garantiza, a su vez, esa transmisión, pero sí es uno de los lugares idóneos para hacerlo puesto que es en el medio escolar donde los niños pasan una gran cantidad de su tiempo. Los medios audiovisuales y, por excelencia, la televisión, están cumpliendo un papel enculturador distorsionador, pero absolutamente eficaz, pues no hay más que ver cómo los niños aprenden, memorizan y canturrean las

canciones de “los Lunnis” o las melodías que acompañan a determinados anuncios o determinadas series de dibujos animados. Porque no olvidemos que la transmisión de cultura se realiza mediante dos factores fundamentales: el aprendizaje y la imitación (Abad, 2008, pp. 38-39).

El avance de la lectura hipertextual trae consigo nuevos hábitos de lectura que manejan diferentes fuentes y códigos, conocimientos y, como se ha añadido anteriormente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como un tratamiento y un desarrollo de nuevas formas de búsqueda, transmisión y recuperación de información. Es por ello que el hipertexto puede adquirir nuevas dimensiones, como por ejemplo, ser representado mediante un collage textual y/o virtual constituido por medios como los anteriormente mencionados, encontrándose enlazados y vinculados unos con otros. Un ejemplo sería *Afternoon*, de Michael Joyce, la primera obra narrativa hipertextual. En ella, se ofrece al lector una amplia variedad de cambios que pueden afectar al transcurso de la obra en diferentes aspectos como ambientación, temática, cronología... pudiendo además modificar el final de la obra. Esto resultaría beneficioso puesto que “la lectura personalizada del hipertexto hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas de conocimiento sobre el discurso literario” (Mendoza, 2010, p. 144).

La lectura de hipertextos conlleva a que el lector siga unas determinadas pautas y/o características que le permitan leer obras relacionadas. Esto fomenta la interactividad del lector, del mismo modo que comporta el desarrollo y la realización de una serie de objetivos que, siguiendo al doctor Mendoza, podemos encontrar a continuación:

- Comprender que la producción/creación literaria tiene base hipertextual y determinar las perspectivas de lectura que ofrece el hipertexto.
- Tomar conciencia de la relevancia de las relaciones entre diferentes hipertextos, en cuanto a integrantes potenciales de la red general del sistema literario, así como de sus (hiper)vínculos con diversos marcos culturales y las diversas literaturas.
- Interaccionar con el (hiper)texto y con cada uno de sus “nexos”, desarrollando estrategias específicas para acceder a los nexos hipertextuales del discurso.

- Buscar e identificar referencias y seleccionar indicios e informaciones para establecer conexiones con distintas obras.
- Identificar las claves que conectan (vinculan, hipervinculan) estos (hiper)textos con otros posibles nodos en la red del sistema literario (o de otros sistemas o producciones multimodales).
- Potenciar estrategias cognitivas de lectura, en especial la identificación y la relación de referentes hipotextuales para comprender e interpretar.
- Proyectar la funcionalidad de los recursos que emplea el texto para reconstruir el significado del texto, la interpretación y la valoración personal, etc.
- Seguir las conexiones del hipertexto literario que unen varios “bloques” reticulares (desde el álbum al texto que muestra sus conexiones intertextuales, el texto metaficcional, metaliterario y/o postmoderno, para pasar a los hipertextos digitales, de e-literaturas, u otras textualidades generadas en medios digitales, audiovisuales y multimodales).
- Observar cómo las producciones resultantes de los procedimientos de la hipertextualidad cobran entidad cuando el lector identifica en el hipertexto la reelaboración/retextualización que ha realizado el autor a partir de hipotextos.
- Ser “conscientes de sus procesos cognitivos (y de que estos no difieren tanto de los de los expertos) de un modo que no habían experimentado nunca” (Pajares, 2005, p. 205, citado en Mendoza, 2012, p. 97-98).

Como conclusión, cabe resaltar el rol que supone para el discente este tipo de lectura hipertextual, convirtiéndole en un agente activo del proceso e implicándole de forma directa hacia una mayor atención y concentración de la tarea asignada, empleando así conocimientos previos sobre el tema tratado para conseguir y elegir las mejores opciones y posibilidades, es decir, creando nuevos contextos de aprendizaje:

Desde un punto de vista creativo, la red de redes y el canal de canales que es Internet resulta ser una herramienta creativa de primera magnitud que creadores de todo el mundo están explorando desde hace más de cincuenta años y que provocan cambios en la escritura, que se adapta al medio, se deja penetrar por él, muta y se metamorfosea y, lógicamente, requiere de nuevas lógicas de lectura (Borràs, 2012, p.40).

Se barajan además, nuevas posibilidades hipertextuales aunando la intertextualidad (poesía-música) con el folklore y la tradición española, dando lugar a hipertextos a través de textos populares musicalizados:

El uso del Cancionero Infantil en la escuela contribuirá, con toda certeza, al desarrollo creativo de las destrezas expresivas de los niños, a superar sus dificultades ortológicas, a fomentar sus habilidades poéticas, a crear sólidos hábitos lectores, incluso a practicar determinadas estructuras gramaticales. Por otro lado, el Cancionero Infantil es un maravilloso antídoto, emocionante y vital, contra los abusos de la enseñanza de las teorías gramaticales: podríamos ejemplificar las oraciones afirmativas y negativas con una *canción de cuna*; o practicar los juegos de palabras con una *adivinanza*; o buscar el sujeto y el verbo de una oración simple en una *canción escenificada*; o acceder a los secretos de la composición y derivación de palabras con un *trabalenguas* (Cerrillo, 2003, p.111).

2.2 La escritura hipertextual

La escritura hipertextual implica realizar una lectura y una reescritura de un texto anteriormente procesado. Este proceso de “reciclado” debe ser interiorizado por el lector. La reflexión final sería el resultado de la hipertextualidad.

Como se ha visto con anterioridad, la lectura hipertextual conlleva a la práctica del establecimiento y relación de una serie de conexiones y vínculos entre diferentes textos por parte del lector que a su vez conexionará con sus conocimientos previos. Esto le permitirá acceder a niveles más complejos o más sencillos en función de su grado de comprensión e interpretación (Calvo, 2002). Así pues, la identificación de la base hipertextual de cualquier obra constituirá uno de sus principales aspectos.

En las obras literarias realizadas por los discentes queda patente la relación entre conexiones intertextuales, entendidas como uno de los recursos más fundamentales elegidos por el creador (sin menospreciar otros medios de comunicación que puedan darse en estas tipologías de textos literarios). Es por ello que, también en la escritura hipertextual, consideramos muy importante utilizar estrategias de creaciones hipertextuales a través de herramientas motivadoras que, mediante la realización de

sucesivas tareas, lleven a la consecución de un relato hipertextual. Del mismo modo, trabajaremos también a partir de textos poéticos, pues:

Se ofrece a la lectura como una arquitectura o como el plan de una ciudad, transforma la complejidad de la realidad en algo legible, asegura el orden frente al desorden. Como si fuera una base de datos, clasifica, jerarquiza y organiza los elementos que le componen. Es independiente del uso que hagamos de él. Pasar del texto al hipertexto es como quitar, descubrir los cimientos de la ciudad, abandonar la visión panóptica para pasar a la zona donde cesa la visibilidad, pasar de una visión panorámica al campo reducido de una visión ambulante: La marcha firma, sospecha, adivina, transgrede, etc., las trayectorias que "habla" (Clement, 1980, p.183).

Para Ospina (2003), una correcta escritura hipertextual debe tener en cuentas las siguientes pautas en su elaboración:

- Organización estructural: debe ser abierta y de fácil navegación entre las distintas informaciones.
- Nodos de primer y de segundo nivel: hace referencia a los distintos niveles de importancia dentro del hipertexto.
- Texto integrador: debe ser comprensible y estar conexionado con las distintas unidades de lectura.
- Unidades de lectura: hace mención a los distintos textos que conforman el hipertexto, pudiendo ser elaborados por el propio autor del hipertexto o bien, empleando citas de autores.
- Relaciones entre las distintas unidades de lectura: dichas unidades de lectura deben ser presentadas, relacionadas y conexionadas unas con otras.
- Interacciones entre las unidades de lectura: forman estructuras que deben ser similares a los paisajes, dando pie a la investigación desde una posición de ataque o defensa (Clément, 2000).

Hay que destacar, además, que la organización del hipertexto constituye un gran desafío para el escritor, pues debe mantener una relación entre las distintas unidades de lectura teniendo en cuenta la estructura del hipertexto así como sus distintas posibilidades.

Por otro lado, la no linealidad del hipertexto, es decir, su facilidad para saltar de un texto a otro constituye una de sus principales características y ventajas, así como el hecho de que contribuye en el desarrollo del sentido crítico del escritor, conformando por tanto, una gran herramienta educativa globalizadora.

3. EVOLUCIÓN DE LA UNIÓN POESÍA-MÚSICA EN ESPAÑA

A través de la historia de la literatura española la música cobra protagonismo en diversas etapas donde se fusiona con el género poético y crea diferentes composiciones estilísticas.

Las relaciones intertextuales que mantienen las creaciones musicales con las literarias pueden clasificarse en diferentes tipos. No obstante, a continuación, vamos a exponer ciertos casos referidos a un vínculo exclusivamente paratextual. En primer lugar, la literatura ha recogido de forma manifiesta la tradición musical en sus creaciones. La novela de Alejo Carpentier *La consagración de la primavera* (2004) recuerda el reconocido ballet del compositor Igor Stravinsky. [...] En segundo lugar, con respecto a las obras musicales con títulos intertextuales, se puede referir el título del cuarto preludio del primer libro para piano de Claude Debussy [...] extraído del tercer verso del poema “Harmonie du soir” (Vicente-Yagüe y Guerrero, 2013b, p. 254).

A continuación, se muestra de forma precisa y detallada un amplio recorrido histórico procedente del nacimiento y la evolución cronológica de la unión poesía-música, música-poesía en España desde sus primeros vestigios de origen datados del S. XI hasta la actualidad:

3.1 La Edad Media

3.1.1 Formas religiosas

Durante la segunda mitad del S. X, el papa Gregorio VII impuso la liturgia romana en toda la cristiandad europea. Este hecho provocó los primeros ejemplos de la unión poético-musical en España a través de los restos de tropos versionados que se hallaron en tierras catalanas (S. XI). Dichos libros eran llamados prosarios (posteriormente, troparios) (Gómez Muntané, 2001) y estaban compuestos por diversos tropos que variaban en tipología y forma. Los más reseñables vinculados a poesía y

música son los que estaban clasificados como **tropos** con aplicación de texto a melismas, cuyo texto nuevo se sometía de forma silábica a un melisma preexistente en el gregoriano (Ulrich, 1998).

A finales del siglo XIII podemos encontrar nuevas muestras de la unión poético-musical religiosa: **las cantigas** (canciones marianas monódicas) (Ulrich, Vol. 1, 1998). Una de las más populares fueron las Cantigas de Santa María, que constituyeron una colección de más de cuatrocientas cantigas en lengua galaico-portuguesa en honor a la Virgen María. Dicha colección fue llevada a cabo bajo la dirección del rey Alfonso X “El Sabio” quien además, parece ser que colaboró en algunos poemas y melodías. La mayoría de las cantigas hacen alusión a milagros efectuados por la Virgen.

Se ha de resaltar, además, el hecho de que la totalidad de las canciones presentan estribillos que podrían ser cantados en grupo mientras un solista alternaba el canto de los versos (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

3.1.2 Formas profanas

A finales del siglo XI continúan desarrollándose en España los ejemplos donde la unión poesía-música daba origen a tipologías musicales en las que la literatura cobraba protagonismo. Las denominadas **jarchas** se desarrollaron en al-Ándalus durante el Medievo bilingüista, aportando la lírica arábigo-andaluza a las nuevas creaciones. Dichas composiciones (jarchas) se caracterizaban por ser breves, líricas y de carácter amoroso. “Algunas de las canciones (jarchas) que cantaban los castellanos, seguramente heredadas y transformadas por los romanos, formaron parte de las poesías de grandes autores que escribían en árabe o en hebreo” (Alvar, Mainer y Navarro, 1997, p. 15). Estas jarchas actuaban como estribillos de unas composiciones mayores llamadas moaxajas.

Es en esta etapa también donde se encuentran los **Cantares de Gesta**, representados e interpretados por los juglares con fines de recreo, diversión y entretenimiento para la nobleza, realeza y pueblo llano. De todos los cantares, el más importante es el *Cantar del Mío Cid* escrito en lengua romance y compuesto por versos

anisosilábicos de asonancia monorrima donde se relatan las aventuras y hazañas del caballero castellano Rodrigo Díaz de Vivar, el *Campeador* (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes).

Las raíces del **Romance** también provienen del Siglo XV, conviviendo entre finales de la Edad Media y los inicios de la Edad Moderna. Los estudios de Menéndez Pidal son fundamentales para determinar los orígenes de dicho género en conexión con la cultura española a través de sus versos y su musicalización (Menéndez, 1979). La procedencia del romance español deriva de la actividad de los juglares, que transmitían estos poemas de forma oral; por este motivo, la mayoría eran de procedencia anónima y, de acuerdo con las investigaciones de Menéndez Pidal, guardan una relación genealógica con los cantares de gesta franceses de siglos anteriores, evidentes en los procedimientos métricos (Menéndez, 1953, vol. 1).

A propósito de la figura del juglar, cabe destacar algunos aspectos de dicho personaje para comprender mejor su aportación a la cultura. En términos generales eran personas que acostumbraban a cantar aquello que sucedía en la realeza, acompañándose para ello con diversos instrumentos como podían ser el laúd o la flauta de pan. Además, no tenían que someterse a un tipo de texto concreto sino que actuaban en función de los gustos y las respuestas del público presente o incluso de sus propias preferencias, pudiendo variar la temática de forma continua. El juglar recitaba de memoria aunque a veces podía olvidar los textos encomendados o elegidos para sus actuaciones. En estos casos, el juglar improvisaba en verso, siendo capaz de continuar con la narración o recitación de forma ininterrumpida.

Respecto al vínculo histórico existente entre la música y los romances, encontramos numerosos e importantes estudios filológicos desarrollados entre finales de los siglos XIX y XX. Cabe destacar entre ellos los estudios de Asenjo Barbieri (1890) y Martínez Torner (1923).

Francisco Asenjo Barbieri (1890), destaca especialmente por una obra recopilada y transcrita que llevaba como nombre *Cancionero de Palacio o Cancionero de Barbieri*, convirtiéndose en una de las publicaciones más representativas de las realizadas por la Academia de Bellas Artes. Además, “su publicación era nada menos

que la demostración de la idiosincrasia musical de un renacimiento español existente antes de la llegada de los flamencos y con ello el fin de interminables discusiones” (Casares, 1994, p. 391). Además, en dicho cancionero se recogen también muestras de las costumbres de los siglos XV y XVI relativas a la poesía lírica y a la música, así como “una defensa de los intereses artísticos de nuestra patria” (Casares, 1994, p. 392).

Por último, en lo relativo a este cancionero se ha de añadir que sobresale “por su carácter literario, su simbiosis con el texto, con su prosodia, con sus estructuras formales” y por mostrar unos “géneros musicales específicamente españoles, como son el villancico y el romance polifónico” (Casares, 1994, p. 393).

En referencia a los musicólogos Eduardo Martínez Torner y Daniel Devoto cabe mencionar que ambos trabajaron especialmente en el campo de los cancioneros medievales, estudiando además de la música popular, la poesía y el romance. La obra de Martínez Torner se centra principalmente en la recopilación de la lírica popular asturiana, aunando alrededor de 500 temas correspondientes a material musical y literario de transmisión oral. Por otra parte, Devoto fue un investigador medievalista que centró sus estudios en cancioneros medievales y poesía popular hispánica, trabajando además, como catalogador oficial de ficheros que contenían material de carácter histórico.

Entre el final de la Edad Media y el Prerrenacimiento la labor intertextual de uno de los primeros músicos-poetas-autores españoles fechado en el S. XV llevó su inspiración a componer numerosas canciones basadas en los romances del Medievo: Juan del Encina fue un músico destacado de la escuela polifónica, dramaturgo insigne por su labor precursora y poeta trovadoresco de gran renombre tanto por sus composiciones de vertiente culta como popular en la época de los Reyes Católicos. Se le considera el padre de la dramaturgia castellana en sus inicios pues contribuyó al acomodamiento de la polifonía renacentista. Además, su obra “El Cancionero” de 1496 constituye un hito, siendo la primera obra en emplear la imprenta para su difusión.

Como buen humanista, Juan del Encina desarrolló su temperamento interdisciplinar de orientación literaria-musical haciendo convivir la nueva composición trovadoresca con el romance popular procedente del Medievo y todo ello combinado

con la música tradicional que habita en la memoria y el recuerdo de generaciones anteriores (Guijarro, 1999).

Hay en la producción de Juan del Encina obras que albergan lo tradicional y lo culto, corroborando así la tradición basada en temas transmitidos y característicos de los pueblos; pero también produjo obras populares de tradición oral, variadas y adaptadas a nuevos parámetros. Tal variedad demuestra, como bien razona Díaz Viana (1981) a propósito de este autor, que el arte vivía unido a la vida y la vida al arte, transmitiéndose recíprocamente las bases del conocimiento mediante un instrumento universal de comunicación: la música.

3.2 El Renacimiento

Esta etapa comprendida principalmente entre los siglos XV y XVI, aunque con obras precedentes en el siglo XIV, constituye un periodo de grandes cambios en la cultura, la literatura, la música y el arte procedente de Europa.

El primer ejemplo lo encontramos en los madrigales primitivos italianos del siglo XIV. Sin embargo es en el siglo XVI donde este género alcanza su gran popularidad y estructura característica.

El **madrigal** del S. XVI se definía como “un poema de una estrofa con un modelo de rima libre, que utilizaba una alternancia libre de versos heptasílabos y endecasílabos. [...] Se utilizaba profusamente el lenguaje petrarquista, especialmente en la primera mitad del S. XVI” (Diccionario Harvard de Música, 2008, p. 612), imitando el estilo, estructura de composición, tópicos y originalidad inventiva de Francesco Petrarca dirigidas hacia el tema amoroso, principalmente.

La evolución del romance durante El Renacimiento continuó siendo otro claro ejemplo de la unión poesía-música en España. Los **romances renacentistas** más

característicos fueron aquellos compuestos por estrofas de cuatro versos octosílabos con rima asonante en los versos pares:

Desde la Edad Media hasta la actualidad se han transmitido un gran número de romances tanto de manera oral como escrita. La publicación de colecciones de este tipo de poesía comenzó en el siglo XVI. El repertorio incluye poesía popular anónima, poemas sobre temas épicos e históricos y poesía culta de poetas conocidos. Se cantaron desde las épocas más antiguas, aunque se conservan relativamente pocas melodías en las fuentes antiguas. El Cancionero Musical de Palacio de comienzos del siglo XVI contiene alrededor de 50 composiciones polifónicas sobre estos textos, basadas presumiblemente en sus melodías preexistentes; los compositores para vihuela del siglo XVI incluyeron en sus publicaciones una serie de piezas para voz y vihuela, y Francisco Salinas publicó algunas melodías tradicionales en su *De música librissetem* (Diccionario Harvard de Música, 2008, p. 887).

En etapas posteriores al Renacimiento, el romance seguirá mostrando su continua evolución, adaptándose a las nuevas corrientes y estilos literarios y musicales.

3.3 El Barroco

Esta etapa comprende aproximadamente desde inicios del siglo XVII hasta finales del siglo XVIII. Se caracteriza por valorar la libertad para la creación y distorsión de las formas, complejidad expresiva... todo ello con vistas a alcanzar el agrado y el asombro del público.

Durante el periodo barroco, la retórica y la oratoria proporcionaron una gran cantidad de conceptos racionales esenciales implícitos en la teoría y la práctica de la composición. A principios del siglo XVII, las analogías entre la retórica y la música impregnaban todos los niveles del pensamiento musical, tanto en los campos de estilo, forma, expresión, y métodos de composición, como en el de la praxis interpretativa. En general la música barroca aspiraba a una expresión musical de las palabras comparable con la retórica apasionada, la *musicapathetica*. La unión de la música con los principios retóricos es una de las características más destacadas del racionalismo barroco musical y dio progresivamente forma a los elementos de la teoría y de la estética musical del periodo. La orientación retórica predominante de la música barroca arrancó de la

preocupación renacentista por el impacto de los estilos musicales en el significado y en la inteligibilidad de las palabras [...], y casi todos los elementos considerados como característicos de la música barroca, [...] están ligados, directamente o indirectamente, a los conceptos retóricos (Buelow, 1879, p. 793).

En esta época, además, también se produce en España una proliferación de los romances religiosos, especialmente en el siglo XVII; mientras que en el siglo posterior los compositores harán hincapié en un estilo más sencillo.

Otra importante muestra de la relación poético-musical se halla presente en un nuevo e importante género surgido en torno a 1650: **La Ópera**.

La Ópera es un drama representado teatralmente y basado principalmente en el canto y en el acompañamiento instrumental. Además, las Óperas del S.XVII podían estar acompañadas por una orquesta o un pequeño grupo instrumental, pudiendo cantarse, además, de forma ininterrumpida (de principio a fin) o intercalando preludios de diálogos hablados (Diccionario Harvard de Música, 2008).

Otro de sus principales rasgos es que el libreto de la obra, es decir, su texto, podía ser creado expresamente para la correspondiente representación o para basarse o adaptarse a otras obras literarias. Dicho libreto solía ser llevado a cabo por un poeta o literato. La literatura y la música, por tanto, son dos artes totalmente complementarias en el género operístico y forman parte de una visión globalizada que une la música y el texto verbal, siendo partícipes de un mismo mensaje, pues ambas partes forman un conjunto único e inseparable (García, 2012). Podemos añadir, además, que la música vocal se nutre de la poesía a través de la estructura, la métrica y la expresión del autor.

3.4 El Clasicismo

El Clasicismo data de comienzos del siglo XVIII y se extiende hasta comienzos del siglo XIX. Las principales características de este periodo son: “serenidad, equilibrio,

proporción, sencillez, disciplina y artesanía formales, y una expresión universal y objetiva” (Diccionario Harvard de música, 2008, p. 253).

En el apartado operístico se va importando e internacionalizando las características de la ópera italiana, siendo las más destacadas las que a continuación se muestran: fraseo en periodos, melodías suaves, armonías y acompañamientos simples, expresión directa, fluidez emocional, fuertes contrastes estilísticos y mezclas ingeniosas de diversos elementos (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

Esta época, también conocida como “Ilustración”, no fue buena para la lírica española ya que el cancionero tradicional sufrió desprecio y censura, lo que provocó que cayera en el olvido. Varias de las obras poético-musicales españolas recogidas en siglos anteriores fueron desapareciendo casi en su totalidad durante este periodo al igual que el repertorio de canciones que los dramaturgos fueron incluyendo en la representación de sus obras teatrales. “Sólo algunos dramaturgos de estilo barroco rezagado como Antonio de Zamora, Francisco de Castro y José de Cañizares siguieron incluyendo en sus piezas dramáticas numerosas cancioncillas populares, de las que pronto renegarían los autores de las generaciones siguientes, mayoritariamente convertidos al credo de la comedia y el drama neoclásicos” (Pedrosa, 2006, p. 7).

Además, destacan una serie de normas neoclásicas que se impusieron ante toda creación poético-musical y musical en la sociedad española durante el S. XVIII con el fin de dar sentido de unidad compositiva-musical. Las normas más importantes fueron:

- Diferenciar los distintos géneros (tragedia y comedia) que concurren en cada una de las obras.
- Separar el verso de la prosa.
- Aportar un carácter diferenciador
- Ofrecer unos resultados que constituyan valores morales y educativos (Fernández, 2014).

Esta serie de normas crearon un estilo disciplinado pero al mismo tiempo aburrido y sin aliento.

3.5 El Romanticismo

Esta etapa transcurre desde principios del siglo XIX hasta principios del siglo XX. El término romántico proviene del romance surgido en la Edad Media, destacando principalmente por “significar libertad respecto de la tradición clásica y, en su lugar, el juego incontrolado de la imaginación creadora individual, con las consiguientes connotaciones de lo fuertemente idiosincrásico e incluso lo fantástico” (Diccionario Harvard de Música, 2008, p. 888).

Del mismo modo, se ha de reseñar la estrecha relación compositiva que mantuvieron la literatura y la música en este periodo, pues a pesar del éxito y la importancia de la música instrumental, esta asociación de teorías jugó un papel importante para los compositores a la hora de llevar a cabo su labor, ya que los géneros más relevantes de esta etapa romántica solicitaban una unión y una integración de texto y música.

A la hora de poner música a los textos, los compositores buscaban extraer los significados y sentimientos inherentes a él o sugeridos por la poesía o el libreto. Incluso numerosas obras instrumentales portaban vínculos inseparables con palabras mediante títulos descriptivos o programas. El esfuerzo por encontrar un efecto musical capaz de expresar una idea o un programa condujo a menudo a innovaciones en la armonía, la melodía y el timbre de los instrumentos (Burkholder, Grout y Palisca, 2008, p. 677-681).

Otros ejemplos destacados de la unión poético-musical durante el romanticismo español se hallan presentes en el **Lied**, cuyo florecimiento se dio en este periodo. El Lied consiste en un poema breve acompañado por una música destinada para voz solista y acompañamiento. Además, destaca también en este periodo el **poema sinfónico**, que es una pieza orquestal cuya música se acompaña de un programa compuesto por un texto de naturaleza poética o narrativa. Suele constar de un solo movimiento y pretende

desarrollar en los espectadores sensaciones y agitación de sentimientos (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

3.6 Antecedentes e inicios de la Edad Contemporánea

Desde finales del S. XIX hasta principios del S. XX, la literatura, la poesía y la música se caracterizaron por los estados de ánimo y la fugacidad de la vida (Ocampo, 1981):

Los modernistas confían en la función social del arte y emplean los vínculos intertextuales para decir algo sobre la vida y el mundo. [...] La época moderna concibió la obra literaria como un texto mientras que la época postmoderna toma la obra literaria como un intertexto, por lo que no concibe ya el texto cerrado, sino en relación con otros textos literarios y con el lector, que cobró gran importancia a la hora de calibrar el sentido del texto (Martínez, 2001, pp. 114-115).

Esta etapa, se caracteriza por la aparición de continuos movimientos estéticos conocidos con el nombre de –ismos, que presentan una serie de características comunes:

- Combaten todo aquello que se tomaba como verdad indudable en el terreno artístico.
- Adoptan una actitud de rechazo ante el pasado y realizan enormes esfuerzos para buscar nuevos caminos en el arte.

Destaca especialmente el movimiento modernista, que busca ante todo la belleza, lo exótico... es decir, el arte como finalidad. Del mismo modo, hay que resaltar el espíritu de protesta que mantienen estas generaciones buscando continuamente nuevas formas de expresión estética. El folklore resurge entre las cenizas:

Los modernistas confían en la función social del arte y el interés por las canciones y danzas populares aumenta en el siglo XX: como reacción frente a una elevada cultura musical, en la búsqueda de lo autóctono; como recopilación y conservación del material específicamente musical, que de otro modo se hubiese perdido (Ulrich, Vol.2, 1998, p.521).

Esto se debe a que ha existido en España una larga tradición artística-cultural entre la literatura musical como creación recíproca y literatura clásica como inspiración musical, siendo esta última modalidad partícipe y ejemplo de grandes compositores españoles que tomaron como referente grandes obras literarias españolas para sus creaciones clásicas:

- Manuel de Falla, a través de su obra musical “Retablo de Maese Pedro” (1922), refleja el desarrollo de la trama acontecida durante los episodios veinticinco y veintiséis pertenecientes a la segunda parte del libro “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” de Miguel de Cervantes.
- Ruperto Chapí, inspirado también por Miguel de Cervantes y su célebre personaje literario Don Quijote de la Mancha, compuso una zarzuela (“La venta de Don Quijote”, 1902) y un Scherzo para orquesta (“Combate de Don Quijote contra las ovejas, 1869).
- Isaac Albéniz basó su ópera “Pepita Jiménez” (1895) en la novela homónima del escritor Juan Valera.
- Manuel Manrique de Lara compuso una trilogía operística inspirada en las historias recopiladas del Cid Campeador (1906-1911).

Además, se ha de resaltar que a lo largo de la historia el lenguaje musical se ha unido al verbal en numerosas creaciones artísticas, lo que ha dado lugar a productos mixtos de inspiración intertextual. En este sentido, se encuentran composiciones musicales con subtexto literario, obras literarias con subtexto musical y también creaciones que desde el inicio mismo de su producción son concebidas mediante la unión de texto y música original (Vicente-Yagüe, 2014, p. 514).

A través del libro del profesor Tinnel (2001), podemos encontrar también, un amplio catálogo sobre aquellos escritores cuyas obras han sido musicalizadas a lo largo de la historia, ofreciendo un análisis exhaustivo sobre datos respectivos a su tipología, su fecha de estreno, su empleo, su utilización en soportes audiovisuales... Dicho catálogo abarca toda la literatura española desde el Medievo hasta finales del S. XX, conteniendo además del castellano, lenguas ibéricas tales como el catalán, el gallego, el euskera... y ofreciendo prioridad a compositores y escritores españoles (salvo pequeñas excepciones) frente a los internacionales,

Además del resurgimiento nacional en géneros tales como el artístico, el musical y el literario, el modernismo en España se caracterizó también por la recopilación del **folklore español** olvidado y el eje de un ideal constante en autores reseñados con anterioridad: la lucha antifranquista. Esto provocará que muchos poetas y músicos realicen composiciones y recopilaciones folklóricas y además, publiquen sus principios ideológicos a través del arte, convirtiéndose así en los sucesores de los trovadores y defensores del propio individuo (Burton, 2009).

La recopilación y transcripción de cancioneros infantiles que contenían melodías tradicionales transmitidas de forma oral durante numerosas generaciones, fue también un recurso frecuente durante mediados del S. XX, pues la llegada del modelo pedagógico de la Escuela Nueva acrecentaba y fomentaba el uso de la música y con ella, el del cancionero infantil. Este tenía numerosas características funcionales, tales como la interiorización del esquema rítmico, temática variada, componente lúdico...

Los niños reciben una copiosa herencia cultural envuelta en sus juegos, rimas, repeticiones y retahílas y como elementos de esa sociedad las utilizan, adquiriendo a través de ellas aquellas pautas comentadas; pero a la vez, las transforman para convertirse en posteriores transmisores, en elemento activo de la cadena cultural. La canción infantil cumple así un importante papel transmisor; pero a la vez es medio para satisfacer la oralidad de los niños y responder a su insaciable curiosidad. Se convierte, por tanto, en una experiencia vital, vívida y gozosa, lúdica y creativa que estructura el conocimiento que del mundo, del propio lenguaje y de ellos mismos, los niños poseen (Muñoz, 1993, p. 536).

Destinado a un público más concreto y edad más adulta encontramos otro legado histórico musical modernista: la **canción poético-musical protesta**, cuya intención es volver a los orígenes del cancionero propio de los tiempos de la II República o La Guerra Civil Española y buscar la supervivencia de los esquemas poéticos y estructurales pertenecientes a las antiguas canciones españolas (saetas, flamenco, rumbas...) de los años 30 (Burton, 2009). Por tanto, la base de esta tipología de canción se halla en la poesía y sus orígenes: un origen que definía al trovador en la antigüedad como a un personaje cotidiano que, guitarra al hombro, recorría extensas distancias. Sin embargo, dicha definición sufrió pequeñas modificaciones en los cantautores modernos, pues aunque la esencia seguía presente y englobaba un concepto similar al de los trovadores de la Edad Media, el contexto era completamente distinto (Hernández, 2010). Gracias a ellos, a los trovadores del Medievo y a los trovadores modernistas del S. XX, la parte musical de la palabra mantiene un énfasis en lo fónico, manteniendo la característica oral propia de la lírica desde sus inicios hasta la actualidad (Burton, 2009) confiriendo propiedad al contexto lector:

El lector no sólo interpreta sino que también “dialoga” con los textos aportándoles su propia perspectiva, en una suerte de “polifonía” comunicativa que estaría favoreciendo esa retroalimentación que renueva y transforma constantemente los textos (Vicente, 2003, p. 84).

Es por ello que merece una especial atención en esta etapa la figura de tres poetas españoles muy representativos pertenecientes a la llamada Generación del 27 y vinculados al arte poético-musical a través de sus obras, como es el caso de la canción popular en Federico García Lorca y el interés y la similitud esquemática y rítmica con el Romancero Popular en autores tales como Rafael Alberti y Miguel Hernández. Estos autores, a través de sus versos ofrecen una definición de intertextualidad poesía-música en su estado más puro: versos y lirismo expuesto sobre unas bases y unos parámetros puramente musicales.

Federico García Lorca destaca la unión poesía-música en dos de sus obras líricas más representativas: “Poema del cante jondo” y “Romancero gitano”, donde el mismo autor, en su conferencia sobre este último, añadió:

El romance típico había sido siempre una narración y era lo narrativo lo que daba encanto a su fisonomía porque cuando se hacía lírico, sin eco de anécdota se convertía en canción. Yo quise fundir el romance narrativo con el lírico sin que perdieran ninguna calidad y este esfuerzo se ve conseguido en algunos poemas del Romancero... (García-Posada, 1982, p.12)

Además de poeta, fue autor armónico de numerosas melodías y recolector e investigador del folklore andaluz tradicional junto a Manuel de Falla. Ambos apoyaron e impulsaron “El Concurso de Cante Jondo” de 1922:

Su información rigurosa acerca de los orígenes del cante, investigaciones sobre la música y las letras del mismo, los arreglos de flamenco para muchos romances y letras populares, así como su dilatada actividad en relación al cante jondo, le hacen acreedor de una formación adelantada en su época sobre el cante, y a él se le debe mucho de cuanto se ha venido investigando con posterioridad (Guerrero y Dean-Thacker, 1998, p. 46).

Rafael Alberti, además de asignar y atribuir el concepto de canción a numerosos títulos de sus composiciones poéticas, participó con diversos cantautores en conciertos y grabaciones de sus versos musicalizados, como por ejemplo: Paco Ibáñez, Soledad Bravo... pero quizás, su obra lírica más significativa e intertextual es “A la pintura” (1945), donde el poeta señala “la íntima relación que iba a trazarse entre las artes aludidas: no sólo pintura y poesía, sino también música” (Standish, 2001, p. 294). En dicha obra, evoca diversos elementos como son la música, el color, la forma... uniéndolos entre ellos y fusionándolos con la pintura descrita a través de sus versos. Destacan también a lo largo de su antología poética diversos romances que compuso siguiendo una estructura rítmica y musical.

Miguel Hernández publicó su gran obra poética-musical llamada “Cancionero y romancero de ausencias” que, como indica García de la Concha (1987) acoge canciones breves, poemas extensos de arte mayor y romances que mantienen una temática común, como puede ser la esposa ausente, la libertad... En esta obra se puede apreciar principalmente, una crítica social hacia la situación política y económica que albergaba el país durante la Guerra Civil Española.

3.7 De la Edad Contemporánea hasta la actualidad

Conocemos a fondo el valor comunicativo de los juglares medievales (S.X) encontrados actualmente en los contemporáneos a través de los cantautores, así como también el hecho de que gracias a la musicalización realizada por ellos, se demuestra que los “textos hunden sus raíces en la historia de la cultura, y en ellos podemos apreciar tanto ecos de otros textos lejanos en la memoria del tiempo, como una cercanía que los hace representaciones propias de nuestro acervo socio-cultural en la actualidad” (Zamora, 2000, p. 19), es por ello presente la estela que deja esta tradición sobre la viabilidad de vincular literatura y música en la actualidad como prueba histórica de la ventaja comunicativa que reportaría al mundo de la educación la generación de un modelo didáctico interdisciplinar sobre el tema.

Durante el S. XX, además de encontrar reseñas melódicas o rítmicas en el género lírico o poético a través de diversos poetas, también encontramos de forma opuesta manifestaciones literarias a través de cancioneros infantiles que mediante la transmisión oral:

Han pervivido durante cientos de años propiciando, incluso, la aparición de nuevas composiciones que, a veces, tienen su origen en aquellos más antiguos. [...] En algunas canciones escenificadas, que son composiciones de específica tradición infantil, podemos comprobar la supervivencia de algunos romances como *canciones de comba* o *de rueda* de amplia difusión popular (Cerrillo, 2008, p.140).

La musicalización de poemas fue un hecho frecuente en la música española durante los años 60 y 70 (actualmente sigue destacando a través de diversos intérpretes, aunque con menor repercusión social). Dicha musicalización en los años de Dictadura y Transición española permitió una expansión cultural y poética hacia nuevos autores literarios, especialmente dirigida hacia la generación del 98 y la generación del 27 (poetas fundamentales en la construcción de poesía social, que cobran un especial protagonismo en esta investigación).

El proceso de intertextualidad (poesía-música) que podemos encontrar en los cantautores del S. XX, parte de la musicalización de un texto respetando cada uno de

sus parámetros originales, constituyendo uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta la composición intertextual, pero además, podemos encontrar también dos tipologías diferentes de clasificación intertextual que corroboran el concepto de intertexto en una vinculación más compleja de la anteriormente mencionada, rompiendo así los esquemas originales y transformándolos hacia otros parámetros más cercanos a los del compositor y no a los del autor. La clasificación al respecto que podemos encontrar es la siguiente:

- Cuando el autor desarrolla evolutivamente el texto original hacia otros parámetros más subjetivos manteniendo siempre un vínculo intrínseco con el texto anterior pero aportando nuevos enfoques y nuevas perspectivas.
- Cuando se mantiene intacta la temática y el mensaje pero se opta por añadir un nuevo texto, manteniendo la similitud rítmica y esquemática formal del texto original anterior para que sean vinculantes (Vicente, 2003).

Desde el siglo XX hasta la actualidad (como hemos mencionado anteriormente), encontramos en España el papel de reivindicación social, poético y cultural de mano de los cantautores, ejerciendo como fundadores del movimiento (evolutivamente hablando) los surgidos a mediados del Siglo XX los cuales, a través de sus versos, agitaban la sociedad y las conciencias manifestándose en contra de los poderes políticos y su represión mediante el empleo de poemas tradicionales o la invención de temas propios con un matiz revolucionario y reivindicador (Morales, 2009). Gracias a la reivindicación expresada a través de los versos, el género poético fue logrando protagonismo, cosechando así una unión poético-musical que ha durado hasta nuestros días, dejando olvidado aquel papel que ejercía en sus comienzos como expresión y revolución social.

La regularización de la vida cotidiana [...] tuvo una palmaria consecuencia respecto al afianzamiento definitivo del régimen, que comenzaba a ser visto por buena parte de la emergente clase media como una circunstancia de escaso rendimiento en la existencia diaria. En este punto, la poesía social de temática netamente española perdía una panoplia de temas, que fueron sustituidos por otros de carácter menos local, relativos al anticapitalismo. [...] La pérdida de eficacia de los temas nacionales fue contrarrestada por la resistencia a la

homogeneización lingüística, y en concreto por la reivindicación de las lenguas no castellanas oprimidas por el franquismo. El caso de Els setze jutges y la nova cançó catalana a finales de los cincuenta (Prieto de Paula, 2010, p. 400).

Pero hay que reseñar que no todos los países han desarrollado la unión poesía-música por motivos principalmente políticos. Por ejemplo: dentro de la cultura latinoamericana, resurgió la poesía unida a la música como ensalzamiento del folklore, procurando así recuperar el arte popular. Las formas “folkloricas” estaban sustentadas básicamente por la tradición oral que no tiene la necesidad de conservar sus manifestaciones originales, sino que puede actualizarlas (Figueredo, 2012).

3.7.1 Retorno del folklore español

A la antigua figura literaria-musical del poeta del S. XV, debemos añadir la figura del trovador musical-etnográfico contemporáneo que ocupa, en este caso, el folklorista **Joaquín Díaz González**, un cantautor castellano leonés que rescató y actualizó con instrumentos cotidianos, romances castellanos que datan desde la Edad Media hasta el S. XX. Director también de la prestigiosa “Revista de Folklore” que realiza, durante más de cuarenta años, la labor ingente de mantener viva la tradición oral, en especial la relacionada con el cancionero y el romancero popular a través de medio centenar de libros y cientos de artículos que ha escrito en revistas especializadas. A su juicio, la música tradicional procedente de fuentes literarias ha llegado hasta nuestros días gracias a su transferencia por ejecución o recreación en el medio rural y a su archivo científico por parte de musicólogos y antropólogos en el siglo XX. Advierte además, que este patrimonio cultural debería ser trabajado en las escuelas, pues reporta educación integral para la persona (Díaz, 1997a).



Figura 9. Carátulas “Navidad en Castilla y León” y “100 temas infantiles” (Díaz, 1988, 1997)

Otros grupos musicales que impulsaron el folklore español, aunque desde una perspectiva más comercial y modernizada en cuanto a instrumentación y voces se refiere, fueron: “Nuevo Mester de Juglaría”, “Mocedades”, “Nuestro Pequeño Mundo”, “Vino Tinto”... Estos grupos fusionaron ritmos e instrumentaciones actuales con textos de tradición folklórica, dejando patente la fusión de ambas épocas en un mismo entorno.

3.7.2 Versos musicalizados: cantautores

La canción española que hace referencia a mediados del S. XX, acoge dos tipologías existentes de cantautores según sus perfiles compositivos: por una parte podemos encontrar aquellos cantautores cuya letra y música eran de su propia autoría y por otra, aquellos que musicalizaban versos existentes de poetas conocidos.

La mayoría de ellos alternaron ambas modalidades de composición. Esta última modalidad cobró mayor protagonismo en los últimos cuarenta años del S.XX gracias a la labor de cantautores tan importantes como Joan Manuel Serrat o Paco Ibáñez que musicalizaron los versos de Antonio Machado o Miguel Hernández ante la gran acogida de público. Cabe mencionar que dichos poemas eran propiamente eso, poemas; y estaban pensados únicamente para ser recitados y no cantados (Neyret, 2002).

La dote que el mundo ofrece al escritor no es solamente su determinación genética, las costumbres, el idioma materno, sino también el legado cultural. El autor genial integra todos estos elementos y los amalgama sabiamente, dándoles una vida particular, prueba de autoría en el contexto literario. Este legado se nos presenta como un sistema abierto a nuevas propuestas y reformulaciones que, a su vez, fiel a la tradición y respetando dichos contextos literarios llega a insertarse en otros nuevos, como es el ámbito musical estudiado (Zamora, 2000, p. 162)

Los cantautores españoles más relevantes del S. XX que se han dedicado de forma puntual o exclusiva a musicalizar versos de poetas también españoles, son los siguientes:

Paco Ibáñez (1934) forma parte de los cantautores pioneros (junto a Lluís Llach, José Antonio Labordeta y Raimon) que musicalizaron de forma exclusiva textos líricos de reconocidos poetas. Cabe destacar una de sus primeras musicalizaciones al poeta Luis de Góngora o una multitud de discos donde los poetas Blas de Otero o Jorge Manrique fueron protagonistas directos de estos. Además, Paco Ibáñez se caracterizaba también por escoger versos que estaban conectados de forma intrínseca a ideales revolucionarios: es el caso de poemas de autores tales como Rafael Alberti, Blas de Otero, Miguel Hernández... manteniendo un sinfín de posibilidades melódicas que otorgaban a los versos una entidad propia y conferida por una interpretación brillante (Morales, 2009).

Pero Paco Ibáñez no solo musicalizó a poetas españoles sino también a latinoamericanos y franceses. En cierta ocasión, Pablo Neruda comentó que la voz de Paco Ibáñez estaba destinada a cantar su poesía. Así, no solo la demanda poética formaba parte del compositor sino también del poeta hacia la música, en este caso, hacia la musicalización que Paco Ibáñez hacía de los versos, consiguiendo sacar de ellos la música, la melodía que habitaba en cada poema (Ibáñez, 2012).



Figura 10. Carátulas “Paco Ibáñez, I” y “A galopar” (Ibáñez, 1964, 1992)

Continuando por la década de los años 60, los trovadores dieron testimonio musical del espíritu colectivo derivado de un Régimen Dictatorial. La Nova Cançó Catalana surgió como una reivindicación de índole cultural a la discriminación ideológica que la dictadura dio a las culturas regionales que convivían en nuestro país. Fue definida por Manuel Vázquez Montalban como “el evento cultural y popular más importante del Estado español desde el Concilio de Toledo” (Batista y Casas, 2003, p. 272), pues de todas ellas, la catalana “fue la que levantó la bandera reivindicativa de una

cultura de gran riqueza histórica. Al principio la reacción social, mientras que en Cataluña fue mayoritariamente de adhesión y compromiso, en el resto de España fue de mera observación y cierto desconocimiento” (Aragüez, 2006, p. 95).

Podemos distinguir diversos versos musicalizados por cantautores catalanes dentro de la Nova Cançó. Estos, en sus comienzos, empezaron interpretando tanto musicalizaciones de poemas pertenecientes a poetas también catalanes como canciones de autoría propia o traducciones en catalán (G. Brassens, Porgi and Bess...):

Tanto en un caso como en otro se producía una derivación de la escritura originaria [...] hacia un organismo semiótico múltiple, donde lo textual se cohesionaba con lo espectacular, la orientación comunicativa lo hacía con la artística, y todo ello regido por una evidente intención conativa (Prieto de Paula, 2010, p. 401).

Respecto a la búsqueda de raíces dentro de la cultura catalana, Raimon fue el cantautor más representativo pues, “no sólo acudió en su música a textos de escritores contemporáneos, sino que también alargó su búsqueda en el tiempo rescatando escritos de poetas clásicos como Ausiàs March” (Aragüez, 2006, pp. 86-87). Encontramos diversos ejemplos de poetas catalanes (Joan Salvat-Papasselt, Josep María Andreu...) que fueron musicalizados también por cantautores catalanes tales como Guillermina Motta, Lluís Llach, Xavier Ribalta... pertenecientes a la Nova Cançó (Casals, 2012) (Gámez, 1997), dando como resultado una redifusión cultural hacia la literatura y la música catalana en todo el territorio español.

A continuación se reseñan diversos trabajos discográficos íntegros dedicados a poetas españoles:

Uno de los trovadores españoles más influyentes, Joan Manuel Serrat, perteneció en un primer momento a la Nova Cançó, pero dejó atrás el idioma catalán para comenzar a cantar y a componer en castellano. Esto produjo una gran polémica entre los cantautores catalanistas puros y los que comenzaban a introducir el castellano en sus letras. Su primer trabajo en castellano estuvo basado en los versos del poeta Antonio Machado, defendiendo así la cultura y la poesía. Este acontecimiento musical provocó

que las ventas de libros y el conocimiento hacia los versos machadianos se incrementasen.

Joan Manuel Serrat basaba su trabajo en cantar y componer canciones, musicalizando además, poemas que pudieran ser introducidos en el panorama musical para promocionar la cultura poética (Gámez, 1997). El disco titulado “Dedicado a Antonio Machado” está formado por once poemas de este poeta que da nombre al disco (nueve musicalizados por Serrat y dos por Alberto Cortés) y una canción homenaje a la vida del poeta, compuesta por Joan Manuel Serrat y titulada “En Coulliure”.

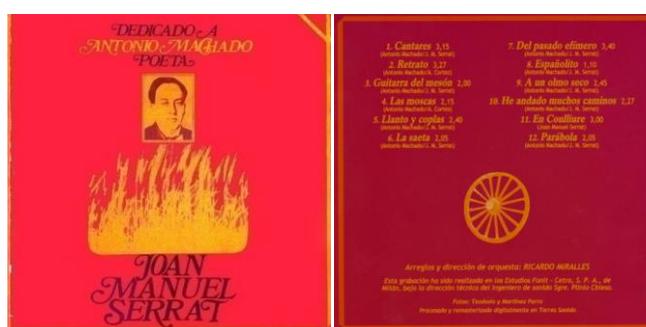


Figura 11. Carátulas “Dedicado a Antonio Machado” (Serrat, 1969)

Después del poeta Antonio Machado, Miguel Hernández fue el protagonista de dos trabajos musicales íntegros protagonizados también por Joan Manuel Serrat. El primero, titulado “Miguel Hernández”, data de 1972 y está formado por diez poemas (nueve musicalizados por Joan Manuel Serrat y uno por Alberto Cortez).

Es Para la libertad la canción que se convertirá en estandarte de Joan Manuel Serrat. Su tema más combativo y a partir de la transición política, con la caída del régimen de Franco, uno de los temas más celebrados, dentro y fuera del país. Serrat, que siempre ha reconocido su incapacidad para hacer temas de contenido político o testimoniales, y cuando lo ha intentado ha rozado casi siempre la demagogia, ahora, gracias a Miguel Hernández encontraba sus canciones más reivindicativas (Gámez, 1997, p. 69).

En palabras de Serrat: “Miguel Hernández en aquel momento no solamente era un poeta, era un arma arrojada contra el Sistema, contra el Régimen” (Coletto, entrevista RNE, 2010).

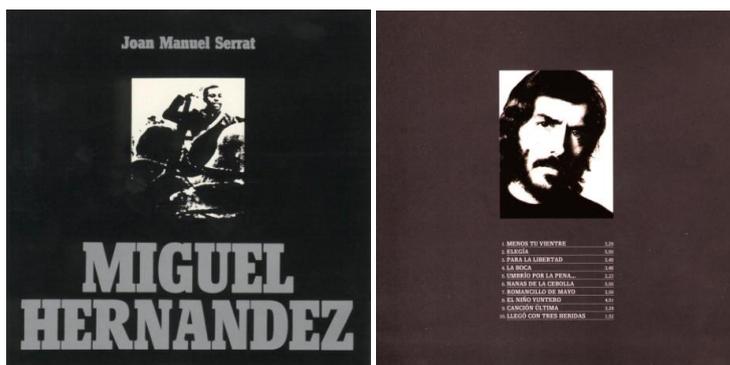


Figura 12. Carátulas “Miguel Hernández” (Serrat, 1972)

El segundo trabajo musical donde el poeta Miguel Hernández era el protagonista de los versos que contenían aquellas melodías se tituló “Hijo de la luz y de la sombra” y se publicó en 2010. Este estaba compuesto por trece poemas, todos ellos musicalizados por Joan Manuel Serrat.

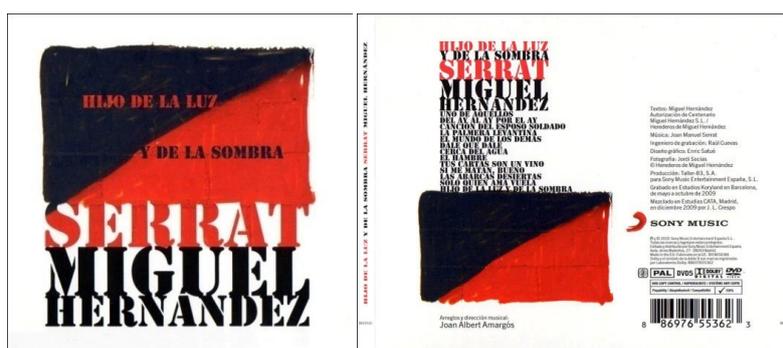


Figura 13. Carátulas “Hijo de la luz y de la sombra” (Serrat, 2010)

Serrat seguirá durante toda su trayectoria profesional combinando la composición de canciones propias (en castellano o catalán) con la musicalización de poemas (de ámbito nacional e internacional). Así, los poetas españoles más relevantes que han estado presentes en su bagaje musical han sido: Joan Vergés, León Felipe, Joan Salvat-Papasseit, Luis Cernuda, Joan Oliver, José Agustín Goytisolo... donde el propio protagonista argumenta que el haber musicalizado dichos versos puede “haber servido para descubrir a la gente que detrás de la poesía hay algo accesible y conmovedor de lo que puedes formar parte” (Coletto, entrevista RNE, 2010).

Ana Belén, famosa intérprete española, dedicó dos trabajos discográficos íntegros a otro de los poetas de la Generación del 27: Federico García Lorca, con motivo del centenario de su muerte.

En 1998 se publican dos álbumes “Lorquiana. Poemas de Federico García Lorca” y “Lorquiana. Canciones populares de Federico García Lorca” que recopilan las composiciones musicales elaboradas por otros artistas sobre el poemario/cancionero del poeta Federico García Lorca.

Apreciamos, pues, la paradoja de que el difundidísimo álbum que salió al mercado en 1998 volvió a poner en circulación entre el pueblo canciones de origen folclórico que Lorca arregló, y también canciones que nunca fueron folclóricas y que Lorca construyó de nueva planta, pero que ahora encontramos más o menos popularizadas, inscritas con rasgos indelebles en la memoria de toda la generación que ha escuchado el disco de Ana Belén (Mariñas, 2006, pp. 6-7).

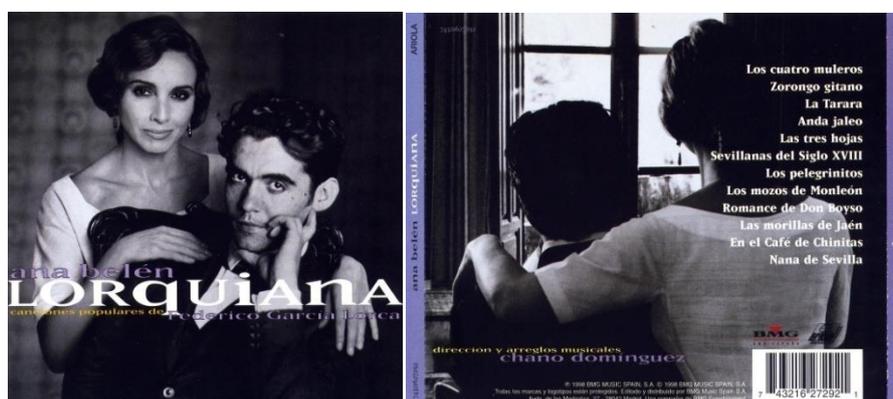


Figura 14. Carátulas “Lorquiana: canciones populares de Federico García Lorca” (Cuesta, 1998a)

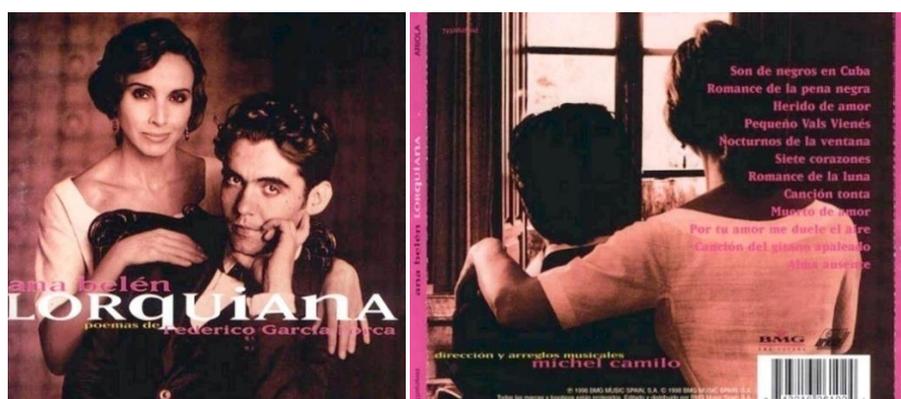


Figura 15. Carátulas “Lorquiana: poemas de Federico García Lorca” (Cuesta, 1998b)

El poeta Rafael Alberti fue protagonista en dos ocasiones de trabajos discográficos íntegros protagonizados por intérpretes españoles dedicados a la musicalización de su poesía. El primero data del año 1970 y se titula “Mikaela canta poesías de Rafael Alberti” donde incorpora voz y orquesta. Este trabajo, “incluye piezas de muy distintos libros albertianos, que si no están completamente exentas de carácter político en coplas como “Los niños de Extremadura” o “Los pescadores de Cádiz”, más bien transitan por el estilo cancioneril de sus primeros versos o se fijan en torerías como Joselito en su gloria, tan adecuadas al género en que se van a cantar” (Mateos, 2003, p.296).

Es el propio Alberti el que se encarga de dibujar la carátula en ambos trabajos discográficos:

La grabación (de Mikaela), aunque tuvo que lidiar con la ferrea censura de la época y la incomprensión de ciertos sectores de la prensa, obtuvo bastante éxito y llegó a ser difundida en parte por la televisión franquista (Mateos, 2003, p. 296).

Rosa León, cantautora e intérprete madrileña participó en el otro trabajo discográfico junto al poeta, titulado “Paloma desesperada”, que incluye recitados con voz del propio Rafael Alberti acompañado de bases melódicas que alternan también en algunos temas la voz de la cantante Rosa León. Este trabajo vio la luz en 1989 y participaron numerosos compositores célebres como José María Cano, Luis Mendo, Paco Ibáñez, Manolo Díaz... y fue producido por otro gran cantautor español: Víctor Manuel.

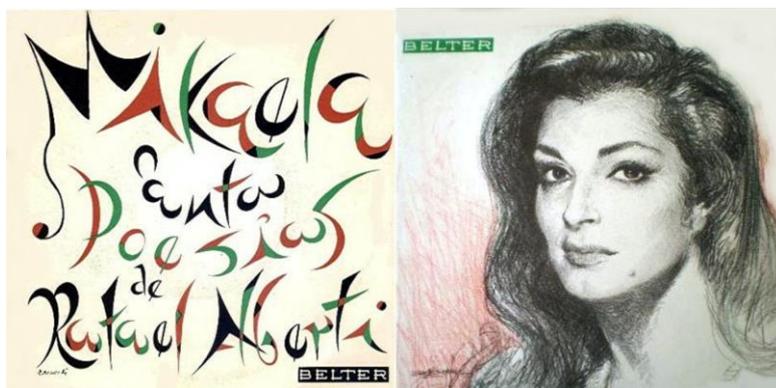


Figura 16. Carátulas “Mikaela canta poesías de Rafael Alberti” (Rodríguez, 1970)

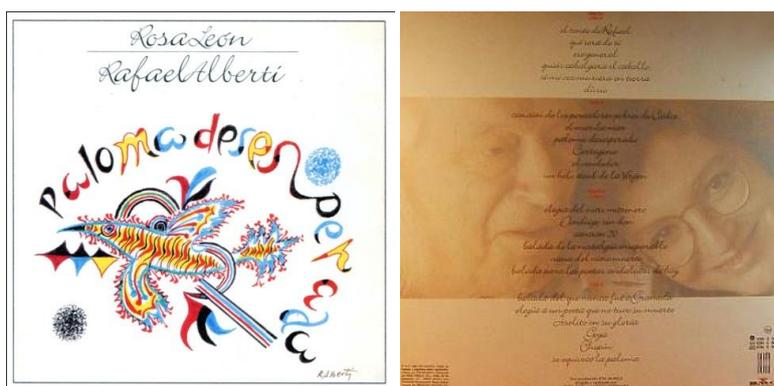


Figura 17. Carátulas “Paloma desesperada” (León y Alberti, 1989)

Pedro Guerra, cantautor y compositor canario, elaboró también un trabajo discográfico íntegro basado en diversos poemas musicalizados pertenecientes al poeta Ángel González (Generación del 50). En este caso y al igual que en el álbum anterior, músico y poeta participaron en un libro-disco titulado “La palabra en el aire” que vio la luz en el año 2003. En él se recoge una selección de poemas de toda la obra de Ángel González donde combinan las musicalizaciones poéticas con recitados realizados por el propio poeta y acompañados de bases melódicas e interludios musicales.

Dicho álbum nació con el propósito de que la palabra fluyera en el aire, es decir, de un sentido doble donde la emoción y los versos tuvieran conexiones musicales, dando como resultado un trabajo formado por 26 audios que alternan la voz de Ángel González con las melodías de Pedro Guerra.

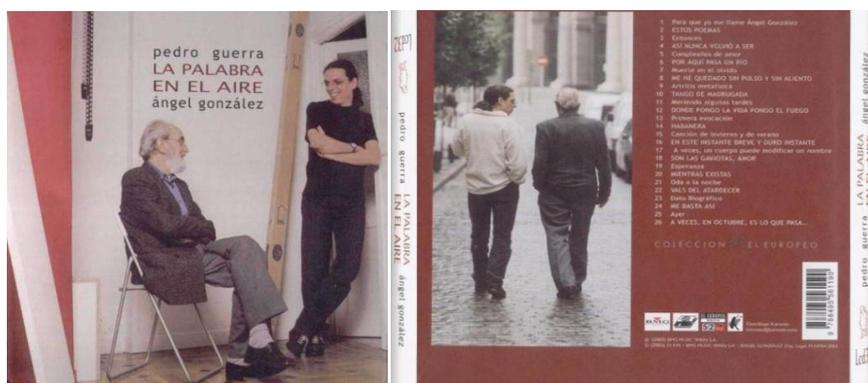


Figura 18. Carátulas “La palabra en el aire” (Guerra y González, 2003)

En parámetros musicales infantiles encontramos que el cantante y compositor Andrés Meseguer publicó un trabajo musical íntegro con poemas de Gloria Fuertes (Canciones infantiles con poemas de Gloria Fuertes, 1998) y el popular dueto infantil de los años ochenta, “Enrique y Ana”, basó también su cuarto trabajo discográfico (Multiplica con Enrique y Ana, 1980) en los poemas del libro “la tabla de multiplicar en verso” (Fuertes, 2008) de Gloria Fuertes.

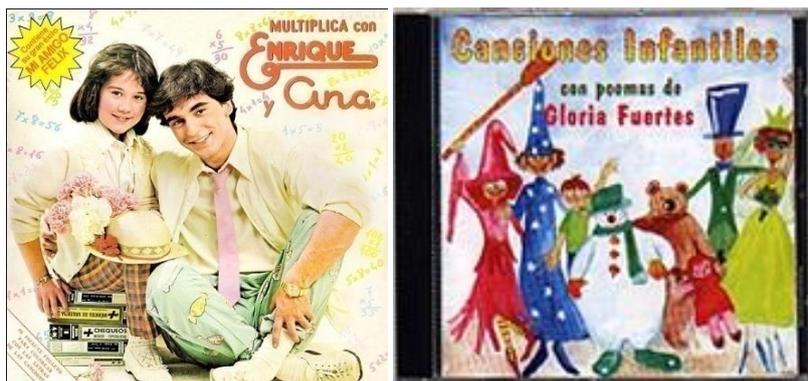


Figura 19. Carátulas “Multiplica con Enrique y Ana” (del Pozo y Anguita, 1980) y “Canciones infantiles con poemas de Gloria Fuertes” (Meseguer, 1998)

Encontramos además, otros grupos o artistas musicales españoles que si bien no dedicaron trabajos discográficos íntegros a poetas concretos, sí musicalizaron o interpretaron sus versos de forma variada y frecuente: este es el caso de Aguaviva, Paco Ibáñez, Pepa Flores, Vicente Monera, Amancio Prada, Adolfo Celdrán, Luis Pastor, Paco Damas...

Finalmente, cabe mencionar que la musicalización poética exalta una belleza que pertenece a los versos del poeta, formando una unión perfecta entre música, canción y palabra (Hernández, 2010). Su divulgación y su fomento a través de la música permite a la lírica ser más valorada y apreciada en ámbitos culturales.

3.7.3 Poetas para niños

La poesía para niños no se caracteriza por ser una poesía sencilla y plagada de didactismos extremos. Tampoco tiene por qué coincidir con entornos cercanos a la etapa infantil o a temas meramente escolares ya que esto, en sí mismo, pierde la esencia poética (Tejo, 2011).

El hábito lector durante la etapa infantil debe adquirirse de manera progresiva y cronológica, manteniendo siempre un buen recuerdo y una buena experiencia hacia los textos leídos. Las actividades diseñadas que acompañen dichos textos poéticos deberán tener en cuenta parámetros didácticos que promuevan la motivación lectora del alumnado.

A la hora de seleccionar un poema para trabajar en el aula mediante una metodología hipertextual unida a la disciplina musical, conviene centrarse en el eje principal de este: el ritmo y el argumento poético.

El ritmo es un aspecto referido tanto al ámbito del lenguaje como al musical, pues ambas artes comparten dicha característica. Para lograr un mayor acercamiento e identificación de este, el ritmo poético es el referido a la cadencia de la palabra, pudiendo hallarse en los versos de arte mayor (ritmo lento) y los versos de arte menor (ritmo rápido). El ritmo musical, en cambio, podemos encontrarlo en la organización tiempo, pulso y acento.

Trabajar el género poético en el aula nos permitirá despertar el interés y la motivación del alumnado hacia la lectura. Además, fomentará el desarrollo de habilidades comunicativas, lingüísticas, lúdicas, culturales y sociales, consiguiendo potenciar el desarrollo integral del niño.

Siguiendo a Cerrillo y Atienza (2010), a lo largo de la historia podemos encontrar que diversos poetas destinados a un público adulto han dedicado pequeñas obras al género infantil en momentos puntuales de su trayectoria, contribuyendo así con algunas de sus creaciones al fomento poético-lector de los más pequeños. Este es el caso de Lope de Vega, Luis de Góngora, Antonio Machado, Federico García Lorca, Rafael

Alberti, Miguel Hernández, Carmen Conde, Gloria Fuertes... entre otros. Sus versos son llevados al aula en multitud de ocasiones para trabajar el fomento del hábito lector desde perspectivas interdisciplinarias e innovadoras.

Las diversas actividades realizadas a partir del amplio poemario del poeta Federico García Lorca han sido adaptadas según las características de los distintos niveles. Podemos encontrar un ejemplo en el poema “Mariposa del aire”. Dicho poema ha sido diseñado metodológicamente para ser trabajado a partir de tareas plásticas o motrices, como es el caso de la versión que Torres Fernández extrajo de “La zapatera prodigiosa”, dividiendo la canción en cuatro tiempos o movimientos acompañados de expresiones corporales (Montañés y Torres, 2011).

Otros ejemplos destacados los encontramos en el trabajo titulado “Poesía en Castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos” de Moisés Selfa y Fernando Azevedo (2013). Dicho trabajo muestra propuestas didácticas pertenecientes al género poético-infantil que se han ido realizando en diferentes cursos de Educación Primaria. Destacan los siguientes ejemplos:

Para el primer y el segundo curso de Educación Primaria, se han utilizado en el aula versiones musicalizadas del poema “La Tarara” de Federico García Lorca. Otras actividades, en cambio, han ido encaminadas a la reflexión de la palabra y para ello se han empleado pareados, rimas, adivinanzas... Por ejemplo: “El Caracol” de Gloria Fuertes o “Un gajo de naranja” de Antonio Granados. Además, los discentes han podido realizar búsquedas en la biblioteca escolar de poemas similares a los anteriormente mencionados. Finalmente, la última actividad diseñada fue destinada al empleo de “poemas plásticos”, donde los alumnos, basándose en poemas como “La maestra de las flores” de Gloria Fuertes, representaron mediante dibujos ilustrativos y descriptivos su argumento.

Para tercer y cuarto curso de Educación Primaria se han utilizado poemas cómicos y lúdicos (“Para ser una bruja” de Carmen Gil) donde los discentes debían buscar la aliteración (figura retórica). Otra de las actividades estuvo encaminada al uso de poemas paralelísticos como “La bicicleta” de Eduardo Polo, donde interiorizaban su

estructura y realizaban posteriormente, sus propias creaciones poéticas siguiendo el esquema anterior.

En quinto y sexto curso de Educación Primaria destaca el uso del romance como recurso literario. A través del “Romance del Conde Olinos” (popular), los discentes buscaban en el romance palabras con rimas, para así crear posteriormente, sus propios romances a través de la búsqueda anterior. Además, el uso de poemas narrativos promueve actividades tales como la recitación alterna. Podemos observar el ejemplo con el poema “Dame tu pañuelo” de Rafael Alberti. Para finalizar, se emplearon poemas alegóricos como “La isla ignorada” de Gloria Fuertes donde se analizaban las figuras retóricas que en él aparecen.

En el CEIP “Carlos Cano” de Fuenlabrada (Madrid), se han llevado a cabo una serie de actividades muy interesantes donde se fusiona la poesía y la música. En dichas actividades han participado diferentes niveles educativos que hemos creído conveniente reseñar a través de cada uno de ellos (Poesía creativa, 2013).

En segundo curso de Educación Primaria encontramos dos actividades: La primera actividad está basada en el poema “El Reino del Revés” de Maria Elena Walsh donde, tras su lectura, se procede a crear disparates siguiendo el hilo del poema (canto y dramatización musical). Por otro lado, la segunda actividad gira en torno al poema “El Pregón” de Rafael Alberti, donde los alumnos lo modificarán incorporando palabras a una serie de huecos dados; además, deben representarlo mediante dibujos y crear sus propias estrofas.

Quinto y sexto curso de Educación Primaria fomentará el género poético en el aula a través de los siguientes poemas: “Vecindario” de Laura Casielles, “Nadie está solo” de José Agustín Goytisolo, “La poesía es un arma cargada de futuro” de Gabriel Celaya y “Exilio” de Alejandra Pizarnik. Por grupos, los alumnos escogerán un poema (de los reseñados anteriormente) y prepararán su recitado y posterior puesta en escena (musical o coreográfica) así como una improvisación grupal final. Tras la elaboración de dicha actividad dan paso a la siguiente, basada en los versos de “No te salves” de Mario Benedetti, empleando las nuevas tecnologías para su realización donde, a través

del software “Windows MovieMaker”, los discentes incorporarán imágenes y sonidos relacionados con el poema.

Tras los ejemplos anteriormente recabados se obtiene la siguiente conclusión: el género poético debe ser trabajado con más detenimiento, pues aporta enormes beneficios al alumnado y contribuye al desarrollo de sus capacidades y sentido estético. Además, como se ha podido observar, las diferentes tareas que se pueden llevar a cabo a partir de la lírica suelen ser atractivas y lúdicas, provocando una mayor motivación en ellos, reflejada en las distintas producciones realizadas.

Conviene resaltar además, la importancia de la poesía en la etapa de Educación Primaria como herramienta de desarrollo para lograr unas actitudes lingüísticas óptimas, mejorando así los parámetros de la comunicación oral y escrita en la lengua española y desarrollando en el alumnado la creatividad y la atención (Sánchez, 1992).

3.8 Antecedentes en la investigación de la intertextualidad poesía-música en el aula (etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial)

La diferente tipología o cronología poética de tradición literaria española que se ha ido musicalizando desde la Edad Media hasta la actualidad ofrece actividades introductorias y de desarrollo planteadas a través de diversas estrategias metodológicas que buscan obtener un aprendizaje significativo y contextualizado desde diversas perspectivas y enfoques didácticos. Ello fomenta en los discentes la adquisición de un conocimiento global hacia el género poético en todas sus dimensiones, puesto que:

El lenguaje musical pretende orientar, en este sentido, el texto literario de forma emotiva e igualmente constructiva y generadora de nuevos significado, pues la simbiosis de ambos códigos en el desciframiento del sentido global contempla una perspectiva distinta a la que proporciona la suma de cada uno de los códigos

de forma aislada. El texto, la música, las ilustraciones, el formato, la tipografía actúan como un todo (Vicente-Yagüe, 2014a, p. 8).

Antes de diseñar el modelo didáctico poético-musical, debemos tener en cuenta los parámetros y los objetivos que queremos abordar:

- Identificar las características de la investigación científica.
- Conocer los elementos y las funciones que la definen.
- Presentar la investigación educativa como resolución de problemas y posibles mejoras tanto a nivel de aula como de institución educativa (Sabariego y Bisquerra, 2004)

A continuación, destacamos numerosos ejemplos de actividades investigadoras e innovadoras llevadas a cabo en centros educativos de España destinados a la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial, donde promueven el hábito lector del género poético de forma intertextual.

3.8.1 Investigaciones contextualizadas en la Edad Media

Comenzando cronológicamente desde los antecedentes anteriormente referidos, vemos el ejemplo del trabajo expuesto en un Instituto de Educación Secundaria (I.E.S. “Reino Aftasí”), cuya intención no es el romancero tradicional sino el acercamiento hacia el interés por la lectura y la escritura a través de una actividad lúdica donde se entienda el concepto del romancero junto con otros más globalizados (Lozano, 2012), dando como resultado un acercamiento cognitivo hacia el Neotradicionalismo de Menéndez Pidal.

Del mismo modo, cabe señalar que los objetivos que se alcanzan con la elaboración y puesta en práctica de dicho proyecto en el I.E.S. “Reino Aftasí” es la

complementación que se puede llevar a cabo entre el lenguaje folklórico tradicional y el lenguaje más actual y “urbano”.

Para que desde el estudio se reconozca también la música autóctona, sin arreglos, tal y como es interpretada por nuestros mayores, como parte de nuestro patrimonio musical, será el maestro, el profesor, el profesor universitario que forma a estos maestros y profesores, las instituciones, las asociaciones culturales, etc., las que deben implicarse y sacar esa forma de expresión que hemos recibido como legado de nuestros antepasados, escucharla y comprenderla como una parte importante de nuestra cultura, y después contextualizarla y utilizarla como recurso para trabajar los conceptos puramente musicales (Barrios, 2004, p. 2).

Muy interesante es también la idea detallada en dicho proyecto donde se pretende que el juglar traspase su propia definición de comunicador o interlocutor del Medievo llegando a mantener el concepto vigente hasta el mismo Siglo XXI, transformando así la figura del trovador o juglar tradicional por la figura de los medios de comunicación sociales, tal y como lo muestra Lozano Manzano (2012) en su artículo curiosamente titulado “Hacia una nueva *Flor de Romances Nuevos*: Experiencia didáctica con el Romancero Tradicional”. Esta actividad de cambio de roles suscita un objetivo básico muy importante para el alumnado de Educación Secundaria: que comprendan y aprendan la tradición medieval profundizando en los aspectos del romancero (temática, métrica, rima, estructura...) a través de un aprendizaje significativo: partiendo desde su entorno (noticias y sucesos) y retrocediendo hasta el Siglo XV para comunicar los hechos de una manera medieval e histórica, y al revés, partiendo del Medievo hacia el Siglo XXI para comunicar los sucesos de forma característica a dicho siglo (de manera oral o escrita).

Siguiendo las investigaciones realizadas por Diego Catalán (1982-84), llegamos a la conclusión de que un romance constituye una representación de la propia vida, pues imita y refleja perfectamente aspectos referidos a la sociedad, la cultura, la economía y la ideología. Gracias a los llamados “romances viejos” (Siglos XIV y XV) podemos conocer e introducirnos a través de los versos en la lírica cotidiana del Medievo, llevándolo hasta las aulas a través de esa representación realista y metaforizando las costumbres propias de aquel pasado medieval hasta la presente actualidad. Por ello, la más valiosa de las joyas sobre las investigaciones y publicaciones del romancero

tradicional es, probablemente, la antología editada por Ramón Menéndez Pidal: *Flor nueva de Romances viejos* (1953).

Encontramos en *Flor nueva de Romances viejos* una colección de romances noticieros que daban a conocer hechos relativamente recientes. Menéndez Pidal dividió el tipo de personaje y la procedencia del romance, subdividiendo al mismo tiempo sus tipologías, tal y como lo demuestra durante la conformación de las seis partes en que está dividida la *Flor*, a saber:

- La primera parte versa sobre los romances de la destrucción de España;
- La segunda parte recoge los romances de Bernardo de Carpio;
- La tercera parte, romances de venganza;
- La cuarta parte, la historia del Cid;
- La quinta parte, los romances moriscos y de frontera;
- La sexta parte, los romances pastoriles y villanescos.

Para Menéndez Pidal los textos conservados son producto de una tradición anterior de textos perdidos, surgiendo a través de ellos los cantares que son modificados en forma y contenido. Por ello, en *Flor nueva de romances viejos* el autor pretendió extraer y abstraer en su contexto histórico las características más positivas de la cultura popular en la construcción y proyección de una identidad nacional como son el lenguaje, la historia y la literatura popular (épica y épico-lírica).

Dicha antología de romances “viejos” desató discusiones y diversidad de opiniones que trataron de influir ante las diferentes versiones encontradas en las estructuras de los romances, procedentes todos ellos de lugares dispares. A través de sus numerosos fragmentos y versiones se puede estudiar la procedencia y el desarrollo de

sus versos, dividiéndose en: versiones fragmentarias, anómalas, minoritarias, viajeras, falsificaciones y versiones vulgatas (Moreno, 2009).

En este sentido y desde una perspectiva significativa y constructivista, cabe citar a Barrios Manzano (2004) en su propuesta didáctica destinada a Educación Primaria, donde los aprendices hacen una investigación de campo recopilando y seleccionando canciones de tradición oral pertenecientes a su tierra (en este caso a la provincia de Extremadura) mediante la ayuda de familiares y amigos que las tuvieran albergadas en su memoria. Acciones como esta permiten que la lírica se exalte desde un emisor directo, promoviendo al mismo tiempo, que el individuo sea partícipe de su propia expansión y difusión, convirtiéndose por tanto en instrumento al servicio de la palabra.

Otro ejemplo sobre la investigación intertextual basada en obras literarias poético-musicales del Medievo español es la realizada por la docente Díaz Martínez (2010) y destinada a los alumnos de primer nivel de la Etapa de Bachillerato (Educación Secundaria Post-Obligatoria):

A través de *Las danzas de la muerte* se realizan una serie de actividades de profundización que van a dar lugar, posteriormente, a un aprendizaje significativo sobre otros aspectos incluidos. Dichas danzas constituyen la base sobre la que se fundamenta la investigación y están formadas por sucesiones de textos e imágenes que pertenecen a la última etapa de la denominada Edad Media. Su personaje principal es la muerte, manteniendo diversas actitudes (actitud de diálogo, de danza...) y posturas satíricas sobre el final de la vida.

A lo largo de los versos, la muerte va sucumbiendo a personajes que representan distintas clases sociales (desde el Papa o el emperador, hasta el labrador). Esta crítica y sátira que está reflejada ante todos y cada uno de los estamentos (nobleza, clero y campesinos), nace para cohibir y paralizar el aumento de poder que los personajes relevantes y dominantes mantienen en la época. Así se les recuerda que la muerte está presente en todos, sin potestad ni poder alguno de cambio (Pérez, 2004).

A través de la profundización del alumnado en esa primera fase que constará de la lectura e identificación de conceptos, personajes, tópicos y elementos artísticos que

aparecen en los diversos poemas e ilustraciones de la obra antes mencionada, se procederá a utilizar el aprendizaje significativo en otros medios diferentes al género poético (literario, cinematográfico, musical...) utilizando lo aprendido en *Las danzas de la muerte* y relacionándolo con otros parámetros. El objetivo principal que se persigue es que el alumnado construya pensamientos propios:

El verdadero objetivo es el que obtiene su correlato en el terreno humano: la formación de personas cada vez más liberales, abiertas, solidarias, críticas, conscientes de sus límites y ávidas por aprender (Díaz, 2010, p. 145).

Guerrero y Cano (2009) acogieron también una propuesta destinada al alumnado de Bachillerato, donde a través de la intertextualidad poético-musical en el cancionero de origen medieval-renacentista, intentan conseguir la motivación literaria y artística del alumnado mediante un enfoque comunicativo donde sean los discentes los que deban ir recabando la información, siendo así los protagonistas directos de su propio aprendizaje. Dicha premisa está basada en dos objetivos principales: profundizar en las formas poéticas desde la Edad Media hasta el Barroco y conocer la pluralidad lingüística de España, así como la convivencia existente entre cultura y lengua.

En dicho trabajo se aprecia que, gracias a la intertextualidad, podemos conocer el patrimonio cultural referido a la diversidad textual, lingüística y artística:

Si sabemos “apasionar” a nuestro alumnado en el disfrute investigador y en el entendimiento comunicativo comparatista podríamos enfrentarnos desde este sistema, como más adelante veremos, a una sociedad plural de textos y músicas variadas, como variadas son ya las personas de nuestras aulas, sus lenguas y sus culturas. Y en el caso de España ello se hace fácilmente comprensivo si tenemos en cuenta las lenguas existentes, sus orígenes y sus procesos de desarrollo hasta la actualidad (castellano, gallego, euskera y catalán) (Guerrero y Cano, 2009, p. 108).

Encontramos también, a través de la doctora Vicente-Yagüe y el doctor Guerrero (2012), la validez de un modelo intertextual implantado en las enseñanzas artísticas de Régimen Especial (Conservatorio). A través de los sonetos de Petrarca se pretende llegar a una mayor comprensión musical de la obra “Sonetos de Petrarca” de Franz Liszt, además

de conocer la estructura del Lied y elaborar composiciones musicales a partir de textos seleccionados por el alumnado. Los resultados son admirables:

Se consigue de esta manera un profundo conocimiento del origen, influencias, sentido y carácter de las composiciones, dirigido a la comprensión del estilo y particularidades expresivas y, como consecuencia, a una correcta y coherente ejecución instrumental (Vicente-Yagüe y Guerrero, 2012, p. 35).

3.8.2 Investigaciones contextualizadas en el Siglo de Oro

La doctora Caro (2002, 2006) recoge experiencias innovadoras donde la música y la poesía forman parte de un acercamiento intertextual hacia el alumnado:

Las clases de un clásico: Arde la Celestina (2002), reúne una propuesta metodológica sobre un taller literario con el texto de *La Celestina* como objetivo y contenido de entender la literatura de modo procedimental y descubrir el mundo de la metáfora para ampliar fronteras de conocimiento. Promueve así la posibilidad de animación a la lectura a través de la creación de mensajes de intención artística (creación de adivinanzas, enigmas y jeroglíficos).

Calderón en el Romea (2006) presenta un proyecto interdisciplinar de literatura creativa formado por dieciséis actos que presentan diferentes actividades relativas a cada especialidad educativa, así como una síntesis de su pedagogía.

En “Buenos tiempos para la lírica” encontramos otra propuesta plagada de numerosas posibilidades que puede adquirir la competencia comunicativa y literaria en la etapa de Educación Secundaria. Dichas posibilidades abarcan desde la reinterpretación del texto clásico hasta la regeneración de la expresión verbal que actúa con la intertextualidad de varios campos (arte, literatura, música). Además, ofrece diversas perspectivas temáticas y tópicos literarios que fusionan el género poético de la Edad Media o el Siglo de Oro con las canciones más actuales. Vemos un claro ejemplo analizado entre la canción “Tu calorro” del grupo español Estopa, con fragmentos líricos de obras tales como “La Celestina” (Fernando de Rojas), “Soneto” (Francisco de Quevedo y Luis de Góngora) y “Égloga” (Garcilaso de la Vega) (Vicente, 2003).

3.8.3 Investigaciones contextualizadas en los Siglos XIX y S. XX

Adentrándonos en la poesía a partir de las generaciones que transcurren entre los Siglos XIX y XX, encontramos posibilidades de aprendizaje poéticos intertextuales a través de metodologías didácticas conexas a diferentes materias como Lengua Castellana y Literatura, Música, Educación Plástica y Visual...

Encontramos ejemplos sugeridos en “Metodología de Investigación en Educación Literaria” (Guerrero, 2008) donde se realiza una amplia investigación que abarca todas las etapas educativas (desde la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Superior Universitaria) centrándose en el poeta Rafael Alberti y utilizando su intertextualidad poética con pintores clásicos y modernos.

Otro de los ejemplos reseñables es el trabajo “Al son de los poetas” (Millares y Binns, 2010), material didáctico complementario del “Método español para extranjeros (Nivel superior)” que pretende ampliar los conocimientos de introducción a la lengua castellana y la poesía hispánica a través del CD que acompaña el método con poemas musicalizados de los poetas de habla hispano más relevantes (Lorca, Neruda, Goytisolo...).

Podemos observar, además, otra intervención llevada a cabo en el área de Educación Artística: Música y destinada a la etapa de Educación Secundaria donde se desarrollan tareas “a través de una metodología intertextual, que analiza el género operístico en conexión con diversos textos literarios, fomentando un aprendizaje cooperativo, creativo y holístico y, en definitiva, procurando una dialogía intersemiótica con fines competenciales” (Vicente-Yagüe e Ibáñez Barrachina, 2014a, p.1). A través de sucesivas tareas, los discentes se van adentrando en el género operístico gracias a diferentes herramientas didácticas intertextuales: pictóricas, literarias y musicales que reflejan la esencia de Romeo y Julieta, personajes sobre el que se vertebra el eje principal de la intervención.

Otro ejemplo que podemos observar es el proyecto de la profesora Matilde Rodríguez (2009) titulado “Poemas y canciones” donde está incluida la interrelación de

las distintas áreas curriculares recogidas en la normativa de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria con el área de Lengua Castellana y Literatura. Este trabajo está dividido en cinco bloques donde se hace un recorrido que abarca desde el origen de los poemas seleccionados, hasta su análisis y creación literaria. El objetivo final será el de realizar una composición autónoma y personal a través de los conocimientos poéticos aprendidos, dando como resultado un montaje poético creado y representado por los propios alumnos, adquiriendo así destrezas transversales además de las curriculares.

No olvidamos mencionar también el libro de María Domínguez (2006), “Juan Ramón Jiménez en la escuela: Actividades para Primaria y Primer Ciclo de Secundaria” donde, a través de una selección poética y siguiendo un esquema prefijado, se van alternando a lo largo de diferentes talleres actividades lúdicas con actividades donde se trabajan valores tan importantes como el medio ambiente, la paz, la solidaridad... Dichas actividades están formadas por dramatizaciones, juegos rítmicos, entonaciones, improvisaciones... el objetivo principal es llegar a conocer y a aficionarse al poeta Juan Ramón Jiménez.

Podemos encontrar investigaciones basadas en tareas que derivan del cancionero popular infantil donde los mecanismos de transmisión oral y escritos y el aprendizaje de esas composiciones líricas populares forman las bases fundamentales de la tarea didáctica.

Las principales actividades llevadas a cabo en dicha investigación con el alumnado perteneciente a la Etapa de Educación Primaria son las que a continuación se presentan:

- Actividades de investigación en el medio familiar y entorno social y cultural.
- Creación de un corpus de clase con canciones populares de tradición infantil.
- Actividades de comprensión.
- Actividades de análisis lingüístico.

- Actividades de producción.
- Reescritura – Creatividad.

Un ejemplo de los apartados anteriormente mencionados es la realización de un anuncio (objeto real o imaginado) basándose en una canción popular infantil. Para ello, se introduce la invención de una nueva letra pero manteniendo la base rítmica de la canción original (Sánchez, 2013).

Los cancioneros infantiles de tradición oral en la escuela han sufrido diversas clasificaciones a lo largo de la historia, destacando la selección de Pedro Cerrillo, entre otras:

- Nanas o canciones de cuna.
- Juegos mímicos.
- Canciones escenificadas.
- Oraciones.
- Fórmulas para echar a suertes.
- Burlas y trabalenguas.
- Adivinanzas (Sánchez, 2013, p. 26).

El material educativo de los materiales folclóricos es muy grande, no solo en lo que pueda tener de aprendizaje activo (recogida mediante trabajo de campo), sino también en sus relaciones con el contexto, pues permitirán a los alumnos interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su entorno más cercano. Una programación seria y pensada de actividades escolares con el Cancionero Popular Infantil ofrece posibilidades didácticas interesantísimas, tanto en el ámbito de lo social como en el de lo literario. En el primero de ellos, y solo en lo referido a la recuperación de materiales literarios de tradición oral, el Cancionero puede aportar a los niños conocimientos sobre creaciones que estaban vivas en generaciones anteriores, mediante las que pueden comprender aspectos de la vida cotidiana pasada y elementos que pertenecen a su identidad como pueblo o como miembros de una comunidad idiomática (Cerrillo en Sánchez, 2013, p. 10).

La importancia del Cancionero Popular Infantil en la etapa de Educación Primaria radica en el aspecto lúdico que aporta al niño. El sonido, el ritmo, las secuencias fónicas, las repeticiones, etc. componen el primer medio por el cual el niño se aproxima al aprendizaje lingüístico, esto se lleva a cabo mediante poemas o cantinelas populares fundamentadas en los juegos del lenguaje pero constituyendo todo, formando parte del patrimonio infantil. Hay que destacar que dichos juegos conforman una especie de gimnasia mental formada por ejercicios diversos, como pueden ser la memorización o el desarrollo de la imaginación (Rodríguez, 2004).

Los cuentos musicales contribuyen en la praxis de la unión intertextual fomentando la escucha de música clásica en los niños a través de cuentos musicales donde los textos contienen argumentos musicales que ayudan a entender mejor sus esquemas armónicos e instrumentales (Vicente-Yagüe y Guerrero, 2013a, 2015). No debemos olvidar la enorme aportación didáctica y pedagógica de la colección “La Mota de Polvo” (Palacios, 2000).

Cuentos y música establecen íntimas relaciones entre los elementos constitutivos de sus iguales. [...] No solamente la música y la narración oral confluyen en tener una estructura de similares rasgos, también ambas se valen de un catálogo de recursos comunes para obtener expresividad en sus discursos, incluso utilizan las mismas palabras para indicar el “carácter” de cada momento (Palacios, 2000, p. 10)

Tras la profundización de dichas investigaciones, propuestas y actividades innovadoras intertextuales centradas en la música y la poesía, observamos que era necesario seguir pasos empíricos así para saber que se podía demostrar otra educación posible. Una educación que ponga de manifiesto elementos y estrategias significativas y motivadoras al servicio de la lectura poética, a la luz de otros códigos, de otros textos que se sostienen de la misma cultura y con la misma finalidad: la universalidad de los componentes educativos, la complejidad del hecho educativo puesto al servicio del destinatario, el alumnado, con el mismo soporte que ya conocíamos de forma teórica, la Literatura Comparada y la Intertextualidad, pero ahora llevados a su transposición didáctica.

Han sido varios los trabajos que nos han venido a cubrir estos paralelismos culturales necesarios, los cuales han terminado supliendo algunas lagunas que existían

sobre las teorías comparativas llevadas a cabo en el aula donde hemos podido observar que la intertextualidad poesía-música convierte al alumno en agente activo de su propio aprendizaje, ampliando la valoración y el respeto por otras culturas y adquiriendo un sentido global donde la música actúa como otro instrumento de aprendizaje y desarrollo de perspectivas hacia la diversidad lingüística que habita en España, además del castellano.

Del mismo modo, hay que destacar que la intertextualidad poesía-música está presente en multitud de labores didácticas, pues muchas de las canciones que se trabajan en el aula proceden y/o derivan de diversas versiones clásicas literarias. Gracias a ello se consigue alargar el legado de conocimiento cultural hasta la actualidad.

Tras numerosas búsquedas y consultas en el ámbito investigativo que une la intertextualidad poesía-música a una serie de tareas interdisciplinares a desarrollar en el aula, verificamos que es la primera vez que surge un modelo investigador de tales dimensiones válido para toda la etapa y los ciclos (o tramos) de Educación Primaria (primero, segundo y tercer ciclo, LOE), (primer y segundo tramo, LOMCE), pudiendo aplicarse igualmente a la nueva ley educativa: LOMCE, donde los tres ciclos se simplifican en dos tramos.

Dicho modelo único pasa por diversas tareas adaptadas a la complejidad de cada Ciclo (composición musical, dramatización, conexión curricular a través de distintas competencias básicas (competencias claves, LOMCE), profundización léxica y semántica, interpretación instrumental y vocal...), formando así una misma estructura y composición y fomentando a la vez, el hábito lector de este género tan poco valorado y seleccionado por el público de la etapa de Educación Primaria, comprendido entre los seis y los once años de edad.

La gravedad de la situación real para que se buscaran modelos científicos que incidieran en la desafección a la lectura en el alumnado en general nos llevó a iniciar el proceso de esta investigación: “Análisis e interpretación de un modelo poético-musical con proyección didáctica hipertextual en Educación Primaria”. Y lo hicimos desde la convicción de que toda realidad deseada por el alumnado en educación es la que se mantiene con motivación, partiendo de informes y estudios que demuestran el bajo

interés por la lectura en niños y jóvenes en edad escolar e implicando fines que pudieran demostrar que a través de la implementación del modelo didáctico, los alumnos pudieran convertirse en difusores literarios, en juglares de nuestro tiempo, en comunicadores históricos... haciendo que el género poético siga perviviendo en la memoria actual y alejándose del olvido, pues si se produjera tal hecho, caería una parte de nosotros mismos, de nuestras raíces, de nuestra cultura.

4. DIDÁCTICA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA) Y EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (LOE/LOMCE)

El perfil del docente en las etapas de enseñanza obligatoria en España (Educación Primaria y Educación Secundaria) es fundamental para lograr en el alumnado un desarrollo integral de todas sus capacidades cognitivas, sociales, motrices y afectivas. Cabe reseñar además, que el docente también ejerce una labor primordial en el papel de enseñanza-aprendizaje, actuando como guía y dejando como protagonista activo al alumno, ejerciendo así un papel directo como agente de su propio aprendizaje:

Una vez revisado el panorama actual que nos presenta el currículo vigente, tan solo nos queda conjugar los elementos de partida ya establecidos y dirigirlos convenientemente, según nuestros intereses receptivos. [...] Igualmente, el trabajo integrado de las artes en el reconocimiento de los estilos permite el descubrimiento de elementos comunes y compartidos que se complementan y que, de otro modo, reflejarían un significado fragmentado (Vicente-Yagüe, 2016, p. 68).

Un docente debe actuar como comunicador o mediador directo del concepto de conocimiento (transformado a su vez por este), pues posee cualidades y actitudes para el desempeño de la enseñanza de forma innata o aprendida (Hemsey de Gainza, 1964) encontrando además, afirmaciones tales como que cualquier especialidad definida o su desempeño, tarea o participante, debe relegar a un segundo lugar el apelativo de profesor u otros calificativos de rango superior que definan su puesto y cambiarlo por la palabra “maestro” (González, 1974).

Para poder desempeñar de forma adecuada una investigación de carácter intertextual poesía-música, los docentes implicados deberán tener ciertas cualidades hacia las disciplinas anteriormente mencionadas. En el caso del área curricular de Educación Artística (Música), el docente poseerá una vocación por la música y conocerá términos musicales, impartiendo así esta disciplina no tanto curricularmente,

sino de forma práctica, pues recordemos que una investigación de estas características puede realizarse tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura como en el área de Educación Artística.

En el caso del área de Lengua Castellana y Literatura el docente poseerá hábito lector (en este caso hacia el género poético), e interés literario y didáctico por la enseñanza de la literatura en las aulas, reflejando así estas tres premisas fundamentales en su metodología de aprendizaje resumida por una tendencia descriptiva: la vocación.

Podemos añadir dos características fundamentales, además de las mencionadas anteriormente, que los docentes deberían adquirir y fomentar en el alumnado: características catalogadas como generales y características catalogadas como especiales. Dentro de las características generales que debería tener el docente podemos incluir la cultura previa para poder transmitir el conocimiento. No se refiere a una cultura meramente literaria o musical, sino a una cultura de carácter globalizado. De esta manera se podrá abarcar la materia desde una perspectiva interdisciplinar.

Podemos afirmar que desde un punto de vista metodológico, asistimos a dos posiciones bien diferenciadas: por un lado, ante aquellas investigaciones de carácter formal -centrados sobre la declamación, el contenido semántico, las homologías estructurales o los cambios en el estilo musical estimulados por el texto- que parte de la premisa de que la música, en estas composiciones híbridas, traduce el sentido textual y sus estructuras, postulando la residencia definitiva del significado de cualquier canción en estas correspondencias poéticas y musicales. Por otro lado –y con un marcado carácter historicista- contamos con aquellos estudios que sostienen que los espacios de contradicción distanciamiento o incluso indiferencia entre texto, música y canción proporcionan una plataforma para el sentido: la reflexión sobre la divergencia nos permitirá observar, en el caso de que se reconozca una correspondencia entre las estructuras profundas de los discursos implicados, el reflejo de un contexto social y cultural de los que toda obra es producto (Pastor, 2005, p. 48)

Respecto a las características especiales del docente, hacemos referencia a tres grandes teorías educativas que debe conocer para poder desempeñar su labor competitivamente:

- **Teorías psicológicas:** logran una conexión y un conocimiento más cercano con los discentes así como con el entorno de estos. Ello derivaría en la empatía.
- **Teorías pedagógicas:** logran un conocimiento más profundo de las técnicas o medidas pedagógicas que se pueden aplicar en el aula, así como las diferentes metodologías o corrientes existentes.
- **Teorías musicales:** logran interiorizar conocimientos conceptuales y prácticos que el docente debe tener sobre dicha especialidad para que pueda ser impartida en el aula (Hemsey de Gainza, 1964).

La fundamentación científica sobre la que se sostiene esta investigación de carácter hipertextual está basada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), puesto que todavía estaba implantada en los niveles educativos donde se llevó a cabo el estudio.

No obstante, a continuación se procederá a realizar un exhaustivo análisis teórico donde se indicarán los puntos más relevantes acaecidos en las dos últimas leyes vigentes (LOE y LOMCE), en virtud del contenido trabajado:

En relación con la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación), encontramos la base fundamental de nuestra investigación en el área de Lengua Castellana y Literatura de la etapa de Educación Primaria, tercer bloque de contenidos: “Educación Literaria”, en el que se transmite la idea del “desarrollo de la autonomía lectora” y “valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal” (Real Decreto 1513/2006, p. 43088).

Del mismo modo, cabe señalar que dicho bloque también aparece en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) situado en quinto lugar dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, concretamente en el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el

currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia donde indica que los aprendizajes de este bloque persiguen que los alumnos sean “lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para ello, es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura” (Real Decreto 126/2014, p. 33139).

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se aprecia la insistencia de darle mayor importancia a dotar al sistema educativo de una serie de mejoras en referencia al fomento y práctica del hábito lector.

El artículo 2 de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) señala que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza. Entre estos factores se destacan la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 274).

A través de los objetivos planteados en el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se fomentaba también el hábito lecto-literario en cada uno de los ciclos, especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura, pudiendo encontrar otras muestras de apoyo a la lectura como la de afianzar unos conocimientos básicos relativos a la comprensión oral y escrita, a la expresión y al hábito lector.

Además, hay que destacar una novedad que incorporó la LOE respecto a las leyes anteriores: propuso un periodo de tiempo diario destinado a tal fin. La duración se concretaba en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, señalando que este tiempo diario no podría ser inferior a treinta minutos.

La LOMCE siguió estableciendo que como mínimo, se destinaría a fomentar el hábito y la adquisición de estrategias lecto-escritoras a través de un tiempo diario no inferior a los treinta minutos en cada nivel de Educación Primaria, a las que se pueden sumar sesiones escolares adicionales para el desarrollo de un programa de lectura propio del centro. En este caso, el nuevo currículo escolar de la Región de Murcia incluye una sesión semanal destinada a una nueva área (no reflejada anteriormente en la LOE), llamada Lectura Comprensiva, que está implantada en los tres primeros cursos de Educación Primaria (1º Tramo), sumando así el tiempo de fomento a esta capacidad lectora en los discentes.

Centrándonos en los bloques de contenidos relativos al área de Lengua Castellana y Literatura, evidenciamos en la LOE la presencia de cuatro bloques que a continuación se encuentran detallados:

Bloque 1, Escuchar, hablar y conversar. Se centra en trabajar aspectos y procedimientos lingüísticos correspondientes a la lengua oral.

Bloque 2, Leer y escribir. Trabaja habilidades lingüísticas pertenecientes al lenguaje escrito.

Bloque 3, Educación Literaria. Está basado en un acercamiento hacia parámetros literarios que exhiben diferentes procedimientos, como por ejemplo: recitados, lecturas dramatizadas, juegos retóricos...

Bloque 4, Conocimiento de la lengua. Se fundamenta en los elementos y parámetros que conforman el espectro lingüístico.

La LOMCE, sin embargo, apuesta por otros criterios a la hora de elaborar los bloques de contenidos, distribuyéndolos de la siguiente manera:

Bloque 1, Comunicación oral: escuchar y hablar. Se pretende desarrollar habilidades comunicativas que permitan al alumno comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones: personales, sociales, académicas y profesionales, a lo largo de su vida.

Bloque 2, Comunicación escrita: leer. Conlleva a la adquisición de diversos aprendizajes que permitirán al alumno un mejor conocimiento tanto de sí mismo, como del mundo que le rodea.

Bloque 3, Comunicación escrita: escribir. Enseña al alumnado las diferentes partes de la producción de un texto: planificación, redacción de borradores y revisión de los mismos, antes de elaborar el texto definitivo.

Bloque 4, Conocimiento de la lengua. Se pretende el conocimiento de habilidades lingüísticas para regular el uso correcto de la lengua. Para ello, se han de conocer tanto las reglas gramaticales como las ortográficas.

Bloque 5, Educación Literaria. Prioriza el desarrollo y el fomento del hábito lector en el alumnado. Para ello, será necesaria la combinación de obras clásicas con aquellas otras más cercanas a sus intereses personales.

La LOE, con la que se ha llevado a cabo esta investigación educativa, contiene la imprecisión de no especificar el género o la tipología literaria que se debería desarrollar en áreas diferentes a la propia de Lengua Castellana y Literatura. Es por ello que el fomento lector se produce habitualmente y mayoritariamente en el género narrativo, lo que conlleva a aumentar la problemática planteada en dicha investigación: el número tan reducidos de lectores habituales hacia géneros literarios variados que, durante la Etapa de Educación Primaria, no fomentan su diversidad lectora, en este caso encaminada al género poético.

Actualmente, y a través de la instauración de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se refleja con mayor precisión la práctica de un hábito lector más amplio que debe llevarse a cabo desde todos los ámbitos y materias del currículo. Además, especifica y promueve el uso de diferentes tipos de textos que emplean diversos códigos y formatos, como por ejemplo, el uso de anuncios publicitarios, manuales de instrucciones, facturas...

La LOE, a través del área de Educación Artística perteneciente a la etapa de Educación Primaria, desarrolla diversos bloques de contenidos integrados dentro de los lenguajes plástico y musical. Los bloques tercero y cuarto, concretamente, están dedicados a la materia de música de forma exclusiva. Además, todo el tercer bloque denominado “Escucha”, integra diferentes apartados asociados a la audición musical: “audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos”, “comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales”, “valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas” (Real Decreto 1513/2006, p. 43074).

Así pues, los bloques de contenido del área de Educación Artística que se vertebran en la LOE sobre aspectos didácticos musicales, son los siguientes:

Bloque 3, Escucha. Trabaja aspectos relativos a audiciones musicales, ya sea a través de un análisis formal, como de tareas que impliquen una discriminación auditiva.

Bloque 4, Interpretación y creación musical. Fomenta la capacidad creativa del alumnado a través de diversos procedimientos, como por ejemplo, la improvisación. Del mismo modo, se centra en trabajar otros aspectos como puede ser la interpretación instrumental, la interpretación vocal...

Respecto a la LOMCE, algunos parámetros curriculares presentan una serie de modificaciones que a continuación se muestran. Según el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los contenidos musicales se dividen en los siguientes bloques:

Bloque 1. Escucha. Integra lo relativo a la percepción del hecho sonoro.

Bloque 2. La interpretación musical. Comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical.

Bloque 3. La música y la danza. Desarrolla las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

El sentido curricular del modelo didáctico poético-musical sobre el que se asientan las bases de esta investigación pretende complementar los contenidos de ambas áreas disciplinares (Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística) en una interconexión intrínseca donde se logre un programa educativo basado en una metodología innovadora y alternativa a la academicista, ya existente:

La Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. Las áreas de la Literatura y de la Música están planteadas desde una perspectiva metodológica que no contempla la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura (de Vicente-Yagüe, 2008, pp. 245-246).

Además:

Se pretende incluir en los programas de las dos áreas, acordes con el nivel y la etapa educativa del alumno, objetivos que favorezcan el desarrollo de la interdisciplinariedad, de forma que a través de ‘lecturas musicales’ y ‘audiciones literarias’ se consiga un aprendizaje motivador. La propuesta trata de reconsiderar y reconducir la orientación y contenidos de los currículos, con el fin de la puesta en práctica de una innovadora metodología docente basada en la comparación de las dos artes con referentes intertextuales (de Vicente-Yagüe, 2008, p. 241).

Históricamente, podemos hallar numerosos indicios musicales en los primeros textos escritos. Dichos textos, compuestos por historias cotidianas, estaban basados en esquemas literarios constituidos por repeticiones, aliteraciones, rimas... dando lugar a nuevas formaciones literarias caracterizadas por una mayor autonomía y libertad. El compositor podía realizar variaciones literarias siempre y cuando se mantuviese intacto el argumento principal de la obra (Cantizano, 2005).

A pesar de presentar varios nexos de unión entre ambos esquemas, el literario y el musical, cada uno de ellos se ha ido desarrollando, también, de forma independiente, constituyendo características propias y dotándole a cada uno de ellos, una identidad propia. Del mismo modo, se puede afirmar que la música ha ido evolucionando hacia parámetros literarios ofreciendo variaciones y adaptaciones basadas en aspectos en el lenguaje escrito (Diago, 2011).

4.1 Buenas prácticas educativas: Competencias Básicas (LOE) / Competencias Clave (LOMCE)

Educación por competencias es un cometido necesariamente interdisciplinar que difiere por completo de la enseñanza especializada que acostumbra a impartirse en las aulas con clase magistral y contenidos enciclopédicos o habilidosos de un currículo parcelado en compartimentos. El enfoque curricular de las competencias es bien distinto, pues traza lazos entre áreas de conocimiento (Bolívar, 2010) a fin de despertar el pensamiento conectivo y reflexivo del aprendiz y de que aquello que conozca le sirva para su vida, sabiendo aplicar a la realidad los conceptos aprendidos y resolviendo problemas de modo estratégico y contextualizado (Perrenoud, 2006, Vicente-Yagüe, 2015a).

En el desarrollo de competencias es fundamental entender el aprendizaje como proceso de construcción personal de saberes, ya que el aprovechamiento de los contenidos será único en cada persona por la adecuación a conocimientos previos, experiencias e intereses concretos. La educación basada en competencias dota de herramientas (estrategias) a los alumnos para su desarrollo educativo a lo largo de su vida. La gestión del conocimiento, se convierte en herramienta estratégica fundamental, y el aprendizaje, como medio para generar conocimiento, no sólo es objetivo prioritario de la enseñanza, sino que se transforma en una necesidad permanente a lo largo de toda la vida. Es elemento imprescindible para tomar decisiones y hacer frente a los retos que imponen, entre otros, la globalización y la tecnología digital (Ibarra y Valenzuela, 2012, p. 187).

En definitiva, este nuevo método de enseñanza basado en competencias supone un cambio respecto a la enseñanza tradicional. Dicha metodología va dirigida y encaminada a preparar al individuo para afrontar con éxito su vida, dotándole de herramientas y estrategias que le permitan participar activamente en la sociedad.

La convergencia educativa europea ha apostado decididamente por la promoción de la educación basada en competencias. En los últimos años, el uso del concepto de competencia se ha ido desarrollando a través de los diferentes niveles y etapas educativas que conforman la enseñanza, pues elaboran diferentes premisas que parten de competencias concretas constituyendo un enorme avance en los esquemas tradicionales basados en la centralización de contenidos. Hoy día, las competencias engloban el saber (parte cognitiva), el saber hacer (destrezas y procedimientos) y el saber ser (emociones), contribuyendo así al desarrollo integral del niño.

En el desarrollo de este propósito consistente en afrontar los desafíos de la sociedad actual y futura con acciones competentes y humanas, cobra un gran protagonismo el programa de investigación “Definición y Selección de las Competencias (DeSeco): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias” (Rychen y Hersh, 2002), en el cual participaron numerosos países de la OCDE bajo la supervisión de la Oficina Suiza Federal de Estadística con una estructura de cooperación interdisciplinar entre investigadores y académicos que forjaron el diseño de las competencias válidas tanto para el ámbito laboral como para el académico con especial incidencia en aspectos relacionados con la reflexión (aprendizaje experiencial, adaptación, actuación crítica...).

Del trabajo liderado por DeSeCo han surgido premisas conceptuales fundamentadas en programas tan importantes como PISA (Programme for International Student Assessment) que, entre otras competencias, otorga un lugar de extrema importancia a la evaluación internacional de la competencia lectora en estudiantes que finalizan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Desde que Jacques Delors demostró que el saber global se realiza a través del saber hacer con un cuidado permanente del saber ser, la UNESCO y otras tantas instituciones internacionales advirtieron que la educación escondía un tesoro humanista

(Delors, 1996), suponiendo una innovación radical en la educación competencial respecto a las enseñanzas academicistas.

El Consejo de Europa, por su parte, publicó un Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) donde dejó estipuladas las competencias generales. Además, también prestó especial atención a la delimitación de la competencia comunicativa en sus aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. La OCDE (2005), a su vez, también habilitó en 1997 un equipo interdisciplinar para generar el marco internacional de “competencias clave”, de cuyas conclusiones se alimentó después el Parlamento europeo para emitir una reforma a gran escala en las leyes de educación de los diversos países europeos implicados en tal convergencia educativa.

Hacia 2006, los Parlamentos europeos implicados en el Plan Bolonia convinieron incorporar la reforma educativa basada en competencias con la disposición de nuevas leyes orgánicas de educación que contemplaran lo que a partir de entonces se denominaría “competencias básicas”, las cuales recuperan la mayoría de enunciados de las competencias clave con leves modificaciones para lograr su accesibilidad en aprendices de cualquier edad y circunstancia, pero especialmente dirigidas a aquellos que cursaran estudios básicos (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

Es entonces cuando en España surgió la LOE, y tras su amparo, los diferentes Decretos para cada etapa educativa. Interesa aquí nombrar el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, ya que contiene el anexo I destinado a una explicación pormenorizada de las características que componen las competencias básicas, remitiendo a él el currículo de la etapa dispuesto en todas las Comunidades Autónomas.

Ello ocasionó que en España, la LOE sustituyera vertiginosamente a la LODE. El MEC (2006a) dispuso ocho competencias básicas como destrezas obligatorias que se debían haber adquirido tras la enseñanza obligatoria, convirtiéndose así en pilares fundamentales de todo el proceso educativo desde la

aparición de la Ley Orgánica, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), de 2006 hasta la actualidad, referidas como “competencias clave”.

Así pues, las competencias básicas debían ser observadas en las etapas educativas de Primaria y Secundaria Obligatoria, a saber: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

Con la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) estas ocho competencias básicas se transformaron en siete competencias clave. En el caso de Educación Primaria, conviene ver las disposiciones ministeriales (MEC 2006b) recogidas en el Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas, de todo lo cual se ha hecho eco el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, “por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia” (CARM, 2007).

Nos interesa especialmente la noción de “competencia comunicativa”, definida hace décadas por primera vez por el etnógrafo D. Hymes como un conjunto de habilidades y conocimientos que habilitan que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interactuar entendiéndose entre ellos (Hymes, 1972). En los albores del siglo XXI proliferan las publicaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en las diversas habilidades lingüísticas de los planos oral y escrito (Álvarez, 2010). También empiezan a surgir publicaciones sobre las ventajas y dificultades que reportan las competencias básicas (Escamilla, 2008).

Como se recoge en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; las competencias básicas quedaban conformadas de la siguiente manera:

- **Competencia en comunicación lingüística.** Hace referencia a la utilización del lenguaje en su vertiente oral y escrita en diversos contextos y ámbitos, permite

expresar y regular nuestras emociones y pensamientos, así como construir nuestra representación de mundo.

- **Competencia matemática.** Representa el uso de los números y sus operaciones básicas, así como el razonamiento matemático aplicado a situaciones de la vida diaria y cotidiana. Permite además, tratar e interpretar distintos tipos de informaciones pertenecientes a diversos contextos.
- **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.** Hace mención a la relación entre el ser humano y el entorno físico con el que interactúa; ello le permite comprender hechos, predecir consecuencias y optimizar las condiciones de vida propias y de otros seres vivos.
- **Tratamiento de la información y competencia digital.** Su desarrollo implica conocimientos y destrezas asociados al tratamiento de la información, presentación, análisis e interpretación de la misma.
- **Competencia social y ciudadana.** Dota al alumno de las habilidades sociales para desenvolverse en la sociedad en la que vive, fomentando principalmente las premisas sobre el saber convivir.
- **Competencia cultural y artística.** Permite el conocimiento, disfrute y análisis de diferentes representaciones artísticas pertenecientes al patrimonio histórico-cultural.
- **Competencia para aprender a aprender.** Hace referencia al fomento de un aprendizaje continuo en el ser humano, así como de las diferentes técnicas y estrategias para lograr el desarrollo y el proceso cognitivo a seguir.
- **Autonomía e iniciativa personal.** Implica la transformación de las ideas en actos para que el alumnado pueda tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Así pues, las dos primeras competencias versan sobre lenguajes y códigos; las competencias número tres, cinco y seis al conocimiento, análisis y valoración del entorno natural, social, económico e histórico-cultural; y finalmente las competencias número cuatro, siete y ocho hacen mención al acceso, tratamiento, interpretación y uso del conocimiento.

Actualmente, podemos encontrar en vigor siete competencias clave referidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. A efectos del presente Real Decreto, las competencias clave recogidas en el currículo vigente (artículo 2) son las siguientes:

- **Comunicación lingüística:** Hace referencia al lenguaje y a sus diferentes ámbitos de aplicación así como al desarrollo del espíritu crítico.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** Se refiere al método científico y al uso de los números en diversidad de contextos.
- **Competencia digital:** Implica el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Aprender a aprender:** Se corresponde con diferentes técnicas y destrezas empleadas para tratar, organizar, memorizar, analizar e interpretar informaciones.
- **Competencias sociales y cívicas:** Hacen referencia al conocimiento de la sociedad en la que se desarrolla el individuo así como sus valores y actitudes con el fin de convivir.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** Se corresponde con el desarrollo de la autonomía del individuo así como con el proceso de toma de decisiones; además, contribuye al progreso de habilidades como: esfuerzo, sentido ético, capacidad de análisis, entre otras.

- **Conciencia y expresiones culturales:** Implica el conocimiento, análisis, interpretación y respeto de diferentes manifestaciones culturales.

El modo idóneo de educar en competencias es proponer aprendizajes basados en tareas (Candlin, 1999). Importa diseñar y realizar tareas complejas que impliquen dentro de sí otras subtareas y a su vez, dentro de cada una, varias actividades (Caro Valverde y González García, 2012).

Si entendemos por “tarea” aquello que el alumno puede ser capaz de hacer con su aprendizaje (transferencia de conocimiento), las tareas que debieran realizar en un proyecto como este en el que la música y la literatura van de la mano tendrían características interdisciplinarias y actividades híbridas.

A diferencia de las habilidades que solo exigen por parte del aprendiz su destreza en ejercicios de control dentro de un contexto muy determinado y acotable, las tareas demandan que el aprendiz ejerza su capacidad para afrontarlas en un contexto problemático, a menudo de interacción grupal, donde deben negociarse las decisiones y procesarlas estratégicamente. De esta forma se transferirían los resultados a nuevos contextos (cuanto más reales y experimentados, mejor) donde evidenciarían que la práctica educativa es buena no solo porque esté bien diseñada conforme a sus posibilidades cognitivas y circunstanciales, sino también porque sea útil en su vida personal.

Por ello, a través de las competencias educativas se persiguen dos grandes finalidades: la producción y la percepción sonora:

La articulación de ambas a la manera de objetivos de aprendizaje pretende ayudar a cada alumno a transformar en competencias personales los conocimientos específicos y las habilidades disciplinares, es decir, a utilizar el lenguaje sonoro/musical para expresarse, tomando conciencia al mismo tiempo, mediante la audición, de la realidad sonora que lo rodea. Por una parte podemos relacionar con la producción las actividades de interpretación y de invención a través de la improvisación, la variación y la composición musical, mientras que a la percepción se refieren las actividades de audición, de la que se derivan la interpretación de los significados y el análisis de los parámetros sonoros y de los procedimientos constructivos (Bagnus y Jambrina, 2010, p. 79).

Finalmente, hay que destacar la opinión al respecto del doctor Guerrero (2008) que expresa la importancia del proceso de reflexión en aspectos que derivan de la didáctica literaria y la unión con otras áreas:

Dado que la didáctica de la literatura se ocupa de estudiar los factores que intervienen en los procesos de recepción con el objetivo de optimizar la comunicación literaria, la reflexión sobre este trasvase de temas y lenguajes resulta ser del mayor interés didáctico. La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no sólo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad (Guerrero, 2008, p. 51).

4.2 La conexión curricular con la intertextualidad

El aprendizaje es un concepto fundamental que engloba no solo al entorno propiamente calificado como educativo, sino como un concepto universal que co-habita con todos los entornos cotidianos existentes: familiar, social, laboral, cultural, económico, político...

En los últimos años, han ido surgiendo teorías del aprendizaje que se han ido implantando en las aulas como un enfoque metodológico innovador. Dichas teorías (conductista, cognitivista y constructivista) actúan como herramientas fundamentales para la obtención de respuestas o resultados, conocimientos o significados que contribuyen al término del conocimiento (Mayer, 1992).

Así pues, el conductismo se basa en la adquisición de respuestas conectadas entre sí a través de un estímulo. La acción de aprender está íntimamente ligado a la selección de información dentro de la capacidad sensorial del individuo, formando así la el motor principal de todo aprendizaje y conocimiento conductista (Serrano y Pons, 2011).

Ejemplos de aprendizaje conductivo:

- **Condicionamiento operante**, basado en el aumento o la disminución de un comportamiento que ha sido reforzado o castigado para lograr una consecuencia directa.
- **Condicionamiento clásico**, basado en reflejos condicionados a través de estímulos neutros (Llamas, 2011).

En cuanto a parámetros musicales, se puede dirigir el aprendizaje conductivo musical hacia las siguientes líneas didácticas y pedagógicas:

- La música como variable independiente, es decir, como medio de conocimiento de otros aprendizajes.
- La música como variable dependiente de sujetos extrínsecos a los propios conceptos musicales como el profesorado o el entorno (Hargreaves, 1998).

La teorías cognitivistas se basan, en cambio, en la adquisición de conocimientos y en la construcción de significados donde el aprendizaje interactúa con las etapas cronológicas del discente y el entorno, es decir: el discente acoge un papel más activo como sujeto protagonista de su propio aprendizaje. Aprende a aprender para lograr a obtener un aprendizaje global y significativo (Serrano y Pons, 2011).

Piaget (2015), fue fiel defensor de dicha teoría, catalogando en etapas la evolución cognitiva. Dichas etapas (que desarrollaremos posteriormente), son: periodo sensorio-motor (0-2 años), periodo preoperacional (2-7 años), periodo de las operaciones concretas (7-11 años) y periodo de las operaciones formales (11-14 años).

El constructivismo es el enfoque o la idea que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Velandia, 2006, p. 83).

Por tanto, el aprendizaje significativo está basado en las teorías cognitivistas y constructivistas, comprendiendo un “aprender a aprender” a través de un análisis externo de las concepciones propias que el discente construye a partir de la observación: el discente sufre un proceso interactivo entre los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje (Caserio, Guzmán y Vozzi, 2012).

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser son las bases donde debería asentarse la Educación. Así lo reflejó Jacques Delors en su célebre informe patrocinado por la UNESCO con el título *La educación encierra un tesoro* que sirvió como antecedente inmediato para forjar la idea de la Europa del Conocimiento que sostendría el proyectos del Espacio Europeo de Educación Superior. En estos términos expresa su cometido en dicho documento:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevarnos a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud (Delors y otros, 1996, p. 96).

A partir de estas posibilidades creativas se estructuran todos los objetivos medidos en capacidades que el alumno debe alcanzar, fundamentándose en una serie de contenidos que versarán en los diferentes bloques que constituyen la materia. Para comprobar el grado de adquisición de las competencias educativas, se emplean los criterios de evaluación. Por tanto, el alumnado debe poseer los conocimientos y adquirir las competencias fundamentales (Bolívar, 2007), destacando de forma prioritaria la competencia lingüística:

Es la competencia que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competente en comunicación lingüística significa poseer los recursos para participar mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a utilizar la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales (Pérez, 2009, p. 16).

Además de la competencia en comunicación lingüística, interesa tratar en este proyecto la dimensión educativa de la competencia social y ciudadana que consiste en comprender la realidad social en la que se vive: cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. A través de dicha competencia (social y ciudadana), se contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas (Real Decreto, 1513/2006).

El trabajo para el desarrollo de la competencia básica social y ciudadana (competencia social y cívica dentro de las competencias clave actuales), debe abordarse como un complemento a la práctica democrática y parte de la educación en valores con carácter transversal a todo el ámbito escolar (Marina y Bernabeu, 2007). Por este motivo, partimos de la idea de que toda educación es, en esencia, axiológica: siempre que se educa se educa para un fin -un modelo de persona- que es el que marca las metas y los objetivos educativos. En coherencia, estimamos convincente el razonamiento de Fernández Herrero que postula, como efecto de tal axiología, la moralización democrática de la escuela.

Toda educación es, y ha de ser, eminentemente moral: ha de transmitir una serie de valores, necesarios para alcanzar ese modelo de persona considerado como deseable, independientemente de cuál sea la filosofía educativa que se siga y, por consiguiente, el modelo de persona que se establezca (Fernández, 2010, p. 5).

La dramatización acoge características comunicativas y expresivas que engloban las dos competencias básicas reseñadas anteriormente sobre las cuales están vertebradas las bases de esta investigación: competencia en comunicación lingüística y competencia social y ciudadana (competencia en comunicación lingüística y competencias sociales y cívicas en las competencias claves actuales), puesto que esta (la dramatización) reúne en sí misma distintas manifestaciones del lenguaje (verbal, corporal, audiovisual, etc.) y del arte y la ciencia en conjunción (literatura, música, pintura, tecnología, etc.) fomentando con ello la educación integral de los niños en cualquiera de sus etapas educativas, pero desde diferentes enfoques:

La psicomotricidad, la expresión simbólica y la creatividad son componentes esenciales que desembocan directamente en el concepto de dramatización, teniendo como deber armonizarse en el individuo y dar como resultado el equilibrio entre pensamiento y cuerpo, puesto que “vivir es expresar” (Laferrière, 2001, p.84). La dramatización ayuda a pensar, partiendo de un esquema mental en sí mismo donde cada individuo adquiere a través de sus experiencias y valores particulares (Tejerina, 1997) una definición personal derivada de la propia acción de dramatizar.

Además, el lenguaje dramático es dirigido por los discentes, pues puede ser desencadenado a partir de un texto, un objeto, una propuesta existente o inventada... por lo que puede contener naturalezas bien distintas (Motos, 1996) basadas, principalmente, en la naturaleza de cada uno de ellos.

La base fundamental de nuestro planteamiento didáctico en Educación Primaria, por tanto, es la creación de un modelo didáctico poético-musical cimentado sobre una dramatización final (entre otras actividades que incluyen de forma puntual dicha acción didáctica) donde todos los resultados obtenidos derivarán en un recital poético, puesto que dramatización constituye el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación; posibilitando y adquiriendo destrezas sociales, comunicativas y expresivas, nombradas anteriormente a través de las competencias educativas.

Todo ello supone un enfoque o aspecto innovador, ya que didácticamente y transversalmente, la dramatización se refleja en el currículo de Educación Primaria (concretamente, en el área de Educación Artística), cumpliendo apenas la labor de llevarlo a la práctica por falta de tiempo o desmerecimiento hacia dicho contenido. Con ello, el planteamiento de la intervención didáctica que se diseña en esta investigación pretende que sea fomentado no solo en el área de Educación Artística sino también en otras áreas, más concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, logrando así un aprendizaje globalizado.

Respecto a la labor de conectar las competencias educativas a las tareas intertextuales, se puede admitir que:

Con respecto a la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la música, en calidad de fenómeno acústico, se incluye como componente de ese mundo físico que reza el enunciado de la competencia. Todo reconocimiento sensorial de los elementos sonoros musicales de estos géneros, todo análisis fonético, vocal, acústico de las cadencias tanto musicales como literarias redirigen el trabajo habitual e independiente de las obras de inspiración mixta, alejadas frecuentemente de una vinculación y cooperación interpretativa sonora. De igual forma, la competencia matemática puede ser trabajada a partir de la configuración ordenada de alturas, escalas, intervalos, ritmos, relaciones acústicas y formales del lenguaje musical (de Vicente-Yagüe e Ibáñez Barrachina, 2014b, pp. 235-236).

Para finalizar, se desea mencionar que el diseño de la intervención didáctica planificada en torno al género poético musicalizado por trovadores modernos para realizar dramatizaciones musicales en toda la etapa de Educación Primaria, pretende ofrecer una oportunidad regulada para el desarrollo de todas las competencias básicas (competencias clave, actualmente) así como promover la utilización de las TIC:

Las nuevas tecnologías se sitúan en uno de los primeros puestos de conocimientos fundamentales que debe adquirir la sociedad actual para lograr un desarrollo cultural pleno, ocupando el presente más concreto y acaparando nuestro entorno como forma de comunicación enfocada a diversos niveles que generan estímulos receptivos. Por ello, es conveniente fomentar su uso desde una perspectiva educativa y formal en edades tempranas (Marco y Bañón, 2016, p. 37).

Aunque parezca paradójico, la recuperación de la poética en las aulas en un proyecto totalmente innovador es un intento de exponer la cultura desde diferentes perspectivas y aprendizajes, así como promover entre los discentes su conservación mediante la redifusión, ya sea de forma oral o escrita en una necesidad acuciante y un proyecto olvidado en las aulas de hoy, afanadas más por los entornos de la Web 2.0 que por el diálogo presencial del entorno familiar de cada estudiante. No queremos, pues, que para ganar la batalla de la informática, los niños pierdan la batalla de los afectos y efectos que los ligan a la tierra donde nacieron.

5. MÚSICA Y LENGUAJE

La tradición artística (musical) culta y popular está relacionada con la función comunicativa y expresiva, puesto que el lenguaje, el ritmo, la expresión vocal y la expresión musical han sido siempre conceptos relacionados entre sí.

No es menos cierto que durante los primeros periodos históricos, la música se transmitía mediante el lenguaje oral, formando así una conexión intrínseca y dependiente entre ellos. Este es el motivo por el que no se conservan antecedentes históricos entre ambos medios hasta el Clasicismo, empleándose mientras tanto, como orientación histórica las nomenclaturas retóricas (Blanco, 2009).

El lenguaje verbal y la música han estado siempre relacionados. La música, como fenómeno sonoro, toma prestada su forma de la lengua hablada, pues se apropia de sus pausas, cadencias, ritmos, entre otros aspectos. Se trata de dos lenguajes que, atendiendo a su transmisión oral, poseen una serie de vínculos que los han unido desde tiempos remotos en la configuración de sistemas mixtos de comunicación y, como consecuencia, creaciones artísticas mixtas (Vicente-Yagüe y Marco, 2013, p.66).

La estela que deja esta tradición sobre la viabilidad de vincular literatura y música es prueba histórica de la ventaja comunicativa que reportaría al mundo de la educación la generación de un modelo didáctico poético-musical y una respuesta adaptada a la teoría definitiva.

5.1 Teorías sobre el origen del lenguaje y la música

El lenguaje es un elemento básico que sustenta y fundamenta al sistema cognitivo formado por el ser humano. La música a su vez, es considerada como un elemento dependiente y procedente del lenguaje. Según los últimos estudios y partiendo de la evolución del desarrollo humano, se sostiene que la música precede al lenguaje y el lenguaje al mismo tiempo, nace de la música (Brandt, Gebrian y Slevc, 2012). Como

ejemplo de la afirmación anterior podemos añadir que los bebés perciben primero las articulaciones sonoras que produce la lengua y, posteriormente, captan su significado. Es por ello que los recién nacidos adquieren una capacidad innata para percibir sonidos que dependen directamente de las diferentes interpretaciones que se dan en el lenguaje, formando así uno de los hechos musicales más relevantes del discurso.

En resumen, este estudio afirma que primero se capta la musicalidad oral y los patrones rítmicos de la palabra y más adelante, el significado de esta en un proceso imperceptible para los propios agentes.

Respecto a las diversas teorías o estudios que podemos encontrar sobre la cronología del nacimiento del lenguaje o el nacimiento de la música, se reseñan las siguientes aportaciones científicas, a continuación:

Darwin (1872) sostenía que la música antecede al lenguaje, dado que la relación humana que mantenían los seres prehistóricos era mediante el sonido.

Por el contrario, el filósofo Vladimir Jankélévitch (1983) afirma que el lenguaje fue el principal modo de expresión humana, apareciendo de forma anterior a la música. Por ello, la música es un lenguaje cifrado donde las escalas y las notas musicales formarían el alfabeto.

Podemos encontrar, además, numerosas teorías que desarrollan la coexistencia simultánea entre el lenguaje y la música:

Un valor de sentido generado por la enunciación de una sentencia verbal integrada en una secuencia melódica determinada, al que se ha desembocado consecuentemente como parte del desarrollo seguido por el discurso músico-verbal desde su comienzo y que viene apoyado por una estructura armónica y una textura determinada, no puede considerarse si no es como consecuencia de la interacción de todos y cada uno de los elementos coadyuvantes. [...] La confluencia semántica entre los planos musical y verbal no se realiza en el nivel de las unidades constitutivas mínimas, sino en el de la actualización discursiva (González, 1999, p. 26).

El director de orquesta Hans Von Bülow modificó las teorías anteriores eludiendo que ni la música ni el lenguaje estuvieron presentes en los primeros procesos de comunicación humana, defendiendo claramente que el predecesor a ambos fue el ritmo (Fernando, 1991). Es por ello que a través de dicha afirmación se pretende resaltar y fomentar esa conexión inevitable y existente entre lenguaje y música. En este caso, podemos añadir poesía y música, siendo ambos elementos los ejes centrales de esta investigación didáctica.

En un artículo realizado por la periodista Yaiza Martínez (2012), se pone de manifiesto un estudio llevado a cabo por investigadores de la universidad de Rice y la universidad de Maryland (EE.UU) cuya conclusión principal es que dentro de las conexiones cognitivas de los bebés, la música apareció de forma precedente al lenguaje, manifestándose así a partir de ella.

Desde otro punto de vista, los profesores Anthony Brandt, Molly Grebian y Robert Slevc (2012), afirman que desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, la música es el eje fundamental de la comunicación y sobre la que se vertebra el lenguaje. Dichos investigadores consideran que ambos procesos se desarrollan de manera similar y comparten estrechas conexiones, indicando además, que el lenguaje constituye un apartado fundamental de la música.

Para Luisa María Gutiérrez (2013), la música se desarrolló antes que el lenguaje, remontándose históricamente al primer sonido emitido por el ser humano con la ayuda de una herramienta en tiempos prehistóricos. Además, afirma que el ser humano siempre ha buscado formas de comunicación, siendo la música el primer ejemplo de ello.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, encontramos otro artículo muy interesante en *La Columna de México* (2013), donde se hace un estudio antropológico y musical al respecto. Comienza remitiéndose al discurso expuesto por Federico García Lorca en su conferencia titulada: “La arquitectura del cante jondo”, donde expone lo siguiente:

Las coincidencias que el maestro Falla nota entre los elementos esenciales del canto jondo y los que aún acusan algunos cantos de la India son: el enarmonismo como medio modulante; el empleo de un ámbito melódico tan reducido que rara vez traspasa los límites de una sexta; y el uso reiterado y hasta obsesionante de una misma nota, procedimiento propio de ciertas fórmulas de encantamiento y hasta de aquellos recitados que pudiéramos llamar prehistóricos, lo que ha hecho suponer a muchos que el canto es anterior al lenguaje (García, 2004, p. 27).

Por consiguiente, queda aquí reflejado un primer argumento a favor de la procedencia del canto como elemento anterior al lenguaje.

Siguiendo con el análisis del artículo de *La columna de México* (referido anteriormente), encontramos las características del lenguaje y de la música. Respecto al primero, cabe decir que incluye una serie de características acordadas que infieren un significado a cada uno de los diversos términos, ya sean corporales, visuales o gráficos. Del mismo modo, cabe señalar que la dificultad mayor en el lenguaje consiste en el hecho de articularlo propiamente.

Por el contrario, encontramos teorías opuesta que admiten que la música y el canto no se basan en la necesidad de instrumentos elaborados y complejos para su interpretación, sino en el desarrollo de ritmos creados a partir de la percusión corporal (manos, pies...) siendo combinados de forma improvisada para realizar una melodía rítmica de carácter sencillo y primitivo, aunque manteniendo siempre los elementos imprescindibles que residen en el concepto musical. Ello nos permite corroborar que el canto y la música son anteriores al lenguaje.

5.2 El desarrollo del lenguaje hacia parámetros musicales

Es indiscutible que la música muestra un papel fundamental en nuestra sociedad, presente en la mayoría de habilidades cognitivas que vamos desarrollando a lo largo de nuestra historia. Es verdad, que sin música en nuestro entorno, el arte no adquiriría la misma magnitud cultural, ni la competencia matemática estaría dirigida por un ritmo simétrico de aprendizaje numérico memorístico, ni la competencia lingüística estaría tan

aunada y tan predispuesta a ofrecernos una conversación clara y legible... Es por ello que la unión de la música con el entorno y el lenguaje, en general, es el resultado de un desarrollo cognitivo más amplio donde no solo se capacita al alumno para dicho aprendizaje, sino para abordar otros campos de conocimiento diferentes al mismo tiempo. Una vez que el ritmo y la entonación estén asimilados e interiorizados se podrá incluir dicha unión en otras actividades cognitivas clasificadas en diferentes campos.

Resulta llamativo - y esto no ha pasado desapercibido para varios críticos - que el proceso iniciático del niño en la literatura lo efectúa junto a su madre, en la cuna, a través de leves poemas de arrullo donde se le “cuenta” mediante el “canto” o el “recitado”. [...] Si la iniciación se lleva a cabo por medio de estos recitados con su pequeña historia, ¿por qué razón no continuar por esa línea tan acorde con sus motivaciones? ¿Por qué razón no aprovechar la tendencia innata del niño al uso de canciones “antes” del juego, “en” el juego, e incluso “después” del juego? ¿Por qué no imitar al niño en esas retahílas, cantilenas, canciones de echar a suertes? [...] Quizás buena parte del problema radique en que el “niño en actitud de juego” no es observado por el adulto, no es escuchado por el poeta (Gómez, 1990, p. 147).

Los principales ejes, por tanto, en los que se basan los textos músico-verbales para darle coherencia y sentido a los mismos, son:

- El uso y aprovechamiento del lenguaje como recurso musical.
- La semántica manifestada a través de la interacción entre música y texto (González, 1999).

Se debe destacar, además, que se aprecia una notable diferencia entre aquellas canciones que trabajadas con letra y música simultáneamente y aquellas otras que se trabajan por separado.

Podemos aplicar los ejes vertebradores de los textos músico-verbales (anteriormente mencionados) a la metodología didáctica pertenecientes a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, pues ambas se rigen por la adquisición y el desarrollo de diversos lenguajes. Dichas etapas están centradas en situaciones culturales

determinadas donde van dirigidas hacia un simbolismo pleno, donde, debido a una continua interacción con los demás, los discentes aprenden a desplazarse por el medio que les rodea y a interpretar realidades, desarrollando y utilizando de forma consciente e inconsciente distintos instrumentos culturales.

“Al respecto resulta interesante la clasificación de los diversos “niveles de sentido” que realiza Gino Stefani (1998). Este autor, en la construcción de su modelo de “competencia musical generada” o competencia de la “sociedad global” sobre la música, considera que esta competencia se articula en torno a varios niveles de sentido y así distingue entre:

- *Códigos generales*: esquemas perceptivos sensoriales y lógicos junto a convenciones de base. Este es el nivel antropológico básico en el que se percibe e interpreta cualquier experiencia y por lo tanto también el fenómeno sonoro.
- *Prácticas sociales*: Proyectos y modos particulares de producción material y sígnica. Nivel de las instituciones culturales entre las que se encuentra la música como tal.
- *Técnicas musicales*: Procesos hasta cierto punto específicos y exclusivos de la práctica musical. Nivel de los sistemas musicales como lenguajes autónomos.
- *Estilos*: Modos particulares de actualización de técnicas musicales, prácticas sociales y códigos generales. Nivel estilístico, encuadrable en unas coordenadas precisas de época, escuela, autor, etc.
- *Obras concretas*: Nivel de la obra musical como fenómeno individual y único” (González, 1999, pp. 73-74).

Dicha clasificación anteriormente mencionada, no haría multiplicar los recursos competenciales-musicales en concreciones terminológicas disciplinares sino globalizarlos en términos competenciales más globales como el saber, el saber hacer y el saber comunicar con la música (de forma directa o indirectamente) (Bagnus y Jambrina, 2010):

“La obra literaria y la de su homólogo musical –la partitura-, se remiten mutuamente una a otra por la mera necesidad inicial de testimoniar las vibraciones sonoras, bien sean éstas orales, de carácter vocal, instrumental o simplemente embriones latentes en la fantasía del artista” (Pastor, 2004, p.1).

Es por ello que existen diversas convergencias que demuestran que el resultado de la unión poesía-música, no evolutivamente hablando sino en el propio entorno del individuo, adquiere una universalidad innata y única.

5.3 El desarrollo de la música en el ser humano

A través de códigos sonoros en el habla, podemos fomentar en el niño el gusto por la música desde sus primeros meses. La entonación en el lenguaje y el ritmo es un proceso fundamental que el niño va a percibir de manera innata y desde el cual, se le puede fomentar hacia una habilidad musical, hacia la adquisición de gustos musicales. Por ello, en la etapa de balbuceo (se consolida a los 2 años del nacimiento del niño, pero comienza a darse hacia los 10 meses del bebé, quien empieza a ejercitar sus órganos fonéticos), comienzan a imitar sonidos que han ido asimilando.

A continuación, se detalla la evolución musical y psicomotora que presenta el ser humano desde su gestación hasta sus primeros años de vida:

- A partir del sexto mes de gestación

La música es un recurso muy utilizado para promover la actividad cerebral. El feto empieza a recibir la estimulación sonora y reacciona a los sonidos. Además, en este periodo se da la existencia de una “memoria fetal”, caracterizada por el hecho de asociar determinadas piezas musicales percibidas durante el embarazo con situaciones tranquilizadoras para el bebé. Por último, cabe reseñar la importancia que tiene para el desarrollo de la corteza auditiva la realización de experiencias auditivas a partir del sexto mes de gestación.

- De 0 a 2 meses

En esta etapa se pueden llevar a cabo diversas tareas con el fin de beneficiar y contribuir al desarrollo cerebral del niño. Algunas de ellas son: canciones de cuna, piezas musicales breves y de tiempo lento así como otorgar mayor importancia a las piezas musicales cuya predominancia sea la música meramente instrumental. Cabe

destacar, además, que la mayoría de las canciones deben ser interpretadas por los propios padres, teniendo en cuenta los parámetros del sonido, ya que ello permitirá a los bebés realizar sus primeras conexiones y establecer relaciones y asociaciones sonoras.

- **De 2 a 4 meses**

Este periodo está caracterizado por la capacidad de exploración que desarrolla el bebé para ampliar conocimientos sobre el entorno, reaccionando así ante estímulos e imitaciones concretas. Algunas de las actividades musicales más representativas serían: acompañamiento rítmico de canciones sencillas, uso de instrumentos de percusión de altura indeterminada e imitaciones rítmicas.

- **De 4 a 6 meses**

Esta etapa da comienzo con la exploración de su cuerpo y las posibilidades infinitas que este puede ofrecer al bebé. Posteriormente, comenzará a relacionarse con el entorno natural en el que se desarrolla. Las tareas más relevantes y beneficiosas que podrían llevarse a cabo con el bebé en esta etapa serían: canciones sobre diferentes partes del cuerpo o gestuales.

- **De 6 meses a 1 año**

Este periodo se caracteriza por el deseo de conocer el mundo, desarrollando, además, la voluntad en sus actos. Las actividades más destacadas son: juegos musicales con instrumentos de pequeña percusión, acompañamiento de canciones con percusión corporal...

- **De 1 a 2 años**

En esta franja de edad aproximada, los niños ya pueden caminar. Es por ello que las actividades más idóneas son los juegos rítmicos que requieran movimientos sencillos por el espacio. Del mismo modo, cabe señalar que las canciones deberían acompañarse de movimientos rítmicos.

- **De 2 a 3 años**

Su capacidad de movimiento es mayor y más seguro y por ello se llevarán a cabo tareas más complejas, así como el fomento la socialización mediante trabajos colaborativos. Esto se pone de manifiesto en las siguientes actividades: danzas sencillas,

reconocimiento de patrones rítmicos, discriminación de timbres, acompañamiento de canciones con instrumentos de pequeña percusión...

- De 3 a 5 años

En esta etapa los niños están capacitados para aprender y memorizar canciones sencillas con su didáctica musical, pues repiten canciones y ritmos por imitación. Las actividades más destacadas serían: canciones que enseñen conocimientos y/o conceptos y juegos musicales de movimiento. Para finalizar, cabe añadir que poco a poco se deberá aumentar la dificultad musical (vocal, instrumental y rítmica) de las tareas realizadas (Del Olmo, Carrasco y Montón, 2009).

Una de las afirmaciones más distendidas y concordantes que podemos encontrar dentro de la pedagogía musical es que la práctica y la música aplicada a la etapa psicológica y madurativa del ser humano mejora notablemente y repercute en las diferentes capacidades humanas que lo componen, promoviendo y beneficiando la inteligencia, la inventiva, la sensibilidad y el desarrollo mental y emocional (Ivanova, 2010). Por ello, podemos apreciar la multitud de ventajas que presenta para un individuo el desarrollo musical, radicando su importancia en el propio desarrollo madurativo e integral de la persona.

Del mismo modo, cabe señalar que la evolución del ser humano en la etapa infantil se lleva a cabo tanto en el ámbito familiar como el social (escuela, barrio,...) por lo que no se podrá limitar la educación musical al entorno escolar sino que deberá globalizarse y formar parte de cada uno de los perfiles o roles que desempeñe el discente en su infancia.

Respecto a la formación y a la recepción de estímulos sensoriales y sonidos que puede percibir un feto, se encuentran diversas teorías (Tomatis, 1969; Huntzel-Hansen, 1981; Moch, 1986 y Petrie, 1981) que coinciden en la afirmación de que, a partir de la séptima semana de gestación, el feto puede comenzar a recibir estímulos sonoros que se agudizan a partir de la decimoséptima semana, ya que todos sus sistemas sensoriales están operativos. Cabe destacar, además, que el bebé recién nacido señala grandes preferencias hacia la voz de su progenitora, mostrando mayor afectividad hacia la intensidad y el timbre de su voz (Ivanova, 2010). Es por ello de suma importancia

comenzar a estimular a los fetos, musicalmente hablando, desde los primeros meses de gestación, para así desarrollar y potenciar de forma temprana, la estimulación sonora y musical.

En definitiva, se puede apreciar una evolución permanente y progresiva en el niño en sus primeros años de vida, partiendo de capacidades básicas como la discriminación o la imitación de sonidos, hasta la reproducción e interpretación de canciones y esquemas rítmicos complejos. Del mismo modo, hay que destacar como se ha reseñado anteriormente, la importancia del entorno (familiar o social) para el desarrollo y la adquisición de dichas capacidades sonoras, pues si no se recibe una estimulación de carácter global y continua, será complejo que el niño alcance un desarrollo integral óptimo. Dicha estimulación podrá ser llevada a cabo por los padres, abuelos, amigos, etc. a través de la realización de diferentes actividades y/o juegos (citados y catalogados con anterioridad).

5.4 Los trastornos del lenguaje y la música

La música desarrolla diferentes funciones en el ser humano. Una de las más importantes es la labor como terapia, como resolución de trastornos o conflictos característicos del ser humano.

Destaca, especialmente, la rama de conocimientos que estudia la música y el cerebro, combinando y mezclando parámetros cognitivos, psicológicos y sociales para obtener resultados concluyentes sobre los beneficios que reporta la música en el ser humano:

Actualmente, son dos las razones que llevan a estudiar la música y el cerebro: mejorar nuestro conocimiento sobre cómo se organiza y cómo lleva a cabo el procesamiento de la música. La música es procesada mediante un sistema modular y distintas áreas del cerebro se encargan de procesar sus distintos componentes. [...] La música como el lenguaje es sintáctica y está formada por diversos elementos organizados jerárquicamente (tonos intervalos y acordes). Las pruebas científicas muestran que música y lenguaje tienen representaciones corticales diferentes y, además, se pueden ver alteradas de manera independiente (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011, p. 45).

5.4.1 Trastornos del lenguaje oral

Existen diversas actividades relacionadas con la música que intervienen en los trastornos del lenguaje y procuran su mejora. Dichas actividades se ven reflejadas en el artículo de Marta Jordana (2008).

De su trabajo, extraemos la actividad “el ritmo de las palabras”, donde el discente puede llegar a hacer pequeñas prosodias rítmicas a través de la aplicación de ritmos a diferentes palabras seleccionadas, provocando un beneficio a nivel de estímulos al tiempo que una evolución en el proceso lógico, tanto en el campo lingüístico como en el campo musical.

Otro estudio realizado por Esther Ruiz (2011) muestra una didáctica a emplear por maestros y logopedas en la que se aúna la música al tratamiento de los trastornos del lenguaje, mejorando así o corrigiendo las dificultades que presenta en el habla:

En primer lugar, Ruiz confirma que algunos alumnos de su centro educativo con problemas en el lenguaje oral los pudieron corregir, pues a través de la observación se llegó a la conclusión que la mayoría de logopedas utilizaban tratamientos con características musicales, tales como la entonación y la afinación. Así pues, decidió probar una intervención directa e innovadora con este tipo de alumnado, basándose en la práctica musical y el empleo de diversos instrumentos de pequeña percusión, como xilófonos o triángulos, que permitiesen conjugar actividades lúdicas que ofrecieran a los pacientes una máxima atención, con ejercicios tradicionales.

Algunas de estas actividades innovadoras referidas anteriormente, se basaban también, en la elección de una canción que contenía el fonema con el que se trabajaba. Después, se incorporaban ejercicios de técnica vocal, de ritmo, percepción auditiva y respiración utilizando la música como eje. Finalmente, se interpretaba la canción reforzando así la práctica de este fonema.

Tras la recogida de datos perteneciente al estudio, se comprobó una mejora de, aproximadamente, el 85% de los aspectos funcionales en la mayoría de los sujetos a los

que se les había realizado la investigación (Ruiz, 2011). Estos, mejoraron en aspectos como: capacidad de soplo, respiración, ritmo o discriminación auditiva.

5.4.2 Trastornos del lenguaje escrito

En relación con los trastornos del lenguaje escrito, la música también mantiene un papel fundamental en su metodología de estudio y optimización pedagógica. Así pues, el trastorno de aprendizaje sobre el cual nos vamos a centrar va a ser la dislexia.

Asociado claramente al trastorno de lectura, la alteración escritora se manifiesta principalmente por una dificultad altamente significativa en la integración de la ortografía natural y arbitraria, dificultades en la estructuración sintáctica y de acceso al léxico. El niño que es diagnosticado de trastorno de escritura debe cumplir los siguientes criterios:

- A. El rendimiento en escritura, medido mediante pruebas de precisión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dada la edad cronológica del sujeto, su cociente intelectual y la escolaridad propia de su edad.
- B. La alteración del criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.
- C. Si existe un déficit sensorial, las dificultades para la escritura exceden las habitualmente asociadas a él (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007, p. 3).

En la inclusión de actividades para la correspondiente mejora o reeducación del trastorno disléxico, se utiliza el ritmo de manera prominente. Pongamos dos ejemplos claros a continuación: los trastornos de la escritura conocidos como dislexias de “contaminación” y de “fragmentación”.

La dislexia por “contaminación” es la unión indebida de dos o más palabras y la dislexia por “fragmentación” es la separación anómala de sílabas dentro de una palabra.

Contaminación: “El caballero *ledijo* al escudero *queno* se marchase a *lavilla*”.

En el ejemplo anterior, podemos observar la unión de palabras que debieran ir separadas. La corrección que todos los expertos investigadores determinan es trabajar el ritmo y colocar guiones para pausar las palabras. Como podemos ver, el ritmo que tiene relación con la música es objeto de recuperación de este trastorno del lenguaje.

Así también ocurre con la fragmentación, y se corrige de igual forma.

Fragmentación: “El *caballero* le dijo al *escudero* que no se *marcha se* a la villa”.

En otras situaciones son también necesarias las secuencias rítmicas para la recuperación de determinados trastornos tanto en la lectura como en la escritura (Guerrero y López, 1992).

¿Por qué las correcciones de estos trastornos conocidos como dislexias necesitan una metodología rítmica? En primer lugar, se puede dar el caso que el alumno haya aprendido a escribir a través de un sistema silábico, por lo que sería inevitable el trabajo rítmico descompuesto por la propia musicalidad silábica; y en segundo lugar, porque sin ritmo, la imprecisión sobre pausas es manifestada en el aprendizaje de la tira gráfica, haciendo necesaria su corrección a través la tira fónica.

Además, recordemos que el aprendizaje musical comienza con la percepción. Desde su nacimiento, el niño percibe a través de los sentidos el mundo que le rodea. El sistema auditivo es la fuente donde le van a llegar toda clase de experiencias sonoras (Plefederer, 1984).

Por ello, partiendo de una estimulación musical temprana mediante juegos, no solo procuramos una asimilación cognitiva mayor y una mayor capacidad globalizadora en los diversos campos del conocimiento, sino que tendremos asegura dos elementos lectores estructurados e interiorizados en el futuro.

III. MARCO METODOLÓGICO



Collage de los poetas que forman parte del modelo didáctico poético-musical

1. OBJETIVOS

La presente investigación basada en la puesta en práctica de un modelo didáctico hipertextual donde se interrelacionan las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística (Música), se concreta en la consecución de un **objetivo general** que se presenta a continuación:

- Elaborar, aplicar, analizar, interpretar y validar un modelo poético musical con proyección didáctica hipertextual en la etapa de Educación Primaria.

Dicho objetivo general se concreta a su vez en los siguientes **objetivos específicos**:

1. Revisar la literatura actualizada sobre la metodología intertextual e hipertextual en correspondencia con el desarrollo de la competencia literaria y artística para fundamentar científicamente la metodología de esta investigación.
2. Explorar la realidad del aula, centrándonos fundamentalmente en el perfil social y cognitivo del alumnado, así como en sus intereses personales conectados con su entorno más cercano.
3. Diseñar y aplicar un modelo didáctico interdisciplinar educativo partiendo de un aprendizaje basado en tareas cooperativas que logre la consecución de las competencias formuladas en el currículo.

4. Facilitar la comprensión de las estructuras musicales y las formas lingüísticas del género poético a través de actividades que promuevan la expresión creativa y la transmodalización genérica.

5. Analizar la eficacia del modelo didáctico interdisciplinar tras la intervención didáctica en función de los resultados recogidos por los instrumentos diseñados.

6. Comunicar los resultados del modelo didáctico por medio de la transferencia de los logros pedagógicos en el aula a la comunidad educativa.

2. HIPÓTESIS

En los últimos años, la lectura está siendo una representación cultural básica que ha de ser entendida estableciendo conexiones con los nuevos medios de comunicación y con las nuevas tecnologías (Cerrillo y Yubero, 1996). Por ello, la hipótesis de esta investigación pretende resolver el conflicto planteado inicialmente a través de una serie de actuaciones destinadas a cambiar el modelo lector conductivista en la enseñanza y transformarlo en un aprendizaje constructivista y significativo, donde el propio alumno sea agente activo de su desarrollo integral, así como de la consecución de una metodología didáctica más adecuada para trabajar y mostrar las conexiones de los estrechos vínculos existentes entre la literatura y la música. Dicha hipótesis se presenta así:

A través de una metodología hipertextual que conecta poesía y música, se constituirá y reforzará el aprendizaje significativo en los discentes sobre el género poético a partir de temáticas cercanas al entorno y desarrollo cognitivo del alumnado con una selección de poetas españoles que datan de finales del S. XIX y S. XX, donde la música se encuentra intrínsecamente unida a ellos a través de los cantautores. Durante el desarrollo de las intervenciones propuestas se fomentará, principalmente, la competencia básica cultural y artística y la competencia básica social y ciudadana (LOE).

Para obtener los resultados esperados debemos tener en cuenta que el desarrollo de la competencia lectora constituye una tarea difícil de llevar a cabo:

Estamos muy acostumbrados a dejarnos llevar por la inercia pedagógica que se deriva del uso continuado del libro de texto. Pero bien sabemos que los libros de texto, aunque abordan la competencia lectora desde un punto de vista teórico en sus introducciones, naufragan ostensiblemente en la propuesta real que hacen para su desarrollo. [...] La competencia lectora no se resuelve con una batería de preguntas sin más sobre un texto concreto. Y menos aún si dichas preguntas se reducen a buscar la frase correspondiente al "quién hizo aquello", "cómo lo hizo" y "qué le sucedió". Este tipo de preguntas, que exigen respuestas explícitas y concretas, no movilizan ni la inteligencia ni la afectividad del lector, y, por tanto, su competencia como tal (Moreno, 2003, p. 11).

Para conseguir elaborar las tareas significativas, será preciso desarrollar las capacidades escondidas en el concepto de competencia lectora (interpretar, valorar, retener y organizar). Por ello, se presenta un debate en torno a lo exigido por las organizaciones públicas en materia de lectura y las posibilidades reales de llevar a cabo dichas exigencias por los docentes. Pero no sólo la Comunidad Educativa es la responsable del hábito lector, sino que este viene determinado por otros factores como el entorno familiar, por ejemplo, el cual, según un estudio realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003), el nivel de estudios de los padres influye de forma significativa en los hábitos lectores de la juventud: los hijos de padres con estudios universitarios poseen altas probabilidades de ser lectores frecuentes. De forma opuesta, los discentes que pertenecen a familias sin estudios, alcanzan un alto nivel de porcentaje de alumnos clasificados como no lectores. Del mismo modo, existe una relación intrínseca entre aquellos alumnos que más leen con la consecución de unas calificaciones más óptimas (Mata Anaya, 2007).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Introducción y definición

En la presente investigación se desarrolla una metodología basada en la obra de Kemmis (1989) dividida en 5 fases: planificación, reflexión, acción, observación y reflexión (de nuevo). Dichas fases ponen de manifiesto la relación existente entre teoría y práctica (Elliot, 1993), puesto que está centrada en la resolución de problemas de los docentes a través de los medios y los fines (acciones concretas que se utilizan para realizar los valores educativos). Por tanto, el profesorado evalúa sus facultades personales, provocando así una autoevaluación reflexiva que pone de manifiesto la educación en valores a través de actividades lecto-musicales. Es por ello que en dicha investigación basada en la acción educativa es esencial fomentar los niveles de acción lectora para que vayan aumentando de forma progresiva en los discentes, cobrando así sentido y relevancia en el proceso investigativo a través de la observación de instrumentos implicados en el análisis de los procesos, y la comunicación respectiva de los resultados (Guerrero Ruiz, 2008).

Tras analizar esta metodología de “reflexión en la acción” (Latorre, 2003, p. 19) llegamos a la conclusión de que la reflexión sobre la práctica muestra la teoría desprendida de ella. Esto permite al docente obtener reflexiones de su propia experiencia y práctica educativa. Ahí radica la importancia de la adecuada selección de los instrumentos de trabajo pues ellos nos proporcionarán informaciones e interpretaciones de los mismos.

3.2 Características de la investigación acción

La investigación acción como proceso de cambio, procura construir y formular diferentes opciones de acción orientadas a mejorar las prácticas, ya que constituye la comprensión de la presente realidad, sin límites y orientadas a un compromiso hacia la transformación de las prácticas colectivas. Algunos autores como Kemmis y McTaggart (1988) describen diversas características de la metodología de la investigación acción, destacando como rasgos fundamentales los siguientes:

- *Es participativa.* Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- *Es colaborativa,* se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- *Es un proceso sistemático de aprendizaje,* orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- *Induce a teorizar* sobre la práctica.
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- *Implica registrar, recopilar, analizar* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- *Es un proceso político* porque implica cambios que afectan a las personas.
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones.

- *Procede progresivamente a cambios más amplios.*
- *Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (Latorre, 2003, p. 25).*

La investigación acción implica la autorreflexión por parte de los agentes educativos (docente, principalmente) acerca de sus prácticas socioeducativas y la circunstancia institucional que las procura (Kemmis, 1984). Es necesario centrarse en conceptos clave de la investigación acción que partan hacia la mejora de la comprensión y se basen en obtener un nivel óptimo de interés personal, donde los problemas inmediatos de los profesionales y los criterios evaluativos a tener en cuenta verifiquen y definan el desarrollo de los progresos alcanzados. Los resultados serán comunicados a la comunidad de investigadores educativos.

El educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y también para transformarla (Guerrero Ruiz, 2008, p. 99).

4. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación intertextual que será expuesta a continuación, se ha realizado en un colegio de régimen Privado-Concertado de la Región de Murcia, durante el segundo trimestre del curso escolar 2013/2014 en la etapa de Educación Primaria.

La investigación propuesta ha estado basada en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) llevándose a cabo en los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria como justificación de que cada uno de los modelos que expondremos a continuación se pueden poner en práctica en cualquiera de los cursos correspondientes a cada ciclo de dicha etapa.

Este centro educativo está compuesto por doscientos cincuenta alumnos, aproximadamente, pertenecientes a la etapa de Educación Primaria (etapa donde se ha llevado a cabo la investigación). Cada nivel está dividido en una o dos líneas. Los cursos donde se llevó a cabo la investigación intertextual estaban compuestos por una sola línea educativa (primer nivel de Educación Primaria, tercer nivel de Educación Primaria y sexto nivel de Educación Primaria).

El ritmo de aprendizaje de los discentes, a grandes rasgos, fue fluido, rápido y continuo, y tan solo se encontraron dificultades concretas en algunos alumnos (TDAH, dislexia...) que no necesitaron adaptaciones curriculares concretas ni reducción de contenidos mínimos.

La planificación previa se estructuró de forma amplia y globalizada para que se aprovecharan al máximo el mayor número de recursos y espacios de los que el centro disponía. Así, podemos destacar estos espacios utilizados:

- Aula Plumier, compuesta por 28 ordenadores y proyector.
- Aula de danza, compuesta por tarima de madera, espejos funcionales en toda la sala y equipo de sonido.

- Aula de instrumentos, compuesta por multitud de instrumentos de pequeña percusión (además de un piano eléctrico y una guitarra) y pizarra de pentagramas.
- Aula de música, compuesta por proyector, ordenador, pizarra de pentagramas, pizarra normal, ordenador, equipo de sonido y 28 pupitres.
- Biblioteca, compuesta aproximadamente, por cuatro mil libros infantiles, catalogados, etiquetados y clasificados de forma rigurosa (autor, título, edad y temática).

Respecto al análisis del entorno familiar de los participantes, cabe reseñar la exhaustiva investigación previa llevada a cabo, recogiendo diversos datos recopilados en la Ficha de Inscripción de Alumnos de los dos últimos cursos escolares previos a la puesta en práctica en el aula. Ello nos ha permitido sacar conclusiones previas tanto del entorno sociocultural como familiar; profesiones de los padres así como opiniones y expectativas previas sobre la educación.

La media de edad de los padres perteneciente a los sujetos participantes, se sitúa en un intervalo que va de los veintinueve años a los treinta y siete años (81%). La gran mayoría de familias (95%), viven en pisos o casas unifamiliares (no comparten vivienda con otros familiares). El 5% de familias conviven con otros familiares de primer grado (abuelos) y encontramos varios casos de familia monoparental: madre e hijo, (3%).

El número de hijos por familia se distribuye de la siguiente manera:

- Un hijo: 30%
- Dos hijos: 60%
- Tres hijos: 8%
- Cuatro o más hijos: 2%

La distribución en la profesión de los padres es la siguiente:

- Profesionales libres (economistas, arquitectos, psicólogos...): 21%
- Empleados: 16,89%
- Empresarios: 16,88%
- Enseñanza (incluyendo pública y privada): 14,44%
- Sanitarios (médicos, ATS y farmacéuticos): 13,78%
- Funcionarios (omitiendo la rama de sanitarios y de enseñanza): 12,44%
- Trabajo en casa: 3,77 %
- Estudiantes: 0,80%

Podemos añadir, además, que prácticamente el total de padres y madres trabajan fuera del hogar (95%, aproximadamente). También es claramente significativo el número de padres dentro de las ramas de enseñanza y sanidad, siendo este sector, junto al de profesionales libres, el que ocupa mayor porcentaje (50%, aproximadamente).

La formación académica de los padres se distribuye de la siguiente forma:

- Universitarios (doctores, licenciados y diplomados): 71,70%
- Medios (COU y FP2): 21,46%
- Básicos (EGB Y FP1): 6,84%

El nivel cultural de los padres es significativamente alto, lo que deriva en un alto interés por profundizar en la evolución del proceso educativo de sus hijos y la importancia que le dan a su intervención en esta investigación, pues han motivado a los discentes a elaborar las tareas de forma autónoma fuera del aula. Con ello se puede demostrar que el buen nivel cultural de los padres favorece al fomento de la acción educativa fuera del aula y también a la corriente de comunicación que mantienen las familias con el equipo pedagógico y docente del centro educativo.

Con respecto al alumnado, tan solo un 2% corresponde a alumnos inmigrantes y el nivel socio-económico es medio-alto, pues proceden (en su inmensa mayoría) de trabajos derivados de estudios universitarios o superiores. Esto denota un notable interés hacia el estudio y la cultura por parte de los alumnos.

El nivel de resultados generales es alto y se observa con cierto interés que, gracias a las familias, el aprendizaje continúa fuera de la escuela (propriadamente dicha) y en diversos contextos. Los alumnos poseen un alto nivel de atención tanto dentro como fuera del colegio, lo que facilita la tarea del aprendizaje.

La mayoría de los alumnos son nacidos en Murcia pero existe un alto porcentaje de padres pertenecientes a otras comunidades españolas (30%, aproximadamente). Varias familias están formadas por padres de procedencia norte europea (Dinamarca, Inglaterra, etc. en un 20%, aproximadamente) lo que añade mayor enriquecimiento cultural al perfil del alumnado.

La ubicación de los discentes en las aulas se realiza siguiendo criterios de madurez o edad mental. Se fomenta la inclusión en el aula a alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEAE), proporcionándoles la metodología necesaria para su correcta evolución, promoviendo así, las medidas pertinentes en función de cada discapacidad.

Los participantes de dicha investigación, han sido:

Tabla 2

Participantes de la investigación

NIVEL Y GRUPO	ÁREA	DISCENTES	CENTRO EDUCATIVO
1º A de Educación Primaria	Educación Artística	24 alumnos	Centro Educativo Privado-Concertado de la Reg. de Murcia
3º A de Educación Primaria	Educación Artística	27 alumnos	Centro Educativo Privado-Concertado de la Reg. de Murcia
6º A de Educación Primaria	Educación Artística	19 alumnos	Centro Educativo Privado-Concertado de la Reg. de Murcia

A pesar de que el centro educativo donde se ha realizado la investigación cuenta con algunos niveles bifurcados en dos líneas, los cursos donde se han realizado las intervenciones didácticas estaban compuestos por una sola línea.

5. INSTRUMENTOS

La investigación educativa que se lleva a cabo en el aula está basada en la metodología investigación acción, referida anteriormente y sostenida por una estructura común donde se desarrollan diferentes tareas adaptadas al nivel psicoevolutivo del alumnado, prestando mayor interés a los aspectos cognitivos, sociales y afectivos y desarrollando un espíritu crítico hacia las tareas, así como un sentido artístico globalizado por las diversas manifestaciones culturales y artísticas que se van trabajando.

Podemos observar, además, una relación de técnicas instrumentales llevadas a cabo para la observación, reflexión y recogida de datos. Según Latorre (2003), se agruparían en los siguientes apartados: técnicas basadas en la observación, técnicas basadas en la conversación y análisis de documentos y medios audiovisuales:

Respecto a la primera, técnica basada en la observación, el autor hace referencia a la acción en la que el investigador presencia en directo el desarrollo de la intervención en el aula, teniendo en cuenta tanto su propia opinión como la de otros sujetos o la recogida de datos en los documentos pertinentes.

La segunda técnica basada en la conversación se sitúa en una perspectiva donde los participantes son los protagonistas, pues, a través del diálogo, emiten su propio juicio.

Finalmente, el análisis de documentos y medios audiovisuales consistirá en examinar el material realizado por los participantes, ayudándonos así a tener una información retrospectiva, concretando el propósito y la justificación de la intervención en el aula.

5.1 Observación

Todas las intervenciones de aula de esta investigación han sido llevadas a cabo por la misma docente e investigadora, especialista en Educación Musical: María Marco Martínez.

El grado de observación llevado a cabo durante la puesta en práctica ha seguido la modalidad continua o permanente de observación directa, recepción y toma de contacto inmediato que la docente ha ido recogiendo en el diario de clase.

Durante la primera fase de investigación se produce una observación constante sobre la acción que se lleva a cabo en el aula, provocando una generación de datos que invitan a la reflexión, a la evaluación y a la justificación del mismo.

Si el docente es el investigador, como ocurre en este caso, su papel recibe unas características fundamentales pues adquiere una misión protagonista de acción-recepción sobre la intervención directa en el aula, pudiendo adaptarse en todo momento al conocimiento previo de su alumnado, pues es él el evaluador y emisor constante de sus conocimientos (desde años anteriores) en el área de Educación Artística, por lo tanto, conoce al alumnado en profundidad así como el desarrollo de cada uno de los contenidos intertextuales que van a trabajar en el aula.

La intuición y el aprendizaje significativo juegan una base sólida sobre la que se cimentará la observación directa. Las sesiones han sido diseñadas por y para cada uno de estos niveles: perfiles y niveles cognitivo, facilitando así la tarea y aprovechando al máximo sus capacidades intelectuales.

5.2 Cuestionarios

Todos los cuestionarios elaborados y realizados en la investigación han seguido un mismo modelo de estructura lineal donde permite clasificar los diferentes estadios cognitivos del alumnado, así como planteamientos, hábitos y costumbres cercanas a su entorno, provocando una adaptación significativa del modelo en cada uno de los diferentes niveles de la etapa de Educación Primaria.

Los cuestionarios iniciales se encuentran divididos en tres partes, englobando un total de doce preguntas (algunas de ellas contienen subdivisiones) en cada uno de los ciclos educativos. Los cuestionarios finales están compuestos por siete ítems que abarcan desde las preferencias didácticas que se han llevado a cabo durante las intervenciones, hasta preguntas curriculares que abarcaron los cuestionarios iniciales. Todos los cuestionarios (iniciales y finales) serán de carácter individual y de forma escrita, salvo en el primer ciclo (primer curso de Educación Primaria), que serán realizados de forma oral y grupal (dando lugar a una adaptación pedagógica y evolutiva de su perfil lecto-escritor).

Las categorías seleccionadas en cada cuestionario, son:

- Preferencias/hábitos lectores

- Preferencias/hábitos musicales

- Conocimientos previos

Los cuestionarios intermedios (fichas didácticas), contienen cuestiones musicales, literarias e intertextuales conectadas curricularmente con los objetivos planteados en la investigación, donde los participantes deben desarrollar los conocimientos adquiridos durante las intervenciones didácticas previas.

5.3 Instrumentos didácticos

5.3.1 Instrumentos para el desarrollo de la tarea.

Se incluyen todas aquellas herramientas didácticas que se han utilizado a lo largo de la puesta en práctica de las tareas en el aula para la investigación. Dichos instrumentos han sido fundamentales, pues sin ellos no se hubieran podido obtener los resultados esperados a través de los objetivos expuestos de forma secuencial y ordenada.

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la tarea han sido los siguientes:

- Selección de poemas acordes a su etapa madurativa y cognitiva.
- Textos de guía docente.
- Fichas complementarias.
- Guías para el alumnado.
- Versiones musicalizadas de los poemas.
- Partituras rítmicas y melódicas.
- Fuentes de consulta multimedia.
- Vídeos didácticos
- Audios didácticos
- Fotografías didácticas

5.3.2 Instrumentos de registro de la tarea

Están incluidas todas las herramientas utilizadas para registrar el desarrollo que van a llevar a cabo los discentes en cada una de las sesiones, partiendo desde herramientas TIC (grabadoras, cámara de vídeo...) hasta herramientas cotidianas como pueden ser las descripciones observacionales que elabora el docente tras el desarrollo de cada una de las tareas elaboradas en el aula.

A continuación, se indican los instrumentos utilizados para el registro de la tarea:

- Fotografías.
- Grabaciones audiovisuales.
- Diario de clase.

5.3.3 Instrumentos de evaluación de la tarea

Se incluyen todos los registros elaborados durante el desarrollo de las sesiones en el aula por parte de los discentes, proporcionando una información verídica que avanza hacia la consecución de los objetivos propuestos y de la hipótesis.

Dichos instrumentos forman parte global de unos ítems evaluadores reflejados en el apartado de resultados donde, de manera pormenorizada, se analizan de manera cualitativa tras el desarrollo de las diferentes sesiones a través de las tareas implementarias.

Los instrumentos utilizados para la evaluación de la tarea han sido los siguientes:

- Debates y coloquios.

Los debates y coloquios pueden analizarse de forma más explícita y pormenorizada a través de una premisa concreta que derive de la interiorización de argumentos literarios y musicales de los alumnos. Así, podremos obtener resultados más directos sobre la opinión y reflexión del alumnado sobre la simbiosis literaria-musical.

En los niveles superiores, se añade a este el ítem “opiniones subjetivas: resultado de reflexiones personales” permitiendo conocer de forma más individualizada y directa las aportaciones reflexivas de los alumnos, así como cobra vital importancia en todos los ciclos efectuar una “valoración general” globalizada por parte del discente como colofón a dicho apartado del debate como instrumento evaluador.

- Fichas didácticas resueltas por el alumno.

Dicho instrumento puede dividirse, a su vez, en dos secciones más pormenorizadas: “interiorización de elementos musicales” centrados en aquellas tareas meramente musicales y “análisis poético”, donde los discentes demuestran el grado de conocimiento hacia las poesías expuestas y los recursos estilísticos de estas.

Por último, se aúnan todos los conocimientos a través del ítem denominado “comprensión literaria y musical”, permitiendo analizar el aprendizaje interdisciplinar interiorizado en el aula de una forma global a través del cómputo de las diferentes tareas.

- Creaciones literarias.

Dicho instrumento no se subdivide en ningún ítem, acaparando por sí mismo unos resultados directos derivados de las creaciones literarias que realizan los alumnos a lo largo del desarrollo de las diferentes sesiones.

- Creaciones musicales (rítmicas y melódicas).

Su división corresponde al “análisis de la composición de ritmo/letra/música” donde permite profundizar y comparar las composiciones musicales realizadas entre los discentes y el análisis hacia las “dramatizaciones estructuradas al poema/canción” que permite extraer de forma reflexiva las aportaciones realizadas por el alumnado sobre los poemas y las canciones.

6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso llevado a cabo durante esta investigación a través del modelo hipertextual de educación literaria y musical está constituido por un total de cuatro fases diferenciadas, sustentadas y desarrolladas en el diseño innovador, tomadas del modelo de investigación ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2008): fase de pre-análisis, fase de análisis (intervención didáctica en el aula), fase de interpretación y fase de comunicación y tomada como nueva línea de investigación literaria (Guerrero, 2008 y 2015).

La **fase de pre-análisis** (exploración) está formada por la preparación del material didáctico y el diseño curricular de las tareas que deben estar adaptadas a cada ciclo o nivel donde se vayan a realizar, y conectadas de forma directa con la ley vigente, en este caso, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Se debe tener en cuenta, además, los conocimientos previos sobre el campo investigativo planteado (la literatura y la música como intertextualidad-hipertextualidad), así como el desarrollo, la práctica y la organización didáctica curricular que se quiere llevar a cabo en el aula. Para ello, el investigador tendrá que tomar contacto con los discentes que vayan a participar en la investigación, así como con el profesorado. En este caso, ambas premisas quedan cubiertas de forma inmediata, pues el diseño de la investigación va a ser llevado a cabo por el mismo sujeto que va a actuar como emisor, desarrollando a la vez su labor en el centro educativo donde desempeña la labor habitual como docente.

Para finalizar, se realizarán una serie de actividades introductorias al tema investigador (literatura-música) constituyéndose así como una herramienta preliminar de recogida de información previa y toma de contacto con el alumnado hacia esta nueva metodología hipertextual e intertextual. Dichas actividades estarán cimentadas por una evaluación inicial de los conocimientos previos del alumnado, correspondiente a cada uno de los ciclos. La evaluación inicial se centrará en un cuestionario que recogerá los conocimientos previos, los hábitos cotidianos y las preferencias musicales y literarias de los participantes.

La **fase de análisis** se corresponde con la intervención didáctica en el aula. En ella, se llevan a cabo los diferentes procesos y tareas que corresponden a las tareas y sesiones planificadas en la investigación acción. Esta fase es la más relevante, pues gracias a ella vamos a obtener los resultados que verifiquen la hipótesis planteada y sus problemas. Los datos recopilados en la fase anterior (pre-análisis), serán tratados como eje principal para el desarrollo de la intervención-acción en el aula, pudiendo ser redirigidos hacia parámetros más concretos según los resultados obtenidos. Ello permitirá que se mantenga una evaluación continua y cronológica, puesto que incluyen valores comparativos entre el proceso inicial de la investigación y el final, quedando como resultado un análisis exhaustivo de todo el desarrollo llevado a cabo en la investigación.

La **fase de interpretación** está basada en el estudio de la intervención así como la elaboración de los resultados posteriores, con su correspondiente verificación que aporta credibilidad al estudio planteado. El cuestionario y el debate final actúan como base sustancial del grado o profundización de nuevos conocimientos adquiridos por los participantes. El cuestionario inicial y el cuestionario final serán comparados y evaluados cualitativamente, junto con los otros instrumentos de recogida de datos (debates, fichas didácticas, diario de clase, creaciones literarias... anteriormente mencionados).

La **fase de comunicación** se corresponde con la muestra de las conclusiones de dicha investigación, con la proyección de ser expuestas y compartidas en distintos medios comunicativos (seminarios, congresos, conferencias...), posibilitando así el hecho de enriquecer el modelo de investigación hipertextual con diversas opiniones y sugerencias que pueden ser tomadas en consideración para nuevas investigaciones futuras.

El modelo hipertextual seguirá una estructura definida dentro de cada ciclo de la etapa de Educación Primaria, respetando las fases investigadoras de forma cronológica así como la conexión curricular que mantienen las tareas diseñadas con el currículo de Educación Primaria de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), concretamente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Educación artística.

Los instrumentos de trabajo empleados así como la metodología guardarán coherencia y correlación en todo momento con las características cognitivas y psicoevolutivas del alumnado. Además, esta investigación, que está basada sobre la creación de un modelo hipertextual que sirve de base para fomentar el hábito lector en toda la etapa de Educación Primaria, contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas estipuladas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, pues no sólo está presente la competencia en comunicación lingüística o la competencia cultural y artística, sino que su diseño de tareas incide en el desarrollo del resto de competencias conectadas curricularmente a la investigación.

7. MODELO DIDÁCTICO

7.1 Justificación

7.1.1 Justificación psicoevolutiva

El modelo didáctico hipertextual de hábito lector diseñado y adaptado a los tres ciclos de Educación Primaria (LOE), ha sido implantado en uno de los dos niveles pertenecientes a cada ciclo (pudiendo también implantarse en ambos, pues los objetivos se plantean por etapas y los contenidos y los criterios de evaluación se contemplan por ciclos educativos).

En la presente investigación, los niveles seleccionados para llevar a cabo la acción investigativa en el aula (intervención didáctica) durante las sesiones de Educación Artística: Música, han sido los siguientes:

- Primer curso de Educación Primaria (primer ciclo).

- Tercer curso de Educación Primaria (segundo ciclo).

- Sexto curso de Educación Primaria (tercer ciclo).

El desarrollo psicoevolutivo de los discentes durante la etapa de Educación Primaria es muy variado y depende del estadio cognitivo en que se encuentren. Por ello y guiándonos de los estadios delimitados por Piaget (2015) y el conocimiento previo que se tiene sobre ellos debido a la labor oficial como docente desarrollada en dicho centro, se han seleccionado niveles concretos y diferenciados entre sí según su proceso evolutivo, donde los discentes van a poner en práctica tareas guiadas por un mismo modelo hipertextual pero con diferentes enfoques y metodologías, contextualizadas, a su vez, por el desarrollo psicoevolutivo y motriz que presenten los participantes en cada uno de los niveles:

- Primer nivel.

El primer nivel de Educación Primaria, perteneciente al primer ciclo, se encuentra en la etapa final del periodo preoperacional (que se constituye desde los tres hasta los siete años de edad, aproximadamente). Esta etapa está definida como la etapa de la comprensión y la asimilación en parámetros perceptivos del propio agente así como del entorno que le rodea. En este caso, nos interesaba especialmente acogernos a la última fase de este periodo que tan ligado va a la etapa escolar de Educación Infantil y donde el juego simbólico, la imitación diferida y la imagen mental forman las bases del aprendizaje formal del alumnado, puesto que es el punto de partida entre lo abstracto y lo concreto, la fantasía y la realidad... (Vicente-Yagüe e Ibáñez, 2015). En definitiva, un aprendizaje simbólico y espontáneo con matices de racionalidad hacia conceptos y esquemas que tienen que ver con su cotidianidad.

Los participantes pertenecientes al primer nivel se encuentran, de forma más concreta, en el subperiodo intuitivo, donde se dejan llevar por sus capacidades o impresiones sensoriales manteniendo todavía muy presente ese pensamiento catalogado como mágico (constituido por elementos fantásticos), y el pensamiento transductivo (sin deducción clara y concreta). Es por ello que el modelo hipertextual va a estar planteado a través de una metodología investigativa que aporta un matiz lúdico de enfoque surrealista al realismo, donde se pueden combinar elementos directos pertenecientes al propio entorno del discente como imaginativos, captando así su atención y transformándola en un aprendizaje significativo.

La base musical del modelo hipertextual destinada al primer curso de Educación Primaria está basada en el aprendizaje de canciones cortas de tema cotidiano o circundante a su entorno, psicomotricidad con esquemas repetitivos e instrumentaciones corporales o musicales (percusión indeterminada) que marquen el pulso simple del tempo musical.

- Tercer nivel.

El tercer nivel de Educación Primaria, perteneciente al segundo ciclo se encuentra dentro del periodo de las operaciones concretas (constituido desde los siete hasta los once años de edad, aproximadamente), denotando el inicio del cambio hacia un pensamiento lógico y concreto que está coronado a su vez por un pensamiento reversible que es capaz de recorrer una línea cognoscitiva para luego regresar al punto de partida. Los participantes piensan antes de actuar, por lo que existe una acción muy importante de reflexión previa que nos va a facilitar herramientas didácticas para adaptar el modelo hipertextual de nuestra investigación en una metodología innovadora que se ajuste al periodo de las operaciones concretas. Ya no perciben tan solo conceptos globales sino que pueden captar los pequeños detalles.

El trabajo en equipo en dicho nivel será fundamental, pues ayudará a desarrollar en los discentes una actitud crítica con las diversas opiniones y con las suyas propias, dando pie a pequeños debates y coloquios que se podrán llevar a cabo de forma autónoma y por grupos, dando pie a su vez, a exponer las ideas principales, pues la memoria puntual se encuentra dentro de dicho periodo de las operaciones concretas.

Las TIC toman protagonismo en la acción-recepción del aprendizaje en el aula, como de expresión, así como la personificación de los poemas. Respecto al aprendizaje musical, los discentes de este nivel dominan una tesitura vocal más amplia, por lo que las canciones tendrán una mayor amplitud armónica. Las bases rítmicas podrán ser unidas a las vocales en ensambles monofónicos donde la base rítmica puede llegar a incorporar hasta tres esquemas diferentes divididos en diversos instrumentos. La improvisación motriz comienza a tomar protagonismo y son los discentes los protagonistas de sus propias invenciones grupales.

- Sexto nivel.

El sexto nivel de Educación Primaria pertenece al tercer ciclo y está englobado en la recta final del periodo de las operaciones concretas y en el inicio del periodo de las

operaciones formales (constituido a partir de los once o doce años de edad). Las características que acompañan ambos periodos se fusionan, dando lugar a una clara diversidad cognoscitiva en el alumnado, pues se crearán diferentes puntos evolutivos en cuanto a etapas psicológicas se refiere. Así, su pensamiento estará constituido por una realidad plena que será dirigida hacia un pensamiento hipotético deductivo, haciendo deducciones de lo real a la posible.

La metodología aportada en este nivel va a ser una metodología con carácter asertivo, donde el trabajo en equipo y las TIC van a conformar las bases fundamentales que la sostengan. Por ello, la poesía social y la poesía “de guerra” cobran protagonismo en dicho nivel fomentando la empatía con los poetas seleccionados y dando lugar a composiciones poéticas donde quedará patente el pensamiento hipotético deductivo, así como una comprensión realista más a allá de sus propios parámetros personales.

El docente actuará como guía y emisor puntual siendo los propios discentes los que agentes directos de su nuevo aprendizaje, a través de herramientas tales como las TIC u otra serie de recursos metodológicos puestos a su disposición. En cuanto al aprendizaje musical, comienza a aparecer la polifonía tanto instrumental como rítmica a través de instrumentos tales como la flauta o los de percusión determinada (xilófono y metalófono), además de adaptaciones estilísticas musicales a otros géneros (hip hop, flamenco...) ofreciendo total libertad creativa individual y grupal.

7.1.2 Justificación curricular

Centrándonos en el diseño del modelo didáctico poético-musical y tras una rigurosa búsqueda bibliográfica sobre multitud de autores líricos españoles, se han incluido aquellos que mejor se adaptaban al perfil y a las características de cada ciclo de la Etapa de Educación Primaria (primer ciclo, 6-7 años; segundo ciclo, 8-9 años, tercer ciclo, 10-11 años). Recordemos además, que los contenidos y los criterios de evaluación en la LOE se aplican por ciclos y no por niveles. Es por ello que hablamos de un modelo que abarca toda la etapa de Educación Primaria, pudiendo realizarse en cualquier nivel del ciclo.

La metodología didáctica diseñada para el primer ciclo de Educación Primaria (primer curso) está centrada en los poemas de Gloria Fuertes y Juan Ramón Jiménez que engloban dos Unidades Didácticas con la temática principal de “Sueños y ensueños”, acogiendo a su vez, dos subtítulos que acompañan a cada una de las unidades: “nuestro entorno” (U.D. 1) y “convivimos y compartimos” (U.D. 2).

El tema principal se contextualiza sobre versos de acciones cotidianas al entorno infantil: caracterización medio ambiental catalogadas por diferentes tipologías (flora, fauna, paisaje urbano, paisaje rural...), climatología (estaciones del año)... Dichos contenidos, además, son trabajados curricularmente en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, así como los elementos musicales y sonoros que en él encontramos. Los textos seleccionados son textos breves y sencillos, de carácter lírico-narrativo, por lo que aportan un matiz cercano a los parámetros cognitivos del alumnado.

La metodología didáctica diseñada para el segundo ciclo de Educación Primaria (tercer curso), está focalizada en los poetas Antonio Machado y Federico García Lorca, con el tema principal: “Aventuras y desventuras” (elementos infantiles, juegos, canciones tradicionales...) que es desarrollado en dos Unidades Didácticas: “la infancia” (U.D. 1) y “la Tarara y el lagarto” (U.D. 2). Los poemas trabajados se centran en la interconexión entre el realismo y el surrealismo, haciendo uso de la personificación en el caso de los animales (“el lagarto está llorando”) o de elementos tales como el disparate, en el caso del personaje “la Tarara”. Los poemas seleccionados son más amplios, de temática sencilla y palabras cotidianas (respecto al nivel anterior), donde el ritmo regular y la rima predomina claramente en cada una de las estrofas. Los discentes desarrollarán la capacidad crítica de discernir los argumentos realistas de los surrealistas.

La metodología didáctica diseñada para el tercer ciclo de Educación Primaria (sexto curso), está centrada en los poetas Miguel Hernández y Rafael Alberti, con la temática: “esperanzas y desesperanzas” (inmigración, clases sociales, interculturalidad...). Los textos trabajados están desarrollados en dos Unidades Didácticas, tituladas “versos de pobreza” (U.D. 1) y “tiempos para la lírica” (U.D. 2), donde el poeta cobra entidad no sólo como mero escritor sino como agente comunicador

histórico. Los poemas contienen figuras literarias y ritmos más irregulares para que los discentes puedan profundizar más en el concepto de poesía destinada a un público más adulto, así como una rima más irregular y compleja. Con ellos podrán dar rienda suelta a su nivel compositivo y crear a partir de estos versos otros nuevos, mediante técnicas metodológicas que el docente les facilitará.

Tabla 3

Participantes y poetas asignados a cada ciclo educativo

Primer ciclo de Educación Primaria (primer nivel)	Juan Ramón Jiménez
	Gloria Fuertes
Segundo ciclo de Educación Primaria (tercer nivel)	Antonio Machado
	Federico García Lorca
Tercer ciclo de Educación Primaria (sexto nivel)	Miguel Hernández
	Rafael Alberti

7.1.3 Justificación poética y musical

En la presente investigación, los poemas que forman el modelo hipertextual parten de la comprobación bibliográfica de diversas antologías poéticas españolas donde recogen dichas clasificaciones. Los poemas seleccionados, caracterizados por su sencillez y cercanía a la temática infantil y pudiéndose destinar a un público infantil y juvenil, reflejan aquellas inquietudes y preocupaciones que mueven el pensamiento de

los discentes, partiendo de temas abstractos en los primeros niveles hasta temas concretos, como la evolución histórica y social en los últimos niveles.

La musicalización de los poemas seleccionados enseñan a su vez, beneficios tales como el aprendizaje estructural desde perfiles lúdicos o asimilación del ritmo poético a través de la canción, además de características que educan la lírica partiendo de la melodía, llegando a adquirir unas virtudes que la preparan al posterior texto literario.

Debemos hacer especial mención a la selección premeditada sobre el repertorio de poetas españoles, catalogados culturalmente como máximos exponentes (nacionales e internacionalmente) de la literatura española. Además, añadimos una firme convicción de comenzar la inclusión didáctica sobre el género poético en un ámbito cercano al alumnado, en este caso España, favoreciendo así un aprendizaje que englobe la cotidianidad, y facilitando las tareas de aprendizaje que se desarrollen en el aula, como por ejemplo, la localización geográfica y léxica, pues les va a resultar más sencilla y coherente si se trabajan con autores españoles que de otras culturas.

Las diversas musicalizaciones poéticas compiladas en la investigación se caracterizan, principalmente, por ser composiciones que favorecen la acción poética (ritmo y melodía, acentuación...), pues a través de la estructura y la forma musical se produce una retroalimentación mutua que se complementa en un aprendizaje significativo, llegando a ejercer ambos lenguajes (poético y musical) en una emisión y recepción mutua. Por tanto, la poesía constituye un recurso educativo que promueve el desarrollo emocional, cognitivo y comunicativo a la vez que potencia la adquisición de nuevos conocimientos y valores estéticos, retroalimentando la función musical a través del ritmo y la entonación.

Del mismo modo, debemos señalar que la poesía presenta una variedad de ventajas que ayudan al desarrollo del niño, como por ejemplo la adquisición y mejora de habilidades comunicativas, el aumento del vocabulario, mejora de la memorización, la comprensión de textos, el fomento de la originalidad y la creatividad, así como el desarrollo del sentido artístico y su crítica, gracias al correspondiente recitado o dramatización, convirtiéndose así en la expresión más concreta de la literatura, puesto

que los versos se convierten en gestos corporales y entonaciones, mientras que con la mera lectura se quedan en lo imaginativo.

El género poético se aproxima a los primeros niveles pertenecientes a la etapa de Educación Primaria a través de sus estructuras breves y concretas, así como de un argumento claro y general que permite plantear su puesta en escena de manera innovadora a través de una metodología lúdica. Por ello, los discentes pueden aprender a expresar sus sentimientos, emociones o vivencias a través de dicho género, desarrollando así actitudes favorables en lo que al lenguaje y a su expresión se refiere.

7.2 Tareas de intervención

A continuación, se muestra el modelo didáctico poético-musical que se ha implementado en cada uno de los ciclos de la etapa educativa de Educación Primaria. Dicho modelo hace referencia a una serie de parámetros fundamentales que se han llevado a cabo a lo largo de cada una de las Unidades Didácticas diseñadas en el aula.

Cada proyecto está formado por dos Unidades Didácticas, y en su conjunto, constituye un eje vertebral sustentado por diversas tareas que se han desarrollado de forma libre, sin cronología y a través de una adaptación didáctica previa que dependía del ciclo donde se estuviera implementando. Así, por ejemplo, en el primer ciclo de Educación Primaria, la presentación del poeta pasará a un segundo plano y a una cronología posterior a la presentación de los poemas. En cambio, en el tercer ciclo de Educación Primaria la presentación de la figura del poeta cobrará protagonismo y encabezará la cronología de tareas, pues será fundamental para contextualizar y profundizar sobre los poemas presentados de forma posterior.

Tabla 4

Modelo hipertextual implementado en el aula

<u>MODELO HIPERTEXTUAL</u>
Introducción y contextualización (temas transversales: el paisaje, la infancia y la conciencia social)
Poetas
Poemas
Dramatización
Uso de las TIC
Ejecución instrumental y corporal
Improvisación
Ficha didáctica de refuerzo
Álbum del poeta
Creación literaria/musical
Recital poético-musical

Toda la investigación está basada en el Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

7.2.1 Primer ciclo de Educación Primaria: “Sueños y ensueños”

El modelo hipertextual adaptado al primer ciclo de Educación Primaria se ha implementado en el primer nivel de dicha etapa educativa, que consta de un total de 24 discentes durante las sesiones de Educación Artística: Música (dichas intervenciones podrían haber sido llevadas a cabo también, en el área de Lengua Castellana y Literatura, como se hace referencia en la conexión curricular, puesto que se han tenido en cuenta los contenidos y criterios de evaluación de ambas áreas). Uno de los alumnos que compone el nivel está diagnóstico de TDAH. Durante la fase de intervención sigue la misma metodología que el resto de sus compañeros. Su atención y comprensión es constante puesto que las actividades que engloban cada sesión abarcan diversas tipologías, lo que permite captar con mayor facilidad su interés.

Tabla 5

Poetas y poemas para el primer ciclo de Educación Primaria

PRIMER CURSO	
POETAS	POEMAS
Gloria Fuertes	“Cada cosa en su sitio”
	“Cómo se dibuja un paisaje”
Juan Ramón Jiménez	“Platero y yo” (capítulo 1)
	“Ida de Otoño”

7.2.1.1. Unidad didáctica 1: Nuestro entorno

7.2.1.1.1. Contexto curricular

Se puede observar, a continuación, la conexión curricular existente en las tareas diseñadas en esta Unidad Didáctica:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

Lengua Castellana y Literatura

9. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 3. Escucha.

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social, más próximo y motivador.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Identificación visual y auditiva de los diferentes instrumentos.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Interpretación y producción de melodías sencillas.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (avisos, instrucciones, conversación, planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (asamblea, diálogo, explicaciones, reglas de juego...), con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas utilizando un discurso cronológico o lógico y un orden espacial, con el fin de recoger e intercambiar información, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas; en grupos grandes o pequeños, mostrando una actitud de respeto y cooperación.
- Conocimiento y uso de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, haciendo aportaciones controlando la impulsividad y manteniendo el tema de conversación, teniendo en cuenta las fórmulas de cortesía y relación social.

Bloque 2. Leer y escribir

- Introducción al conocimiento funcional de los elementos básicos de los discursos narrativos, poéticos y teatrales, y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los textos.
- Iniciación a la utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita.
- Conocimiento de las normas ortográficas (el punto y sus consecuencias en relación con la ortografía, utilización correcta de mayúsculas y minúsculas, identificación y uso de los signos de interrogación y exclamación). Uso de la ortografía natural.

Bloque 3. Educación literaria

- Fomento del hábito lector a través tanto por la audición de textos, literarios o no, leídos por el profesor, como por la lectura individualizada de libros y fragmentos de literatura infantil propios de la edad del alumno, estimulando el gusto

personal en la selección de los textos que propicien la autonomía y la voluntariedad de la lectura.

- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos, recitado de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas, incluyendo textos literarios de la literatura popular y culta de la Región de Murcia.
- Producción de textos de intención literaria adecuados a la edad (narraciones, poemas, adivinanzas, refranes...), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelos (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Inicio en la identificación de conocimientos gramaticales. Consolidación de nociones gramaticales, léxicas, fonológicas y ortográficas. Descubrimiento y nuevas incorporaciones. Aplicación de estos conocimientos a la propia producción discursiva.

Criterios de evaluación

Educación Artística

1.Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.

4.Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.

Lengua Castellana y Literatura

1.Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y el profesor, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.

7.Leer con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

8.Utilizar las estrategias de la comprensión lectora para localizar información concreta, realizar inferencias y comprender el sentido global de los textos leídos.

7.2.1.1.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- “Escuchar el silencio” (audio-cuento sobre los entornos urbanos y rurales) (*Anexo I*).

Los discentes escucharán el cuento perteneciente a una de las Unidades Didácticas del libro de texto de Música que tienen asignado. Este cuento pretende profundizar sobre las características del entorno urbano y el entorno rural a través de personajes con cualidades cercanas a su cotidianeidad. El cuento podrán seguirlo visualmente a través de las ilustraciones que lo acompañan (los discentes no tienen acceso al texto, para corroborar así la comprensión lectora a través de la audición).

- Coloquio: los sonidos/ruidos del campo y la ciudad.

Los discentes deberán opinar sobre las similitudes, diferencias y preferencias de ambos entornos enfocados al ámbito de los sonidos y los ruidos. El coloquio tendrá una duración aproximada de diez minutos ya que consideramos que a partir de dicha temporalización, los discentes comienzan a evadir sus respuestas y opiniones. El moderador y guía de conocimientos o dudas será el docente.

- Audición de los sonidos que habitan los diferentes entornos. Dramatización e imitación de estos.

Los discentes escucharán los diversos sonidos pertenecientes al cuento anterior. Dichos sonidos, son: canto de pájaros, sonido de taladradora, ruido de tráfico..., pudiendo diferenciar así el concepto sonido del de ruido con numerosos ejemplos que ellos mismos pueden ir aportando. Resulta muy interesante, además, que imiten vocalmente todos los sonidos y los dramaticen.

- Sonidos largos y cortos: distinción y grafía no convencional.

Sonidos anteriores, división y ejemplos. La grafía sería la siguiente:

Sonidos largos (-----), sonidos cortos (---).

- Realización de ejercicios didácticos del libro (*Anexo 2*).

Los ejercicios didácticos están compuestos por las tareas anteriores: sonidos largos y cortos e identificación de sonidos con sus elementos.

Sesión 2

- Coloquio: la contaminación en el campo y en la ciudad.

El coloquio tendrá una duración aproximada de diez minutos (por motivos anteriormente expuestos). Así, los discentes tendrán que opinar sobre los conocimientos previos que tienen sobre la contaminación (entornos más contaminados, peligros, soluciones...).

- Prosodia rítmica colectiva: creación de eslogan.

Los discentes inventarán un eslogan contra la contaminación de forma colectiva (todo el grupo). Tras dicha creación (ayudados en todo momento por el docente, sobretodo en el caso de la rima), se le incorporarán elementos rítmicos ya trabajados (negra, dos corcheas y silencio de negra).

- Cuento biográfico: Gloria Fuertes.

El docente realizará una adaptación infantil sobre la vida de esta poeta a una narrativa oral y accesible a las características del alumnado. Dicha narración irá acompañada de audios, vídeos y fotos.

Sesión 3

- Ficha didáctica (actividad 1 y 3) basada en la poesía “Cada cosa en su sitio”.(Anexo 3).

La ficha didáctica incluye tres actividades: adivinanza, realización de musicograma y realización de poesía antinómica. La actividad número uno y la actividad número tres quedarán completadas en dicha sesión; la segunda, basada en la realización de un poema antinómico se dejará para la próxima. Los discentes deberán intuir en la realización de la adivinanza la ubicación de cada personaje perteneciente al poema, puesto que todavía desconocen su argumento.

- Lectura y comprensión del poema “Cada cosa en su sitio”, así como la versión musicalizada de este (del compositor e intérprete Andrés Meseguer). Interpretación vocal.

Sesión 4

- Invención de dramatización/baile para el poema musicalizado anterior.

Los discentes realizarán, con la ayuda del docente, la dramatización musical basada en gestos descriptivos o movimientos que acompañen al poema musicalizado. Además, tras dicha invención, deberán interpretarlo simultánea a la interpretación vocal.

- Definición y ejemplos de cómo se realiza un poema antinómico.
- Ficha didáctica (actividad 2): poema antinómico (*Anexo 3*).

Realización de un poema antinómico a partir de los versos anteriormente trabajados, “Cada cosa en su sitio”.

Sesión 5

- *La primavera* de Vivaldi, primer movimiento (pieza perteneciente a “Las cuatro estaciones”).

Contextualización global de dicha estación: estados de ánimo, alimentos, climatología, paisaje... así como la discriminación de los instrumentos que aparecen en la obra musical: asociación con el entorno (canto de los pájaros, murmullo del agua, sonido del viento...).

- Clasificación y descripción de los instrumentos que aparecen en la audición anterior: familias y características.

- Lectura y aprendizaje musical del poema “Cómo se dibuja un paisaje” (del compositor e intérprete Andrés Meseguer).
- Ficha didáctica: creación del paisaje (*Anexo 4*).

Realización pictórica del paisaje del poema musicalizado “Cómo se dibuja un paisaje”. Antes de la realización, se les explicará que van a pintar un cuadro descriptivo en el poema. Tendrán que estar muy atentos a la colocación de los diferentes elementos en el paisaje para que el cuadro sea un reflejo realista del poema.

7.2.1.2. Unidad didáctica 2: Convivimos y compartimos

7.2.1.2.1. Contexto curricular

A continuación, se señalan los elementos curriculares siguientes:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

4.Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

5.Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

6.Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

13.Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Lengua Castellana y Literatura

5.Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural aplicando las reglas básicas de la comunicación oral y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.

9.Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 3. Escucha.

- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Interés y respeto por las manifestaciones producidas por los demás.
- Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.
- Atención, interés y participación en la interpretación de canciones.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (avisos, instrucciones, conversación, planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (asamblea, diálogo, explicaciones, reglas de juego...), con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas utilizando un discurso cronológico o lógico y un orden espacial, con el fin de recoger e intercambiar información, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas; en grupos grandes o pequeños, mostrando una actitud de respeto y cooperación.
- Conocimiento y uso de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, haciendo aportaciones

controlando la impulsividad y manteniendo el tema de conversación, teniendo en cuenta las fórmulas de cortesía y relación social.

- Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.

Bloque 2. Leer y escribir

- Introducción al conocimiento funcional de los elementos básicos de los discursos narrativos, poéticos y teatrales, y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los textos.
- Presentación de los elementos básicos de los textos ilustrados -los álbumes- como introducción posterior al cómic: conjunción entre los textos y los dibujos, secuenciación de la historia..., y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de las producciones.
- Iniciación a la utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita.

Bloque 3. Educación literaria

- Fomento del hábito lector a través tanto por la audición de textos, literarios o no, leídos por el profesor, como por la lectura individualizada de libros y fragmentos de literatura infantil propios de la edad del alumno, estimulando el gusto personal en la selección de los textos que propicien la autonomía y la voluntariedad de la lectura.
- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos, recitado de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas, incluyendo textos literarios de la literatura popular y culta de la Región de Murcia.
- Producción de textos de intención literaria adecuados a la edad (narraciones, poemas, adivinanzas, refranes...), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelos (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulan la imaginación y la creatividad.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Inicio en la identificación de conocimientos gramaticales. Consolidación de nociones gramaticales, léxicas, fonológicas y ortográficas. Descubrimiento y nuevas incorporaciones. Aplicación de estos conocimientos a la propia producción discursiva.

Criterios de evaluación

Educación Artística

4.Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.

5.Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.

8.Realizar composiciones plásticas que representen el mundo imaginario, afectivo y social.

Lengua Castellana y Literatura

1.Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con los compañeros y el profesor, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.

7.Leer con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

8. Utilizar las estrategias de la comprensión lectora para localizar información concreta, realizar inferencias y comprender el sentido global de los textos leídos.

7.2.1.2.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Cuento biográfico: Juan Ramón Jiménez.

El docente adapta la biografía de Juan Ramón Jiménez al lenguaje sencillo y cotidiano del alumno. La narración es acompañada por fotografías y ejemplos de algunos de sus poemas más conocidos.

- Lectura del primer capítulo de “Platero y yo”.
- Debate sobre argumentos y personajes del primer capítulo anteriormente leído.

La temporalización del debate será de diez minutos aproximados. En él se expondrán opiniones y dudas sobre el capítulo anteriormente leído.

Sesión 2

- Aprendizaje de la canción basada en el primer capítulo de la obra “Platero y yo” (musicalización e interpretación de Vicente Monera).
- Dramatización teatral.

Por grupos de cinco componentes, aproximadamente, se realizará la dramatización del poema musicalizado “Platero y yo”, asignando diferentes estrofas del cada grupo. Los grupos estarán compuestos por cinco o seis componentes.

Sesión 3

- Trabajar el poema (lectura y comprensión) “Ida de otoño” de Juan Ramón Jiménez.
- Añadir percusión corporal al poema anterior.

Los dos ritmos a trabajar son los siguientes:

- Negra (rodilla), corchea (palma), corchea (palma)...
- Corchea (pie), corchea (pie), corchea (pie), corchea (pie), negra (palma)...

La dificultad reside en poder combinar recitado con ambos ritmos.

- Aprender la poesía musicalizada anterior, que lleva por título “canción de otoño” (musicalizada e interpretada por Rubén Suárez).
- Percusión instrumental al poema musicalizado anterior.

Asignar instrumentos de pequeña percusión indeterminada (panderos, cajas chinas, panderetas...) a los esquemas rítmicos corporales anteriormente realizados.

Sesión 4

- Interpretación de todos los poemas musicalizados aprendidos (canto, dramatizaciones y percusión).

- Breve recordatorio de los poetas aprendidos: Gloria Fuertes y Juan Ramón Jiménez.
- Debate: ¿Cuál es el poema y la actividad que más les ha gustado? ¿Por qué?

Sesión 5

- El álbum del poeta (*Anexo 5*).

Para realizar la ficha didáctica deberán elegir el poeta que más les haya gustado (Gloria Fuertes y Juan Ramón Jiménez) y dibujarlos (añadiendo elementos característicos personales o correspondientes a sus poemas).

Sesión 6

- Realización de un cuento colectivo.

Con todos los personajes que han ido aparecido en los poemas aprendidos, realizarán un cuento narrativo de forma colectiva y oral (se escribirán todos los personajes trabajados en la pizarra, así como los entornos donde pueda desarrollarse la historia: en primavera, en el campo, en la ciudad...). El docente realizará el papel fundamental de guía y conductor de argumentos. Además, podrá ir reflejando imágenes en la pizarra digital (de personajes, entornos...) acordes al argumento que vayan creando.

Sesión 7

- Recital poético.

Los alumnos realizarán un recital poético de carácter público a compañeros de la etapa como sustento principal de la lectura e interpretación de las poesías musicalizadas aprendidas, así como las diferentes ejecuciones rítmicas y dramatizaciones de estas.

7.2.2 Segundo ciclo de Educación Primaria: “Aventuras y desventuras”

El modelo poético-musical de carácter hipertextual adaptado a segundo ciclo de Educación Primaria se ha llevado a cabo en el tercer nivel, formado por 27 alumnos. Dicho trabajo se ha realizado durante las sesiones pertenecientes a la asignatura de Educación Artística, concretamente la materia de Música.

Tabla 6

Poetas y poemas para el segundo ciclo de Educación Primaria

TERCER CURSO	
POETAS	POEMAS
Antonio Machado	“Recuerdo infantil”
	“Parábolas (I)”
Federico García Lorca	“La Tarara”
	“El lagarto está llorando”

7.2.2.1. Unidad didáctica 1: La infancia

7.2.2.1.1. Contexto curricular

A continuación encontramos la relación curricular didáctica con las tareas diseñadas:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Lengua Castellana y Literatura

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación, así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

5. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural aplicando las reglas básicas de la comunicación oral y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.

8. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

9. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.

11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 3. Escucha.

- Audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos rasgos característicos.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- Interpretación en grupo de canciones infantiles tradicionales de la Región de Murcia.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Conocimiento de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra..., haciendo aportaciones, controlando la impulsividad, respetando las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, y atendiendo a las fórmulas de cortesía y de relación social.
- Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de

conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para informarse.

- Uso de documentos videográficos y sonoros como medio de obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación).

Bloque 2. Leer y escribir

- Comprensión de textos de la vida cotidiana (carteles, horarios, reglamentos sencillos, reglas de juego, folletos de instrucciones, recetas...) y de los medios de comunicación social (webs infantiles, noticias, cartas al director...), con una correcta correspondencia entre fonemas y grafías, para buscar información, con identificación de los aspectos relevantes y la creación de una opinión propia respecto de los contenidos expuestos en cada uno de los textos.
- Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de los diferentes tipos de bibliotecas (de aula, y de centro), mostrando respeto por sus normas de funcionamiento, con la finalidad de obtener información y modelos parra la composición escrita.
- Producción de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos...) con intención informativa: carteles publicitarios, cómics...

Bloque 3. Educación literaria

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: muestras de literatura tradicional oral y escrita (fábulas, leyendas, canciones, refranes, moralejas, romances, coplas populares, retahílas...); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura infantil o actual; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, relatos, cómic,...), como de otros géneros como el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.
- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos, recitación de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad o de producción propia, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas, incluyendo textos literarios de la literatura popular y culta de la Región de Murcia.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Conocimiento de las normas básicas de la ortografía apreciando su valor social y la utilización constante en los propios escritos. Aplicación de las reglas ortográficas básicas en las palabras de uso frecuente. Uso de los principales signos de puntuación. Preocupación por consultar dudas y palabras de ortografía difícil.
- Consolidación de nociones gramaticales, léxicas, fonológicas y ortográficas. Descubrimiento y nuevas incorporaciones. Aplicación de estos conocimientos a la propia producción discursiva.
- Ampliación del dominio del vocabulario a través de la lectura, la discusión colectiva y el uso eficaz del diccionario. La ordenación alfabética de palabras.

Criterios de evaluación

Educación Artística

2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.

3. Utilizar distintos recursos plásticos y gráficos durante la audición de una pieza musical.

5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

Lengua Castellana y Literatura

1.Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.

2.Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente.

5.Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta con la entonación y fluidez adecuadas.

6.Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en las situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los la caligrafía, el orden y la presentación.

7.Leer con frecuencia y por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características básicas de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

7.2.2.1.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Debate: la infancia de ayer y hoy.

Se expondrán similitudes y diferencias, partiendo de sus conocimientos previos sobre la evolución del entorno infantil y de sus características (juguetes, juegos populares, vocabulario, conducta, espacios de juego...).

- Ficha didáctica: Periodistas por un día (*Anexo 6*).

Cada discente deberá diseñar individualmente dos entrevistas compuestas por diez premisas (cinco destinadas a los padres donde deberán elegir a uno de los dos progenitores; y cinco a los abuelos, eligiendo igualmente a uno de ellos). La temática que englobará cada una de las cuestiones será la infancia: evolución y distinción de elementos. La única premisa obligatoria que deben incluir en ambas entrevistas es una cuestión referida a canciones populares infantiles.

- Lectura y comprensión del poema “Recuerdo infantil” (Antonio Machado).

Sesión 2

- Exposición y lectura sobre las entrevistas realizadas a padres o abuelos.
- Coloquio: poema y entrevistas.

Los discentes relacionarán las entrevistas realizadas con el poema de Antonio Machado trabajado en la sesión anterior: similitudes y diferencias existentes entre los diferentes elementos.

- Búsqueda de información sobre Antonio Machado (TIC).

Se repartirán diferentes líneas temáticas que engloben la vida de tan conocido poeta: nacimiento, niñez, ciudades en las que vivió, poesías, Castilla, Leonor, Guiomar... Así, de forma puntual y sin mayor información para que cada pequeño grupo de discentes pueda abarcar búsquedas menos limitadas de información, dedicaremos veinte minutos, aproximadamente, a dicho desempeño. Los grupos estarán conformados de dos a cuatro alumnos, teniendo en cuenta que lo que se pretende con esta actividad, además de la búsqueda de información, es que dialoguen y acuerden una concreción sobre la temática asignada y no un mero “copia-pegar” de la información.

Sesión 3

- Exposición sobre la información recabada durante la sesión anterior.

Los grupos irán exponiendo la información recabada pudiendo mostrar elementos considerados importantes en la vida del poeta (a través de imágenes, vídeos...)

- Recopilación de información y orden de datos de forma conjunta.

El docente adquiere un papel fundamental en esta tarea pues deberá guiar a los grupos a ordenar los datos, dando así forma estructural y definida a la información recabada sobre la biografía de Antonio Machado.

Sesión 4

- Investigación musical (TIC)

Los discentes, individualmente, deberán investigar sobre las dos canciones infantiles reseñadas en sus entrevistas (origen, procedencia, versiones, intérpretes...). La duración aproximada para dicha tarea será de veinte minutos, aproximadamente.

- Exposición de la información recopilada (audios o vídeos incluidos).
- Votación y posterior aprendizaje e interpretación de la canción ganadora.

Sesión 5

- Pintores ciegos.

Los discentes, con los ojos tapados o cerrados, deberán dibujar sobre un folio en blanco (A4), el pulso musical de las diferentes audiciones que estén escuchando. Dichas audiciones serán reproducidas por el docente, formando parte de la recopilación de canciones infantiles pertenecientes a la sesión anterior. Cuando hayan terminado de escuchar y realizar los trazos oportunos, deberán intercambiar su lámina con otro compañero para así terminar de darle forma y colorear el boceto perteneciente al de compañero. El tema es amplio: elementos de la infancia. A través de los trazos distinguirán diferentes elementos y lo que se pretende es que dos sujetos sean partícipes de cada uno de los resultados, dando lugar a promover la cooperación y la tolerancia. Los discentes deberán explicar brevemente, tras terminar la lámina, los títulos asignados a sus obras así como los elementos que definen cada uno de los trazos.

- Profundización sobre el poema de Antonio Machado “era un niño que soñaba”, así como su correspondiente interpretación musical (realizada por el cantautor Paco Ibáñez).

7.2.2.2. Unidad didáctica 2: La Tarara y el lagarto

7.2.2.2.1. Contexto curricular

La conexión curricular con las tareas forma un papel fundamental en el desarrollo y logro de los objetivos propuestos:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubriendo significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Lengua Castellana y Literatura

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación, así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

7. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones de diversos tipos, como instrumentos de trabajo y aprendizaje.

9. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.

11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 3. Escucha.

- Audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento madera, viento metal y percusión).
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal e instrumental: simultaneidad, sucesión y alternancia.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales mediante el uso de ostinatos rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Conocimiento de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra..., haciendo aportaciones, controlando la impulsividad, respetando las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, y atendiendo a las fórmulas de cortesía y de relación social.
- Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para informarse.

Bloque 2. Leer y escribir

- Comprensión de textos de la vida cotidiana (carteles, horarios, reglamentos sencillos, reglas de juego, folletos de instrucciones, recetas...) y de los medios de comunicación social (webs infantiles, noticias, cartas al director...), con una correcta correspondencia entre fonemas y grafías, para buscar información, con identificación de los aspectos relevantes y la creación de una opinión propia respecto de los contenidos expuestos en cada uno de los textos.
- Conocimiento funcional de los elementos básicos de los discursos narrativos, poéticos y teatrales, y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los textos.
- Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de los diferentes tipos de bibliotecas (de aula, y de centro), mostrando respeto por sus normas de funcionamiento, con la finalidad de obtener información y modelos para la composición escrita.
- Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (silueta, organización, recursos lingüísticos específicos...) y su aplicación en la comprensión y en la producción.

Bloque 3. Educación literaria

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: muestras de literatura tradicional oral y escrita (fábulas, leyendas, canciones, refranes, moralejas, romances, coplas populares, retahílas...); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura infantil o actual; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, relatos, cómic,...), como de otros géneros como el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.
- Práctica de diferentes tipos de audición y de lectura de obras adecuadas a la edad y a los intereses del alumnado: escucha guiada, lectura guiada, lectura personal y silenciosa y lectura en voz alta.
- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos, recitación de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad o de producción propia, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas, incluyendo textos literarios de la literatura popular y culta de la Región de Murcia.
- Producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (narraciones, poemas, diálogos escenificados, descripciones, cómics, redacciones...), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelos (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulan la imaginación y la creatividad.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Conocimiento de las normas básicas de la ortografía apreciando su valor social y la utilización constante en los propios escritos. Aplicación de las reglas ortográficas básicas en las palabras de uso frecuente. Uso de los principales signos de puntuación. Preocupación por consultar dudas y palabras de ortografía difícil.
- Consolidación de nociones gramaticales, léxicas, fonológicas y ortográficas. Descubrimiento y nuevas incorporaciones. Aplicación de estos conocimientos a la propia producción discursiva.

Criterios de evaluación

Educación Artística

2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.

4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.

5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

Lengua Castellana y Literatura

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.

2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente.

6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en las situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los la caligrafía, el orden y la presentación.

7. Leer con frecuencia y por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características básicas de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

13. Familiarizarse con programas informáticos para la elaboración y presentación de textos.

7.2.2.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Webquest: Federico García Lorca
- Debate sobre el poeta anteriormente mencionado.

Partiendo de la información recabada en la Webquest, los discentes expondrán los conocimientos adquiridos sobre el poeta, debatiendo sobre los diferentes hechos que acontecieron su vida así como su poesía. Las dudas ocasionadas y los planteamientos cognitivos a nuevos parámetros conceptuales sobre la vida y obra de este poeta que puedan surgir, serán resueltos y aclarados por el docente.

Sesión 2

- Audición de la versión “La Tarara” del poeta Federico García Lorca (interpretada por Camarón).

Se pretende que a través de la audición musical puedan comprender el argumento del poema (trama, personajes...).

- Estilos musicales: “La Tarara”.

Los alumnos adaptarán la versión poética musicalizada anterior a diversos estilos musicales (hip hop, pop, rock...). La actividad se realizará por grupo de cinco o seis componentes.

- Versiones del poema musicalizado “La Tarara”.

El docente expondrá a través de la pizarra digital las diferentes versiones en vídeo del poema musicalizado anterior, dando lugar a opiniones y debates sobre ellos. Las versiones musicalizadas pertenecen a: Ana Belén, Pepa Flores, Antonio Vega, Cantajuegos y versión infantil.

Sesión 3

- Identificación auditiva de los instrumentos que aparecen en el poema musicalizado “La Tarara”, así como su procedencia y clasificación familiar (versión Camarón).
- Invención de nuevas estrofas para el poema (grupo de cinco o seis componentes).
- Creación de un ostinato rítmico para acompañar la canción, mismos grupos anteriores.

Sesión 4

- Lectura del poema “El lagarto está llorando” y aprendizaje de su versión musicalizada (interpretada por Paco Ibáñez).
- Transposición: de verso a cómic sobre el poema “el lagarto está llorando”. (Recordatorio previo sobre los elementos del cómic aprendidos en el área de Lengua Castellana y Literatura) (*Anexo 7*).

Sesión 5

- Invención de una dramatización colectiva con los versos musicalizados de “El lagarto está llorando”.
- Interpretación por grupos: dramatización anterior y percusión instrumental.

La clase será dividida en dos grupos: instrumentistas e intérpretes vocales y motrices del poema musicalizado. Así, realizarán ambos desempeños por turnos. El docente irá improvisando el acompañamiento musical (variándolo en cada estrofa) y los alumnos deberán reproducirlo en una asociación de acción ágil que le permita activar la atención en una metodología de pregunta-respuesta de estímulos.

- Invención de un cuento.

La realización del cuento se efectuará a partir de los personajes protagonistas de las sesiones anteriores: la Tarara, el lagarto, la lagarta, el caballo blanco... La extensión será breve (medio folio, aproximadamente). De esta forma podrán concretar la acción y elaborarla de forma menos compleja.

Sesión 6

- Álbum del poeta (*Anexo 8*).

Cada discente deberá seleccionar cuál ha sido su poeta preferido y realizar un dibujo y una breve descripción de este.

Sesión 7

- Recital poético.

Teniendo como sustento principal la lectura e interpretación de las poesías musicalizadas así como las ejecuciones rítmicas y dramatizaciones de estas, los discentes realizarán para otros niveles educativos un recital poético, aunando todo lo anteriormente aprendido.

7.2.3 Tercer ciclo de Educación Primaria: “Esperanzas y desesperanzas”

El nivel donde se ha desarrollado la investigación de tercer ciclo, ha sido en sexto curso de Educación Primaria, formado por 19 discentes. Todas las sesiones pertenecientes al modelo educativo de carácter hipertextual se han llevado a cabo en el área de Educación Artística: Música.

Tabla 6

Poetas y poemas para el tercer ciclo de Educación Primaria

SEXTO CURSO	
POETAS	POEMAS
Miguel Hernández	“Las desiertas abarcas”
	“Nanas de la cebolla”
Rafael Alberti	“Canción 37”
	“Balada para los poetas andaluces de hoy”

7.2.3.1. Unidad didáctica 1: Versos de pobreza

7.2.3.1.1. Contexto curricular

A continuación, podemos observar el desarrollo curricular de las actividades llevadas a cabo en las intervenciones:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, bailar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Lengua Castellana y Literatura

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural y analizarlos con sentido crítico.

5. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural aplicando las reglas básicas de la comunicación oral y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.

7. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones de diversos tipos, como instrumentos de trabajo y aprendizaje.

11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Observación plástica.

- Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y la comunicación.

Bloque 2. Expresión y creación plástica.

- Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y para la difusión de los trabajos elaborados.

Bloque 3. Escucha.

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips o dibujos animados.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz adulta (soprano, contralto, tenor y bajo) y de algunas de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.

- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Interpretación de danzas de distintos estilos (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Conocimiento y uso de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, haciendo aportaciones controlando la impulsividad, emitiendo un comentario oral y juicio personal y respetando las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los otros, prestando atención a las fórmulas de cortesía.
- Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para informarse.

Bloque 2. Leer y escribir

- Comprensión de textos del ámbito escolar, producidos con finalidad didáctica o de uso social, para aprender y para informarse. Utilización de recursos para ampliar y dar sentido a los aprendizajes: comparar, clasificar, identificar e interpretar los conocimientos y las informaciones (gráficos y esquemas, tablas, mapas conceptuales y otras ilustraciones).

- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (buscadores, foros, páginas infantiles y juveniles) como instrumento de trabajo para localizar, seleccionar y organizar la información.
- Localización de la información en textos documentales (enciclopedias, diccionarios, catálogos, folletos de instrucciones...) y reelaboración de la información (síntesis, fichas, notas, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes...), para su utilización posterior.
- Elaboración de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, imágenes, gráficos...) con intención informativa: carteles, cómics, anuncios...

Bloque 3. Educación literaria

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: muestras de literatura tradicional oral y escrita (fábulas, leyendas, canciones populares, refranes, moralejas, romances, coplas...); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura actual o de literatura infantil ; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, autobiografías, novela realista, de aventuras, de misterio, de ciencia ficción, de fantasía...), como de otros géneros como el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.
- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta el conocimiento de las convenciones literarias (géneros, figuras...), y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Análisis de la importancia del contexto en el discurso (oral y escrito) e identificación de los componentes de la situación comunicativa; exploración de secuencias textuales para localizar las marcas lingüísticas que representan estos componentes y para reconocer las estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas, tanto en la comprensión como en la composición.
- Ampliación del dominio del vocabulario a través de la lectura, la discusión colectiva y el uso eficaz del diccionario.

Criterios de evaluación

Educación Artística

1. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.

4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.

9. Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.

Lengua Castellana y Literatura

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

7. Leer por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

15. Conocer la riqueza lingüística de España y valorarla.

16. Familiarizarse con programas informáticos como instrumento de aprendizaje.

7.2.3.1.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Webquest: Miguel Hernández
- Lectura del poema “Las desiertas abarcas” y canto (versión “Las abarcas desiertas” del cantautor Joan Manuel Serrat).
- Danza en tempo de Vals $\frac{3}{4}$.

Los discentes aprenderán la división rítmica ternaria (simple y compuesta) y bailarán el “tempo de Vals”, pudiendo así acompañar rítmicamente el poema musicalizado anterior. El baile será realizado por parejas.

- Tareas para casa: recopilación de noticias.

Debido al escaso tiempo del que disponemos y a la autonomía individual que adquieren los discentes en estas edades, deberán buscar a través de las TIC (en horario extraescolar) acontecimientos importantes sucedidos a lo largo del S. XX en España (generación del 27, primera mitad del S. XX, aproximadamente). Las investigaciones serán divididas de la siguiente manera: historia, literatura, deportes, España en guerra, España en posguerra... La tarea se realizarán de forma individual, pudiendo aportar, además, fotografías o vídeos que acompañen la información recopilada.

Sesión 2

- Periódicos Generación del 27.

Con la información recopilada en casa, se realizarán grupos de cinco o seis componentes para realizar un periódico. Hay que tener en cuenta que cada uno de los componentes ha buscado sobre una temática diferente, por lo tanto, los grupos deberán estar formados por informaciones diversas. Además de incluir la información recopilada, podrán añadir fotografías. El docente, antes de comenzar con la tarea, dará ciertas pautas sobre la estructuración de un periódico: titulares, columnas... Los periódicos se realizarán en folios tamaño A3.

Sesión 3

- Realización de la ficha didáctica relativa al poema “Nanas de la cebolla” (recordatorio previo de medidas de versos y figuras retóricas) (*Anexo 9*).
- Interpretación vocal de la poesía musicalizada que aparece en la ficha anteriormente referida: “Nanas de la cebolla” (versión del cantautor Joan Manuel Serrat).

Sesión 4

- Aprendizaje de la poesía musicalizada “Nanas de la cebolla” con flauta e instrumentos de láminas.
- Interpretación conjunta de voces e instrumentos.

Sesión 5

- Debate: la pobreza en tiempos de guerra.

La contextualización de los poemas anteriormente aprendidos son herramientas de debate donde el tema principal es la guerra y sus circunstancias. Podrá ejercer de moderador un discente, elegido previamente por el docente.

- Debate: clases sociales e instrumentos.

Los discentes asociarán las familia instrumentales (clasificación, categorías...) a las clases sociales asociadas, al entorno socio-económico-cultural.

- Búsqueda y análisis a través de las TIC de BSO relativas a temática bélica.
- Actividad grupal (grupo formados por tres o cuatro componentes).
- Debate: familias de instrumentos e instrumentos utilizados cotidianamente en temas bélicos.

7.2.3.2. Unidad didáctica 2: Tiempos para la lírica

7.2.3.2.1. Contexto curricular

Se despliegan a continuación, las conexiones curriculares con las tareas interdisciplinarias desarrolladas en la investigación:

Competencias básicas

- Competencia en comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Objetivos generales

Educación Artística

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

6. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubriendo significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Lengua Castellana y Literatura

7. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones de diversos tipos, como instrumentos de trabajo y aprendizaje.

8. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

9. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 3. Escucha.

- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical.

- Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

- Uso de documentos videográficos y sonoros como medio de obtener, seleccionar y relacionar con progresiva autonomía, informaciones relevantes para ampliar los aprendizajes (identificación, clasificación, comparación).

Bloque 2. Leer y escribir

- Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, argumentativos, descriptivos, informativos y persuasivos (estructura, sentido global, intención...) y su aplicación en la comprensión y en la producción.
- Cuidado en la calidad, orden, caligrafía y presentación de los textos propios y de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como herramienta de expresividad y de creatividad.

Bloque 3. Educación literaria

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: muestras de literatura tradicional oral y escrita (fábulas, leyendas, canciones populares, refranes, moralejas, romances, coplas...); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura actual o de literatura infantil ; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, autobiografías, novela realista, de aventuras, de misterio, de ciencia ficción, de fantasía...), como de otros géneros como el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.

- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos adecuados a la edad o de producción propia; recitación de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas.
- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta el conocimiento de las convenciones literarias (géneros, figuras...), y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Análisis de la importancia del contexto en el discurso (oral y escrito) e identificación de los componentes de la situación comunicativa; exploración de secuencias textuales para localizar las marcas lingüísticas que representan estos componentes y para reconocer las estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas, tanto en la comprensión como en la composición.
- Sistematización de la ortografía, apreciando su valor social y la utilización constante en los propios escritos. Uso de los signos de puntuación para cohesionar el texto y superar el lenguaje enumerativo.

Criterios de evaluación

Educación Artística

1. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.

4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.

9. Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.

Lengua Castellana y Literatura

5. Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta con la entonación y la fluidez adecuadas.

7. Leer por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.

16. Familiarizarse con programas informáticos como instrumento de aprendizaje.

7.2.3.2.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

- Caza del tesoro: Rafael Alberti.

Se realizarán grupos aproximados de tres componentes y tras la “caza del tesoro” se procederá a un debate-expositivo sobre la información recabada.

- Lectura del poema “Canción 37”, de Rafael Alberti.

Sesión 2

- Adaptación de estilos musicales al poema “Canción 37”.

A través de la formación de diferentes grupos de cinco o seis componentes, deben adaptar el poema mencionado a algún estilo musical. Por tanto, y al tratarse de un texto literario, deberán añadir su base rítmica y melódica. Los estilos propuestos son: rock, flamenco, ópera, hip-hop... Cada grupo se encargará de adaptar una estrofa del poema al estilo elegido. Es de suma importancia que no escuchen el poema musicalizado oficial previamente. Una vez añadidos los estilos musicales serán expuestos de manera cronológica, según el orden de las estrofas del poema.

- Escucha del poema musicalizado anterior, titulado “Creemos el hombre nuevo” (interpretado por Aguaviva).

Sesión 3

- Comprensión y lectura del poema “Balada para los poetas andaluces de hoy” de Rafael Alberti.
- Interpretación musical del poema anterior, titulado “¿Qué cantan los poetas?” (interpretado por Aguaviva).
- Composición rítmica del poema musicalizado anterior.

Los discentes, con instrumentos de pequeña percusión instrumental y corporal sobre la poesía musicalizada anteriormente mencionada, compondrán ritmos a través de grupos definidos de cinco o seis componentes (cada grupo estará formado por un mismo instrumento). Así, deberán interpretar la canción de forma vocal y acompañada de sus instrumentos. Los grupos deberán consensuar un ritmo constante y definido durante toda la canción.

Sesión 4

- Evolución de la figura del trovador en la historia.

A través de las TIC se realizará una exhaustiva búsqueda sobre la figura que ha desempeñado el trovador a lo largo de la historia. Además, deberán profundizar entre la figura del trovador y del juglar.

- Diferencias entre cantautor y cantante (TIC).
- Cantautores: temática y canciones. (TIC).

El alumnado realizará una investigación sobre los cantautores más relevantes del S. XX/XXI. Tras una búsqueda global, deberán elegir un cantautor, así como la canción que más les guste de este. Finalmente, se realizará una exposición sobre el material recopilado.

Sesión 5

- Creación poética.

Los discentes crearán un poema (de forma individual) que contenga elementos de los versos anteriormente trabajados. El docente ofrecerá libertad creativa (métrica, rima, extensión...).

- Recitado de los poemas creados.

Sesión 6

- Álbum del poeta.

Realización de un Powerpoint (TIC) sobre el poeta que más les haya gustado, añadiendo aspectos relativo a su vida, obra, imágenes... La actividad se realizará individualmente.

Sesión 7

- Recital poético.

Los discentes representarán las poesías musicalizadas aprendidas, las ejecuciones instrumentales y rítmicas, las creaciones poéticas y la interpretación del tempo de vals en un recital poético al que podrán asistir diversos niveles educativos pertenecientes a la etapa.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



Collage de los intérpretes que forman parte del modelo didáctico poético-musical

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS INICIALES

El análisis de resultados se ha realizado mediante el software SPSS, versión 15.0, programa de estadística que ratifica de forma exacta y cuantitativa los resultados numéricos recogidos, obteniendo análisis interpretativos de los mismos, pertenecientes a los cuestionarios iniciales y finales.

1.1 Cuestionario inicial 1º Ciclo (Primer nivel de Educación Primaria)

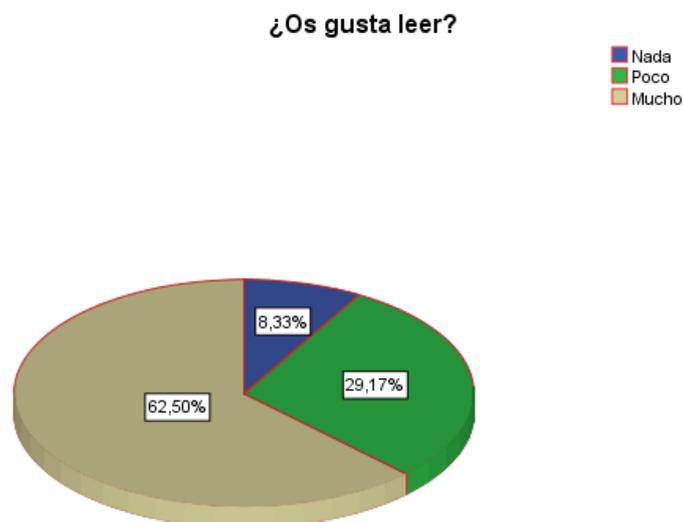
Preferencias/hábitos lectores

1. - ¿Os gusta leer?

Nada (2)

Poco (7)

Mucho (15)



Los resultados obtenidos a través de la realización del cuestionario inicial desprenden que el alumnado tiene adquirido el hábito lector, refrendado por un 62,5% frente al 29,17% cuya apetencia lectora es mínima. El 8,3% representa a aquellos que no sienten ningún interés por la misma.

Las cifras no son preocupantes pues los discentes de dicho nivel (primer curso Ed. Primaria), están iniciándose en el hábito lector, por lo que es fundamental encontrar estrategias didácticas que fomenten el gusto por la lectura puesto que de ello depende que en futuros niveles sean lectores activos.

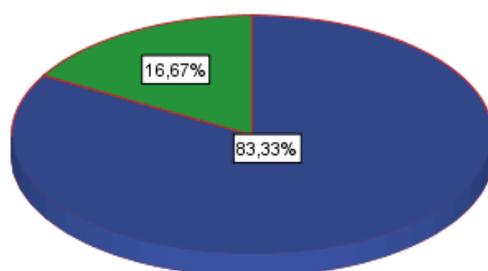
2.- ¿Alguien de la familia os cuenta cuentos o historias? ¿Quién?

Sí: 20 (7 abuelas, 3 hermanos, 10 madres)

No: 4

¿Alguien de la familia os cuenta cuentos o historias?

■ Sí
■ No



A través de los datos que a continuación vamos a contrastar encontramos el hecho de que la familia actúa como agente indirecto en la mayoría de los casos durante el proceso educativo del discente, pues respecto a la premisa de saber si reciben estimulación lectora oportuna por parte de los progenitores u otros familiares a través de cuentos o historias narradas de forma oral, queda latente el hecho de que sí la reciben, pues así lo afirma el 83,3% de los alumnos frente al 16,7% que no tienen dicha estimulación. Los familiares que más relatan cuentos son las madres (en primer lugar), las abuelas y los hermanos.

3.- ¿Cuál es vuestro cuento favorito?

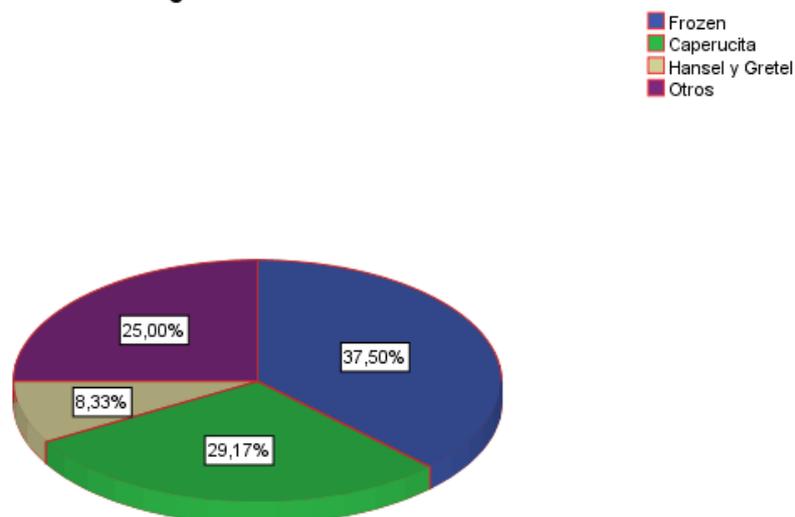
Frozen (9)

Caperucita (7)

Hansel y Gretel (2)

Otros (6)

¿Cuál es vuestro cuento favorito?



Para no omitir datos verídicos hemos de añadir que el porcentaje ganador hace alusión a una representación cinematográfica de la cual ha derivado diverso material literario, aún siendo esta, en su origen, una película de animación. En segundo y tercer lugar observamos cuentos tradicionales y por último, en otros, reseñaron cuentos tales como Rapunzel (2), La doctora juguetes (2), Blancanieves (1) y Spiderman (1).

4.- ¿Y vuestro personaje favorito?

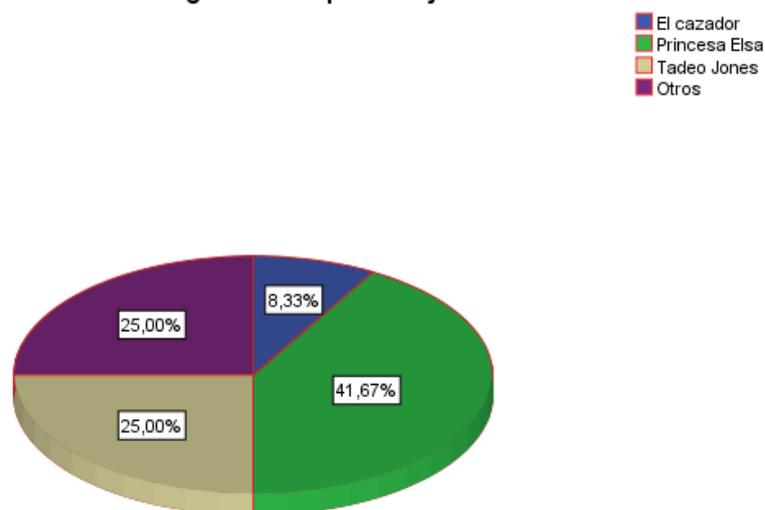
Princesa Elsa (10)

El cazador (2)

Tadeo Jones (6)

Otros (6)

¿Y vuestro personaje favorito?



Un hecho similar acontece en la elección de personaje favorito, aunque observando los resultados anteriores de preferencias literarias es elocuente también, la diversidad selectiva. La mayoría de estos personajes derivan de cuentos cinematográficos que los participantes han tenido oportunidad de visionar. A continuación se muestran los datos obtenidos: “Princesa Elsa” (41,7%), “Tadeo Jones” (25%), “El cazador” (8,3%) y “Otros” (25%). Dentro de este último apartado podemos encontrar los mismos que en el apartado anterior: Rapunzel (2), La doctora juguetes (2), Blancanieves (1), y Spiderman (1).

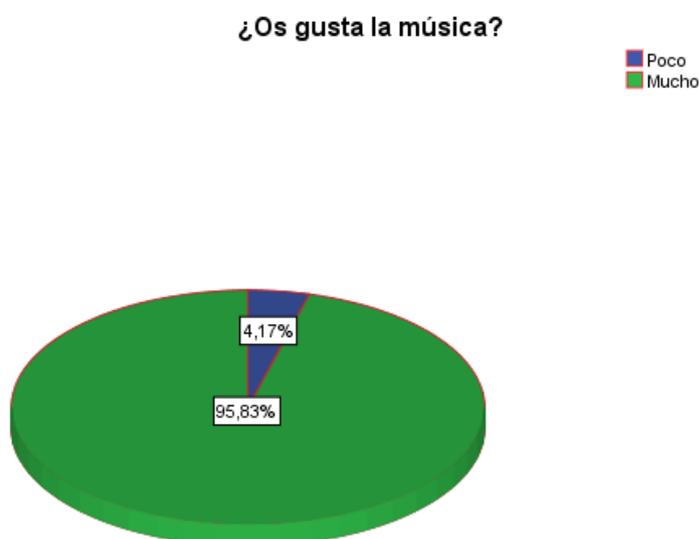
Preferencias/hábitos musicales

1.- ¿Os gusta la música?

Nada (0)

Poco (1)

Mucho (23)



En referencia a otros ámbitos culturales tratados, encontramos en la música la evidencia de que a la gran mayoría de discentes les encanta, pues así lo refleja el 95,8% de los discentes frente al 4,2% que difiere de dicha opinión.

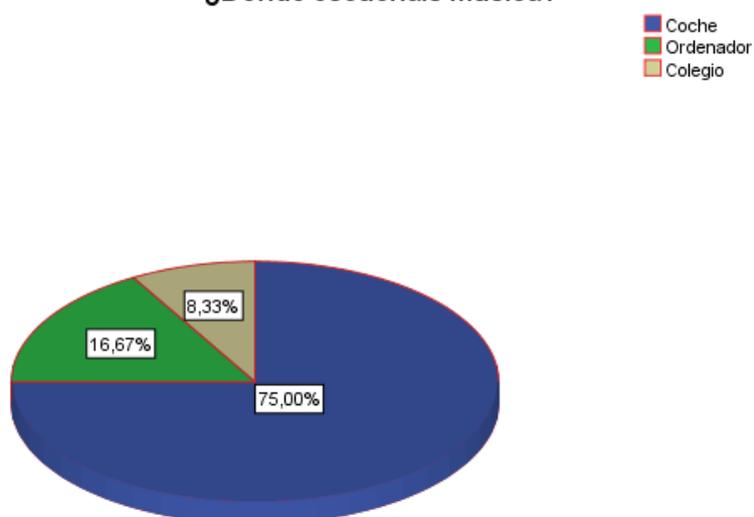
2.- ¿Dónde escucháis música?

Coche (18)

Ordenador (4)

Colegio (2)

¿Dónde escucháis música?



Del mismo modo, hay que señalar que el principal lugar donde escuchan música es en el coche (75%) seguido del ordenador (16,7%) y el colegio (8,3%). La justificación del resultado mayoritario es que sus padres siempre llevan la radio encendida en el coche, normalmente con alguna emisora de radio musical o a través de algún dispositivo de soporte electrónico de reproducción musical.

3.- ¿Cuánto tiempo dedicáis a la semana a escuchar música?

Nada (0)

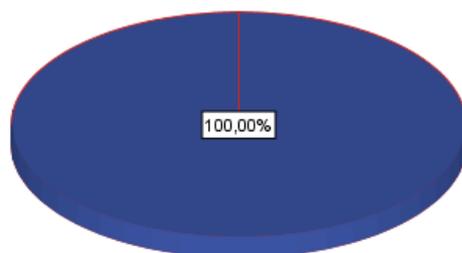
Una hora (0)

Dos horas (24)

Más de dos horas (0)

¿Cuánto tiempo dedicáis a la semana a escuchar música?

■ Dos horas



El tiempo de dedicación a su escucha es unánime pues el 100% ha respondido que escucha música una media de dos horas semanales.

Dicha temporalización es aproximada pues el estadio racional y madurativo en el que se encuentran los discentes de primer nivel no contempla la interiorización de la horas en las tareas que están realizando. Por lo tanto, para contestar a dicha premisa, necesitaron la reflexión previa y ayuda del docente. Es por ello que unánimemente levantaron sus manos, coincidiendo todos en la misma respuesta.

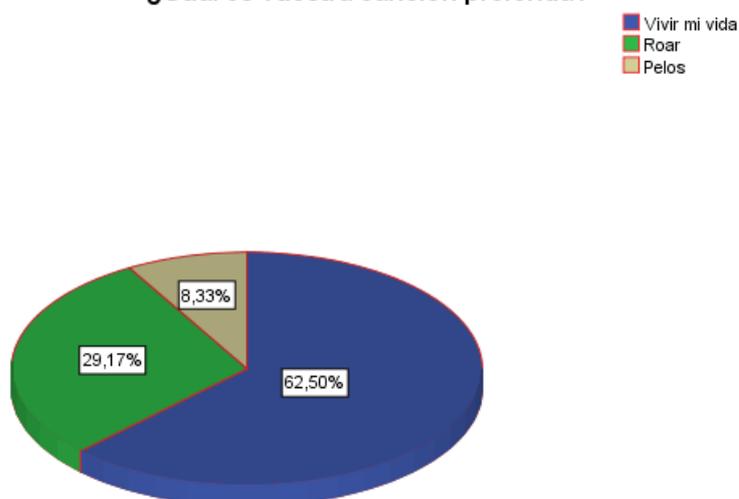
4.- ¿Cuál es vuestra canción preferida?

Vivir mi vida (15)

Roar (6)

Pelos (3)

¿Cuál es vuestra canción preferida?



Por último, dentro de este apartado de preferencias musicales encontramos una canción ganadora: “Vivir mi vida”, de Marc Anthony, con un 62,5%; frente al 25% de “Roar” de Katy Perry y el 12,5% de “Pelos”, interpretada por la cantante Tatiana.

La justificación que encontramos sobre dicha mayoría es que la canción elegida para bailar el día de La Paz es la más votada en esta premisa (“Vivir mi vida”).

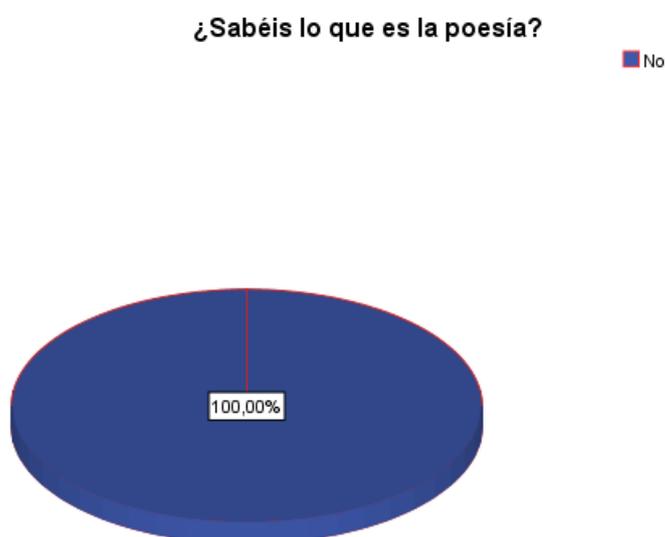
Se ha de añadir, además, que esta franja de edad en la que se encuentran los discentes entrevistados (6 años) todavía no tiene interiorizada las preferencias musicales personales, siendo las más elegidas las que han sido bailadas o escuchadas en su entorno, procedentes de sus grupos escolares, sociales o familiares.

Conocimientos previos

1.- ¿Sabéis lo que es la poesía?

Sí (0)

No (24)



Para terminar, encontramos las últimas cuestiones que ponen de manifiesto que el 100% del alumnado no conoce qué es el género poético, ni sabe poema alguno de memoria, así como tampoco identifica lo que representa un musicograma; o el hecho de que tan solo el 8,3% ha escrito o improvisado algún poema o canción.

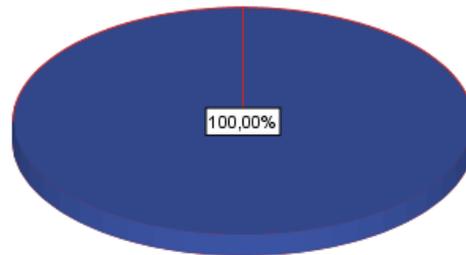
2.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí (0)

No (24)

¿Conoces algún poema de memoria?

■ No



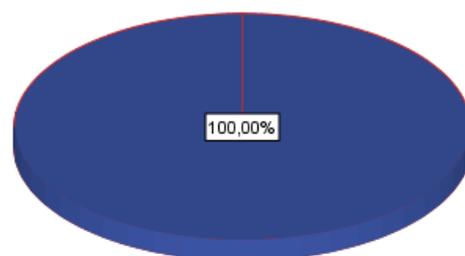
3.- ¿Sabéis lo que es un musicograma?

Sí (0)

No (24)

¿Sabéis lo que es un musicograma?

■ No

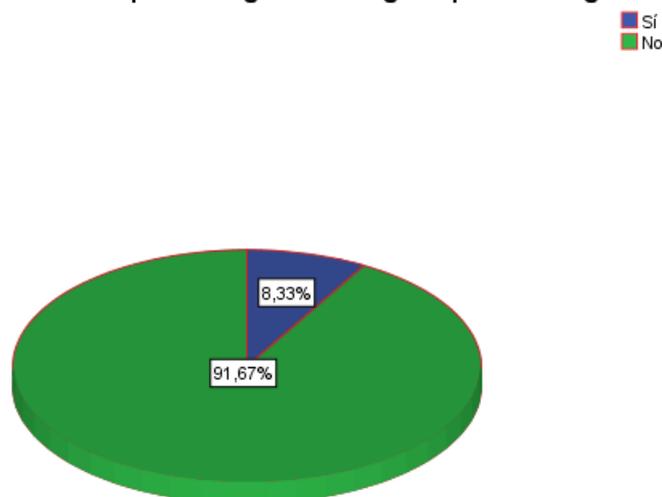


4.- ¿Habéis compuesto alguna vez alguna poesía o alguna canción?

Sí (2)

No (22)

¿Habéis compuesto alguna vez alguna poesía o alguna canción?



Cabe reseñar una anotación importante: porcentualmente, las alumnas conocían más cuentos de origen tradicional que los alumnos, hecho que hemos visto relevante añadir pues el cuestionario se hizo de forma colectiva y oral, por lo que no fue anónimo como en los siguientes ciclos.

Se ha de aclarar que debido a sus limitaciones con la lecto-escritura (característica que comprende entre los primeros niveles pertenecientes a la etapa de Educación Primaria), las preguntas se les realizaron de forma reflexiva y dialogante, siendo así un ejercicio sencillo de narrativa recíproca y consiguiendo que los enunciados no fueran en ningún momento un impedimento para sus respuestas. Posteriormente, se redactaron los enunciados de una forma más rigurosa y científica, adquiriendo características propias de un cuestionario inicial procedente de una investigación educativa.

1.2 Cuestionario inicial 2º Ciclo (Tercer nivel de Educación Primaria)

Preferencias/hábitos lectores

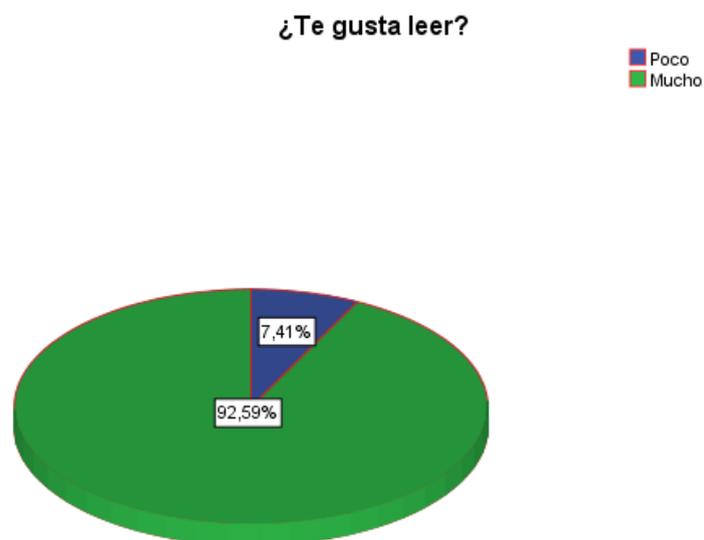
1. - ¿Te gusta leer?

Nada (0)

Poco (2)

Bastante (0)

Mucho: (25)



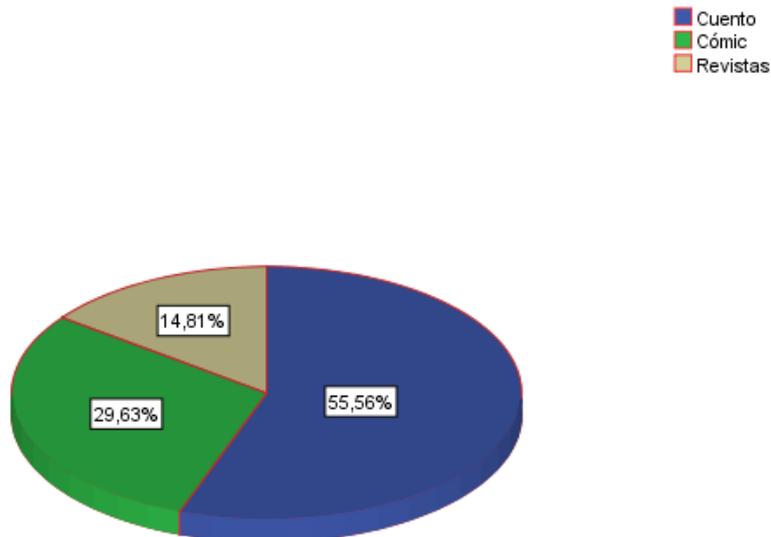
IV. Análisis e interpretación de los resultados

De los resultados obtenidos a través de la realización del cuestionario inicial se desprende la información de que el alumnado manifiesta predilección por la lectura como ha mostrado el 92,59% frente al 7,41% que representa a aquellos sin interés por la misma.

2.- Señala la opción sobre qué es lo que más te gusta leer.

Cuento	Poesía	Teatro	Cómic	Revistas	Otros (especifica)
(15)			(8)	(4)	

Señala la opción sobre qué es lo que más te gusta leer



Dentro de este gusto por el hábito lector destaca una tipología lectora por encima de otras opciones, siendo esta el cuento (55,56%) frente a cómic (29,63%) y revistas (14,81%).

3.- ¿Te gusta la poesía?

Nada (1)

Poco (23)

Bastante (3)

Mucho (0)

3b.- Sea cual sea la respuesta explica el porqué.



Seguidamente, el cuestionario profundiza en el género poético dejando patente que a la gran mayoría de los discentes (85,19%) no les resulta atrayente ni estimulante dicho género; sólo un pequeño grupo de alumnos (11,11%) muestra interés por la poesía, quedando el resto (3,70%) con una actitud contraria hacia la misma.

Sus justificaciones fueron diversas siendo las más significativas las que reflejaban falta de entendimiento, aburrimiento y ausencia de historias interesantes.

4.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

Nada (0)

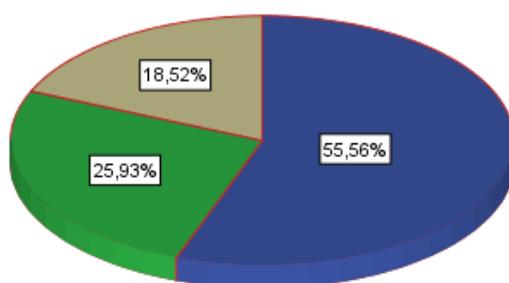
Una hora (15)

Dos horas (7)

Más de dos horas (5)

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

Una hora
Dos horas
Más de dos horas



Respecto al tiempo de dedicación semanal destinado al hábito lector se ha de añadir que de los resultados obtenidos se aprecia el hecho de que se debe continuar con la labor de su fomento, pues la gran mayoría del grupo-clase (55,56%) dedica solo una hora a esta práctica; siendo un 25,93% aquellos que invierten dos horas y el 18,52% restante alumnos con más de dos horas de dedicación a la lectura.

En dicha premisa sí que ha destacado el género del alumnado, pues las niñas leen un mayor número de horas (dos horas o más de dos horas) que los niños, siendo destacable dicha diferencia.

5.- ¿Cuál es tu libro favorito?

Como libros favoritos han destacado “Jerónimo Stilton” y “El diario de Greg” (entre otros más minoritarios). Los libros que llevan como lectura obligatoria en el área de “Lengua Castellana y Literatura” no han sido válidos pues la intención era que remarcaran como favorito algún libro leído fuera del ámbito y el entorno escolar.

Preferencias/hábitos musicales

1.- ¿Te gusta la música?

Nada (0)

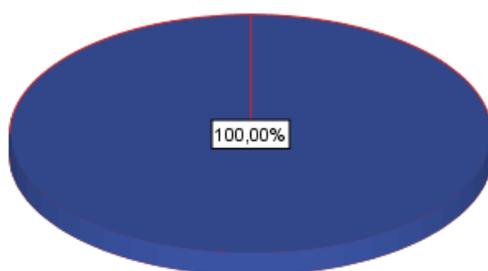
Poco (0)

Bastante (0)

Mucho (27)

¿Te gusta la música?

Mucho



2.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

Nada (0)

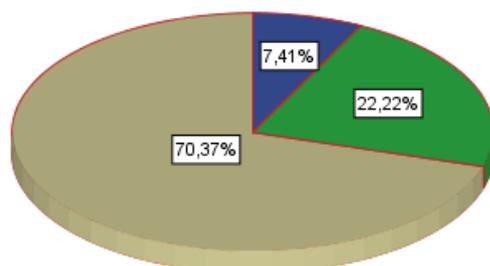
Media hora (2)

Una hora (6)

Más de una hora (19)

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

Media hora
Una hora
Más de una hora



En referencia a otros ámbitos culturales encontramos que la música le gusta al 100% del alumnado sin distinción de género.

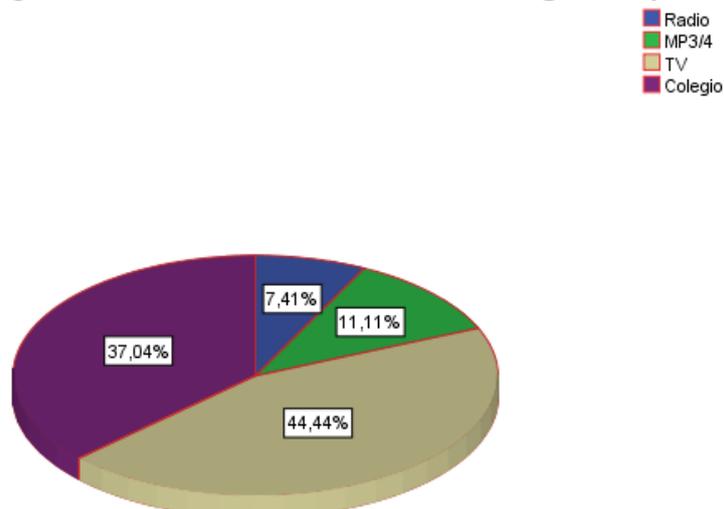
Respecto al tiempo de dedicación semanal a su escucha y disfrute encontramos una tendencia totalmente contraria a la expuesta con anterioridad; poniendo de manifiesto que la música está por delante de la lectura para los discentes. En este caso concreto la gran mayoría, 70,37% invierte más de dos horas, el 22,22% alrededor de una hora y el 7,41% restante solo una hora.

Dichos resultados han permitido diseñar unas actividades de carácter lúdico-musical para atraer la atracción de los discentes hacia el hábito lector.

3.- ¿Dónde sueles escuchar la música?

Radio	Mp3/4	Tv	Colegio	Conciertos	PC	CD	Otros (especifica)
(2)	(3)	(12)	(10)				

¿Dónde sueles escuchar la música? Escoge dos opciones



IV. Análisis e interpretación de los resultados

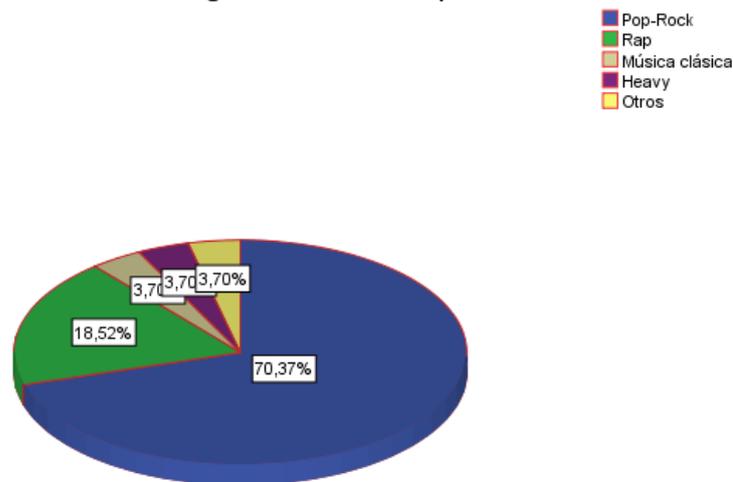
Del mismo modo, cabe indicar que podemos hallar dos fuentes principales de exposición musical y son: el colegio (37,04%) y la TV (44,44%); quedando otras opciones minoritarias como: MP3/4 (11,11%) y la radio (7,41%) en los últimos puestos.

Cabe reseñar, además, que ninguno de los discentes ha seleccionado la opción “concierto”, lo que supone una gran sorpresa didáctica, ratificando así que en el S. XXI los discentes son estimulados más a través de elementos digitales que por propios elementos didácticos directos, más cercanos a su ámbito y entorno.

4.- Escoge tu estilo musical preferido.

POP-ROCK	RAP	MÚSICA CLÁSICA	ÓPERA	HEAVY	OTROS (especifica)
(19)	(5)	(1)		(1)	(1)

Escoge tu estilo musical preferido



Por último, en lo referente a sus preferencias en estilos musicales observamos uno de ellos por encima de otros, el pop-rock (70,37%), siendo otras opciones: rap (18,52%), música clásica (3,70%), heavy (3,70%) y otros (3,70%).

Cabe reseñar que el género musical denominado “rap” fue elegido por cinco discentes de género masculino.

En “otros”, fue reseñado y seleccionado el género “flamenco” por un alumno.

Conocimientos previos

1.- ¿Conoces algún poema/estrofa/verso de memoria?

Sí (0)

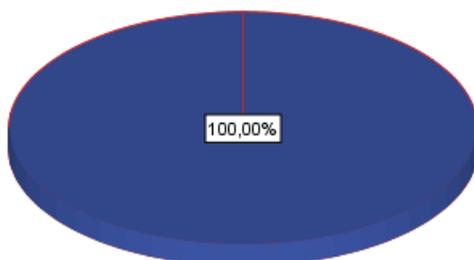
Algunos versos de ciertos poemas:

No (27)

Si la respuesta es afirmativa, escríbela.

¿Conoce algún poema/estrofa/verso de memoria?

■ No



2.- ¿Conoces el nombre de algún poeta?

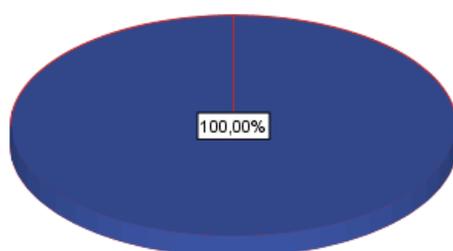
Sí (0)

No (27)

Si la respuesta es afirmativa, di cuál o cuáles:

¿Conoces el nombre de algún poeta?

■ No



3.- ¿Conoces alguna canción cuya letra sea de algún poeta?

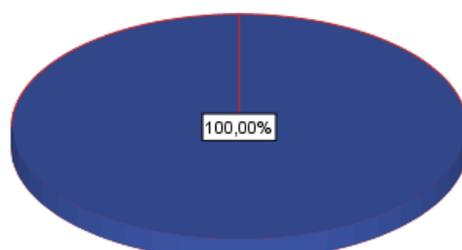
Sí (0)

No (27)

Si la respuesta es afirmativa, di cuál o cuáles:

¿Conoces alguna canción cuya letra sea de algún poeta?

■ No



Finalmente, nos hallamos ante las últimas preguntas del cuestionario donde queda reflejado que el 100% del alumnado no sabe ningún poema de memoria, no conoce el nombre de ningún poeta así como tampoco alguna canción musicalizada basada en los versos de algún poeta.

A pesar de haber comunicado los resultados a los tutores de años anteriores y habernos cerciorado de que sí han trabajado con los discentes el género poético en el aula, corroboramos que la falta de atención y motivación provoca el olvido, no llegando a identificar siquiera lo aprendido en años anteriores.

1.3 Cuestionario inicial 3º Ciclo (Sexto nivel de Educación Primaria)

Preferencias/hábitos lectores

1.- ¿Te gusta leer?

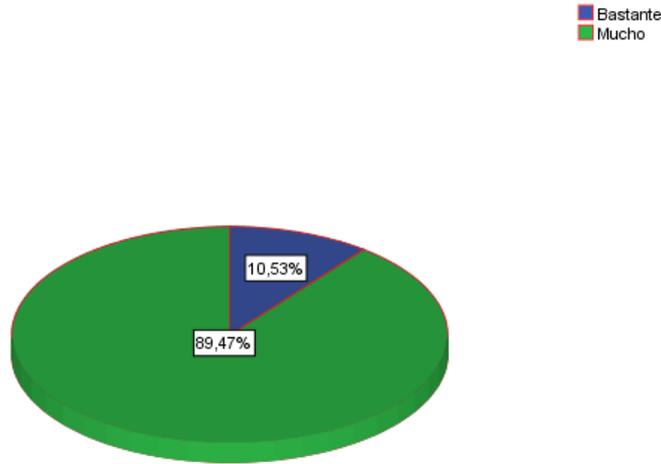
Nada (0)

Poco (0)

Bastante (2)

Mucho (17)

¿Te gusta leer?



La totalidad del alumnado muestra su gusto por la lectura, distinguiendo dos grupos de respuestas diferenciadas pero catalogadas en un alto grado lector: “mucho” (89,47%) y “bastante” (10,53%).

Cabe destacar además, que dentro de ese agrado por acto lector, el género literario más elegido por propia apetencia lectora es el género narrativo (78,95%) y quedando enormemente diferenciados en un segundo puesto otros géneros como revistas (21,05%).

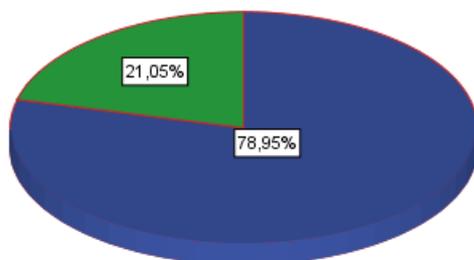
Para finalizar dicha observación se ha de añadir que los discentes que marcaron esta segunda opción (revistas) pertenecían al género femenino.

1b.- Señala una opción sobre qué es lo que más te gusta leer.

Novela	Cuento	Poesía	Teatro	Cómic	Revistas	Otros (especifica)
(15)					(4)	

Señala una opción sobre qué es lo que más te gusta leer

■ Novela
■ Revistas



2.- ¿Te gusta la poesía?

Nada (5)

Poco (7)

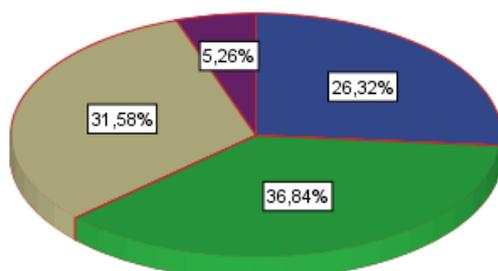
Bastante (6)

Mucho (1)

2b.- Sea cual sea la respuesta explica el porqué.

¿Te gusta la poesía?

■ Nada
■ Poco
■ Bastante
■ Mucho



El siguiente apartado del cuestionario hace referencia al gusto por la poesía que despierta dicho género en el alumnado, obteniendo resultados dispares pero a la vez equitativos entre unos y otros, es decir, a un 31,58% de alumnado le resulta bastante atractiva y un 5,26%, muy atractiva; por el contrario, en el otro extremo tenemos un 36,84% que le resulta poco atractiva y un 26,32% nada atractiva. Podríamos añadir que aproximadamente, a un 40% de alumnos le agrada el género poético y aproximadamente, a un 60% de alumnado no le agrada.

Entre las justificaciones alegadas encontramos coincidencias varias, tales como: es aburrida y es muy antigua. Reseñamos ambas para justificar posteriormente en las conclusiones, la evolución justificativa hacia dicho género que va a aparecer de forma positiva desde estos primeros cuestionarios hasta las conclusiones finales.

3.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

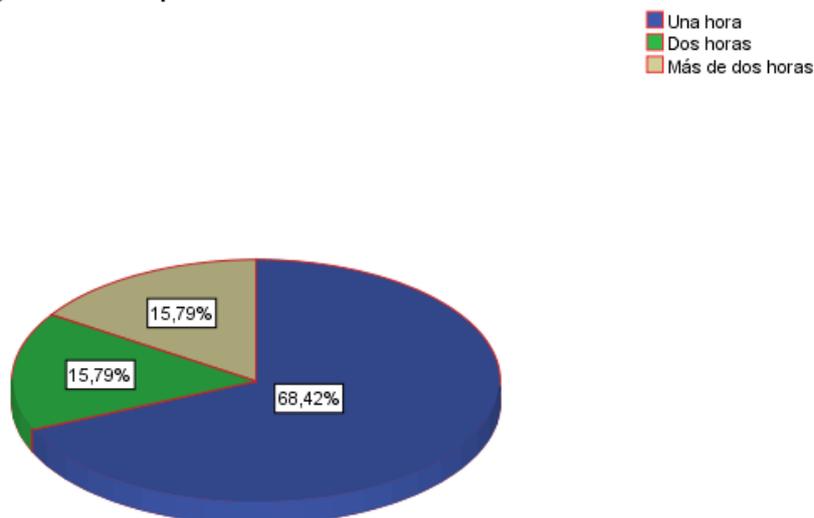
Nada (0)

Una hora (13)

Dos horas (3)

Más de dos horas (3)

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?



Respecto al tiempo de dedicación semanal a la lectura en casa se obtienen unos resultados que muestran una predominancia por la hora semanal (68,42%), mientras que observamos un porcentaje menor en los alumnos que invierte unas dos horas (15,79%) frente a otro resultado que compite con el segundo puesto con un hábito lector que supera las dos horas semanales (15,79%).

4.- ¿Cuál es tu libro favorito?

Los libros más destacados que han coincidido en numerosas respuestas por parte de los discentes han sido: “El diario de Greg” y la saga de Harry Potter.

Preferencias/hábitos musicales

1.- ¿Te gusta la música?

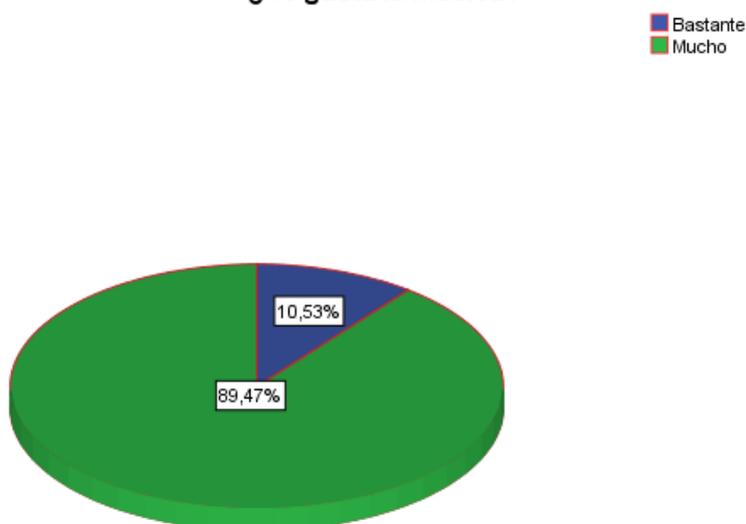
Nada (0)

Poco (0)

Bastante (2)

Mucho (17)

¿Te gusta la música?



En dicho apartado encontramos una primera pregunta que destaca principalmente entre las siguientes. Un 100% de preferencia y hábito musical. Dichos resultados positivos responden al 89,47% como opción máxima por el gusto musical (mucho) y el 10,53% al adjetivo que le sigue (bastante).

2.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

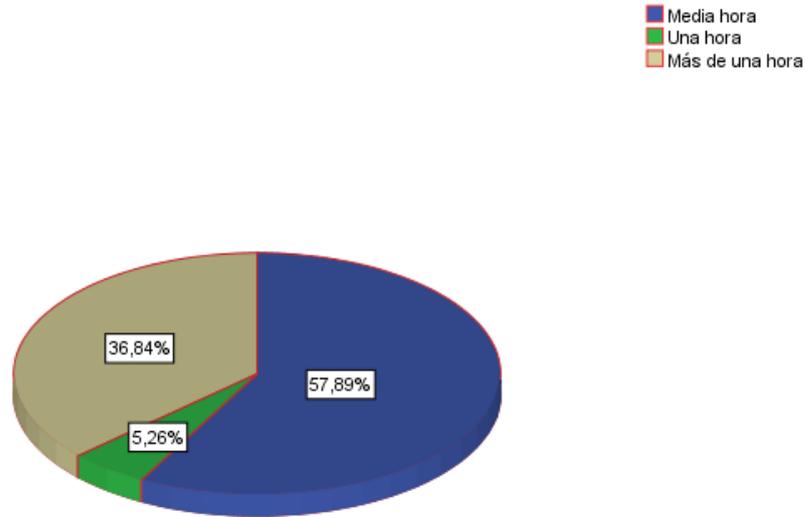
Nada (0)

Media hora (11)

Una hora (1)

Más de una hora (7)

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?



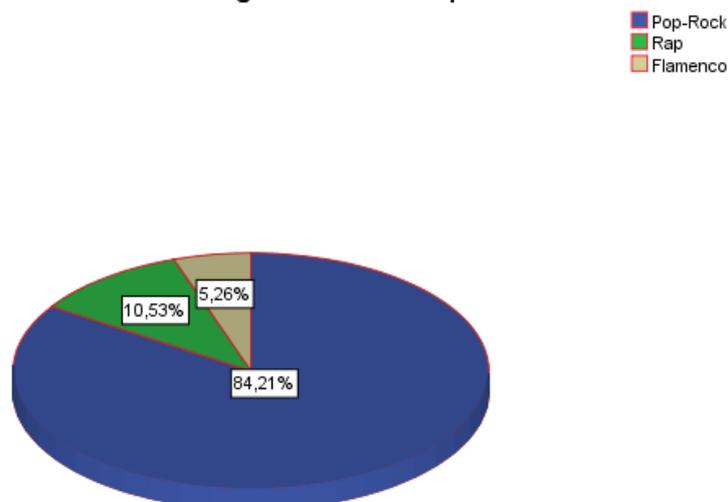
Cabe indicar que la mayoría de alumnos dedican media hora semanal a escuchar música (57.89%), algo menos de la mitad (36,84%) lo dedica a la escucha de más de una hora, siendo el punto de inflexión la parte restante (5,26%) que dedica en torno a una hora.

Entre sus gustos musicales sobresale la opción del género pop-rock (84,21%), siendo otras opciones minoritarias el rap (10,53%) y el flamenco (5,26%).

3.- Escoge el estilo musical preferido.

POP-ROCK	RAP	MÚSICA CLÁSICA	FLAMENCO	HEAVY	OTROS (especifica)
(16)	(2)		(1)		

Escoje estilo musical preferidos



4.- ¿Cuál es tu canción preferida?

Respecto a realizar un análisis pormenorizado de dicha pregunta podemos añadir que ninguna canción coincidía. Cabe reseñar que el 80% (aproximadamente) de respuestas pertenecía a canciones internacionales en inglés y tan solo dos respuestas (10%, aproximadamente), coincidieron en la elección de canciones que derivaban de una misma intérprete (Taylor Swift).

Conocimientos previos

1.- ¿Sabes medir los versos de un poema?

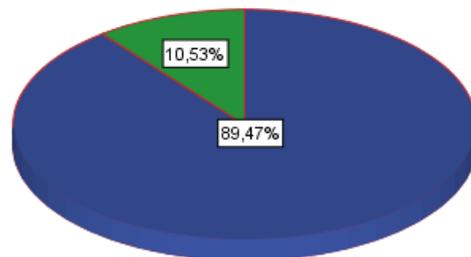
Sí (17)

No (2)

En la cuna del hambre
mi niño estaba
con sangre de cebolla
se amamantaba

¿Sabes medir los versos de un poema?

■ Sí
■ No



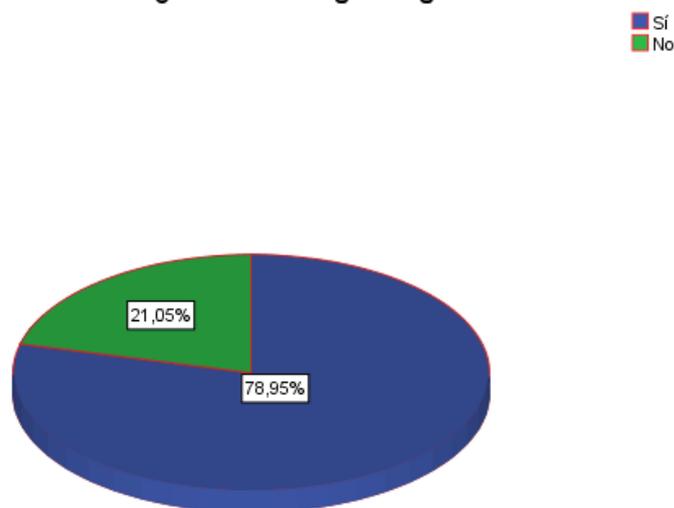
2.- ¿Recuerdas alguna figura retórica?

Sí (15)

No (4)

Si es sí, especifica cuál o cuáles: (14)

¿Recuerdas alguna figura retórica?



Para finalizar, las últimas preguntas del cuestionario se centran en el género poético obteniendo valores como los siguientes: un 89,47% de los alumnos tiene conocimiento sobre la medida de versos de un poema, frente al 10,53% restante que no los tiene. Podemos encontrar que dicho desconocimiento hace alusión a un vacío puntual de conceptos prácticos, pues según la LOE, dicho aprendizaje didáctico forma parte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 3º ciclo de Educación Primaria.

Un porcentaje del 78,95% es capaz de reconocer alguna figura retórica frente al 21,05% del alumnado que no es capaz de identificarlas (la figura retórica más recordada ha sido la metáfora, con un 80% de respuesta comunes). Reiteramos nuevamente la afirmación anterior respecto al apartado didáctico de contenidos y objetivos que forman parte de la LOE.

3.- ¿Conoces algún cantante cuyas letras de sus canciones sean poesías de poetas?

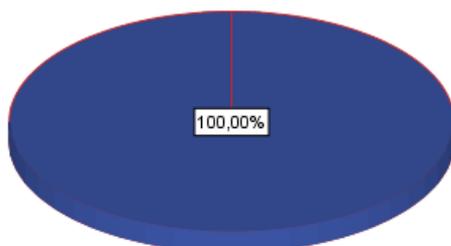
Sí (0)

No (19)

Si es afirmativa, especifica cuál o cuáles:

¿Conoces algún cantante cuyas letras de sus canciones sean poesías de poetas?

■ No



4.- ¿Has realizado alguna actividad en clase relacionando música y poesía, es decir, algún recital poético?

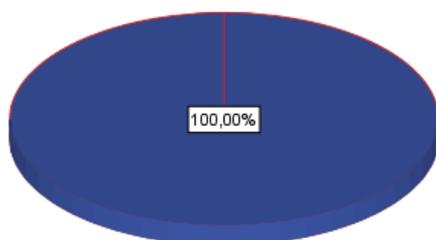
Sí (0)

No (19)

Si es afirmativa, explica cuál o cómo fue la actividad:

¿Has realizado alguna actividad en clase relacionando música y poesía, es decir, algún recital poético?

■ No



Para finalizar dicho apartado cabe añadir que las dos últimas premisas han obtenido el mismo resultado: la totalidad de los discentes (100%) desconoce a cantantes que musicalicen poesías así como dicha totalidad tampoco ha realizado nunca un recital poético en clase.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS FINALES

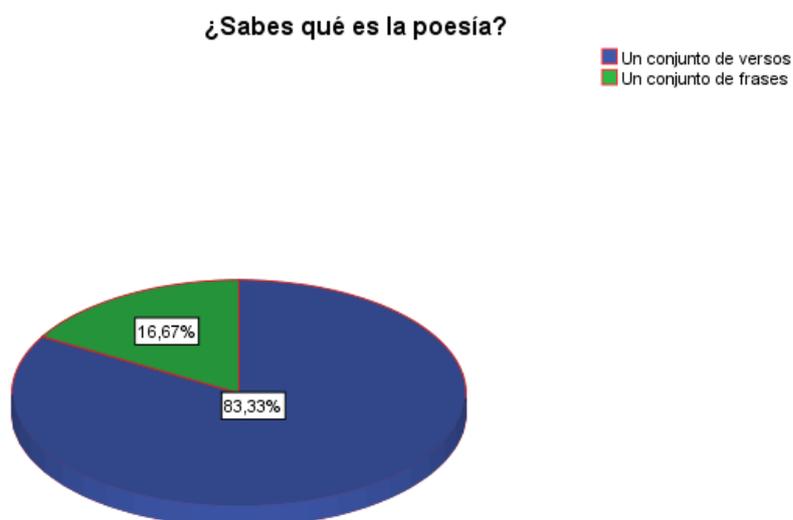
2.1 Cuestionario final 1º Ciclo (Primer nivel de Educación Primaria)

1. - ¿Sabes qué es la poesía?

Un conjunto de versos (20)

Un conjunto de frases (4)

Un conjunto de preguntas (0)



El cuestionario se inicia con una pregunta referente a la definición de poesía obteniendo como resultado dos posibles respuestas, siendo una de ellas la seleccionada por la mayoría de los discentes: conjunto de versos (83,33%) frente a los que opinan que la mejor definición sería el conjunto de frases (16,67%).

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas (0)

Cantar los poemas musicalizados (10)

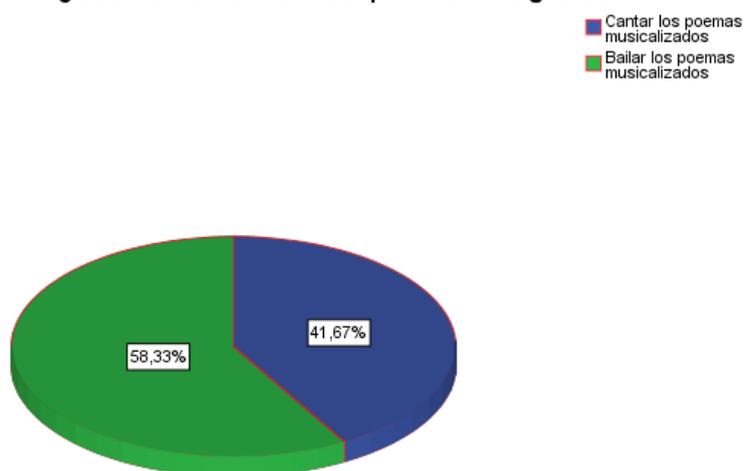
Bailar los poemas musicalizados (14)

Conocer a los poetas (0)

Inventar el cuento (0)

Ninguna (0)

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?



Respecto a la actividad que más les ha gustado realizar encontramos que la que hace referencia al baile de los poemas musicalizados es la opción preferida (58,33%), aunque también ha obtenido una gran respuesta por parte de los alumnos la otra opción que hace referencia al canto de los poemas musicalizados (41,67%).

3.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

Leer poemas (3)

Cantar los poemas musicalizados (0)

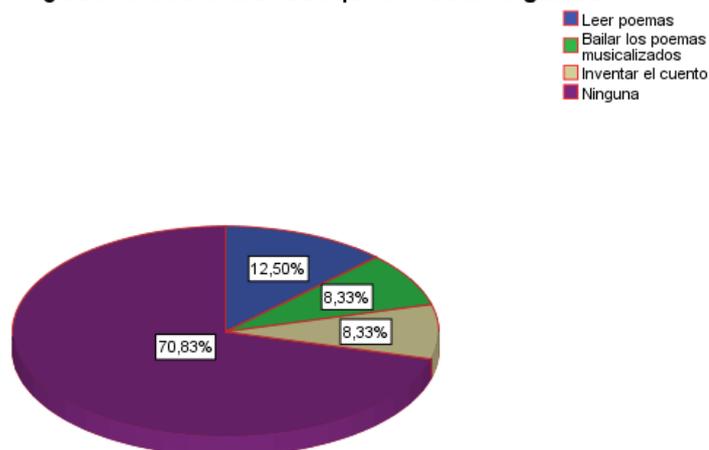
Bailar los poemas musicalizados (2)

Conocer a los poetas (0)

Inventar el cuento (2)

Ninguna (17)

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?



Por el contrario, en referencia a la actividad que menos les ha gustado llevar a cabo obtenemos que la mayoría (70,83%) opina que no ha habido ninguna tarea que no les haya atraído lo suficiente. En menor medida, encontramos otras opciones como: leer poemas (12,50%), bailar los poemas musicalizados (8,33%) e inventar el cuento (8,33%).

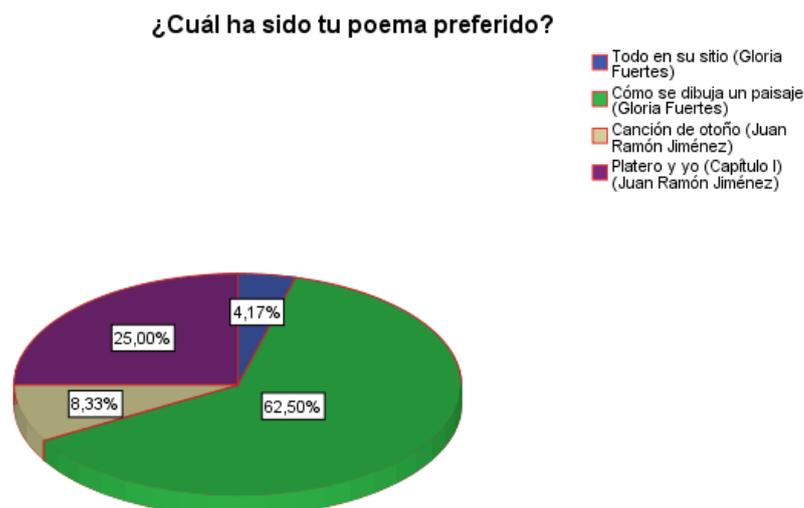
4.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Todo en su sitio “Cada cosa en su sitio” (Gloria Fuertes) (1)

Cómo se dibuja un paisaje (Gloria Fuertes) (15)

Canción de otoño “Ida de otoño” (Juan Ramón Jiménez) (2)

Platero y yo (Capítulo I) (Juan Ramón Jiménez) (6)



Dentro de los poemas que se han trabajado en el aula destaca uno especialmente, titulado *Cómo se dibuja un paisaje* de Gloria Fuertes (62,50%) quedando así en un primer puesto diferencial. El resto de poemas han obtenido unos resultados más minoritarios: *Platero y yo (capítulo I)* de Juan Ramón Jiménez (25%), *Ida de otoño* de Juan Ramón Jiménez (8,33%) y *Cada cosa en su sitio* de Gloria Fuertes (4,17%).

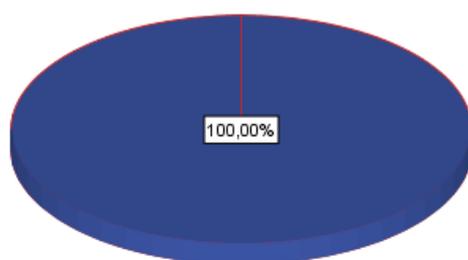
5.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí (24)

No (0)

¿Conoces algún poema de memoria?

■ Sí



6.- ¿Sabes lo que es un musicograma?

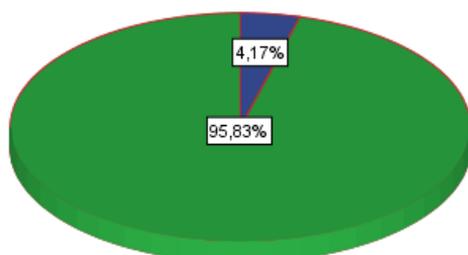
Notas musicales (1)

Sumas y restas

Dibujos y símbolos (23)

¿Sabes lo que es un musicograma?

■ Notas musicales
■ Dibujos y símbolos



Continuando con el análisis de dicho cuestionario final, observamos que el 100% del alumnado conoce algún poema de memoria y que la gran mayoría define correctamente el concepto de musicograma (conjunción de signos y símbolos) (95,83%) frente a los que defienden erróneamente que es la unión de notas musicales (4,17%).

7.- ¿Cómo se escribe un poema antinómico?

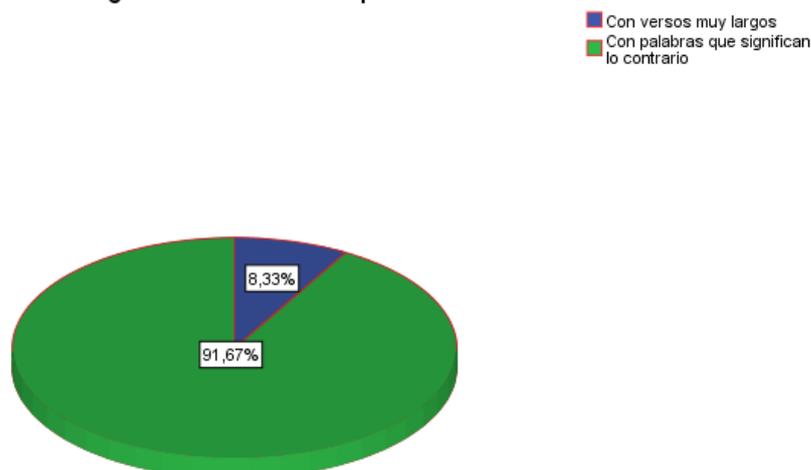
Con versos muy largos (2)

Con palabras que significan lo mismo (0)

Con palabras que significan lo contrario (22)

Poniéndole música a un poema (0)

¿Cómo se escribe un poema antinómico?



Otra elección correcta elegida de forma mayoritaria por parte del alumnado ha sido en referencia a como se escribe un poema antinómico: con palabras que significan lo contrario (91,67%) frente a aquellos que han opinado erróneamente que se escribe con versos muy largos (8,33%).

Cabe recordar que dicho cuestionario final también se realizó de forma grupal y oral, ofreciendo herramientas y diálogo para que fuera cronológico y lúdico, rememorando las diversas actividades realizadas en el aula donde cada discente ofrecía diversas opiniones que se mostrarán en las conclusiones finales.

2.2 Cuestionario final 2º ciclo (Tercer nivel de Educación Primaria)

1.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas (4)

Cantar los poemas musicalizados (9)

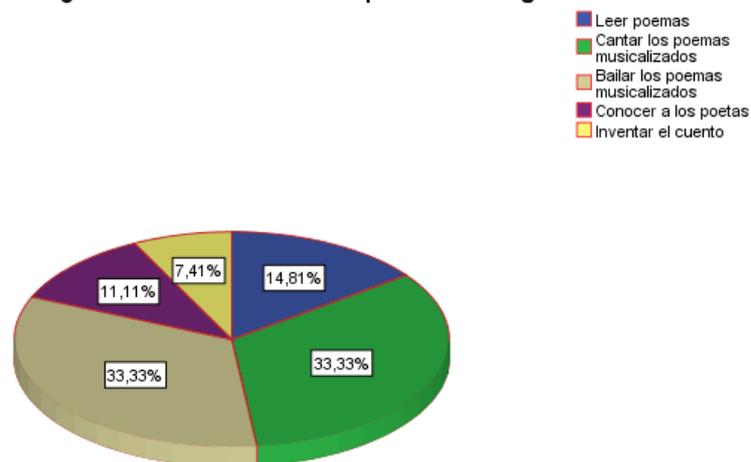
Bailar los poemas musicalizados (9)

Conocer a los poetas (3)

Inventar el cuento (2)

Ninguna (0)

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?



El cuestionario da comienzo mostrando una relación de las actividades que más han gustado a los alumnos. Destaca el hecho de que hay una gran variedad de las mismas entre las preferencias de los alumnos: cantar los poemas musicalizados (33,33%), bailar los poemas musicalizados (33,33%), leer poemas (14,81%), conocer a los poetas (11,11%) e inventar el cuento (7,41%).

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

Leer poemas (0)

Cantar los poemas musicalizados (0)

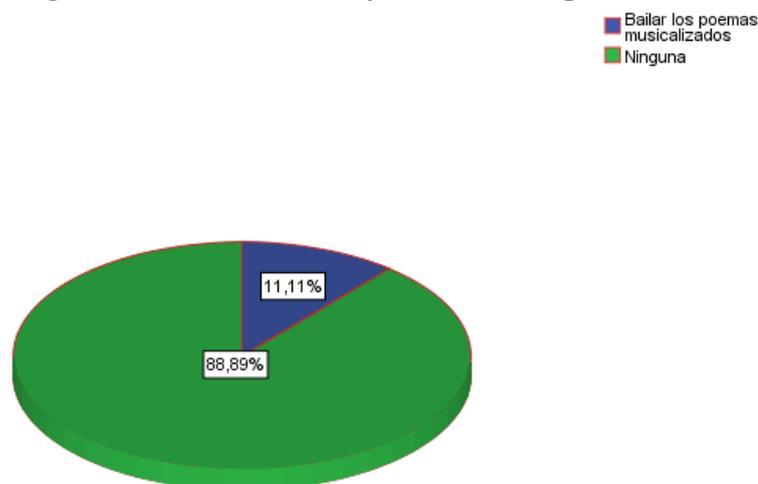
Bailar los poemas musicalizados (3)

Conocer a los poetas (0)

Inventar el cuento (0)

Ninguna (24)

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?



En referencia a la actividad que menos les ha gustado, la gran mayoría (88,89%) opina que ninguna en concreto; sin embargo, un pequeño porcentaje (11,11%) se decanta por la actividad de bailar los poemas musicalizados. Se ha de resaltar que paradójicamente todos los que han respondido dicha premisa han sido varones.

3.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Recuerdo infantil (Antonio Machado) (4)

Era un niño que soñaba (Antonio Machado) (5)

La Tarara (Federico García Lorca) (13)

El lagarto está llorando (Federico García Lorca) (5)



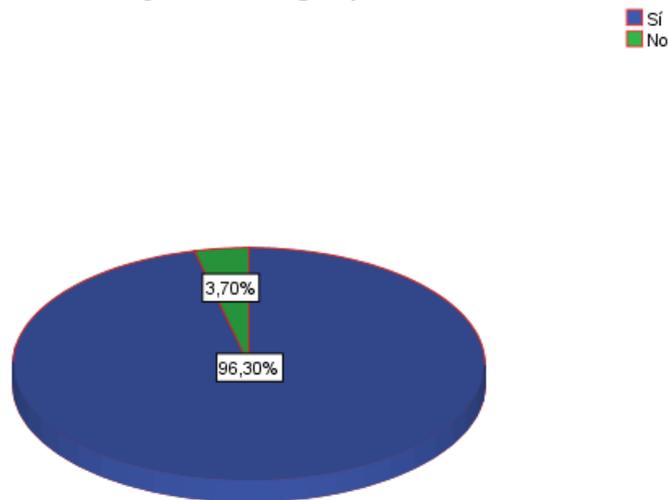
El poema más votado ha sido *La Tarara* de Federico García Lorca (48,15%) siendo el resto opciones minoritarias: *Recuerdo Infantil* de Antonio Machado (14,81%), *Era un niño que soñaba* de Antonio Machado (18,52%) y *El lagarto está llorando* de Federico García Lorca (18,52%). Del mismo modo cabe resaltar el hecho de la siguiente premisa, y es que el 96,30% del alumnado conoce algún poema de memoria y el 3,70%, no, corroborando así que introducir música a los poemas ayuda a la capacidad memorística del alumnado.

4.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí (26)

No (1)

¿Conoces algún poema de memoria?



5.- Señala los estilos musicales correctos

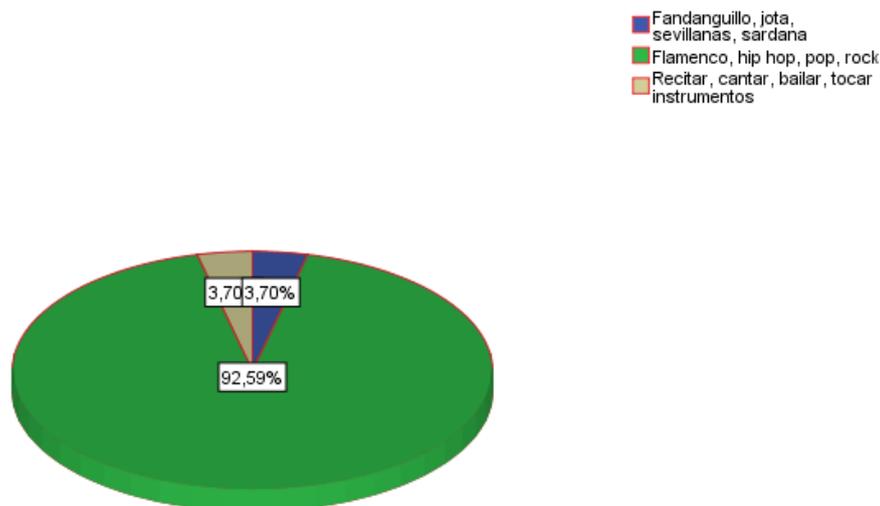
Canción, poesía, cuento, teatro (0)

Fandanguillo, jota, sevillanas, sardana (1)

Flamenco, Hip hop, pop, rock (25)

Recitar, cantar, bailar, tocar instrumentos (1)

Señala los estilos musicales correctos



Respecto al apartado de los estilos y tipologías musicales se han obtenido las siguientes conclusiones: el 92,59% se decanta por la respuesta correcta, que es flamenco, hip hop y pop y rock; el 3,70% fandanguillo, jota, sevillanas y sardana; y, el 3,70% restante, recitar, cantar, bailar y tocar instrumentos.

Cabe destacar, además, que en la siguiente premisa, el 85,19% de los discentes enumera de forma correcta las cuatro familias instrumentales mientras que el 14,81% lo hace erróneamente.

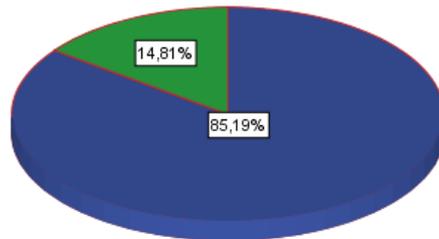
6.- Enumera las cuatro familias instrumentales

Bien (23)

Mal (4)

Enumera las cuatro familias instrumentales

Bien
Mal



7.- Indica las duraciones correctas de estas figuras musicales

Blanca (dos tiempos), negra (un tiempo), corchea (medio tiempo) (20)

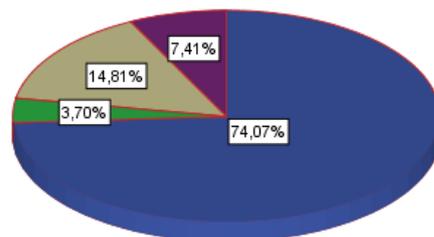
Blanca (un tiempo), negra (tres tiempos), corchea (dos tiempos) (1)

Blanca (dos tiempos), negra (medio tiempo), corchea (un tiempo) (4)

Blanca (cuatro tiempos), negra (dos tiempos), corchea (un tiempo) (2)

Indica las duraciones correctas de estas figuras musicales

Blanca (dos tiempos), negra (un tiempo), corchea (medio tiempo)
Blanca (un tiempo), negra (tres tiempos), corchea (dos tiempos)
Blanca (dos tiempos), negra (medio tiempo), corchea (un tiempo)
Blanca (cuatro tiempos), negra (dos tiempos), corchea (un tiempo)



Otro de los parámetros trabajados en el modelo didáctico que los alumnos han identificado correctamente ha sido el de la duración de las figuras musicales, obteniendo un resultado correcto de 74,07% (blanca: dos tiempos, negra: un tiempo, corchea: medio tiempo). El resto del alumnado se ha decantado por otras opciones: el 3,70% por blanca (un tiempo), negra (tres tiempos) y corchea (dos tiempos); el 14,81% por blanca (dos tiempos), negra (medio tiempo) y corchea (un tiempo); y el 7,41% por blanca (cuatro tiempos), negra (dos tiempos) y corchea (un tiempo).

2.3 Cuestionario final 3º ciclo (Sexto nivel de Educación Primaria)

1.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas (0)

Cantar los poemas musicalizados (8)

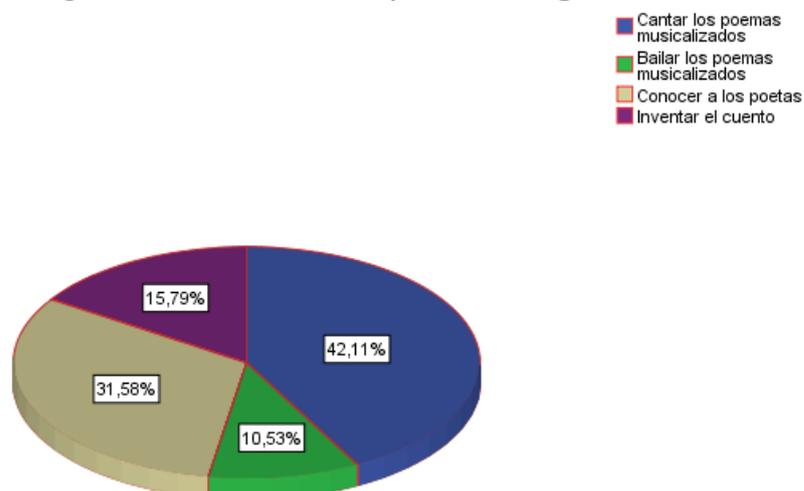
Bailar los poemas musicalizados (2)

Conocer a los poetas (6)

Inventar el cuento (3)

Ninguna (0)

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

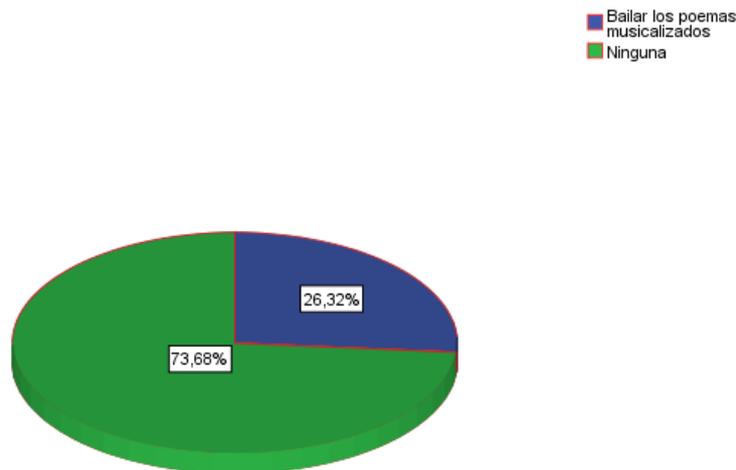


El cuestionario se inicia con una muestra selectiva de actividades concretas que se han realizado durante la fase investigadora, obteniendo una disparidad en los resultados como a continuación se muestran: cantar los poemas musicalizados ha sido la actividad que más les ha gustado (42,11%) frente a las otras, que han sido: bailar los poemas musicalizados (10,53%), conocer a los poetas (31,58%) e inventar el cuento (15,79%).

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

- Leer poemas (0)
- Cantar los poemas musicalizados (0)
- Bailar los poemas musicalizados (5)
- Conocer a los poetas (0)
- Inventar el cuento (0)
- Ninguna (14)

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?



Por el contrario, en referencia a la actividad que menos les ha gustado llevar a cabo, obtenemos el resultado de que la gran mayoría (73,68%) no ha encontrado ninguna tarea que no les haya atraído lo suficiente. Tan sólo un pequeño porcentaje (26,32%) selecciona que la tarea que menos les ha gustado ha sido bailar los poemas musicalizados.

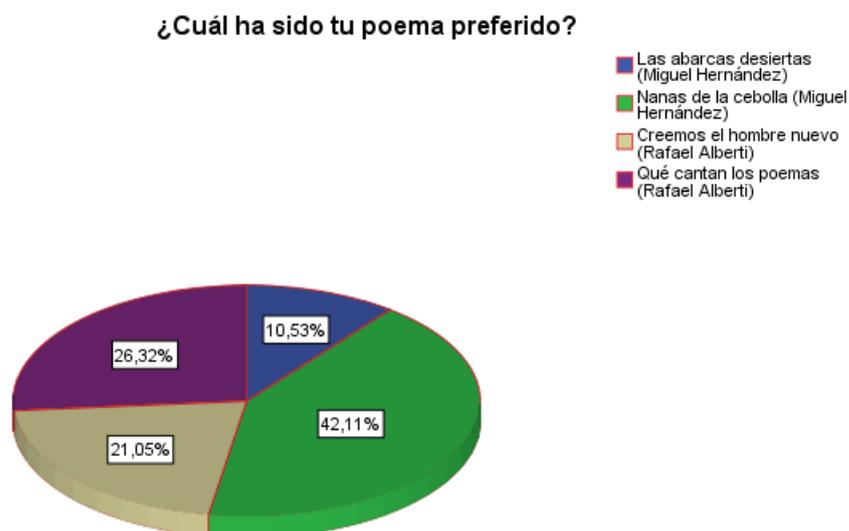
3.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Las abarcas desiertas “Las desiertas abarcas” (Miguel Hernández) (2)

Nanas de la cebolla (Miguel Hernández) (8)

Creemos el hombre nuevo “Canción 37” (Rafael Alberti) (4)

Qué cantan los poetas “Balada para los poetas andaluces de hoy” (Rafael Alberti) (5)

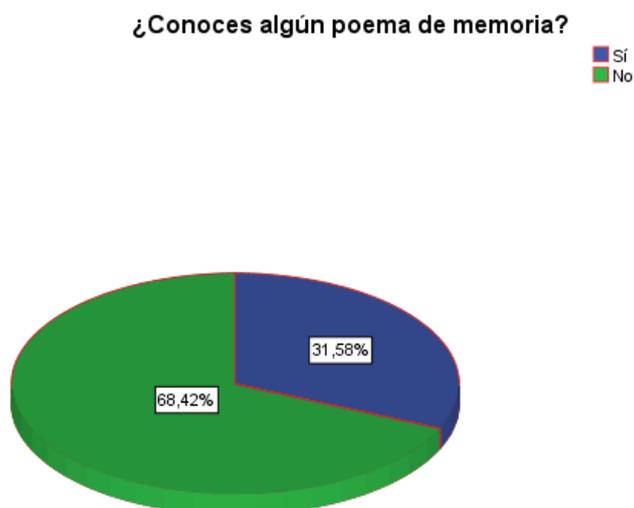


Seguidamente, el cuestionario se centra en los poemas preferidos por los discentes destacando por encima de todos *Nanas de la cebolla* de Miguel Hernández (42,11%), siendo minoritarios otros poemas como: *Las abarcas desiertas* de Miguel Hernández (10,53%), *Creemos el hombre nuevo* de Rafael Alberti (21,05%) y *Qué cantan los poetas* de Rafael Alberti (26,32%).

4.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí (6)

No (13)



Cabe indicar que la siguiente premisa ha obtenido unos resultados negativos ya que el 68,42% del alumnado admite no haber aprendido ningún poema de memoria, siendo tan solo el 31,58% el que afirma la respuesta.

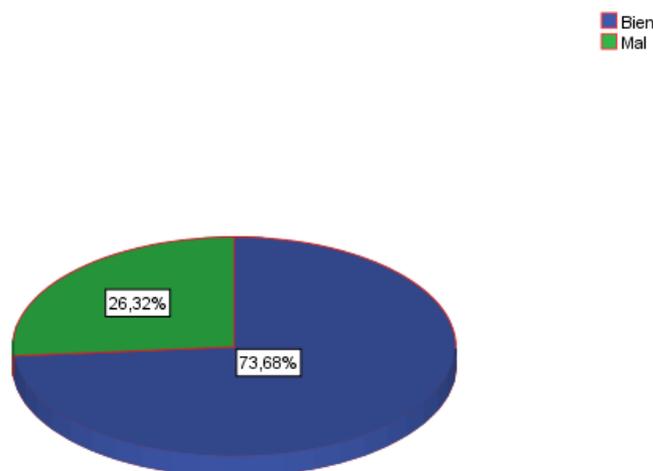
Intentamos encontrar una justificación coherente a tales resultados negativos y tan sólo encontramos justificación didáctica a que todos los poemas sobre los que se ha profundizado durante la fase investigadora eran muy extensos y de argumento variado y complejo.

5.- Enumera las tres clasificaciones que encontramos dentro de la familia instrumental de cuerda

Bien (14)

Mal (5)

Enumera las tres clasificaciones que encontramos dentro de la familia instrumental de cuerda



En dicha premisa se ha profundizado en aspectos musicales que engloban la identificación de las clasificaciones existentes dentro de la familia de la cuerda, obteniendo que el 73,68% del alumnado es capaz de identificarlas correctamente frente al 26,32% que no lo identifican.

Otro aspecto, en este caso literario, es el que encontramos a continuación que ahonda en el conocimiento de las figuras retóricas así como una explicación breve y concisa; en este caso, el 68,42% distingue y explica dicha figuras siendo el 31,58% restante incapaz de ello.

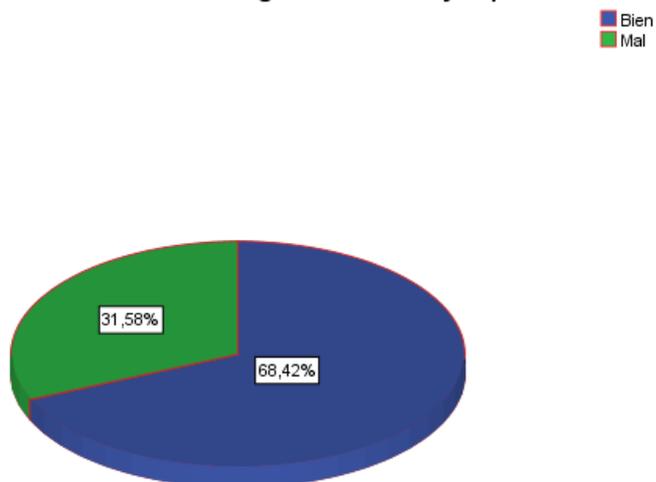
En el caso de las figuras retóricas tan sólo se han contabilizado como respuesta correcta aquellas que enumeraban y explicaban correctamente tres figuras retóricas, encontrando un porcentaje de 68,42%, un total de trece alumnos los que respondieron correctamente al enunciado frente al 31,58% que fallaron en algún elemento de la misma.

6.- Escribe al menos tres figuras retóricas y explícalas brevemente

Bien (13)

Mal (6)

Escribe al menos tres figuras retóricas y explícalas brevemente

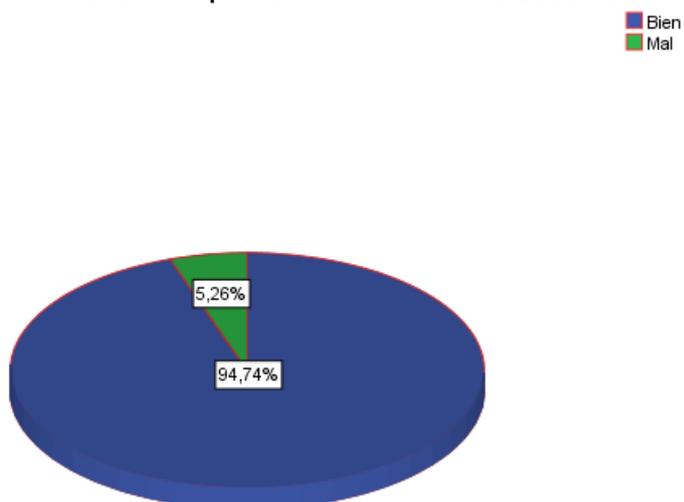


7.- Describe qué es un Trovador de la Edad Media

Bien (18)

Mal (1)

Describe qué es un Trovador de la Edad Media



A continuación, se resalta la figura del trovador de la Edad Media, eje conceptual y argumental más importante de todo el modelo didáctico que se ha desarrollado en este tercer ciclo, obteniendo como resultados que la mayoría (94,74%) identifica su figura y descripción histórica, frente al 5,26% que la desconoce.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA OBSERVACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

A continuación, se procede a un análisis de resultados de carácter cualitativo recabados mediante la observación directa y los instrumentos didácticos de evaluación de la tarea utilizados en las diferentes sesiones. Los ítems desarrollados en cada apartado evaluativo permiten profundizar de manera exhaustiva en los resultados, adaptándolos así a parámetros que los definan con exactitud. Dichos ítems se indican en el apartado metodológico desarrollando el análisis de resultados en función de estos.

3.1 Debates y coloquios

1º Ciclo

Interiorización de argumentos literarios y musicales

El primer debate (U.D. 1, sesión 1, “escuchar el silencio”) versa sobre la opinión que mantienen los discentes sobre los sonidos del entorno urbano y del entorno rural. Resultó satisfactorio que el alumnado conociera el tema de primera mano, pues llevaban profundizando en él desde la etapa de Educación Infantil, por lo que estaban familiarizados con el lenguaje y la verificación conceptual corroborada por su propio entorno. La mayoría de alumnos afirmaban preferir el entorno rural: el campo, debido a la diversidad de actividades y juegos que en él se podían realizar. Los sonidos que más

reseñaron fueron los producidos por animales, en el caso del entorno rural, y el de los coches en el entorno urbano.

El siguiente debate (U.D. 1, sesión 2, “la contaminación en el campo y en la ciudad”) estuvo centrado en la contaminación provocada en los entornos anteriormente mencionados. La conclusión global fue que en la ciudad existía contaminación y en el campo, no. En este caso, el docente tuvo que intervenir para aportar argumentos reales sobre las posibilidades de contaminar el campo sin habitarlo y el grado de contaminación que adquiriría. Quedaron muy sorprendidos al conocer los niveles de contaminación aproximada que cada individuo realizaba sobre el medio ambiente. Además, les costó trabajo comprender el concepto de contaminación indirecta.

El debate realizado tras la lectura del primer capítulo de “Platero y yo” (U.D. 2, sesión 1, “argumento y personajes”) denota una interiorización general tanto de trama como de personajes, pues fueron aportando de forma cronológica diferentes datos que, o bien el tutor iba requiriendo, o bien los propios discentes iban aportando, actuando así como moderador y promoviendo el orden de actuación y de argumento al mismo tiempo que la libertad de expresión. Se remarca el inciso anterior: durante su lectura (anterior al debate), el docente fue resolviendo dudas y aclarando aquellas expresiones que pudieran mostrar dificultad en ellos, lo que facilitó las intervenciones argumentales de los discentes en el coloquio posterior.

Opiniones subjetivas resultado de reflexiones personales

Otro debate puntual que podemos encontrar (U.D. 2, sesión 4, “poemas y actividades que más les han gustado”) es el referido a la opinión personal y global sobre todas las tareas realizadas, obteniendo aportaciones diversas en cuanto a las actividades pero llegando a una conclusión única de que las más valoradas son las que contienen elementos musicales, (argumentadas por ellos como divertidas y entretenidas). Los poemas más votados han sido los de Gloria Fuertes, concretamente: “cómo se dibuja un paisaje”.

Valoración general

Se ha podido observar que el alumnado de 1º ciclo de Educación Primaria (primer nivel) todavía contiene rasgos madurativos propios correspondientes a la etapa de Educación Infantil: egocentrismo, opiniones o aportaciones inconexas con el tema que se está tratando, ausencia de orden clarificador...

Se debe hacer mención, además, a un aspecto relevante que sostiene la observación realizada por el docente durante las sucesivas tareas: los discentes interiorizaban mejor las premisas requeridas cuando el docente ejecutaba una adaptación o una explicación concisa sobre la lectura o la canción realizada o aprendida anteriormente (sobre la que estaba basada el debate posterior). Esto se debe a las características propias que el alumnado posee en estas edades, requiriendo aclaraciones puntuales en textos extensos o poemas (en este caso), que contienen vocabulario concreto.

2º Ciclo

Interiorización de argumentos literarios y musicales

El primer debate (U.D.1, sesión 1, “la infancia de ayer y hoy”) surge de una concepción previa sobre las costumbres infantiles que se desarrollaban en el pasado. La aproximación a la realidad fue relativa, pues se remontaban a siglos demasiado anteriores o ejemplificaban con los de su propia infancia. El papel del moderador fue fundamental para conducirles a una reflexión concreta, partiendo desde un desconocimiento curricular pleno que mantiene el currículum de tercer nivel de Educación Primaria sobre dicho aspecto histórico. Por tanto, las premisas del moderador delimitaron las respuestas y reflexiones de los discentes, logrando una mayor aproximación que en la lluvia de ideas previa.

Respecto al aspecto musical, cabe mencionar que la mayoría de canciones a las que hicieron alusión correspondían a grupos musicales infantiles concretos, pero no a canciones de corro denominadas como folclóricas infantiles.

El debate que se realizó a continuación de este (U.D.1, sesión 2, “relación de las entrevistas con el poema de Antonio Machado”) deriva de la conclusión final que conecta la información recabada por el alumnado sobre la infancia de sus progenitores y abuelos con el poema “Recuerdo infantil” de Antonio Machado. En ella, hay similitudes argumentales en cuanto a la descripción que sus familiares han ofrecido sobre el colegio, mostrando elementos concretos tales como fotografías que les prestan sus familiares o descripciones exactas de cómo era el patio o la escuela de antaño. Se aprovechó además dicho debate para hacer alusión a las canciones populares infantiles que les habían enseñado, votando aquellas expuestas en la tarea anterior. La canción elegida fue “Ya se murió el burro”. Además, el alumnado llegó a un consenso que daba descripción general a todas aquellas canciones tradicionales: eran lentas y tristes.

Opiniones subjetivas resultado de reflexiones personales

El debate que podemos añadir a este apartado es el realizado sobre el poeta Federico García Lorca tras una Webquest previa sobre su vida y obra (U.D 2, sesión 1, “debate del poeta”). Se puede añadir que la mayoría de alumnado coincide con la sorpresa de su muerte prematura, reabriendo otro debate sobre las causas e ideologías que el moderador tuvo que acatar con tacto. Cabe añadir, además, que la canción reseñada en la Webquest causó gran revuelo pues no sabían que pertenecía a la obra de dicho autor. Esta canción era “la Tarara”, versionada en este caso por Pepa Flores.

Para finalizar, cabe reseñar que el alumnado derivó en una autoafirmación reflexiva grupal: si Federico García Lorca hubiera sido pianista o cantante (dicha idea derivaba de la información aportada en la Webquest), seguiría vivo o al menos no le hubiesen asesinado de forma trágica.

Valoración general

Se puede observar una mayor autonomía en el alumnado de este ciclo así como un sentido crítico más profundo y desarrollado. Es por ello que las actividades orales transcurren con más coherencia y normalidad, reflejándose en ellas una conversación múltiple donde la figura del moderador es puntual y concisa, reducido casi meramente para organizar los turnos de palabra.

3º Ciclo

Interiorización de argumentos literarios y musicales

El primer debate organizado en el sexto nivel de Educación Primaria (U.D. 1, sesión 5, “la pobreza en tiempos de guerra”) está encaminado a la reflexión crítica sobre la pobreza en tiempos de guerra y posguerra. Curricularmente los discentes todavía no habían aprendido las bases teóricas que sostienen la guerra civil española, pero recordaban y aportaban información recibida de numerosas fuentes: medios audiovisuales, entorno familiar... Las anécdotas fueron surgiendo durante el debate y el docente lo moderó en dos partes: conocimientos previos y opiniones y recuerdos o anécdotas familiares sobre la guerra civil. Los poemas de Miguel Hernández musicalizados ayudaron a la reflexión posterior y dicha reflexión fue incluida en el debate. Cabe reseñar, además, la sorpresa generalizada en el alumnado al conocer los niveles de pobreza existentes en la España de guerra y posguerra (primera mitad del S. XX).

El aprendizaje musical de los poemas ayudó a interiorizar su argumento y a recordarlos. Se puede añadir a este debate, además, el otro debate que se realizó a continuación (U.D. 1, sesión 5, “clases sociales e instrumentos”) pues el argumento fue similar: clases sociales e instrumentos. A partir de este, los alumnos hicieron uso de su imaginación opinando sobre la catalogación de los instrumentos.

Así, llegaron al consenso que uno de los instrumentos más valorados era el piano, y uno de los que menos eran los de percusión, tales como la maraca, los chinchines... su argumento se basó en que su ejecución era menor y apenas eran conocidos. Además, fueron aportando conocimientos sobre los diferentes contextos en los que se usaban los instrumentos: tambores y trompetas para la guerra, castañuelas para el folklore, pandereta para la navidad...

El debate que derivó a continuación (U.D. 1, sesión 5, “familias de instrumentos e instrumentos utilizados cotidianamente en temas bélicos”) tiene relación con los dos anteriores: instrumentos y belicismo, quedando contestado con el apartado anterior. El moderador aportó información novedosa para lograr una reflexión global y final en el alumnado.

Valoración general

Los debates se realizaron de forma progresiva durante la misma sesión. El moderador fue aportando nueva información en los temas más concretos para promover la reflexión colectiva.

3.2 Fichas didácticas

1º Ciclo

Interiorización de elementos musicales

La realización del paisaje de Gloria Fuertes (U.D. 1, sesión 5) denota una comprensión global del poema musicalizado. Dicha interiorización se debe, fundamentalmente, a la interpretación musical anterior que hace que el alumnado

IV. Análisis e interpretación de los resultados

memorice la canción. Es por ello que todos los elementos que en ella se describen están presentes.

Todos los dibujos se ciñeron al esquema y argumento del poema y fueron realizados, incluso, en el mismo orden literario. No hubo surrealismo ni descontextualizaciones.



Comprensión literaria y musical

Puesto que el poema requerido para dicha ficha didáctica “Cada cosa en su sitio” (U.D. 1, sesión 3 y 4) era un poema de argumento lógico y real, el alumnado no tuvo problema alguno al realizar sus ejercicios: completar versos, poema antinómico y musicograma. Quizás, los únicos inconvenientes que tuvieron a la hora de completar los versos, fueron que desconocían la ubicación de la uva y los patos. Se ha de añadir, además, que en el musicograma también tuvieron leves problemas espaciales, pues los huecos para realizar los símbolos eran demasiado pequeños.

IV. Análisis e interpretación de los resultados

<p>1- Completa</p> <p>Los lobos en el <u>monte</u></p> <p>Los pollitos en el <u>corral</u></p> <p>Los peces en el <u>agua</u></p> <p>Los barcos en el <u>mar</u></p> <p>Los monos en el <u>arbol</u></p> <p>La paja en el pajar _____</p> <p>El higo está en la higuera _____</p> <p>Las uvas en el <u>parval</u></p> <p>Ya todo está en su sitio</p> <p>Ya todo es su lugar</p> <p>Los niños en la <u>escuela</u></p> <p>Los patos a <u>lugar</u></p> <p>2- Completa el poema antinómico</p> <p>Los lobos en el <u>monte</u></p> <p>Los pollitos en el <u>corral</u></p> <p>Los peces en el <u>agua</u></p> <p>Los barcos en el <u>mar</u></p> <p>Los monos en el <u>arbol</u></p> <p>La paja en el pajar _____</p> <p>El higo está en la higuera _____</p> <p>Las uvas en el <u>parval</u></p> <p>Ya todo está en su sitio</p> <p>Ya todo es su lugar</p> <p>Los niños en la <u>escuela</u></p> <p>Los patos a <u>lugar</u></p>	<p>1- Completa</p> <p>Los lobos en el <u>monte</u></p> <p>Los pollitos en el <u>corral</u></p> <p>Los peces en el <u>agua</u></p> <p>Los barcos en el <u>mar</u></p> <p>Los monos en el <u>arbol</u></p> <p>La paja en el pajar _____</p> <p>El higo está en la higuera _____</p> <p>Las uvas en el <u>parval</u></p> <p>Ya todo está en su sitio</p> <p>Ya todo es su lugar</p> <p>Los niños en la <u>escuela</u></p> <p>Los patos a <u>lugar</u></p> <p>2- Completa el poema antinómico</p> <p>Los lobos en el <u>agua</u></p> <p>Los pollitos en el <u>corral</u></p> <p>Los peces en el <u>parval</u></p> <p>Los barcos en el <u>monte</u></p> <p>Los monos en el <u>arbol</u></p> <p>La paja en el pajar _____</p> <p>El higo está en la higuera _____</p> <p>Las uvas en el <u>mar</u></p> <p>Ya todo está en su sitio</p> <p>Ya todo es su lugar</p> <p>Los niños en la <u>escuela</u></p> <p>Los patos a <u>lugar</u></p>
<p>3- Realiza un musicograma de la canción</p> 	<p>3- Realiza un musicograma de la canción</p> 

Respecto al álbum del poeta, la mayoría de alumnado eligió a la poeta Gloria Fuertes frente a una minoría significativa que prefirió dibujar a Juan Ramón Jiménez. Ambos poetas reflejaron gran realismo (detalles significativos y expresiones, vestuario...). Además, Gloria Fuertes fue dibujada, mayoritariamente, en entornos naturales y coloristas (relativos a los poemas que habían aprendido). Juan Ramón Jiménez, acompañado por Platero y vestido de colores fríos. El porcentaje quedó de la

IV. Análisis e interpretación de los resultados

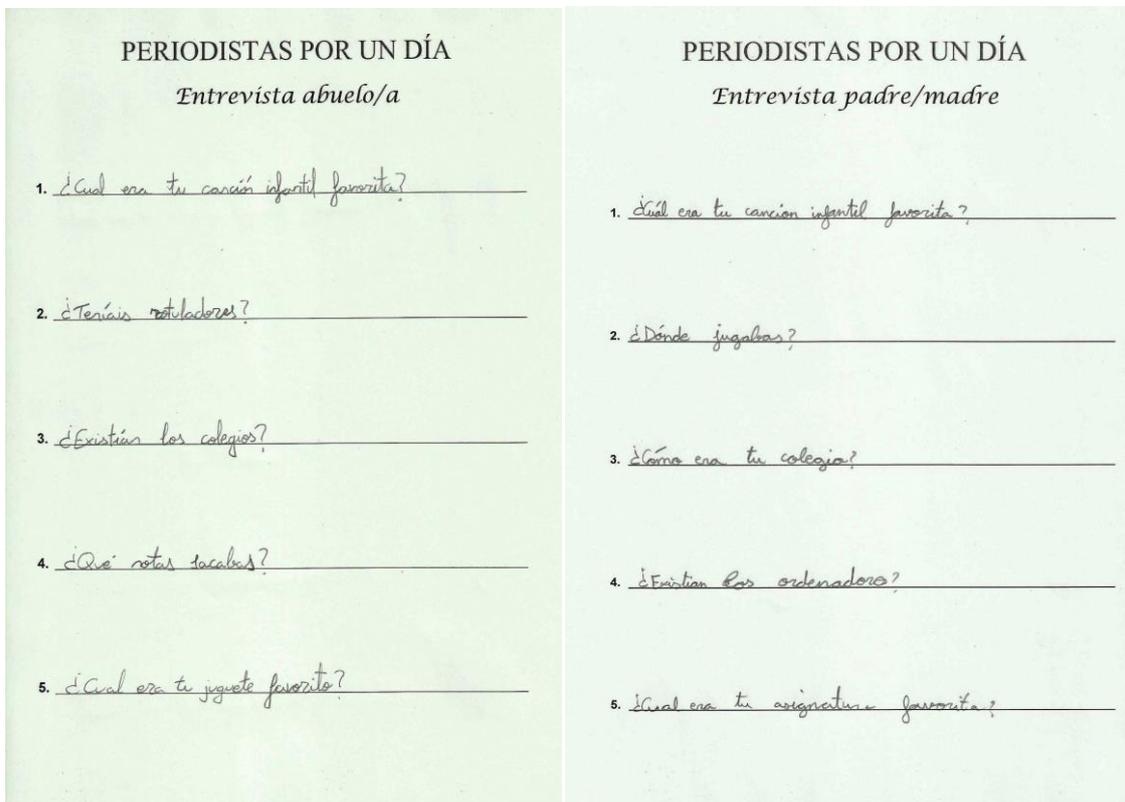
siguiente manera: de veinticuatro discentes, tan solo seis eligieron a Juan Ramón Jiménez como su poeta favorito (25%). El resto (75%), se decantó por Gloria Fuertes.



2º Ciclo

Interiorización de estructuras literarias y musicales

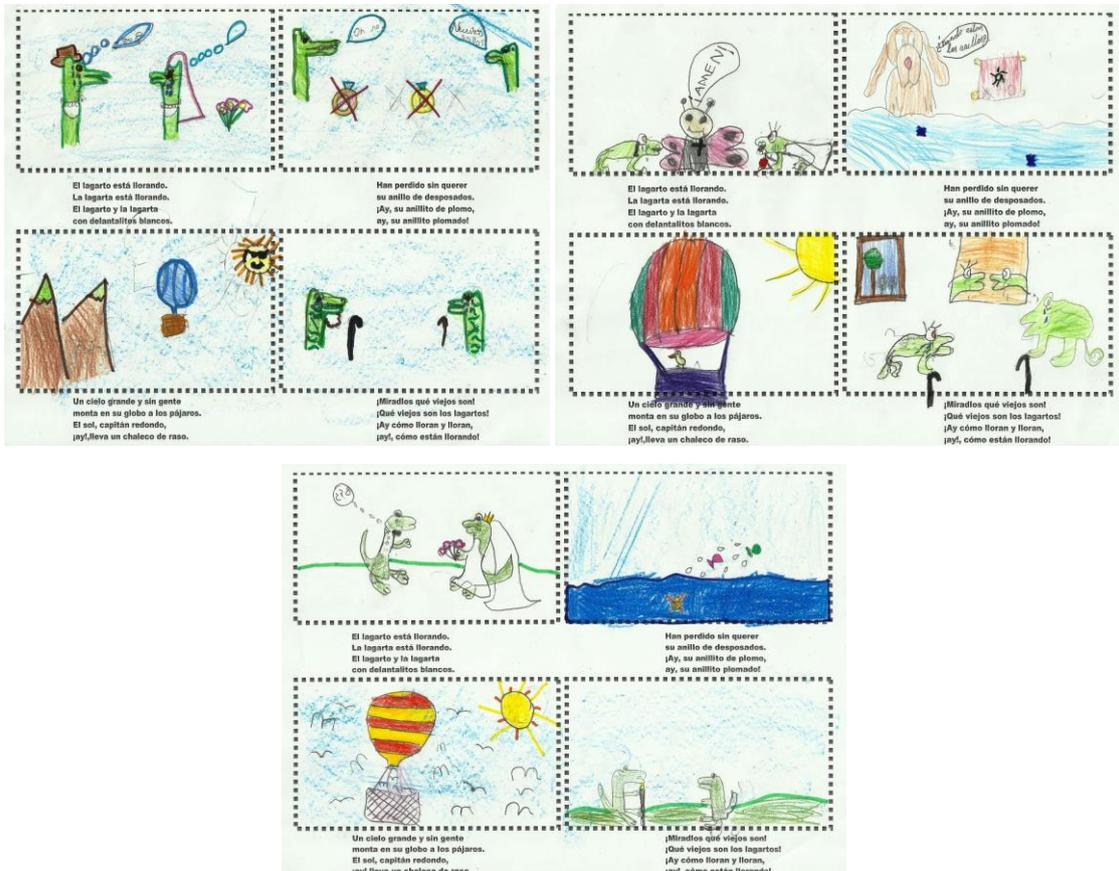
La realización de una entrevista destinada a padres y abuelos en la actividad “periodistas por un día” (U.D. 1, sesión 1), donde se pudiera profundizar en aspectos y hechos relevantes que englobaran la temática infantil en diferentes momentos históricos, se realizó correctamente. Cabe reseñar que muchos de los discentes no pudieron citar a sus abuelos (o llamarles por teléfono) para realizarles la entrevista por lo que tardaron en obtener las respuestas. La formulación de preguntas fue variada, abarcando, sobretodo, en aspectos tales como juegos y juguetes infantiles. El docente tuvo que exponer algunos ejemplos pues la mayoría de preguntas iban encaminadas a una misma respuesta. La estructura sintáctica y gramatical de la formulación de preguntas estuvo realizada correctamente, utilizando los pronombres interrogativos, las interrogaciones y las tildes de forma acertada.



IV. Análisis e interpretación de los resultados

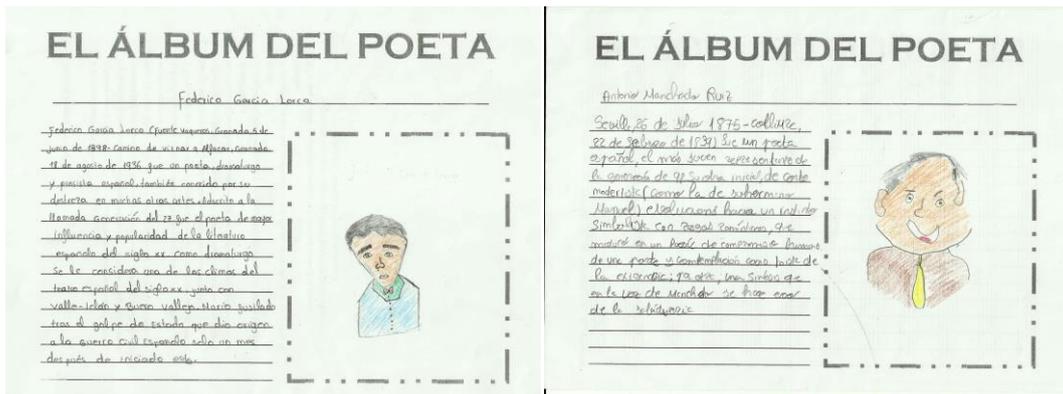
La transposición didáctica de poema a cómic (U.D. 2, sesión 4) se realizó con éxito, obteniendo una gran creatividad literaria en el alumnado. Las dificultades que se pudieron observar fueron: la irregularidad espacial y la ausencia de onomatopeyas y bocadillos en la mayoría de los casos.

La sintetización de la trama no fue una dificultad para ellos que con ingenio e imaginación plasmaron cada viñeta, mezclando diversos argumentos pertenecientes al poema. La mayoría de cómics seguían una línea argumental y textual del poema mientras que una pequeña minoría se permitió hacer pequeñas improvisaciones tales como cambio de vestuario o variación argumental leve en cuanto a elementos como por ejemplo, en vez de dibujar el anillo dibujan una pulsera, o los gestos de los personajes de alguna viñeta no se corresponden con la trama correspondiente, pero reseñamos nuevamente que dichos incisos forman parte de la minoría. Por ejemplo, muchos de ellos dibujaron el anillo perdido en el fondo del mar y la metáfora (“un cielo grande y sin gente monta en su globo a los pájaros”) no fue interpretada de forma correcta, pues la mayoría dibujó globos en el cielo.



IV. Análisis e interpretación de los resultados

Respecto a la actividad referida como “Álbum del poeta” (U. D. 2, sesión 6), se ha de añadir que Federico García Lorca superó a Antonio Machado en cuanto a preferencias literarias del alumnado. Como resultado, Federico García Lorca ha sido el poeta dibujado y reseñado, con un 70,37%, frente a Antonio Machado que quedó en segundo lugar con un 29,63%. Las cifras se traducen en: de veintisiete alumnos que componen el nivel de tercero de Primaria, ocho discentes eligieron a Machado y diecinueve, a Lorca.



3º ciclo

Análisis poético

Todos los discentes han realizado la ficha correspondiente a la medida de versos (U.D. 1, sesión 3) de forma correcta, ya que se les había explicado con anterioridad el procedimiento basado en dicha premisa. La interiorización musical fue clave para que los alumnos interiorizaran no solo el esquema rítmico de los poemas sino también sus argumentos.

La figura retórica de la metáfora fue comprendida por todos ellos, efectuando unos ejemplos en la ficha didáctica muy elaborados que incluyen comparaciones surrealistas que acogen oraciones compuestas en su mayoría, realizando así una doble metáfora proveniente de un elemento:

IV. Análisis e interpretación de los resultados

- “La cebolla es como una luna redonda y triste”
- “La cebolla es la luna con una lágrima gigante que sale cada noche en el cielo”

Respecto a la rima, tenían más dificultad en realizar poemas con rima consonante que asonante, hecho que provocó la sorpresa en el docente. Es por ello que se les propuso la invención del poema global o de la estrofa (ficha didáctica) con rima asonante.

1. Mide las dos primeras estrofas del poema anterior.

2. Realiza metáforas sobre las siguientes palabras:

- Cebolla: La cebolla es escarcha
- Risa: La risa es la felicidad
- Sol: El Sol es el fuego que nos ilumina
- Arma: Un arma es la señal de la oscuridad

3. Con las rimas asonantes (pobre-noches -oe-) (primera estrofa), crea cuatro versos.

En el porche de la casa,
había un niño pobre,
por la noche,
cagó un coche,
y sanació a un marje.

1. Mide las dos primeras estrofas del poema anterior.

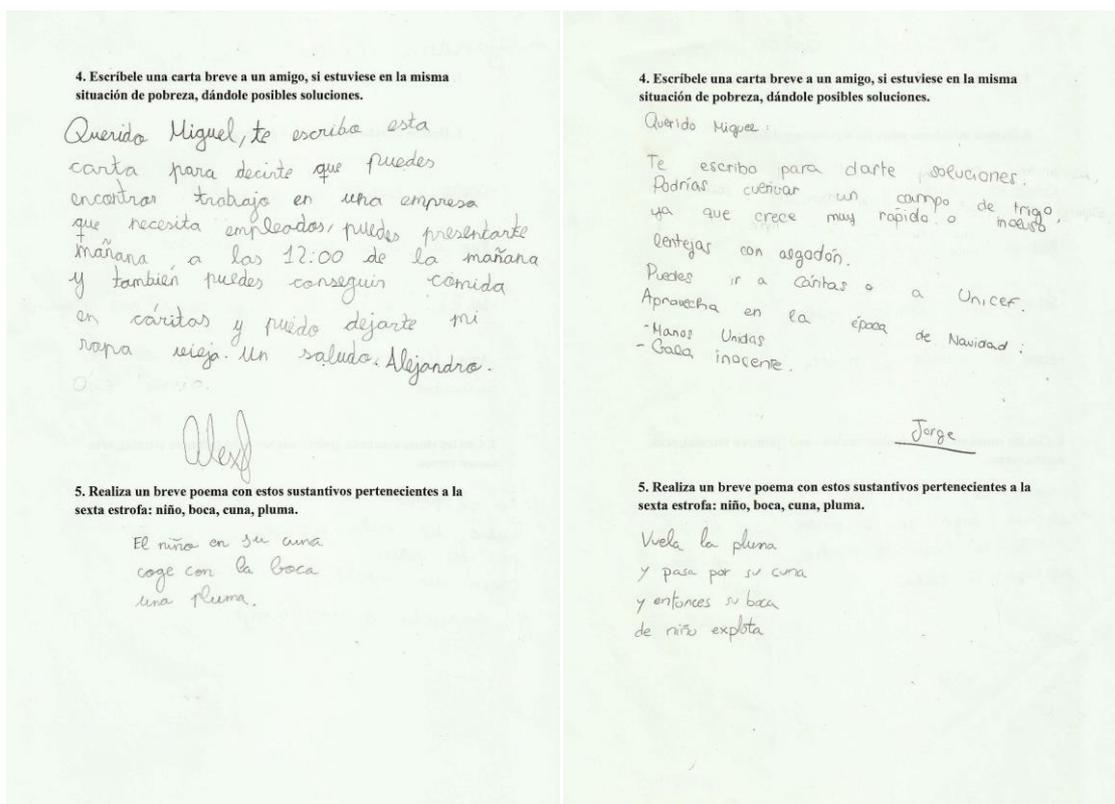
2. Realiza metáforas sobre las siguientes palabras:

- Cebolla: Es igual que la tierra, tantas capas y una yema
- Risa: Nunca puedes salir solo podrías entrar
- Sol: Un fuego hecho de llamas
- Arma: Un fusil lleno de tristes caras.

3. Con las rimas asonantes (pobre-noches -oe-) (primera estrofa), crea cuatro versos.

Hay un niño
pobre en mi porche,
le doy comida
todas las noches.
Hay un niño
pobre al lado
del coche y creo
que se llama
Sorge.

IV. Análisis e interpretación de los resultados



Respecto a la actividad “El álbum del poeta” que tenían que realizar a través del software “Powerpoint”, instalado en todos los ordenadores del aula plumier del centro, los resultados fueron los siguientes:

Ambos poetas obtuvieron unos resultados muy igualados. Miguel Hernández (52,63%) y Rafael Alberti (47,37%). Estos resultados se traducen a los siguientes números: de diecinueve discentes que componían sexto nivel de Educación Primaria, nueve eligieron a Rafael Alberti y diez a Miguel Hernández. Las presentaciones digitales (en powerpoint) fueron realizadas con suma rapidez y calidad (los discentes estaban muy acostumbrados al software, puesto que desde los primeros niveles, se imparten clases de Informática). La media de diapositivas por poeta fue de tres.

IV. Análisis e interpretación de los resultados

RAFAEL ALBERTI MERELLO

- Rafael Alberti Merello (El Puerto de Santa María, Cádiz, 16 de diciembre de 1902-ibídem, 28 de octubre de 1999) fue un escritor español, especialmente reconocido como poeta, miembro de la Generación del 27. Está considerado uno de los mayores literatos españoles de la llamada Edad de Plata de la literatura española. Cuenta en su haber con numerosos premios y reconocimientos.



VIDA Y OBRAS

- Tras estudiar con los Jesuitas en el Colegio San Luis de Gonzaga, se trasladó en el año 1917 con su familia a Madrid, en donde abandonó el bachillerato y dio inicio sus actividades artísticas, inicialmente centradas en la pintura.
- Posteriormente, tras el contacto con Federico García Lorca y Dámaso Alonso comenzó a escribir poesía. Su primera colección de poemas, "Marinero En Tierra" (1924), le sirvió para ganar el Premio Nacional de Literatura que compartió con Gerardo Diego.
- A este libro le siguieron otros títulos importante en su carrera, como el surrealista "Sobre Los Angeles" (1929).
- En el año 1930 contrajo matrimonio con la escritora María Teresa León, con la que creó la revista "Octubre" de ideología izquierdista.

- Activo en política, se integró como miembro del Partido Comunista en 1931.
- A comienzos de la década de los 30 comenzó a escribir teatro, siendo su primera obra "El Hombre Deshabitado" (1931). El mismo año estrenó "Fermin Galán" (1931).
- Con el estallido de la Guerra Civil y la posterior victoria de las fuerzas del general Francisco Franco, Alberti se exilió en París, Argentina y Roma.
- Regresó a España en el año 1977, siendo elegido diputado por Cádiz tras formar parte de las listas del Partido Comunista, aunque en breve abandonó su puesto político en el Parlamento para residir en su localidad natal.
- En 1988 falleció su esposa. Un año más tarde fue nombrado miembro de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- En 1990 se casó con María Asunción Mateo, a quien dejó viuda el 28 de octubre de 1999. Tenía 96 años.

MIGUEL HERNÁNDEZ GILABERT

- Fue un poeta y dramaturgo de especial relevancia en la literatura española del siglo XX.
- Aunque tradicionalmente se le ha encuadrado en la generación del 36, Miguel Hernández mantuvo una mayor proximidad con la generación anterior hasta el punto de ser considerado por Dámaso Alonso como «genial epígono» de la generación del 27.



VIDA

- Nació el 30 de octubre de 1910 en Orihuela (Alicante).
- Hijo de un pastor de cabras.
- Estudió en el colegio de los jesuitas aunque abandonó muy pronto para ganarse la vida como lechero y pastor.
- Miguel Hernández estuvo interesado por el teatro y asistía a representaciones que se celebraban en la Casa del Pueblo de Orihuela, incluso llegó a participar en alguna de ellas.
- Formó parte de la tertulia literaria, en Orihuela.

OBRAS

- 1933.- "Perito en lunas"
- 1934.- "Quién te ha visto y quién te ve y sombra de lo que eras: auto sacramental"
- 1934.- "El torero más valiente"
- 1936.- "El rayo que no cesa"
- 1937.- "Viento del pueblo. Poesía en la guerra"
- 1937.- "Labrador de más aire"
- 1937.- "Teatro en la guerra"
- 1939.- "El hombre acecha"
- 1938 - 1941.- "Cancionero y romancero de ausencias"

3.3 Creaciones literarias

1º ciclo

Los discentes realizaron de forma colectiva la creación de un eslogan (U.D. 1, sesión 2). El docente ofreció las pautas para realizar una correcta rima en cada verso y resultó ser una creación sencilla de rima consonante única en todos los versos:

“Si no queremos contaminar,
tú nos puedes ayudar,
lo más fácil es reciclar,
y los montes no ensuciar.
¡No contamines!”

La mayor dificultad que tuvieron fue el encontrar palabras dentro del contexto, pues todos querían aportar sus propios versos pero a veces estos perdían el sentido argumental.

La realización del cuento final (U.D. 2, sesión 6) aportando todos los personajes, entornos, situaciones... se realizó de carácter colectivo y oral. Los resultados observados nos llevan a corroborar la riqueza de vocabulario adquirido así como la comprensión e interiorización de las diferentes tramas lírica. Dicha reflexión se debe a la consecución de ideas y matices que los discentes fueron aportando a lo largo de la creación del cuento.

El personaje más utilizado fue el burro, pues toda la trama giraba en torno a él, así como el desarrollo de la acción en un paraje natural y llamativo, aunque también incluyeron como personajes secundarios diversos animales que se fueron encontrando con él (lobos, pollitos...).

El cuento quedó estructurado más o menos así (la sesión fue grabada en archivo de audio):

“Había una vez un burro llamado Platero que lloraba y lloraba mucho porque había perdido a su dueño Juan Ramón. Lo buscaba en el bosque y tan solo escuchaba el canto de los pájaros, el mugido de las vacas, el piar de los pollitos, el aullar de los lobos... pero no a su amo. Por eso lloraba y lloraba hasta que decidió hacerse el valiente e ir a buscarlo a la ciudad. En ella se tropezó con sonidos muy extraños que no le gustaban nada como el ruido de los coches, las taladradoras, niños gritando... estaba perdido, no sabía donde buscarlo, hasta que se encontró con Gloria.

Gloria era una niña muy guapa que le gustaban mucho los animales, tenía un poder y es que podía hablar con ellos, así que ella le dijo que su amigo Juan Ramón se había puesto malito y estaba en el hospital.

Platero se quedó muy preocupado cuando regresó a la pradera, tan triste en ese tiempo de otoño. Pasó un día, pasó otro día y de repente escucho que le llamaban muy fuerte:

- ¡Plateroooooooo!

Era Juan Ramón el que subía por el valle pero... no iba solo. Con él iba Gloria, que había decidido dejar la ciudad, siempre tan ruidosa, para vivir en el campo.

Y todos fueron muy felices.

Y colorín colorado...”

Cabe mencionar la importancia del moderador para los turnos de palabras. Dicho papel lo desempeñó el docente.

2º ciclo

Durante la actividad “pintores ciegos” (U.D. 1, sesión 5), pudimos observar un grado de concentración máximo a la hora de sentir la música. Los discentes estaban muy mentalizados de su composición pictórica-musical, así que aportaron todo el entusiasmo. Muchos de sus trazos (en canciones de carácter alegre), sobrepasaron los límites del folio. Los resultados fueron espectaculares (concentración máxima, coordinación rítmica y musical, respeto...). Las aportaciones pictóricas que pudieron

realizar sobre los trazos de sus compañeros (recordemos que debían intercambiarse los folios) fueron muy imaginativas e ingeniosas. Fueron muy pocos los discentes que omitieron la temática infantil de sus dibujos, la mayoría de los títulos y los elementos estaban englobados en ella.

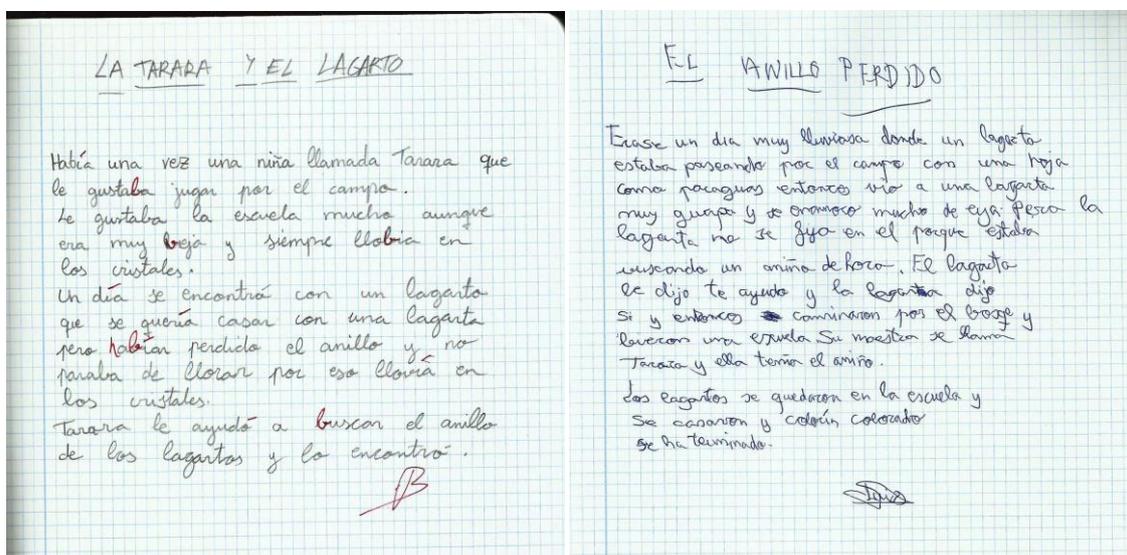


Los cuentos que realizaron de forma individual (U.D. 2, sesión 5) sobre los componentes argumentales y temáticos que habían interiorizado durante las sucesivas sesiones tuvieron un carácter surrealista en la mayoría de los casos. Así, podemos encontrar personificaciones en El Lagarto o La Tarara con otro tipo de elementos fantásticos tales como la luna u otro tipo de animales personificados.

El vocabulario ha sido un vocabulario amplio donde han mostrado en un primer momento las ideas concebidas de los poemas para pasar a la inventiva y desplegar sus creaciones literarias paralelas a las existentes.

La extensión aproximada fue de media página. La mayoría de personajes reseñados en poesías anteriores aparecen en sus textos. Todas las historias contienen

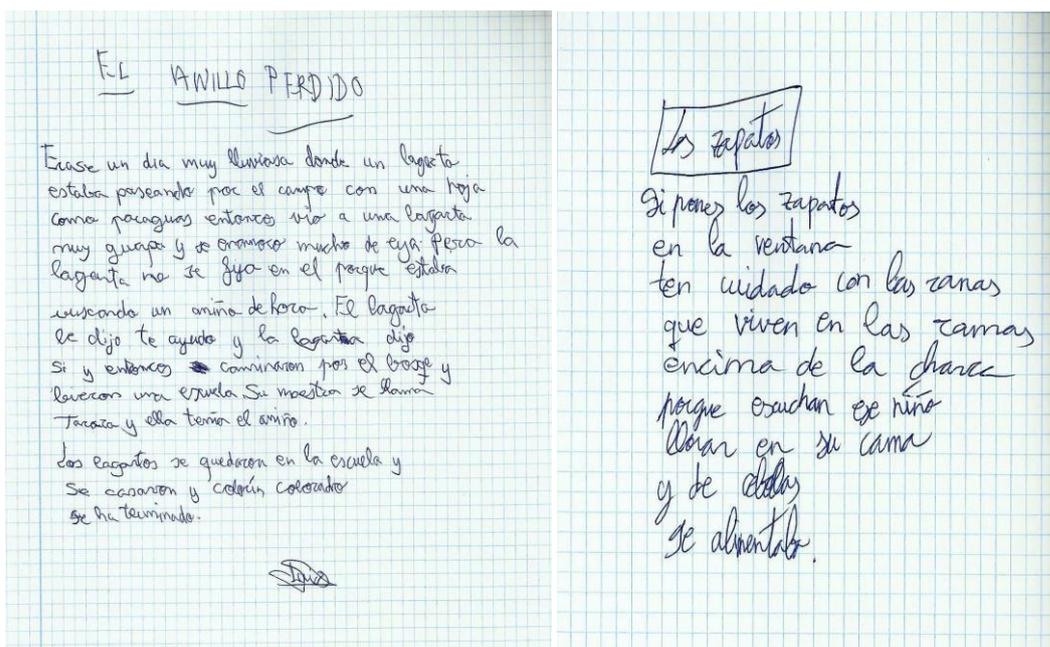
finales felices y tramas sencillas y cotidianas trasladadas a un mundo de imaginación y fantasía.



3º ciclo

Los alumnos realizan una creación poética individual sobre todos los personajes tratados en las diferentes sesiones (U.D. 2, sesión 5). La rima utilizada en su totalidad fue asonante y la temática diversa, no pudiendo aunar hacia una sola dirección.

Los poemas mantuvieron la esencia anterior (descripciones y tópicos tratados) pero aportando un nuevo matiz a cada uno de los personajes. El personaje principal en la mayoría de ellos es el del poeta.



3.4 Creaciones musicales

1º ciclo

Composición de ritmo/letra/música

Los discentes inventaron una prosodia rítmica (U.D. 1, sesión 2) que acompañase a un eslogan publicitario (también inventado). Los problemas que se pudieron observar fueron los acentos rítmicos en las sílabas tónicas. El docente adaptó la creación grupal, dando forma así a un ritmo binario. Se ha de añadir que no tuvieron ningún tipo de complicación rítmica pues conocían tanto el valor de las figuras utilizadas como la lectura según la metodología Kodàly (ta, ti-ti...).

“Si no queremos contaminar, (9 corcheas)
tú nos puedes ayudar, (4 negras)
lo más fácil es reciclar, (negra, silencio de negra, negra, silencio de negra)
y los montes no ensuciar.” (4 negras)

Dramatizaciones estructuradas al poema/canción

Al realizar la dramatización sobre el poema musicalizado “Todo en su sitio” (U.D. 1, sesión 4) de Gloria Fuertes, se les dejó libertad creativa. En un primer momento, los gestos y dramatizaciones iban a ser colectivas pero luego, mediante el debate, llegaron a un consenso de dividir los animales del poema en grupos y poder así ejecutar a través de pequeños colectivos una dramatización basada en su imaginación y elección.

Los lobos (garras) en el monte (unión triangular brazos)
los pollitos (codos encogidos como alas) en el corral (brazos estirados en círculo)
los peces (nariz tapada) en el agua (brazos haciendo olas)
los barcos (mano en la frente como marinero) en el mar (acción de nadar).
Ya todo está en su sitio (pies en marcha)
ya todo en su lugar (brazos señalando al frente)
los niños en la escuela (dedo señalándose a sí mismo)
los patos a volar (brazos extendidos de vuelo).

Otra dramatización que podemos encontrar en este ciclo es la que concierne al primer capítulo musicalizado de “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez (U.D.2, sesión 2). En este caso y al tratarse de un argumento algo más complejo, los discentes necesitaron más ayuda, no para fomentar su creatividad, sino para organizar sus ideas, pues todos aportaban invenciones y querían imponerlas más que exponerlas. A cada pequeño grupo formado se le fue asignada una estrofa y la dramatizaron, en su mayoría, basándose en acciones que iba describiendo el poema:

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón (galope suave), que no lleva huesos (signo de negación). Sólo los espejos de azabache de sus ojos (señalización a los ojos) son duros cual dos escarabajos de cristal negro (gateo).

Lo dejo suelto y se va al prado (brazos alzados y abiertos), y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... (señala a la nariz)

Lo llamo dulcemente: “¿Platero?” (manos en llamada), y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal... (galope suave)

Come cuanto le doy (señal de comer). Le gustan las naranjas mandarinas (manos en puño), las uvas moscateles (dedos cerrados en círculo), todas de ámbar; los higos morados (señal de gafas en los ojos), con su cristalina gotita de miel... (palmada)

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; (brazos rodeando el cuerpo) pero fuerte y seco por dentro, como de piedra... (brazos exhibiendo músculo) Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo (trote suave):

- Tien' asero... (signo de hablar)

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo. (círculo con los brazos)

Respecto a la percusión corporal diseñada por el docente que realizaron con el poema “Ida de otoño” (U.D. 2, sesión 3), tan sólo desentrañó dificultad cuando ambos grupos intentaron realizar simultáneamente los dos ritmos. La coordinación de ritmo y recitado fue realizada correctamente.

2º ciclo

De la invención de estilos musicales manteniendo la musicalidad y los versos de “La Tarara” (U.D. 2, sesión 2), el alumnado realizó por grupos una adaptación estilístico musical. Los acentos musicales se mantuvieron correctamente ornamentando las melodías.

Los resultados fueron gratificantes pues añadieron percusión corporal a sus adaptaciones quedando adaptaciones realistas.

Respecto a otra actividad que podemos reseñar, es la de la invención de nuevas estrofas para el poema “la Tarara” (U.D. 2, sesión 3). Ello derivó en pequeños problemas al adaptar los acentos a la música. El resultado fue el siguiente:

“Tiene la Tarara un montón de amigos
Y se van de fiesta todos a la disco”

“La Tarara quiere conducir un coche
que le lleve al cielo para ver la noche”

“La Tarara quiere vestirse de blanco
tener muchos niños y un buen trabajo”

“Ella siempre sueña con ser importante,
una gran famosa que cante y que baile”

“Lleva la Tarara un gran abanico
de color naranja con muchos puntitos”

La rima fue asonante y la sílaba tónica. Las invenciones estróficas no coincidieron en su totalidad con la rítmica propia de la musicalización. En los casos extremos de arritmia, el docente ayudó a adaptar la estrofa sin perder la esencia de su creación

Otra tarea que se realizó a continuación de esta fue la de añadir ostinatos rítmicos a las estrofas creadas (U.D. 2, sesión 3). Todos guardaron esquemas generales en cuanto a las figuras utilizadas y la percusión corporal tradicional, siendo tan solo un grupo el que añadió sonidos vocales (boca hueca), pecho y palmadas huecas. El resto utilizaron los más tradicionales: pitos, palmas, pies y rodillas. Los ostinatos rítmicos contenían tan solo dos tipos de figuras musicales: negras y corcheas.

Respecto a la invención de la dramatización musical sobre el poema musicalizado “El lagarto está llorando” (U.D. 2, sesión 5), utilizaron gestos recurrentes y sencillos que iban describiendo cada una de las acciones del poema.

3º ciclo

Composición de ritmo/letra/música

A través de la poesía “Canción 37” de Rafael Alberti, los discentes crearon una adaptación de su versión musicalizada por Aguaviva a través de diferentes estilos musicales (U.D. 2, sesión 2). El resultado fue versátil pues añadieron diversidad de elementos: dramatización (gestos, posiciones corporales... incluso baile), percusión corporal, imitaciones vocales... La adaptación estilística que más gustó fue el “hip-hop” seguida por el flamenco.

Otra actividad que podemos añadir a estas líneas es la de una composición meramente rítmica sobre la poesía “Balada para los poetas andaluces de hoy”, pudiendo utilizar tanto instrumentos de pequeña percusión indeterminados como de percusión corporal (U.D. 2, sesión 3). Las figuras utilizadas fueron muy sencillas (no utilizaron

toda la gama de figuras musicales que conocían) sino que basaron sus composiciones rítmicas en figuras de blanca, negra y corchea (la semicorchea y la redonda no fueron utilizadas, así como silencios).

El resultado global procede de esquemas muy sencillos donde los instrumentos más elegidos fueron las cajas chinas y los panderos (por su gran sonoridad). La maraca y los chinchines, en cambio, quedaron relegados a un segundo puesto. La pandereta no fue elegida por ninguno de los grupos, llevándonos a una sencilla conclusión: es el instrumento más tradicional donde generalmente en Navidad, todas las casas lo acogen para acompañar los famosos villancicos, estando muy trabajado y experimentado.

V. CONCLUSIONES GENERALES



Collage de las intervenciones en el aula

Los antecedentes de esta investigación estaban precedidos por un modelo didáctico interdisciplinar anterior desarrollado en el alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria (sexto nivel) y llevado a cabo en el mismo centro educativo que dicha investigación, reflejado en un Trabajo Fin de Máster, por nombre “¿Qué cantan los poetas? Análisis e interpretación de un modelo intertextual (poesía-música) para 6º curso de Educación Primaria” (Marco, 2012).

Los estudios sobre el hábito lector educativo, en general, se muestran bastante desalentadores. Los análisis estadísticos más conocidos como los del Ministerio de Cultura o el Gremio de Editores y otros de menor carácter poblacional pero igual de empíricos, nos indicaban porcentajes que demostraban el desafecto por la poesía, por su lectura.

Conociendo las tesis doctorales sobre literatura-música de las investigadoras Escobar (2010) y De Vicente-Yagüe (2012a), ambas en niveles no universitarios, decidimos desde la teoría de la Literatura Comparada y la hipertextualidad, utilizar este modelo, ya experimentado inicialmente por Guerrero (2008) desde el modelo ekfrástico (Literatura-Bellas Artes, y en su caso más concretamente poesía-pintura).

La utilización del recurso de la música conlleva una actitud receptiva e implicada por parte del alumnado, el cual se muestra interesado en la lectura y realización de tareas músico-literarias de este tipo, alejadas de una enseñanza más tradicional basada en contenidos conceptuales que descuida los contenidos procedimentales” (Vicente-Yagüe, 2012b, p. 275).

Tras los resultados obtenidos en la investigación educativa que ha sido desarrollada para el fomento del hábito lector, concretamente del género poético en la etapa de Educación Primaria en una tesis doctoral que lleva por nombre: *Análisis e interpretación de un modelo poético-musical con proyección didáctica hipertextual en Educación Primaria*, se obtienen diversas conclusiones organizadas según los apartados del esquema investigador desarrollado.

Iniciamos el marco teórico con estos y otros antecedentes de relaciones para la fundamentación científica de nuestros objetivos propuestos analizando además, la hipótesis propuesta, puesto que llegamos a la creencia vital de que debíamos experimentar e investigar con herramientas musicales como disciplina motivadora para el alumnado correspondiente a la etapa de Educación Primaria, ya que esta forma una simbiosis global con la poesía, fomentando así el hábito lector de esta.

Es por ello que era clave indagar en los conceptos de intertextualidad e hipertextualidad desde las primeras definiciones hasta la actualidad, así también como sobre las similitudes y diferencias que ambos conceptos de carácter científico-literario albergaban. Hecho fundamental también de análisis y estudio acontece a la evolución histórica que se ha mantenido en el tiempo de la poesía-música en España, desde el Medievo hasta la actualidad, pasando por diversos periodos históricos tales como el Renacimiento, el Barroco, el Clasicismo...

Se han podido analizar, además, los numerosos antecedentes investigativos que llevados a cabo en el campo de la interdisciplinariedad poesía-música en las diferentes etapas educativas. Por tanto, una vez aclaradas las procedencias históricas y conceptuales de dicha unión interdisciplinar se profundiza en la formación del lenguaje y la música y el desarrollo de ambos sistemas comunicativos en el ser humano, así como la importancia que cobra la intertextualidad en problemas pedagógicos tales como los trastornos del lenguaje oral y los trastornos del lenguaje escrito y su correspondiente metodología utilizada a través de la música para mejorar los resultados del diagnóstico.

En este sentido avanzamos en el marco metodológico a través de un objetivo general y diversos objetivos específicos. Para verificar el cumplimiento del objetivo general debemos analizar el cumplimiento de los diferentes objetivos específicos. Los objetivos ejercen la función mediadora entre la intervención y los resultados investigativos, estableciendo así vínculos interdisciplinarios entre literatura y música para el fomento de una educación basada en competencias básicas (LOE). He aquí los razonamientos conclusivos de lo proyectado para tales objetivos específicos:

1. *Revisar la literatura actualizada sobre la metodología intertextual e hipertextual en correspondencia con el desarrollo de la competencia literaria y artística para fundamentar científicamente la metodología de esta investigación.*

Antes de llevar a cabo la intervención en el aula se realizó un estudio pormenorizado de los antecedentes conceptuales y metodológicos que albergaban los términos hipertextualidad e intertextualidad para interiorizar sus bases y poder construir nuevos enfoques metodológicos a partir de lo ya existente.

Todo lo anteriormente mencionado debía estar conectado a la ley educativa vigente (LOE) para poder llevar a cabo la investigación dentro de los parámetros estrictamente educativos y exigidos a través de los diferentes apartados delimitados que lo contienen: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De esta forma, los discentes formarían parte de un aprendizaje innovador e interdisciplinar sin ser conscientes de ello, pues los parámetros educativos seguirían estando presentes en la estructura formal del diseño de cada una de las tareas desarrolladas en el aula.

Por ello, cobra suma importancia el enfoque y la dirección que deben adquirir los conceptos anteriores de poesía-música (área de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística), en un contexto educativo ya delimitado. Adaptación frente a libertad creativa. El resultado es un modelo factible e innovador, pues no existe investigación alguna sobre un modelo único que pudiera adaptarse a toda la etapa de Educación Primaria para fomentar el hábito lector del género poético.

2. *Explorar la realidad del aula, centrándonos fundamentalmente en el perfil social y cognitivo del alumnado, así como en sus intereses personales, conectados con su entorno más cercano.*

Siempre tuvimos presente la realidad y el contexto social y educativo del centro donde se realizó la investigación. Por ello, se optimizó el uso de recursos existentes ampliando fronteras disciplinares a través de los instrumentos didácticos que los

alumnos y dicho centro disponían. Si la investigación se hubiera realizado en otro centro educativo de diferentes características o realidades se hubiera adaptado al entorno de trabajo de diferente forma. El resultado de la exploración previa del alumnado y del centro es la optimización máxima tanto a nivel cognitivo como de recursos que se ha llevado a cabo en las bases del estudio.

El nivel educativo seleccionado en cada ciclo ha sido previamente estudiado a nivel psicológico y motriz, realizando las intervenciones al primer nivel de Educación Primaria (iniciación lectora y entorno de adaptación pero con rasgos todavía pertenecientes a la etapa de Educación Infantil), tercer nivel de Educación Primaria (interiorización de conceptos y entorno pero todavía con un matiz de inmadurez psicológica respecto al egocentrismo) y sexto nivel de Educación Primaria (interiorización globalizada de conceptos, nivel empático desarrollado y características cercanas y próximas a la adolescencia, correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria).

Los intereses personales de los discentes fueron analizados a través del cuestionario inicial y el conocimiento previo que el investigador tenía de ellos en cursos anteriores, ya que el investigador era docente oficial de dicho centro educativo y abarcaba todos los niveles.

La motivación musical del alumnado como centro de interés ya conocido en el cuestionario inicial se ve también evidenciado en los elevadísimos índices de los estudios científicos ya señalados, pudiendo así estimular la lectura de textos poéticos y diversos trabajos de profundización preparados en la fase exploratoria o de iniciación de la investigación, desde los estadios del conocimiento cognitivo y cooperativo entre poesía musicalizada, versos, poetas y cantautores hasta la representación global y final del recital poético.

La intervención en el aula, entendida como trasposición didáctica de la teoría desarrollada forma parte de la segunda fase de la intervención: con un número de sesiones vertebradas y ordenadas según el modelo hipertextual general representado en apartados anteriores, que es adaptado a los diferentes niveles donde se ha

implementado, sostiene un esquema de sesiones que guarda similitud entre los diferentes ciclos educativos implementado.

La selección de poetas supuso otra adaptación a una temática concreta que pudiera atraer de forma directa a los protagonistas.

- 3. Diseñar y aplicar un modelo didáctico interdisciplinar educativo partiendo desde el aprendizaje basado en tareas cooperativas para lograr la consecución de las competencias formuladas en el currículo.*

En efecto, la base principal del proyecto ha sido la interacción entre el área de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística (Música), logrando así una globalización que permite ampliar conocimientos cognitivos sobre los sujetos en cuanto al género poético se refiere, adaptándolo al cumplimiento de las competencias básicas estipuladas en la LOE. Todas las tareas desarrolladas están compuestas por un eje vertebral que sostiene la acción cooperativa como base de toda experiencia investigadora en el alumnado.

La acción de interactuar con poemas tradicionales-populares y canciones lúdicas cercanas a su entorno y a su curiosidad educativa, fomentó la participación en el alumnado, llegando a interesarse por otras obras musicales y poéticas de los cantautores y poetas estudiados (sobre todo en el tercer ciclo de Educación Primaria).

Respecto a la conclusión de los participantes que han protagonizado como agentes activos dicha investigación, podemos observar sus similitudes y diferencias en el apartado correspondiente a “contexto y participantes” así como la justificación de los niveles elegidos.

Se ha tenido presente en todo momento, además, la contextualización donde se ha desarrollado la intervención en el aula así como una adaptación a las posibilidades y medidas de los sujetos protagonistas y sus diversos diagnósticos. Todos los niveles presentes en la investigación participaron de forma completa en las intervenciones.

Ningún alumno fue excluido del aula. Por ello, hemos de admitir y corroborar que la intertextualidad abre caminos en la enseñanza mostrando un abanico de posibilidades y perfiles evolutivos y cognitivos donde se puede aplicar.

Finalmente, el diseño de metodologías activas que están basadas en tareas de acción cooperativa y contextualizadas se derivan del resultado de que las tareas han sido desarrolladas mayoritariamente de carácter grupal (total o parcial), donde cada discente ha participado activamente y donde además ha adquirido nuevas habilidades tales como la reflexión o la capacidad crítica a través de los diversos debates que se plantean en las tareas de intervención.

- 4. Facilitar la comprensión de las estructuras musicales y las formas lingüísticas del género poético a través de actividades que promuevan la expresión creativa y la transmodalización genérica.*

La comprensión lectora y el disfrute lúdico de textos poéticos así como la valoración personal de su legado cultural se promovió a través de la interdisciplinariedad y de una creatividad que desplegaba en el alumnado la acción de crear a través de lo creado, transmodalizando lo aprendido (poema y canción) a otros parámetros de autoría propia.

La iniciación en la escritura creativa por parte de los discentes en nuevos contextos significativos fomenta la imaginación a través de creaciones personales donde cada uno de ellos va a dar diferentes enfoques de realidad o ficciones a textos anteriores (hipertextualidad). Estas creaciones desembocarán, a su vez, en nuevos contextos de carácter innovador donde la dramatización o representación colectiva formará parte de una manifestación de conocimientos que sostendrá una creatividad redoblada.

Las sesiones fueron preparadas para cada caso de forma dinámica, englobando así tareas de diferente índole y evitando a toda costa una metodología tradicional y memorística donde los protagonistas no fueran los conceptos sino los alumnos.

Dramatizaciones, improvisaciones, composiciones, recitales poéticos, creaciones... fueron elementos indispensables del modelo didáctico hipertextual. Todo ello hizo posible que la hipótesis de partida se contrastara positivamente en el cuestionario final.

5. *Analizar la eficacia del modelo didáctico interdisciplinar tras la intervención didáctica en función de los resultados recogidos por los instrumentos diseñados.*

El análisis pormenorizado de carácter cualitativo que hemos podido observar en el apartado de resultados nos deriva a una conclusión global en el que el modelo didáctico interdisciplinar de carácter hipertextual ofrece al alumnado como sujeto receptor una visión multidisciplinar sobre la literatura y un despliegue de numerosas actividades que abordan el hábito lector desde una perspectiva innovadora y lúdica, huyendo de las metodologías más tradicionales.

La elaboración de numerosos materiales para la realización de las tareas permite constatar los resultados satisfactorios que se han obtenido, ofreciendo a los discentes un carácter autónomo y creativo, siendo partícipes directos en todo momento de su propio aprendizaje. Esto será una motivación para ellos y una mejora de resultados tanto a nivel cognitivo como a nivel personal de sus emociones.

Además, han olvidado y mejorado los prejuicios y las opiniones que aportaron de forma anónima en los cuestionarios iniciales, describiendo la poesía, en su mayoría, como “monótona” y “aburrida” y rechazando su hábito lector.

Respecto a las fases desarrolladas en la investigación, cabe reseñar que la primera fase está formada por un cuestionario inicial adaptado a los diferentes niveles (primer nivel, tercer nivel y sexto nivel) de Educación Primaria, formado además por múltiples apartados (preferencias/hábitos lectores; preferencias/hábitos musicales y conocimientos previos).

La tercera fase la constituye el cuestionario final, vertebrado igualmente de forma esquemática y guardando similitudes en todos los ciclos. Dicho cuestionario está

caracterizado por ser preciso y conciso, englobando algunas preguntas del cuestionario inicial y otras de los contenidos trabajados en cada uno de los ciclos educativos. La conclusión general es que el alumnado había conseguido no sólo un acercamiento a la lectura poética a través de la relación de esta con la música, sino que en el *item* final sobre gustos de lectura se reflejaba el salto cuantitativo hacia dichas lecturas en contraste con las cuestiones del cuestionario inicial.

Todos los cuestionarios realizados por el alumnado de la etapa de Educación Primaria, tanto los cuestionarios iniciales como los finales, guardan un eje vertebral ordinal y esquemático en los ítems que deben contestar los participantes, sean del nivel que sean, adaptando siempre el vocabulario a su etapa evolutiva y cognitiva. Estos comienzan, como hemos dicho anteriormente, por preguntas personales y terminan con apartados de profundización sobre conocimientos previos, o en el caso de los cuestionarios finales, sobre lo aprendido.

El cuestionario inicial sirve como base para corroborar las sospechas de nuestro alumnado como del alumnado en general por su desafección poética, así como también que no habían trabajado con anterioridad modelos intertextuales en el aula o un fomento lector a través de parámetros interdisciplinarios que dejaran atrás las imposiciones y obligaciones lectoras (propriadamente dichas).

En cuanto a los cuestionarios finales, debemos reseñar que de su concreción podemos advertir una mejora en premisas que aúnan los resultados de los cuestionarios iniciales con los resultados observados y analizados a lo largo de las diferentes sesiones, todo ello reflejado en el cuestionario final donde los logros son notables respecto al desconocimiento que presentaban en los contenidos abarcados (literarios-musicales) y observados en el cuestionario inicial.

6. *Comunicar los resultados del modelo didáctico por medio de la transferencia de los logros pedagógicos en el aula a la comunidad educativa.*

La utilización de dicha metodología globalizadora y significativa se hará llegar a la comunidad educativa mediante la publicación de la misma y la presentación de los

beneficios que reporta no solo al alumnado en general de esta etapa, sino también al propio docente, haciéndole salir de su “zona de confort educativa” y de parámetros tradicionales y reportándole a nuevos contextos y nuevas posibilidades de introducir la intertextualidad en el aula entre disciplinas o áreas que permitan la libre expresión y autonomía del alumnado.

A continuación y tras el análisis de resultados de objetivos específicos, damos paso al objetivo general que sostiene la base argumental de toda la investigación:

Elaborar, aplicar, analizar, interpretar y validar un modelo poético musical con proyección didáctica hipertextual en la etapa de Educación Primaria.

Dicho objetivo ha sido comprobado gracias al diseño didáctico planteado y a los buenos resultados obtenidos sobre la problemática principal: un escaso hábito lector hacia género poético en el alumnado de la etapa de Educación Primaria dando respuesta y corroborando afirmativamente el problema planteado:

¿Se puede lograr un aumento de hábito lector en el alumnado de Educación Primaria a través de un modelo hipertextual donde la música y la poesía cobren protagonismo, interrelacionándose y retroalimentando el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado?

Definitivamente podemos corroborar con un sí rotundo la respuesta, ya que los resultados globales de cada uno de los sistemas evaluadores (cuantitativos mediante los cuestionarios finales y cualitativos mediante los instrumentos de evaluación de la tarea) han sido beneficiosos en todos los niveles. Llegando a un nivel más óptimo de conocimiento y profundización teórica en el 3º ciclo de Educación Primaria y logrando un mayor desarrollo creativo en el 1º ciclo de Educación Primaria.

La hipótesis de investigación se ha ido verificando y contrastando a través de los diversos apartados que engloba la investigación didáctica:

A través de una metodología hipertextual que conecta poesía y música, se constituirá y reforzará el aprendizaje significativo en los discentes sobre el género poético a partir de temáticas cercanas al entorno y desarrollo cognitivo del alumnado con una selección de poetas españoles que datan de finales del S. XIX y S. XX, donde la música se encuentra intrínsecamente unida a ellos a través de los cantautores. Durante el desarrollo de las intervenciones propuestas se fomentará, principalmente, la competencia básica cultural y artística y la competencia básica social y ciudadana (LOE).

Gracias a la metodología hipertextual se ha podido observar que el aprendizaje significativo del alumnado ha sido logrado gracias a las propuestas de carácter innovador que promovían el interés y la motivación hacia unos parámetros literarios desconocidos para ellos. La selección de poetas españoles, cercanos a su siglo y de temática recurrente a sus gustos y a su entorno ha sido clave para fomentar el interés por el género poético, siendo a su vez motivo de inspiración para sus creaciones literarias.

Esa globalización a la que hacemos alusión forma parte de un proceso educativo que traza conexiones internas con el mundo real y el surrealismo pleno, permitiendo jugar papeles ambiguos (a través de las sucesivas tareas didácticas interdisciplinares) que permiten acercarse al alumnado al conocimiento de una forma indirecta pero interiorizando de forma directa todos los elementos que lo constituyen, en este caso, elementos cognitivos formados por el género poético.

Centrándonos en el apartado de las competencias básicas reseñadas en la hipótesis, podemos corroborar, además de la suma importancia que cobran en cualquier contexto o circunstancia de ámbito escolar, el progreso colectivo logrado en las últimas sesiones de dicha investigación respecto a las mismas, consiguiendo moderar y desarrollar de forma autónoma las intervenciones llevadas a cabo por el alumnado, el

respeto en el aula, la escucha entre iguales, la tolerancia por las diferentes opiniones expresadas...

Es por ello que creemos vital promover la cooperación y la creatividad colectiva a través de actividades grupales que fomenten las competencias básicas reseñadas anteriormente, donde tiene cabida la convivencia y la libertad de expresión por encima de conceptos meramente academicistas.

Aferrándonos a la mentalidad prospectiva, podemos afirmar, además, que esta investigación de carácter innovador donde se ve implicada la hipertextualidad de la complicidad artística entre poesía y música y donde se trabaja la cooperación a través de las diversas competencias básicas, abre vías a nuevos conocimientos, dando la opción a aplicarse en otros niveles y etapas.

Recordamos, pues, la importancia que cobra el concepto de globalización educativa en el alumnado de Educación Primaria, tan poco común en esta etapa y tan necesaria para los discentes y docentes, pues a partir de la interdisciplinaridad, como ya hemos observado anteriormente, se pueden trabajar diversas competencias reseñadas en la conexión curricular de las tareas diseñadas. Además, durante todo el proceso estarían intrínsecamente ligadas aquellas pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura y al área de Educación Artística (Música).

Cualquier área está capacitada para interactuar con otras. A través de ellas podríamos subsanar los problemas que habitan en el alumnado, fomentando diferentes aspectos (medio ambiente, expresión corporal, conocimiento personal...), donde las competencias básicas fueran el eje principal del acto educativo. La globalización es siempre necesaria.

Para finalizar, hemos de ser conscientes de las limitaciones que nos hemos encontrado a través del diseño de investigación del modelo didáctico poético-musical. Haciendo ejercicio de autocrítica, reseñamos a continuación las limitaciones investigativas más características:

En primer lugar, uno de los inconvenientes más significativos sobre la intervención del modelo didáctico en el aula, es el desarrollo de la investigación en el área de Educación Artística y no de Lengua Castellana y Literatura. Una sesión semanal durante, aproximadamente, tres meses, impidió observar una progresión continua, diaria y constante en el alumnado. El recordatorio de conceptos desarrollados en sesiones anteriores y de actividades que venían hiladas a otras previas, fueron un gran problema a la hora de realizar de forma correcta y progresiva las intervenciones en el aula.

Es por ello que recomendamos la colaboración conjunta de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Educación Artística. En este caso no se realizó dicha premisa porque queríamos que un único docente formara parte del proceso investigador, observar los resultados y dar las claves cognitivas desde una única perspectiva, desde un mismo proceso de enseñanza que no abarque otras posibilidades o líneas educativas diferentes a las del propio sujeto.

En segundo lugar, cabe añadir que el escaso número de alumnos en algunos niveles (tan solo formados por una línea educativa) fueron sinónimo de dificultad en actividades de cooperación grupal, donde sin duda, se obtendrían mejores resultados si hubieran sido grupos más numerosos.

En tercer lugar, se ha de advertir que de seguir investigando en esta línea convendría llevar el modelo a un campo mayor de alumnado y en diversidad de centros, puesto que sería muy interesante que tanto la etapa de Educación Infantil (como inicio al hábito lector) y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y No Obligatoria (como meta o resultado de futuros lectores consolidados) estuvieran involucrados en un modelo hipertextual de características similares al de Educación Primaria, para poder así analizar unos resultados no solo englobados en ciclos educativos, sino en etapas educativas, comparando niveles cognitivos, sociales y evolutivos entre ellas.

Finalmente, cabe añadir que algunas respuestas analizadas en los cuestionarios eran rígidas e inflexibles, producto de dos únicas opciones de respuestas (afirmativas o negativas) sin dar apenas libertad al discente a justificarse o expresarse libremente. Es por ello que los cuestionarios iniciales podrían englobar respuestas más significativas y contestaciones más desarrolladas y subjetivas que formaran parte del recuento para el

alumnado con la finalidad de establecer grupos de intervenciones más certeros y para una mejor disposición de la intervención (como pudiera ser el que se refiere a las horas en que el alumnado lee a la semana o escucha música), ya que puede inducir a poca fiabilidad intrínseca, sobre todo en los primeros ciclos educativos.

Esperamos, esperanzados y llenos de ilusión que dicho modelo poético-musical de innovación educativa con proyección hipertextual sea aplicado por futuros docentes para la consecución de mejoras en el problema de adquisición del hábito poético lector.

Esperamos, además, que dicho modelo se amplíe hacia parámetros educativos superiores (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), obteniendo así una progresión continua y definitiva de todo el proceso escolar del alumnado, llegando a obtener resultados a largo plazo y por lo tanto, más duraderos en el espacio-tiempo.

VI. REFERENCIAS

*Canto y cuento es la poesía.
Se canta una viva historia,
contando su melodía.*

Antonio Machado (*De mi cartera, II*)

- Abad González, L. (2008). ¿Es útil la literatura de tradición oral en la sociedad del siglo XXI? Una mirada antropológica. *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*, 25-42. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Agazzi, E. (2002). *Seminario de profesores impartido en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra (el 14 marzo 2002) en el marco del proyecto de investigación "Interdisciplinaridad desde la filosofía de la ciencia"*.
- Aguaviva (1976). *Poetas andaluces de ahora* [LP]. Ariola.
- Aguaviva (1970). *Cada vez más cerca* [LP]. Acción.
- Alarcón, L. (dir.) (2011). *Música 1 PRIMARIA*. Proyecto “Los caminos del saber”. Madrid: Santillana.
- Alberti, R. (1989). *Baladas y canciones del Paraná*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alberti, R. (1999). *Retornos de lo vivo lejano: Ora marítima*. Madrid: Cátedra.
- Alvar, C., Mainer, J.C. y Navarro, R. (1997). *Breve historia de la literatura española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alvarado, H., Damians M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16-17 (pendiente de publicación).
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Antiseri, D. (1972). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: Adara.
- Aragüez Rubio, C. (2006). La nova cançó catalana: génesis, desarrollo y trascendencia de un fenómeno cultural en el segundo franquismo. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, 5, 81-97. Alicante: Universidad de Alicante.
- Asenjo Barbieri, F. (1890). *Cancionero musical de los siglos XV y XVI*. Madrid: Tip. De los Huérfanos.

- Bagnus, P. y Jambrina Leal, E. (2010). Sonido, movimiento, signo : didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria. *Campo abierto : Revista de educación*, 29, (2), 77-89.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barrios Manzano, M. P. (2004). Música popular de tradición oral y su aplicación en contextos escolares. En E. Barcia (Coord.). *La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales*, 9, (3), 339-385. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Batista, A. y Casas, A. (2003). Les cançons de la Transició. En R. Aracil, A. Mayayo y A. Segura (Eds), *Memòria de la Transició a Espanya i a Catalunya. Els joves de la Transició* (pp. 265-295). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Cantar del Mío Cid*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/cantar_de_mio_cid/
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Juan del Encina*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/juan_del_encina/
- Bisquerra Alzina, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blanco, E. (2009), *Música y lenguaje*. Recuperado de <http://imaginarymagnitude.net/eblanco>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Borràs, L. (2005). Teorías literarias y retos digitales. En L. Borràs Castanyer (ed.). *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura* (pp.23-76). Barcelona: UOC.

- Borràs, L. (2012). Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. En A. Mendoza (ed.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.33-52). Barcelona: Octaedro
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Psychology*, 3, 327. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brihuega Gascón, A. M., Cascales Belchí, J., Hernández Pallarés, L. A. y López García M^a. T. (2014). *Guía Didáctica de Lectura Comprensiva*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Buelow, G. J. (1879). *Retórica y Música. The New Grove Dictionary of Music*. Reino Unido: Stanley Sadie.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. y Palisca C.V. (2008). *Historia de la música occidental* (séptima edición). Madrid: Alianza Música.
- Burton, G. (Noviembre de 2009). La nuevacanción española. *Confines*. Recuperado de <http://www.confinesdigital.com/conf23/la-nueva-cancion-espanola.html>
- Bush. V. (1945). As wemaythink. *The Athlantic Monthly*, 176 (1), 101-108.
- Calvo Revilla, A. (2002). Lectura y escritura en el hipertexto. *Espéculo, Revista de estudios literarios*, (22). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. En <http://www.ucm.es/info/especulo22/numero/hipertex.html>
- Candlin, Ch. (1999). Hacia la enseñanza de las lenguas basadas en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Cano Vela, A. G. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 81-96.
- Cantizano Máquez, B. (2005). *Poesía y música, relaciones cómplices*, 30. *Espéculo, Revista de estudios literarios*, (30). Universidad Complutense de Madrid. En <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/poemusi.html>

- Caro Salcedo, L. C. y Arbeláez Echeverri N. C. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Católica del Norte*, 28. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Caro Valverde, M^a T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (coord.) (2000). *Las clases de un clásico: Arde la Celestina*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (coord.) (2003). *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura-CPR Torre Pacheco, CD-ROM.
- Caro Valverde, M^a T. y González García, M. (2012). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Universidad de Murcia- Consejería de Educación. Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Casals i Couturier, M. (2012). Diàleg: Conversa amb Mouriell Casals. *Segell*, 20, 4-9. Institució cultural del CIC. Barcelona.
- Casares, E. (1994). *Francisco Asenjo Barbieri: El hombre y el creador*. Madrid: ICCMU
- Caserio, M., Guzmán, M. y Vozzi A. M. (2012). ¿"Aprender a aprender" es un estilo del estudiante universitario? *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renés y A. Castro (Coords), V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander: Universidad de Cantabria. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4649905>
- Catalán, D. (1982-84). *Catálogo general del romancero*. Madrid: Cátedra Seminario Menéndez Pidal.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2015). *Barómetro de diciembre de 2014*. En http://datos.cis.es/pdf/Es3047mar_A.pdf
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Cerrillo, P. C. (2003). Hacia una didáctica del cancionero infantil: un nuevo marco para la recepción de la lírica popular infantil. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 99-122). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2008). Literatura y juego: las canciones escenificadas infantiles. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez (Coords.), *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)* (pp. 135-164). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y Luján Atienza A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y Yubero Jiménez S. (1996). Literatura infantil y educación de valores: una selección bibliográfica. *El desafío de la educación social*. P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio". Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clément, J. (2000). *Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual*. Traducción de Susana Pajares Tosca. En <http://hypermedia.univ-paris8.fr>
- Coletto, M. A. (director) (8, diciembre, 2010). *Los cantautores, rapsodia crítica de la Transición* [documental radiofónico]. Documentos RNE.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Cuesta, A. B. (1998a). *Lorquiana: canciones populares de Federico García Lorca* [CD]. Ariola, BMG Music Spain.
- Cuesta, A. B. (1998b). *Lorquiana: poemas de Federico García Lorca* [CD]. Ariola, BMG Music Spain.
- Darwin, Ch. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

- Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 211, 12 de septiembre de 2007, pp. 26387-26450.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556.
- De la Isla, C. (2013, 14 de octubre). *La Tarara* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=ywEZmVHEVps>
- Del Pozo, E. y Anguita, A. (1980). *Multiplifica con Enrique y Ana* [LP]. Hispavox.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Del Olmo, M.J., Carrasco, P., Montón, J.L. (2009). La música y el desarrollo psicomotor en la infancia: de 0 a 5 años. *Revista electrónica de información para padres de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria* (2), 3. Recuperado de http://www.famiped.es/sites/default/files/2009_vol2_numero3.14.pdf
- Derrida, J. (1975). *La disseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Diago Busto, P. (2011). Una introducción a la relación entre música y literatura en las letras hispánicas. *Oceánide* (3). Recuperado de <http://oceanide.netne.net/articulos/art3-10.php>
- Díaz, J. (1988). *Navidad en Castilla y León* [Disco de Vinilo]. Movieplay.
- Díaz, J. (1997). *100 temas infantiles* [5 CDS]. Fonomusic.
- Díaz, J. (1997a). Panorama de la música tradicional. *Eufonía: didáctica de la música*, 9, 7-12.
- Díaz Martínez, E. M. (2010). Una propuesta didáctica: intertextualidad e interdisciplinariedad en las *Danzas de la muerte* medievales. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 22, 125-147.

- Díaz Viana, L. (1981). Juan de la Encina: entre tradición y renacimiento. *Revista de Folklore*, 8, 3-8.
- Diccionario Harvard de la Música (2008). Madrid: Alianza Editorial
- Domínguez, M. (2006). *Juan Ramón Jiménez en la escuela. Actividades para Primaria y Primer Ciclo de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Eco, U. (1974). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escobar Martínez, M^a D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-24. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44717910017>
- FGEE (Federación de gremios de editores de España) (2012). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 1012*. En http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/130207NPR-FGEE-BarometroHabitosdeLectura2012.pdf
- Fernández Bueno, M. (2009). *La herencia literaria en la obra de Christoph Hein*. Madrid: CSIC.
- Fernández López, J. (2014). El neoclasicismo en el siglo XVIII. *Hispanoteca: Lengua y cultura hispanas*. En <http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Siglo%20XVIII/El%20neoclasicismo%20en%20el%20siglo%20XVIII.htm>
- Figueredo, M. (2012). Entre la poesía oral y escrita: la canción y la cultura literaria. *Estudios hispánicos en la red*. En <http://www.ach.lit.ulaval.ca/JAGM/figueredo.htm>

- Figuroa Sánchez, C. R. (2008). *Barroco y neobarroco en la narrativa hispanoamericana. Cartografías literarias de la segunda mitad del siglo XX*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Flores, P. (2014, 2 de febrero). *La Tarara* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=RAykwIUUtY0>
- Fuertes, G. (1980a). *El hada acaramelada*. Madrid: Escuela Española.
- Fuertes, G. (1980b). *La oca loca*. Madrid: Escuela Española.
- Fuertes, G. (2008). *La tabla de multiplicar en verso*. Madrid: Susaeta ediciones.
- Gámez, C. (1997). *Serrat*. Valencia: La máscara.
- García, A. (julio, 1989). Entrevista a Rosa León. Radio Popular. [Programa de radio].
Lucini, F. (director), *Donde la palabra se hace música*. Rescatado de <https://www.youtube.com/watch?v=DdSBQkqIDFI>
- García de la Concha, V. (1987). *La poesía española de 1935 a 1975. I: de la preguerra a los años oscuros (1935-1944)*. Madrid: Cátedra
- García Lorca, F. (1998). *Canciones*. Granada: Comares.
- García Lorca, F. (2000). *Romancero Gitano*. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (2004). *Poesía completa II*. Barcelona: DeBolsillo
- García Lorca, F. (2008). *Federico García Lorca. Obra completa*. Madrid: Akal.
- García Mogollón, A. (2012). Una mirada a la poesía y a la música en la ópera. Revista: Red y acción. En http://www.redyaccion.com/red_todo/Red_2012/8_agosto/alejandra.htm
- García-Posada, M. (1982). *Obras II, Poesía 2, Federico García Lorca*. Madrid: Akai.
- García, R., Ramírez, S., Cortés, F., Gil, M., Hernández, G. y Rivaud, J. J. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea: homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*. Madrid: Taurus.

- Gómez Muntané, M. C. (2001). *La música medieval en España*. Ed. Reichenberg.
- Gómez Yebra, A. A. (1990). La más cara máscara. En P. Cerrillo y J. García (Coords.), *Poesía infantil: teoría, crítica e investigación (ESTUDIOS)* (pp. 145-152). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- González García, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- González, M. E. (1974). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- González Martínez, J. M. (1999). *El sentido de la obra musical y literaria: aproximación semiótica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Guerra, P. y González, A. (2003). *La palabra en el aire* [CD]. BMG Music Spain S. A.
- Guerrero Rodríguez, M. (2009). Proyecto de trabajo: poemas y canciones. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23. En http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/MATILDE_GUERRERO_2.pdf
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Guerrero, P. (2015). Metodología de la investigación literaria. En P. Guerrero y M^a T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 455-471). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Guerrero, P. y Dean-Thacker, V. (1998). *Federico García Lorca: el color de la poesía*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Guerrero, P. y López Valero, A. (1992). Aproximación al diagnóstico y tratamiento de la dislexia. *El Guiniguada*, 3, (1), 65-72.

- Guijarro Ceballos, J. (Coord.) (1999). *Humanismo y literatura en tiempos de Juan del Encina*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gutierrez Machó, L. M. (2013). La música como lenguaje y medio de comunicación. Ecos del lejano oriente en la vanguardia musical. *Orientalismo y japonismo musical. Entreculturas*, 5, 15-36.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hernández, C. (2010). *Retrospectiva del trovador. Justicia poética*. Revista efe eme. Recuperado de <http://www.efeeme.com/retrospectiva-del-trovador-justicia-poetica/>
- Hernández, M. (2010). *Obra poética completa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, J. B. y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Ibáñez, P. (1964). *Paco Ibáñez I* [LP]. PDI, S. A.
- Ibáñez, P. (1991). *A galopar* [2LPS]. Ayuí.
- Ibáñez, P. (2009). *Paco Ibáñez canta a los poetas andaluces* [CD]. A flor de tiempo.
- Ibáñez, P. (27, diciembre, 2012). *Entrevista a Paco Ibáñez* [Artículo Digital La Vanguardia]. En Ima Sanchís (redactora). Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20121227/54356645167/la-contra-paco-ibanez.html>
- Ibarra, M. L. y Valenzuela, A. L. (2012). Educación basada en competencias. *Revista Educ@rmos*, 2, 187-198.
- IEA (2011). *Progress in International Reading Literacy Study*. IEA. Chestnut Hill, M. A: Boston College.
- Ivanova Iotova, A. (2010). *El desarrollo psicológico del niño y el papel de la educación musical*. Revista de música clásica y danza "Doce notas". Recuperado de http://www.docenotas.com/pdf/desarrollo_psicologicodelnino.pdf

- Jankelevitch, V. (1983). *La musique est ineffable*. París: Seuil.
- Jiménez, J. R. (1993). *Canción*. Madrid: Seix Barral.
- Jiménez, J. R. (2014). *Platero y yo*. Madrid: Anaya.
- Jordana, M. (2008). *La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje*. *Eufonía*, 43, 49-62.
- Joyce, M. (1990). *Afternoon*. EE.UU: Eastgate System
- Kemmis, C. W. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Kristeva, J. (1969), *Semeiotiké: recherches por une sémanalyse*. París:Seuil.
- Küntzel-Hansen, M. (1981). *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Médica y Técnica, S.L.
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lamarca Lapuente, M.J. (2006). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leibrandt, I. (2010). Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 137-142). Barcelona: Horsori.
- León, R. y Alberti, R. (1989). *Paloma desesperada* [LP]. Ariola, BMG Music Spain.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

- Llamas, J. (2011). Psicología de la música y educación musical. *Sinfonía virtual*, V (18). Recuperado de http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia_musica_educacion.php
- López Barrios, F. (1976). *La Nueva Canción en castellano*. Madrid: Júcar.
- Lozano Manzano, M. (2003). Hacia una nueva *Flor de Romances Nuevos*: Experiencia didáctica con el Romancero Tradicional. En E. Barcia (Coord.). *La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales* (pp. 249-278). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Machado, A. (2006). *Soledades. Galerías. Otros poemas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Machado, A. (2008). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Marco Martínez, M. (2012). *¿Qué cantan los poetas? Análisis e interpretación de un modelo intertextual (poesía-música) para 6º curso de Educación Primaria*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Murcia.
- Marco Martínez, M. y Bañón Olivares, D. (2016). Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC. *ISLL: Investigaciones sobre lectura*, 5, 36-43. Recuperado de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/107>
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Mariñas, E. (2006). Lo popular: música y literatura, voz de autor, cultura de masas. *Culturas populares. Revista electrónica* (3). Recuperado de <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/marinas.pdf>
- Martinez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Martinez, Y. (2012). El lenguaje hablado es un tipo de música. *Tendencias21*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/El-lenguaje-hablado-es-un-tipo-de-musica_a13236.html
- Mata Anaya, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, 9-18.

- Mateos Miera, E. (2003). *Rafael Alberti y la música*. Tesis doctoral. Junta de Andalucía.
- Mayer, R.E. (1992). *Guiding students' cognitive processing of scientific information in text*. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Tabernero, J. D. Dueñas y J. L. Jiménez (Coords.), *Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensa Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Textos e intertextos para la formación del lector. En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp.11-25).Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2012). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.73-99). Barcelona: Octaedro
- Mendoza Fillola, A., Marco A., Bordons G., Guerrero Ruiz, P., Jofre M. y Ruiz A. M. (Coords.) (2000). *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Servicio de Publicaciones UB.
- Mendoza Fillola, A. y Romea, Celia (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- Menéndez Pidal, R. (1953). *Romancero hispánico*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Menéndez Pidal, R. (1979). Los juglares y los orígenes de la literatura española. En F. Rico (Coord.). *Historia y crítica de la literatura española* (Vol. 1, 15-19). Barcelona: Crítica.
- Meseguer, A. (1998). *Canciones infantiles con poemas de Gloria Fuertes* [CD]. Sonilum D. L.
- Millares, S. y Binns H. (2010). *Al son de los poetas*. Madrid: Edinumen.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ediciones Gráficas Ariel S. L.
- Moch, A. (1986). *Los efectos nocivos del ruido: desde la vida fetal a la adolescencia*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Monera, V. (2008, 29 de diciembre). *Platero y yo, capítulo 1* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=Gyok1-lUNpQ>
- Montañés, J. A. y Torres, R. (19, octubre, 2011). ‘La zapatera prodigiosa’: ¿quién da más?. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/10/19/cultura/1318975201_850215.html
- Morales, R. (2009). Poesía, insurgencia y canción en España (1960-1980). *Artifara: revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas*, 9. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102334>
- Moreno Bayona, V. (2003). ¿Qué hacemos con la lectura?. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 166, 7-13.
- Moreno, C. (2009). Los márgenes del romancero: Versiones minoritarias, fragmentarias y anómalas. *Pandora*, 9, 253-272.
- Muñoz Olivares, C. (1993). Cancionero infantil y transmisión de cultura. En A. Rodríguez (Coord.), *Comunicación presentada en Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3º, 535-544, A Coruña.
- Nelson, T. (1993). *Literary Machines 93.1*. Sausalito CA: Mindful Press.

- Neyret, J. P. (2002). Catorce versos dicen que es Sabina: Canción y poesía en “Ciento volando”. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios, Año VIII, 20*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/sabina.html>
- Norusis, M. J. (2003). *SPSS/PC advanced statistic, v15.0*, [software de computadora en disco]. Chicago: SPSS Inc.
- Núñez, G. (2008). Noticia histórica del folclore: La nueva ciencia. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez (Coords.), *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)* (pp.43-58). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ocampo, E. (1981). *El impresionismo: pintura, literatura, música*. Barcelona: Montesinos.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave (DeSeco)*. Resumen ejecutivo. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>
- OECD (2016). *Pisa 2015 Results (Volume 1): Excellence and Equity in Education*. París: OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 25*, 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003.
- Ospina Pinera, D.P. (2003). En-torno a la escritura hipertextual. *Integración de tecnologías de la información y la comunicación a la docencia*. Colombia: Universidad de Medellín. En <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/>
- Palacios, F. (2000). Cuentos musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *Revista CLIJ, 125*, 7-13. Barcelona: Fontalba.
- Pajares, S. (2005). El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura. En L. Borràs (Coord.). *Textualidades electrónicas* (pp. 139-211). Barcelona: UOC.
- Pastor Comín, J. J. (2005). Música y literatura: hacia un proyecto didáctico interdisciplinar. *Música y Educación, 63*, 43-73. Madrid: Musicalis, S. A.

- Pastor Comín, J. J. (2004). Razones para una poética lingüística del discurso musical. La partitura y su condición textual: la tradición crítica. *Forumkulturgeschichte*, vol. II, 1-16.
- Payarés Comas, B. (2012). El tratamiento de lo heurístico en el trabajo con el texto. *Pedagogía Universitaria*, XVII, 5, 48-57.
- Pedrosa, J.M. (2006). La canción tradicional en el siglo XVIII y los inicios de la recolección folclórica en España. *Culturas populares. Revista Electrónica*, 3. Recuperado de <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/pedrosa.htm>
- Pérez Daza, M. A. (2011). Posturas y estrategias sobre la poesía en el aula. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, 38. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf
- Pérez Estévez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27.1, 13-32.
- Pérez Fernández, D. (2004). El libro de buen amor, la danza de la muerte y las coplas de Manrique en un montaje actual: Coplas por la muerte. *EH. Filología*, 26, 219-233.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Ediciones Noroeste.
- Petrie, H. (1981): *The dilemma of enquiry and learning*. Chicago: The University Press.
- Pflederer Zimmermann, M. (1990). Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical. *Nuevas perspectivas de la educación musical*, 25-32.
- Piaget, J. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Poesía creativa, (2013). Poesía creativa en Primaria. [Blog]. Recuperado de <http://poesiacreativaenprimaria.blogspot.com.es/p/actividades-para-tercer-ciclo.html>

- Prieto De Paula, A. L. (2010). La canción de autor y las exequias de la poesía social. *Compromisos y palabras bajo el franquismo: Recordando a Blas de Otero (1979-2009): actas del Congreso Internacional* (pp. 391-404). Granada: Universidad de Granada. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4037224.pdf>
- Quintana Docio, F (1992). El signo intertextual ante el lector real. Investigaciones semióticas IV, vol I, Madrid: Visor.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.
- Ricoeur, P. (1969). *Essais d'herméneutique*. París: Seuil.
- Rodríguez Almodovar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez, M. (1970). *Mikaela canta canciones de Alberti* [LP]. Belter.
- Ruiz Palomo, E. (2011). *Música y logopedia*. Madrid: CCS
- Rychen y Hersh, (2002). *Definición y Selección de las Competencias Básicas (DeSeco): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.
- Sánchez Laiseca, B. (1992). Aula de Innovación Educativa. *Revista aula de innovación educativa* 2. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/la-poesia-en-la-educacion-primaria>
- Sánchez Ortíz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Selfa, M. y Acevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 55-69.

- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El Constructivismo hoy, enfoques constructivas en educación. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268/708>
- Serrat, J. M. (1969). *Dedicado a Antonio Machado* [LP]. Novola.
- Serrat, J. M. (1972). *Miguel Hernández* [LP]. Ariola Records.
- Serrat, J. M. (2010). *Hijo de la luz y de la sombra* [CD]. Sony Music.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García Moreno, J. M^a (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Rev Neurol*, 52 (1), 45-55.
- Standish, P. (2001). Rafael Alberti: Poeta pintor. East Carolina University. XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (pp. 293-304). Almería: Ayuntamiento de Roquetas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_30.pdf
- Stefani G. (1998). *Musica: dall' esperienza alla teoria*. Milan: Ricordi.
- Suárez, R. (2012, 18 de diciembre). *Canción de otoño* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=YmH7FLdOtek>
- Taberero Sala, R. (2007). Intertextual heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario. *Revista de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura: Lenguaje y textos*, 26, 53-62. Barcelona: Horsori.
- Taberero Sala, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.33-52). Barcelona: Octaedro.
- Tejerina, I. (1997). La educación en valores y el teatro. *Colección Estudios*, 46, 97-118.
- Tejo, H. (2011). Educando en tiempos de cambio. *II Congreso Internacional Máster de Educación Editorial Máster Libros. Taller: poesía para niños*. Recuperado de http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II Congreso/TAL LERES/Taller_Heriberto_Tejo-OK.doc

- Tinnel, R. (2001). *Catálogo anotado de la música española contemporánea basada en la literatura española*. Granada: Comares.
- Tomatis, A. (1969). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca D.L.
- Ulrich, M. (1998). *Atlas de música, 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ulrich, M. (1998). *Atlas de música, 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Velandia Mora, M. A. (2006). *Estrategias para construir la convivencia solidaria en el Aula Universitaria*. Colombia: Facultad de Educación.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI*, 26, 241-266.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2012a). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2012b). El Quijote en Manuel de Falla. Estrategias didácticas musicales para la enseñanza literaria en Educación Primaria. En Alonso, J.I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (eds.), *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 259-269). Murcia: Editum.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2012c). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 77-83.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2014). Estudio y valoración de un modelo didáctico intertextual literario-musical. Una investigación en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 513-530. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.165821>
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2014a). Un nuevo enfoque de lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento *Mi madre la Oca*. *Investigaciones sobre lectura*, 2, 15-23.

- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2015a). Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria. En P. Guerrero y M^a. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 297-303). Madrid: Pirámide.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2015b). Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula. En P. Guerrero y M^a T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 377-388). Madrid: Pirámide.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2016). Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales. *Investigaciones sobre lectura*, 5, 59-69.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de y Guerrero Ruiz, P. (2012). Estrategias literarias de análisis y audición. Una investigación en el marco español de las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial. *Revista Perspectivas Educativas*, 5, 17-40.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de y Guerrero, P. (2013a). La recepción de las obras artísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *RANLE, Revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, 2(4), 509-528.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de y Guerrero, P. (2013b). Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*. 7, 245-267.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de y Guerrero, P. (2015). El cuento musical. Análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas en Educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 398-418.
- Vicente-Yagüe, M. I. e Ibáñez Barrachina, J. (2014a). Lecturas paralelas de interacción dialógica artística: hacia una educación fundamentada en competencias básicas. *Revista internacional de Pedagogía y Currículo*, 1(2), 1-14.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de, Ibáñez, J. (2014b). Melopoiesis en el diseño curricular de Educación Primaria. Análisis didáctico de los géneros músico-literarios. En J. Maquilón, A. Escarbajal, R. Nortes (eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 233-245). Murcia: Universidad de Murcia.

- Vicente-Yagüe, M^a I. de, Ibáñez Barrachina, J. (2015). La música en las colecciones de literatura infantil. Una perspectiva interconectada de recepción lecto-auditiva. En N. Ibarra, J. Ballester, M^a L. Carrió, F. Romero (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*(pp. 219-225). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de y Marco Martínez, M. (2013). Modelos holísticos, dialógicos e interdisciplinarios: un nuevo reto para el profesorado de Educación Primaria. En Javier J. Maquilón y N. Orcajada (Eds.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (61-75). Murcia: Editum.
- Vicente Ruíz, P.A. (2003). Buenos tiempos para la lírica. En García Gutiérrez, M^a E. (Coord.). *Literatura y adolescentes: amores y odios* (pp. 83-94). Murcia: CPR Murcia II.
- Vivaldi, A. (2012). *Vivaldi. Las cuatro estaciones* [CD]. DG.
- Worton, M. y Still, J. (1991). *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.
- Zamora Pérez, E.C. (2000). *Juglares del S. XXI: la canción amorosa pop, rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980-1990)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.

VII. ANEXOS

1. ADAPTACIÓN CURRICULAR A LA LOMCE DEL MODELO DE INTERVENCIÓN POÉTICO-MUSICAL

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) entró en vigor durante el curso escolar 2014-2015 en los niveles de primero, tercero y quinto de la etapa de Educación Primaria. Durante el curso escolar 2015/2016 se incorporaron los niveles restantes (segundo, cuarto y sexto), quedando implantada totalmente en dicha etapa.

El modelo didáctico poético-musical con proyección hipertextual que se ha desarrollado en la investigación está conectado a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística (Música) de los niveles primero, tercero y sexto de la Educación Primaria. Las intervenciones se realizaron durante las sesiones de Educación Artística (como se ha reseñado y argumentado anteriormente).

A través del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se implanta una nueva asignatura de libre configuración autonómica que establece una conexión, a su vez, con el área de Lengua Castellana y Literatura llamada Lectura Comprensiva. Dicha área solo se oferta en el primer tramo de la etapa, abarcando los niveles de primero, segundo y tercero de Educación Primaria.

Como recoge la Guía del área de Lectura Comprensiva para la Región de Murcia (Brihuega, Cascales, Hernández y López, 2014) esta materia se vertebra a través de unos estándares de aprendizaje que actúan como guía y permiten trabajarlos de dos maneras: seleccionando un estándar y llevando a cabo tareas al respecto o bien globalizando en una actividad varios de esos estándares. Por lo tanto, el modelo didáctico hipertextual expuesto y desarrollado en dicha investigación podría aplicarse además de en las áreas anteriormente referidas, en esta nueva área de configuración autonómica llamada Lectura Comprensiva (siempre y cuando los niveles coincidan con los del primer tramo), pues en ella están presentes diversos estándares de aprendizaje y

contenidos interdisciplinarios que los discentes desarrollarían a través de las actividades diseñadas en la investigación.

A continuación, se procede a realizar la conexión curricular (LOMCE) con las Unidades Didácticas diseñadas en modelo poético-musical destinado a la etapa de Educación Primaria e implementado en los siguientes niveles:

1.1 Primer nivel de Educación Primaria: “Sueños y ensueños”

1.1.1 Unidad Didáctica 1: Nuestro entorno

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1.2 Discrimina sonidos del entorno.

Bloque 2. La interpretación musical

2.2 Crea esquemas rítmicos con las figuras trabajadas.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

1.3 Realiza danzas sencillas adaptando sus movimientos a la música y a sus compañeros.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1.3. Escucha las intervenciones de los compañeros.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.

2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1.1 Escribe textos breves propios del ámbito de la vida cotidiana imitando modelos.

1.2 Escribe con una caligrafía clara y legible.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

2.1 Utiliza correctamente la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

Bloque 5. Educación Literaria

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos de tradición oral y literatura infantil.

3.1 Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.

Lectura Comprensiva

Bloque 2. Velocidad lectora

2.3 Memoriza o repite partes de un texto.

3.3 Imita la locución y entonación de diferentes personajes.

Bloque 3. Comprensión lectora

2.1 Realiza dibujos para ilustrar textos leídos anteriormente.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Identificación de las cualidades de los sonidos de su entorno más próximo.
- Representación gráfica de las cualidades de fuentes sonoras propuestas.

Bloque 2. La interpretación musical

- Acompañamiento de canciones o fragmentos musicales seleccionados a través de percusiones corporales e instrumentos de pequeña percusión.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Juegos motores acompañados de estímulos sonoros, canciones o piezas musicales.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos: órdenes y breves instrucciones, textos narrativos y expositivos.
- Lectura de diferentes textos.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar experiencias y necesidades.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Las relaciones de género y número.

Bloque 5. Educación Literaria

- Uso de los textos literarios como fuente de disfrute.
- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil.
- Dramatización.
- Memorización y recitado de poemas con el ritmo y entonación adecuados.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1. Utilizar la escucha musical para reconocer las posibilidades del sonido.

Bloque 2. La interpretación musical

2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra y escuchar.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

2. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria

2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos o dramáticos en la práctica escolar.
3. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

1.1.2 Unidad Didáctica 2: Convivimos y compartimos

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

2.2. Reconoce visual y auditivamente los instrumentos trabajados en clase.

3.1 Respetar las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales y de danza.

Bloque 2. La interpretación musical

2.2 Crea esquemas rítmicos con las figuras trabajadas.

2.4 Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento a canciones o audiciones, con instrumentos de pequeña percusión o percusión corporal.

3.1 Construye instrumentos musicales sencillos con objetos de uso cotidiano.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

1.3 Realiza danzas sencillas adaptando sus movimientos a la música y a sus compañeros.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1.3. Escucha las intervenciones de los compañeros.

6.1 Reproduce de memoria breves textos cercanos a sus gustos e intereses: adivinanzas, retahílas, trabalenguas.

8.1 Produce textos orales sencillos y breves imitando modelos: saludos, preguntas, fórmulas de cortesía.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1.1 Codifica y decodifica todos los fonemas y grafías de la lengua castellana.

2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de los textos breves leídos.

3.1 Lee con velocidad adecuada textos sencillos.

5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.

7.1. Obtiene información utilizando medios informáticos.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1.1 Escribe textos breves propios del ámbito de la vida cotidiana imitando modelos.

2.1 Consolida aspectos grafomotores y grafías de la lengua castellana.

4.1 Usa las nuevas tecnologías para escribir palabras y oraciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

2.1 Utiliza correctamente la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

Bloque 5. Educación Literaria

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos de tradición oral y literatura infantil.

3.1 Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.

3.2 Memoriza y reproduce textos orales literarios breves y sencillos: cuentos, poemas, canciones.

Lectura Comprensiva

Bloque 2. Velocidad lectora

2.3 Memoriza o repite partes de un texto.

3.2 Utiliza la entonación adecuada al tipo de oración.

3.3 Imita la locución y entonación de diferentes personajes.

Bloque 3. Comprensión lectora

2.6. Completa una historia sencilla en la que falta uno de los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo y desenlace).

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Los instrumentos musicales: reconocimiento visual y auditivo de los instrumentos trabajados (viento, cuerda, percusión.).
- Normas de comportamiento en conciertos y otras representaciones musicales: conocimiento y observación.

Bloque 2. La interpretación musical

- Acompañamiento de canciones o fragmentos musicales seleccionados a través de percusiones corporales e instrumentos de pequeña percusión.
- La canción: Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Construcción de instrumentos musicales sencillos con objetos de uso cotidiano.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas y actividades básica de movimiento con instrucciones dadas de tiempo, timbre, intensidad, altura y velocidad.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.
- Expresión y producción de textos orales adaptados a su edad: poesías, adivinanzas, canciones, dramatizaciones.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos: órdenes y breves instrucciones, textos narrativos y expositivos.
- Lectura de diferentes textos.
- Uso de la biblioteca.
- Uso de las TIC como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar experiencias y necesidades.
- Uso de las TIC.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Las relaciones de género y número.

Bloque 5. Educación Literaria

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil.
- Dramatización.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

2. Discriminar los elementos más sencillos de una obra musical.

Bloque 2. La interpretación musical

2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
3. Utilizar los medios audiovisuales y recursos informáticos para explorar las posibilidades sonoras de diferentes instrumentos.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra y escuchar.
6. Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses.
8. Producir textos orales breves y sencillos, relacionados con las actividades del aula, imitando modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
3. Leer diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
5. Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.
7. Utilizar las TIC para la búsqueda de información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
2. Aplicar algunas fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole.
4. Utilizar las TIC para presentar sus producciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

2. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria

2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos o dramáticos en la práctica escolar.

3. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

1.2 Tercer nivel de Educación Primaria: “Aventuras y desventuras”

1.2.1 Unidad Didáctica 1: La infancia

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1.3. Mantiene una actitud atenta y silenciosa en la audición de obras musicales.

Bloque 2. La interpretación musical

2.5 Interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos intentando afinar y siguiendo las instrucciones del docente.

3.2 Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1.3. Sigue las normas para el intercambio comunicativo: respeto y consideración por las ideas ajenas, escucha atenta, turno de palabra.

6.1 Reproduce de memoria breves textos cercanos a sus gustos e intereses (canciones, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, refranes...).

9.2 Realiza entrevistas dirigidas.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1.1 Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con fluidez y entonación adecuada.

7.1 Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.

9.1. Utiliza los medios informáticos para obtener información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1.2 Escribe diferentes tipos de textos, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.

2.2 Aplica correctamente los signos de puntuación y las reglas ortográficas adecuadas a su nivel.

7.1 Usa las nuevas tecnologías para escribir, hacer presentaciones y buscar información.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

4.1 Utiliza las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

Bloque 5. Educación Literaria

1.1 Lee algunos textos literarios narrativos y poéticos adecuados a su nivel.

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral y literatura infantil.

5.1 Realiza dramatizaciones individualmente o en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.

Lectura comprensiva

Bloque 2. Velocidad lectora

3.1 Memoriza y reproduce oralmente, con la entonación adecuada, diferentes tipos de texto.

3.2 Utiliza la entonación adecuada al tipo de textos.

4.2 Lee con fluidez y expresividad distintos tipos de textos (narrativos, poemas, trabalenguas, adivinanzas, letras de canciones, diálogos teatrales) cuya lectura ha repetido varias veces previamente.

Bloque 3. Comprensión lectora.

3.7 Elabora dibujos o gráficos que ayuden a comprender mejor los textos.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Normas de comportamiento. Actitud de respeto ante una audición musical ya sea in situ o visualizada a través del uso de nuevas tecnologías.

Bloque 2. La interpretación musical

- Interpretación y memorización de canciones al unísono.
- Utilización de programas y herramientas de la web 2.0.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas y actividades básica de movimiento con instrucciones dadas de tiempo, timbre, intensidad, altura y velocidad.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; escucha; respeto al turno de palabra; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, opiniones y conocimientos de los demás.
- Escucha y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño.
- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad o de producciones propias.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en entrevistas.
- Comentario oral y juicio personal.
- Debates y coloquios.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información y para la realización de trabajos individuales y de grupo.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: informes, narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.
- Aplicación de las normas ortográficas adecuadas a su nivel y los signos de puntuación (punto, coma, signos de entonación).
- Uso de las TIC para la realización de trabajos y tareas.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Signos de puntuación: punto, signos de entonación. Acentuación de palabras de uso frecuente.

Bloque 5. Educación Literaria

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1. Utilizar la escucha musical para reconocer las posibilidades del sonido.
2. Discriminar los elementos más sencillos de una obra musical.

3. Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.

Bloque 2. La interpretación musical

2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso y escuchar.

6. Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.

9. Utilizar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.

2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

7. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.

9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

2. Aplicar diversas fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, redacción y mejora, y redactando sus textos con claridad, precisión y corrección.

3. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.

7. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.

2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar.

5. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

1.2.2 Unidad Didáctica 2: La Tarara y el lagarto

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- 1.1. Describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos en una audición o fragmento musical.
- 1.3. Mantiene una actitud atenta y silenciosa en la audición de obras musicales.
- 2.2. Reconoce visual y auditivamente los instrumentos trabajados en clase.
- 3.1. Respeta las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales y de danza.

Bloque 2. La interpretación musical

- 2.3 Crea esquemas rítmicos con las figuras trabajadas.
- 2.4 Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento a canciones o audiciones.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- 1.2 Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.

1.3 Realiza danzas sencillas adaptando sus movimientos a la música y a sus compañeros.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1.1 Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.

1.3. Sigue las normas para el intercambio comunicativo: respeto y consideración por las ideas ajenas, escucha atenta, turno de palabra.

6.1 Reproduce de memoria breves textos cercanos a sus gustos e intereses (canciones, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, refranes...).

8.1 Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves de los géneros más habituales, imitando modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1.1 Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con fluidez y entonación adecuada.

2.1 Entiende el mensaje, de manera global de los textos leídos.

3.1 Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo y entonación.

7.1 Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.

9.1. Utiliza los medios informáticos para obtener información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1.2 Escribe diferentes tipos de textos, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.

2.2 Aplica correctamente los signos de puntuación y las reglas ortográficas adecuadas a su nivel.

4.2 Crea textos escritos con distintas intenciones comunicativas: felicitaciones, diálogos, cartas, notas, cuentos,...

7.1 Usa las nuevas tecnologías para escribir, hacer presentaciones y buscar información.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

4.1 Utiliza las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

4.2 Usa los signos de puntuación (punto, signos de entonación).

Bloque 5. Educación Literaria

1.1 Lee algunos textos literarios narrativos y poéticos adecuados a su nivel.

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral y literatura infantil.

4.1 Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados.

5.1 Realiza dramatizaciones individualmente o en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.

5.2 Memoriza y reproduce textos orales literarios breves y sencillos, cuentos, poemas, canciones, etc.

Lectura comprensiva

Bloque 2. Velocidad lectora

3.1 Memoriza y reproduce oralmente, con la entonación adecuada, diferentes tipos de texto.

3.2 Utiliza la entonación adecuada al tipo de textos.

3.3 Participa en pequeños proyectos teatrales declamando con la entonación adecuada.

4.2 Lee con fluidez y expresividad distintos tipos de textos (narrativos, poemas, trabalenguas, adivinanzas, letras de canciones, diálogos teatrales) cuya lectura ha repetido varias veces previamente.

Bloque 3. Comprensión lectora.

3.1 Crea una historia sencilla utilizando los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo y desenlace) a partir de personajes, contextos, metas u objetivos, objeto mágico y otras características básicas de los cuentos.

3.5 Elabora textos narrativos siguiendo distintas estrategias creativas: binomio fantástico, palabras prohibidas, selección e inclusión en el texto de determinado tipo de

palabras, elaboración a partir de personajes, diálogos o sentimientos, etc. de forma individual y grupal.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Discriminación auditiva de los parámetros del sonido durante la audición de un fragmento musical.
- El silencio como elemento imprescindible para la escucha.
- Los instrumentos musicales: reconocimiento auditivo de los instrumentos trabajados y clasificación por familias viento, cuerda y percusión. Instrumentos de percusión de altura indeterminada: madera, metal y membrana.
- Épocas y estilos musicales: descubrimiento de compositores y obras de diferentes estilos.
- Normas de comportamiento. Actitud de respeto ante una audición musical ya sea in situ o visualizada a través del uso de nuevas tecnologías.

Bloque 2. La interpretación musical

- Acompañamiento de canciones o fragmentos musicales seleccionados. Instrumentos de pequeña percusión y percusiones corporales.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas y actividades básicas de movimiento con instrucciones dadas de tiempo, timbre, intensidad, altura y velocidad.
- Disfrute con la interpretación de danzas y actividades de movimiento.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; escucha; respeto al turno de palabra; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, opiniones y conocimientos de los demás.
- Creación de textos literarios orales en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.
- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad o de producciones propias.
- Debates y coloquios.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, expositivos, instructivos, literarios.
- Uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información y para la realización de trabajos individuales y de grupo.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: informes, narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.
- Aplicación de las normas ortográficas adecuadas a su nivel y los signos de puntuación (punto, coma, signos de entonación).
- Uso de las TIC para la realización de trabajos y tareas.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Signos de puntuación: punto, signos de entonación. Acentuación de palabras de uso frecuente.

Bloque 5. Educación Literaria

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

- Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados
- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1. Utilizar la escucha musical para reconocer las posibilidades del sonido.
2. Discriminar los elementos más sencillos de una obra musical.
3. Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.

Bloque 2. La interpretación musical

1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para crear o improvisar.
2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso y escuchar.
3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.
6. Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.
8. Producir textos orales breves y sencillos de los géneros más habituales y directamente relacionados con el aula, imitando modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
7. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
2. Aplicar diversas fases del proceso de escritura a la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, redacción y mejora, y redactando sus textos con claridad, precisión y corrección.
3. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.
4. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
7. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

1. Aplicar los conocimientos básicos, adecuados a su nivel, sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras), así como las reglas de ortografía, para favorecer una comunicación más eficaz.
4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar.
4. Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y fragmentos teatrales.
5. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

1.3 Sexto nivel de Educación Primaria: “Esperanzas y desesperanzas”

1.3.1 Unidad Didáctica 1: Versos de pobreza

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

1.1 Describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos en una audición o fragmento musical.

2.3 Clasifica visual y auditivamente los instrumentos estudiados, en sus respectivas familias.

Bloque 2. La interpretación musical

1.1 Interpreta un fragmento u obra musical escrito en lenguaje convencional.

1.2 Reconoce en una partitura sencilla la representación gráfica de los parámetros del sonido: notas, silencios, figuras, matices de intensidad....

1.10 Reconoce instrumentos acústicos y electrónicos.

2.1 Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

1.2 Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1.3. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.

2.1. Participa activamente en actividades de comunicación en el aula (debates, diálogos, exposiciones, pedir información, responder una pregunta, expresar opiniones, hacer presentaciones de uno mismo y de los demás, contar un suceso etc.).

7.3 Utiliza la información recogida en la realización de diversas actividades individuales o colectivas.

10.3. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con fluidez y entonación adecuada.

2.1 Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.

3.1. Lee con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.

7.1 Consulta diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener los datos y la información necesarios para la realización de trabajos individuales o de grupo.

9. 1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1.3 Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos.

2.2 Produce y presenta sus producciones escritas siguiendo las normas establecidas: márgenes, disposición en el papel, limpieza, calidad caligráfica, separación entre párrafos, interlineado.

8.1. Utiliza las TIC como recurso para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, hacer una presentación, etc.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

3.2. Aplica las normas ortográficas en sus producciones escritas.

4.4. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.

Bloque 5. Educación Literaria

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

3.1 Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Reconocimiento visual y auditivo de los instrumentos acústicos (familias y subfamilias viento, cuerda y percusión) y electrónicos, así como algunos de los más representativos del folclore de la Región de Murcia.

Bloque 2. La interpretación musical

- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.
- Lenguaje musical: lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.

- Elaboración de un trabajo de investigación sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

- Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Debates.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Uso de la biblioteca y otros medios para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas). Acentuación.
- Uso de las TIC. Estrategias de uso y tratamiento de la información: toma notas, esquemas, etc. Procesador de textos, creación de carteles, cómic, anuncios, etc.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.

Bloque 5. Educación Literaria

- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.
- Identificación de recursos literarios.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que la componen.

Bloque 2. La interpretación musical

1. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

2. Elaborar trabajos de investigación musical a través de la búsqueda de información bibliográfica. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
10. Valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
3. Leer diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
7. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
5. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
8. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.

Bloque 5. Educación literaria

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas.

1.3.2 Unidad Didáctica 2: Tiempos para la lírica

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Estándares de aprendizaje evaluables

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- 1.3 Mantiene una actitud atenta y silenciosa en la audición de obras musicales.
- 2.4 Distingue aspectos característicos básicos de diferentes estilos y/o etapas musicales, géneros y compositores.
- 2.5 Identifica obras musicales de diferentes épocas y estilos.

Bloque 2. La interpretación musical

- 1.1 Interpreta un fragmento u obra musical escrito en lenguaje convencional.
- 1.6 Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento a canciones o audiciones.
- 2.1 Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- 1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- 2.1. Participa activamente en actividades de comunicación en el aula (debates, diálogos, exposiciones, pedir información, responder una pregunta, expresar opiniones, hacer presentaciones de uno mismo y de los demás, contar un suceso etc.).
- 8.1. Organiza el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar).
- 10.3. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- 1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con fluidez y entonación adecuada.
- 7.1 Consulta diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener los datos y la información necesarios para la realización de trabajos individuales o de grupo.
- 9. 1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- 1.1 Produce textos utilizando una caligrafía clara y comprensible.
- 1.3 Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos.

2.3. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.

2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.

8.1. Utiliza las TIC como recurso para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, hacer una presentación, etc.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

3.2. Aplica las normas ortográficas en sus producciones escritas.

4.2. Usa con corrección los signos de puntuación.

4.4. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.

Bloque 5. Educación Literaria

2.1 Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

3.1 Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas.

Contenidos

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

- Épocas y estilos musicales: descubrimiento de compositores y audición activa de obras de diferentes estilos así como de las más representativas del folclore de la Región de Murcia.
- Normas de comportamiento. Actitud de respeto ante una audición musical ya sea in situ o visualizada a través del uso de nuevas tecnologías.

Bloque 2. La interpretación musical

- Lenguaje musical: lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Elaboración de un trabajo de investigación sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios.
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Uso de la biblioteca y otros medios para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.
- Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas).
- Uso de las TIC. Estrategias de uso y tratamiento de la información: toma notas, esquemas, etc. Procesador de textos, creación de carteles, cómic, anuncios, etc.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.

Bloque 5. Educación Literaria

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.
- Identificación de recursos literarios.
- Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.

Criterios de evaluación

Educación Artística

Bloque 1. Escucha

2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que la componen.
3. Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.

Bloque 2. La interpretación musical

1. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
2. Elaborar trabajos de investigación musical a través de la búsqueda de información bibliográfica. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos.

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.

Lengua Castellana y Literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

2. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
4. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.
8. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.
4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

Bloque 5. Educación literaria

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.
3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas.

2. CUESTIONARIOS INICIALES

2.1 Cuestionario inicial para el alumnado de 1º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 1: (Inicial, 1º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Preferencias/hábitos lectores

1.- ¿Os gusta leer?

Nada

Poco

Mucho

2.- ¿Alguien de la familia os cuenta cuentos o historias? ¿Quién?

Sí

No

3.- ¿Cuál es vuestro cuento favorito?

4.- ¿Y vuestro personaje favorito?

Preferencias/hábitos musicales

5.- ¿Os gusta la música?

Nada

Poco

Mucho

6.- ¿Dónde escucháis música?

Radio	Mp3/4	Tv	Colegio	Conciertos	PC	CD	Otros (especifica)

7.- ¿Cuánto tiempo dedicáis a la semana a escuchar música?

Nada

Una hora

Dos horas

Más de dos horas

8.- ¿Cuál es vuestra canción preferida?

Conocimientos previos

9.- ¿Sabéis lo que es la poesía?

Sí

No

10.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí

No

11.- ¿Sabéis lo que es un musicograma?

Sí

No

12.- ¿Habéis compuesto alguna vez alguna poesía o alguna canción?

Sí

No

2.2 Cuestionario inicial para el alumnado de 3º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 1: (Inicial, 3º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Preferencias/hábitos lectores

1. - ¿Te gusta leer?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

2.- Señala la opción sobre qué es lo que más te gusta leer.

Cuento	Poesía	Teatro	Cómic	Revistas	Otros (especifica)

3.- ¿Te gusta la poesía?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

3b.- Sea cuál sea la respuesta explica el porqué

4.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

Nada

Una hora

Dos horas

Más de dos horas

5.- ¿Cuál es tu libro favorito?

Preferencias/hábitos musicales

6.- ¿Te gusta la música?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

7.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

Nada

Media hora

Una hora

Más de una hora

8.- ¿Dónde sueles escuchar música?

Radio	Mp3/4	Tv	Colegio	Conciertos	PC	CD	Otros (especifica)

9.- Escoge tu estilo musical preferido

Pop Rock	Rap	Música Clásica	Heavy	Otros (especifica)

Conocimientos previos

9.- ¿Conoces algún poema/estrofa/verso de memoria?

Sí

Algunos versos de ciertos poemas

No

Si la respuesta es afirmativa, escríbelos:

11.- ¿Conoces el nombre de algún poeta?

Sí

No

Si la respuesta es afirmativa, di cuál o cuáles:

12.- ¿Conoces alguna canción cuya letra sea de algún poeta?

Sí

No

Si la respuesta es afirmativa, di cuál o cuáles:

2.3 Cuestionario inicial para el alumnado de 6º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 1: (Inicial, 6º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Preferencias/hábitos lectores

1.- ¿Te gusta leer?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

1b.- Señala una opción sobre qué es lo que más te gusta leer.

Cuento	Poesía	Teatro	Cómic	Revistas	Otros (especifica)

2.- ¿Te gusta la poesía?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

2b.- Sea cuál sea la respuesta explica el porqué

3.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

Nada

Una hora

Dos horas

Más de dos horas

4.- ¿Cuál es tu libro favorito?

Preferencias/hábitos musicales

5.- ¿Te gusta la música?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

6.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

Nada

Media hora

Una hora

Más de una hora

7.- Escoge el estilo musical preferido.

Pop Rock	Rap	Música Clásica	Heavy	Otros (especifica)

8.- ¿Cuál es tu canción preferida?

Conocimientos previos

9.- ¿Sabes medir los versos de un poema?

Sí

En la cuna del hambre
mi niño estaba
con sangre de cebolla
se amamantaba

No

10.- ¿Recuerdas alguna figura retórica?

Sí

No

Si es sí, especifica cuál o cuáles:

11.- ¿Conoces a algún cantante cuyas las letras de sus canciones sean poesías de poetas?

Sí

No

Si es afirmativa, especifica cuál o cuáles:

12.- ¿Has realizado alguna actividad en clase relacionando música y poesía, es decir, algún recital poético?

Sí

No

Sí es afirmativa, explica cuál o cómo fue la actividad:

3. RECURSOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

3.1 Fichas didácticas trabajadas en primer nivel de Educación Primaria

3.1.1 Cuento “Escuchar el silencio” (*Anexo 1*)



Marta y Bruno han pasado juntos un verano divertidísimo en la playa, en el que han compartido ratos inolvidables jugando con la arena y bañándose en el mar. Ahora que el verano se ha acabado, cada uno ha vuelto a su casa. Bruno ha regresado a su pueblo y Marta, a la ciudad en la que vive con sus padres. Los dos empiezan hoy el colegio, y están muy contentos de volver a clase.

Bruno vive en un pueblo muy tranquilo. Para ir al colegio tiene que cruzar un río con una cascada preciosa [SONIDO 1]. Muchas veces, se queda mirando el agua, que le recuerda a los días de verano. También le encanta observar a los peces saltar en el río [SONIDO 2]. En los árboles viven muchos pájaros que trinan de mil maneras distintas [SONIDO 3] y, de todos ellos, su favorito es el pájaro carpintero [SONIDO 4]. Una agradable brisa mueve las hojas de los árboles [SONIDO 5] y Bruno piensa que los días cada vez son más frescos y que pronto empezará el otoño. Pero como todavía

TRIMESTRE 1

Escuchar el silencio

RELACIÓN DE SONIDOS:

SONIDO 1: Cascada.
 SONIDO 2: Peces saltando en el agua.
 SONIDO 3: Pájaros que trinan de mil maneras distintas.
 SONIDO 4: Picoteo de un pájaro carpintero.
 SONIDO 5: Viento que mueve las hojas de los árboles.
 SONIDO 6: Motores de coches y ruido de tráfico.
 SONIDO 7: Sirena de un coche de policía.
 SONIDO 8: Taladradora (ruido de obra).
 SONIDO 9: Timbre de un teléfono móvil.
 SONIDO 10: Ladridos de un perro.
 SONIDO 11: Píldo para invidentes de un semáforo en verde.
 SONIDO 12: Sonidos 6 a 11 a la vez.

hace bueno, Bruno aprovecha para hacer lo que más le gusta: tumbarse un rato en la hierba con los ojos cerrados a escuchar el silencio [PROPONER A LOS ALUMNOS].

Marta en cambio vive en un sitio muy distinto. Nada más salir del portal de su casa, escucha rugir los motores de los coches [SONIDO 6] y se sobresalta cada vez que pasa un coche de policía con la sirena encendida [SONIDO 7]. Además, han empezado ya las obras para arreglar la calle y los obreros comienzan a trabajar desde bien temprano con sus máquinas, que hacen un ruido espantoso [SONIDO 8]. Los ejecutivos que van a su trabajo no paran de hablar por el teléfono móvil [SONIDO 9], mientras un perro ladra enfadado a los coches [SONIDO 10]. Con todo este caos, su pobre vecino, que es ciego, casi no puede escuchar el pitido del semáforo en verde, que le indica que puede cruzar la calle [SONIDO 11]. ¡Y es que para Marta es imposible escuchar el silencio en su ciudad! [SONIDO 12].

Música 1 PRIMARIA "Los caminos del saber" (Santillana)

3.1.2 Ejercicios didácticos del libro de texto (Anexo 2)

3 Copia e interpreta estas series. Después, inventa la última.

—	—	—	—

—	—	—	—

—	—	—	—

1 Colorea y une con flechas.

Música 1 PRIMARIA "Los caminos del saber" (Santillana)

3.1.3 Actividades relativas al poema “Todo en su sitio” (Anexo 3)

1- Completa

Los lobos en el _____

Los pollitos en el _____

Los peces en el _____

Los barcos en el _____

Los monos en el _____

La paja en el pajar _____

El higo está en la higuera _____

Las uvas en el _____

Ya todo está en su sitio

Ya todo es su lugar

Los niños en la _____

Los patos a _____

2- Completa el poema antinómico

Los lobos en el _____

Los pollitos en el _____

Los peces en el _____

Los barcos en el _____

Los monos en el _____

La paja en el pajar _____

El higo está en la higuera _____

Las uvas en el _____

Ya todo está en su sitio

Ya todo es su lugar

Los niños en la _____

Los patos a _____

3- Realiza un musicograma de la canción



CADA COSA EN SU SITIO



Los en el
los en el
los en el
los en el
los en la
y los a

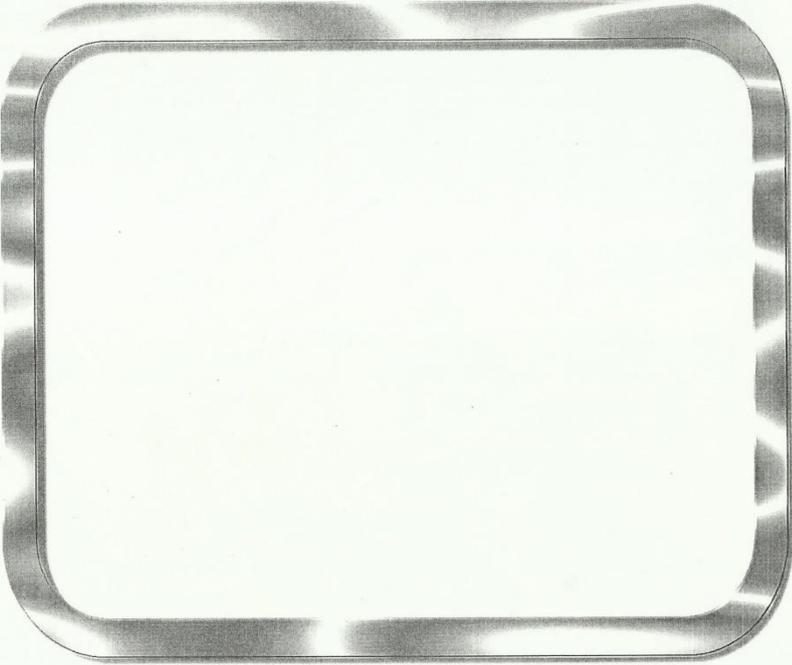
Gloria Fuertes



3.1.4 Creación del paisaje (*Anexo 4*)

CÓMO SE DIBUJA UN PAISAJE

Un paisaje que tenga todo,
se dibuja de este modo:
Unas montañas,
un pino,
arriba el sol,
abajo un camino,
una vaca,
un campesino,
unas flores,
un molino,
una gallina y un conejo,
y cerca un lago como un espejo.
Ahora tú pon los colores;
la montaña de marrón,
el astro sol amarillo,
colorado el campesino,
el pino verde,
el lago azul
-porque es espejo del cielo como tú-,
la vaca de color vaca,
de color gris el conejo,
las flores...
como tú quieras las flores,
de tu caja de pinturas.
¡Usa todos los colores!



Gloria Fuertes

3.1.5 El álbum del poeta (*Anexo 5*)

EL ÁLBUM DEL POETA



3.2 Fichas didácticas trabajadas en tercer nivel de Educación Primaria

3.2.1 Periodistas por un día (*Anexo 6*)

PERIODISTAS POR UN DÍA

Entrevista abuelo/a

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

PERIODISTAS POR UN DÍA

Entrevista padre/madre

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3.3 Fichas didácticas trabajadas en sexto nivel de Educación Primaria

3.3.1 Actividades relativas al poema “Nanas de la cebolla” (Anexo 9)

NANAS DE LA CEBOLLA
(Miguel Hernández)

La cebolla es escarcha cerrada y pobre. Escarcha de tus días y de mis noches. Hambre y cebolla, hielo negro y escarcha grande y redonda.	Desperté de ser niño: nunca despiertes. Triste llevo la boca: ríete siempre. Siempre en la cuna defendiendo la risa pluma por pluma.
En la cuna del hambre mi niño estaba. Con sangre de cebolla se amamantaba. Pero tu sangre, escarchada de azúcar, cebolla y hambre.	Al octavo mes ríes con cinco azahares. Con cinco diminutas ferocidades. Con cinco dientes como cinco jazmines adolescentes.
Una mujer morena resuelta en luna se derrama hilo a hilo sobre la cuna. Ríete, niño, que te traigo la luna cuando es preciso.	Frontera de los besos serán mañana, cuando en la dentadura sientas un arma. Sientas un fuego correr dientes abajo buscando el centro.
Tu risa me hace libre, me pone alas. Soledades me quita, cárcel me arranca. Boca que vuela, corazón que en tus labios relampaguea.	Vuela niño en la doble luna del pecho: él, triste de cebolla, tú, satisfecho. No te derrumbes. No sepas lo que pasa ni lo que ocurre.
Es tu risa la espada más victoriosa, vencedor de las flores y las alondras. Rival del sol. Porvenir de mis huesos y de mi amor.	

1. Mide las dos primeras estrofas del poema anterior.

2. Realiza metáforas sobre las siguientes palabras:

- Cebolla:

- Risa:

- Sol:

- Arma:

3. Con las rimas asonantes (pobre-noches -oe-) (primera estrofa), crea cuatro versos.

4. Escríbele una carta breve a un amigo, si estuviese en la misma situación de pobreza, dándole posibles soluciones.

5. Realiza un breve poema con estos sustantivos pertenecientes a la sexta estrofa: niño, boca, cuna, pluma.

3.4 Recursos poéticos-musicales

Primer ciclo

<i>POEMAS</i>	<i>CANCIONES</i>
<p data-bbox="363 689 651 723"><u>Cada cosa en su sitio</u></p> <p data-bbox="349 763 663 904">Los lobos, en el monte; los pollitos, en el corral; los peces, en el agua; los barcos, en el mar.</p> <p data-bbox="339 947 671 1088">Los monos, en el árbol; la paja, en el pajar; el higo está en la higuera; las uvas, en el parral.</p> <p data-bbox="347 1131 667 1272">Ya todo está en su sitio. Ya todo está en su lugar. Los niños en la escuela, y los patos a volar.</p> <p data-bbox="588 1350 783 1384"><i>Gloria Fuertes</i></p>	<p data-bbox="978 689 1198 723"><u>Todo en su sitio</u></p> <p data-bbox="932 763 1246 904">Los lobos, en el monte; los pollitos, en el corral; los peces, en el agua; los barcos, en el mar.</p> <p data-bbox="932 947 1241 1088">Ya todo está en su sitio. Ya todo en su lugar. Los niños en la escuela, los patos a volar.</p> <p data-bbox="920 1131 1252 1272">Los monos, en el árbol; la paja, en el pajar; el higo está en la higuera; la uva, en el parral.</p> <p data-bbox="932 1314 1241 1456">Ya todo está en su sitio. Ya todo en su lugar. Los niños en la escuela, los patos a volar.</p> <p data-bbox="908 1498 1267 1532">Cua, cua, cua, cua, cua, cua</p> <p data-bbox="1133 1610 1362 1644"><i>Andrés Meseguer</i></p>

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>Cómo se dibuja un paisaje</u></p> <p>Un paisaje que tenga de todo, se dibuja de este modo: Unas montañas, un pino, arriba el sol, abajo un camino, una vaca, un campesino, unas flores, un molino, la gallina y un conejo, y cerca un lago como un espejo. Ahora tú pon los colores; la montaña de marrón, el astro sol amarillo, colorado el campesino, el pino verde, el lago azul -porque es espejo del cielo como tú-, la vaca de color vaca, de color gris el conejo, las flores... como tú quieras las flores, de tu caja de pinturas. ¡Usa todos los colores!</p> <p style="text-align: right;"><i>Gloria Fuertes</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Cómo se dibuja un paisaje</u></p> <p>Un paisaje que tenga de todo, se dibuja de este modo: Unas montañas, un pino, arriba el sol, abajo un camino, una vaca, un campesino, unas flores, un molino, la gallina y un conejo, y cerca un lago como un espejo. Ahora tú pon los colores; la montaña de marrón, el astro sol amarillo, colorado el campesino, el pino verde, el lago azul -porque es espejo del cielo como tú-, la vaca de color vaca, de color gris el conejo, las flores... como tú quieras las flores, de tu caja de pinturas. ¡Usa todos los colores!</p> <p style="text-align: right;"><i>Andrés Meseguer</i></p>

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>Platero y yo</u></p> <p style="text-align: center;">(Capítulo 1)</p> <p>Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.</p> <p>Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe en no sé qué cascabeleo ideal...</p> <p>Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...</p> <p>Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:</p> <p style="text-align: center;">—Tien' asero...</p> <p>Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.</p> <p style="text-align: right;"><i>Juan Ramón Jiménez</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Platero y yo</u></p> <p style="text-align: center;">(Capítulo 1)</p> <p>Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.</p> <p>Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe en no sé qué cascabeleo ideal...</p> <p>Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...</p> <p>Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...</p> <p>Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:</p> <p style="text-align: center;">—Tien' asero...</p> <p>Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.</p> <p style="text-align: right;"><i>Vicente Monera</i></p>

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>Ida de otoño</u></p> <p>Por un camino de oro van los mirlos... ¿Adónde? Por un camino de oro van las rosas... ¿Adónde? Por un camino de oro voy... ¿Adónde, otoño? ¿Adónde, pájaros y flores?</p> <p style="text-align: right;"><i>Juan Ramón Jiménez</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Canción de otoño</u></p> <p>Por un camino de oro van los mirlos... Por un camino de oro van los mirlos... ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? Por un camino de oro van las rosas... Por un camino de oro van las rosas... ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? Por un camino de oro voy... Por un camino de oro voy... ¿Adónde, otoño? ¿Adónde, pájaros y flores? ¿Adónde, otoño? ¿Adónde, pájaros y flores? Por un camino de oro voy... Por un camino de oro voy...</p> <p>Por un camino de oro van los mirlos... Por un camino de oro van los mirlos... ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? Por un camino de oro van las rosas... Por un camino de oro van las rosas... ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? ¿Adónde? Por un camino de oro voy... Por un camino de oro voy... ¿Adónde, otoño? ¿Adónde, pájaros y flores? ¿Adónde, otoño? ¿Adónde, pájaros y flores? Por un camino de oro voy... Por un camino de oro voy... Por un camino de oro voy...</p> <p style="text-align: right;"><i>Rubén Suárez</i></p>

2º ciclo

<i>POEMAS</i>	<i>CANCIONES</i>
<p data-bbox="384 622 628 658"><u>Recuerdo infantil</u></p> <p data-bbox="331 696 683 837">Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales.</p> <p data-bbox="325 882 695 1023">Es la clase. En un cartel se representa a Caín fugitivo, y muerto Abel, junto a una mancha carmín.</p> <p data-bbox="316 1068 715 1209">Con timbre sonoro y hueco truenan el maestro, un anciano mal vestido, enjuto y seco, que lleva un libro en la mano.</p> <p data-bbox="328 1249 686 1391">Y todo un coro infantil va cantando la lección: «mil veces ciento, cien mil; mil veces mil, un millón».</p> <p data-bbox="328 1435 683 1576">Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de la lluvia en los cristales.</p> <p data-bbox="545 1653 783 1688"><i>Antonio Machado</i></p>	

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>Parábolas (I)</u></p> <p>Era un niño que soñaba un caballo de cartón. Abrió los ojos el niño y el caballito no vio. Con un caballito blanco el niño volvió a soñar; y por la crin lo cogía... ¡Ahora no te escaparás! Apenas lo hubo cogido, el niño se despertó. Tenía el puño cerrado. ¡El caballito voló! Quedose el niño muy serio pensando que no es verdad un caballito soñado. Y ya no volvió a soñar. Pero el niño se hizo mozo y el mozo tuvo un amor, y a su amada le decía: ¿Tú eres de verdad o no? Cuando el mozo se hizo viejo pensaba: Todo es soñar, el caballito soñado y el caballo de verdad. Y cuando vino la muerte, el viejo a su corazón preguntaba: ¿Tú eres sueño? ¡Quién sabe si despertó!</p> <p style="text-align: right;"><i>Antonio Machado</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Era un niño que soñaba</u></p> <p>Era un niño que soñaba un caballo de cartón. Abrió los ojos el niño el caballito no vio. Con un caballito blanco el niño volvió a soñar; y por la crin lo cogía... ¡Ahora no te escaparás! Apenas lo hubo cogido, el niño se despertó. Tenía el puño cerrado. ¡El caballito voló! Se puso el niño muy serio pensando que no es verdad un caballito soñado. Y ya no volvió a soñar. Pero el niño se hizo mozo y el mozo tuvo un amor, y a su amada le decía: ¿Tú eres de verdad o no? Pero el niño se hizo mozo y el mozo tuvo un amor, y a su amada le decía: ¿Tú eres de verdad o no? Cuando el mozo se hizo viejo pensaba: Todo es soñar, el caballito soñado y el caballo de verdad. Y cuando vino la muerte, el viejo a su corazón preguntaba: ¿Tú eres sueño? ¡Quién sabe si despertó!</p> <p style="text-align: right;"><i>Paco Ibáñez</i></p>

<i>POEMAS</i>	<i>CANCIONES</i>
<p data-bbox="432 423 580 456" style="text-align: center;"><u>La Tarara</u></p> <p data-bbox="387 497 624 638">La Tarara, sí; la tarara, no; la Tarara, niña, que la he visto yo.</p> <p data-bbox="397 680 614 822">Lleva la Tarara un vestido verde lleno de volantes y de cascabeles.</p> <p data-bbox="387 864 624 1005">La Tarara, sí; la tarara, no; la Tarara, niña, que la he visto yo.</p> <p data-bbox="394 1048 617 1189">Luce mi Tarara su cola de seda sobre las retamas y la hierbabuena.</p> <p data-bbox="378 1232 633 1373">Ay, Tarara loca. Mueve, la cintura para los muchachos de las aceitunas.</p> <p data-bbox="480 1451 783 1485" style="text-align: right;"><i>Federico García Lorca</i></p>	<p data-bbox="1011 423 1160 456" style="text-align: center;"><u>La Tarara</u></p> <p data-bbox="959 497 1212 638">Ay Tarara loca mueve la cintura para los muchachos de las aceitunas.</p> <p data-bbox="895 680 1276 748">Ay Tarara, sí, ay Tarara, no, ay Tarara niña de mi corazón.</p> <p data-bbox="978 790 1193 931">Lleva mi Tarara un vestido verde lleno de volantes y de cascabeles.</p> <p data-bbox="895 974 1276 1041">Ay Tarara, sí, ay Tarara, no, ay Tarara niña de mi corazón.</p> <p data-bbox="978 1084 1193 1225">Luce mi Tarara su cola de seda entre las retamas y la yerbabuena.</p> <p data-bbox="895 1267 1276 1335">Ay Tarara, sí, ay Tarara, no, ay Tarara niña de mi corazón.</p> <p data-bbox="1241 1413 1362 1447" style="text-align: right;"><i>Camarón</i></p>

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>El lagarto está llorando</u></p> <p>El lagarto está llorando. La lagarta está llorando. El lagarto y la lagarta con delantalitos blancos. Han perdido sin querer su anillo de desposados.</p> <p>¡Ay! su anillito de plomo, ¡ay! su anillito plomado Un cielo grande y sin gente monta en su globo a los pájaros.</p> <p>El sol, capitán redondo, lleva un chaleco de raso. ¡Miradlos qué viejos son! ¡Qué viejos son los lagartos!</p> <p>¡Ay, cómo lloran y lloran! ¡Ay, ay, cómo están llorando!</p> <p style="text-align: right;"><i>Federico García Lorca</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>El lagarto está llorando</u></p> <p>El lagarto está llorando. La lagarta está llorando. El lagarto y la lagarta con delantalitos blancos. Han perdido sin querer el lagarto y la lagarta. Han perdido sin querer su anillo de desposados.</p> <p>¡Ay! su anillito de plomo, ¡ay! su anillito plomado ¡ay! ¡Ay! ¡Miradlos que viejos son! el lagarto y la lagarta.</p> <p>¡Miradlos qué viejos son! ¡Qué viejos son los lagartos!</p> <p>¡Ay, cómo lloran y lloran! Cómo lloran los lagartos ¡Ay, cómo lloran y lloran! ¡Ay, ay, cómo están llorando!</p> <p style="text-align: right;"><i>Paco Ibáñez</i></p>

3º ciclo

POEMAS	CANCIONES
<p><u>Las desiertas abarcas</u></p> <p>Por el cinco de enero, cada enero ponía mi calzado cabrero a la ventana fría.</p> <p>Y encontraba los días que derriban las puertas, mis abarcas vacías, mis abarcas desiertas.</p> <p>Nunca tuve zapatos, ni trajes, ni palabras: siempre tuve regatos, siempre penas y cabras.</p> <p>Me vistió la pobreza, me lamio el cuerpo el río y del pie a la cabeza pasto fui del rocío.</p> <p>Por el cinco de enero, para el seis, yo quería que fuera el mundo entero una juguetería.</p> <p>Y al andar la alborada removiendo las huertas, mis abarcas sin nada, mis abarcas desiertas.</p> <p>Ningún rey coronado tuvo pie, tuvo gana para ver el calzado de mi pobre ventana.</p>	<p><u>Las abarcas desiertas</u></p> <p>Por el cinco de enero, cada enero ponía mi calzado cabrero a la ventana fría.</p> <p>Y encontraba los días que derriban las puertas, mis abarcas vacías, mis abarcas desiertas.</p> <p>Nunca tuve zapatos, ni trajes, ni palabras: siempre tuve regatos, siempre penas y cabras.</p> <p>Me vistió la pobreza, me lamio el cuerpo el río y del pie a la cabeza pasto fui del rocío.</p> <p>Por el cinco de enero, para el seis, yo quería que fuera el mundo entero una juguetería.</p> <p>Y al andar la alborada removiendo las huertas, mis abarcas sin nada, mis abarcas desiertas.</p> <p>Ningún rey coronado tuvo pie, tuvo gana para ver el calzado de mi pobre ventana.</p>

Toda gente de trono,
toda gente de botas
se rió con encono
de mis abarcas rotas.

Rabié de llanto, hasta
cubrir de sal mi piel,
por un mundo de pasta
y unos hombres de miel.

Por el cinco de enero
de la majada mía
mi calzado cabrero
a la escarcha salía.

Y hacia el seis, mis miradas
hallaban en sus puertas
mis abarcas heladas,
mis abarcas desiertas.

Miguel Hernández

Toda gente de trono,
toda gente de botas
se rió con encono
de mis abarcas rotas.

Por el cinco de enero
de la majada mía
mi calzado cabrero
a la escarcha salía.

Y hacia el seis, mis miradas
hallaban en sus puertas
mis abarcas heladas,
mis abarcas desiertas.

Joan Manuel Serrat

POEMAS	CANCIONES
<p data-bbox="368 423 635 456"><u>Nanas de la cebolla</u></p> <p data-bbox="357 499 647 748">La cebolla es escarcha cerrada y pobre: escarcha de tus días y de mis noches. Hambre y cebolla: hielo negro y escarcha grande y redonda.</p> <p data-bbox="357 790 647 1039">En la cuna del hambre mi niño estaba. Con sangre de cebolla se amamantaba. Pero tu sangre, escarchada de azúcar, cebolla y hambre.</p> <p data-bbox="357 1081 647 1330">Una mujer morena, resuelta en luna, se derrama hilo a hilo sobre la cuna. Ríete, niño, que te tragas la luna cuando es preciso.</p> <p data-bbox="357 1373 647 1621">Alondra de mi casa, ríete mucho. Es tu risa en los ojos la luz del mundo. Ríete tanto que en el alma al oírte, bata el espacio.</p> <p data-bbox="341 1664 663 1912">Tu risa me hace libre, me pone alas. Soledades me quita, cárcel me arranca. Boca que vuela, corazón que en tus labios relampaguea.</p>	<p data-bbox="951 423 1217 456"><u>Nanas de la cebolla</u></p> <p data-bbox="940 499 1230 748">La cebolla es escarcha cerrada y pobre: escarcha de tus días y de mis noches. Hambre y cebolla: hielo negro y escarcha grande y redonda.</p> <p data-bbox="940 790 1230 1039">En la cuna del hambre mi niño estaba. Con sangre de cebolla se amamantaba. Pero tu sangre, escarchada de azúcar, cebolla y hambre.</p> <p data-bbox="940 1081 1230 1330">Una mujer morena, resuelta en luna, se derrama hilo a hilo sobre la cuna. Ríete, niño, que te traigo la luna cuando es preciso.</p> <p data-bbox="924 1373 1246 1621">Tu risa me hace libre, me pone alas. Soledades me quita, cárcel me arranca. Boca que vuela, corazón que en tus labios relampaguea.</p> <p data-bbox="940 1664 1230 1912">Es tu risa la espada más victoriosa. Vencedor de las flores y las alondras. Rival del sol. Porvenir de mis huesos y de mi amor.</p>

Es tu risa la espada
 más victoriosa.
 Vencedor de las flores
 y las alondras.
 Rival del sol.
 Porvenir de mis huesos
 y de mi amor.

La carne aleteante,
 súbito el párpado,
 el vivir como nunca
 coloreado.
 ¡Cuánto jilguero
 se remonta, aletea,
 desde tu cuerpo!

Desperté de ser niño.
 Nunca despiertes.
 Triste llevo la boca.
 Ríete siempre.
 Siempre en la cuna,
 defendiendo la risa
 pluma por pluma.

Ser de vuelo tan alto,
 tan extendido,
 que tu carne parece
 cielo cernido.
 ¡Si yo pudiera
 remontarme al origen
 de tu carrera!

Al octavo mes ríes
 con cinco azahares.
 Con cinco diminutas
 ferocidades.
 Con cinco dientes
 como cinco jazmines
 adolescentes.

Frontera de los besos
 serán mañana,
 cuando en la dentadura
 sientas un arma.
 Sientas un fuego
 correr dientes abajo
 buscando el centro.

Desperté de ser niño.
 Nunca despiertes.
 Triste llevo la boca.
 Ríete siempre.
 Siempre en la cuna,
 defendiendo la risa
 pluma por pluma.

Al octavo mes ríes
 con cinco azahares.
 Con cinco diminutas
 ferocidades.
 Con cinco dientes
 como cinco jazmines
 adolescentes.

Frontera de los besos
 serán mañana,
 cuando en la dentadura
 sientas un arma.
 Sientas un fuego
 correr dientes abajo
 buscando el centro.

Vuela niño en la doble
 luna del pecho.
 Él, triste de cebolla.
 Tú, satisfecho.
 No te derrumbes.
 No sepas lo que pasa
 ni lo que ocurre.

Joan Manuel Serrat

Vuela niño en la doble
luna del pecho.
Él, triste de cebolla.
Tú, satisfecho.
No te derrumbes.
No sepas lo que pasa
ni lo que ocurre.

Miguel Hernández

POEMAS	CANCIONES
<p style="text-align: center;"><u>Canción 37</u></p> <p style="text-align: center;">Creemos el hombre nuevo cantando. el hombre nuevo de España, cantando. El hombre nuevo del mundo, cantando.</p> <p style="text-align: center;">Canto esta noche de estrellas en que estoy solo, desterrado.</p> <p style="text-align: center;">Pero en la tierra no hay nadie que esté solo si está cantando.</p> <p style="text-align: center;">Al árbol lo acompañan las hojas, y si está seco ya no es árbol.</p> <p style="text-align: center;">Al pájaro, el viento, las nubes, y si está mudo ya no es pájaro.</p> <p style="text-align: center;">Al mar lo acompañan las olas y su canto alegre los barcos.</p> <p style="text-align: center;">Al fuego, la llama, las chispas y hasta las sombras cuando es alto.</p> <p style="text-align: center;">Nada hay solitario en la tierra. creemos el hombre nuevo cantando.</p> <p style="text-align: right;"><i>Rafael Alberti</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Creemos el hombre nuevo</u></p> <p style="text-align: center;">Creemos el hombre nuevo cantando. el hombre nuevo de España, cantando. el hombre nuevo del mundo, cantando.</p> <p style="text-align: center;">Canto esta noche de estrellas en que estoy solo, desterrado.</p> <p style="text-align: center;">Pero en la tierra no hay nadie que esté solo si está cantando.</p> <p style="text-align: center;">Creemos el hombre nuevo, el hombre nuevo de España, el hombre nuevo del mundo.</p> <p style="text-align: center;">Así cantando, Así cantando.</p> <p style="text-align: center;">Canto esta noche de estrellas en que estoy solo, desterrado, pero en la tierra no hay nadie que esté así. Al árbol le acompañan las hojas y si está seco ya no es árbol, al pájaro el viento, las nubes, y si está mudo ya no es pájaro, al mar lo acompañan las olas y su canto alegre los barcos y al fuego, la llama, las chispas y hasta las sombras cuando es alto.</p> <p style="text-align: center;">Así cantando, Así cantando.</p> <p style="text-align: center;">Nada hay solitario en la tierra, en la tierra.</p> <p style="text-align: center;">Creemos el hombre nuevo cantando, Así, así.</p> <p style="text-align: center;">Creemos el hombre nuevo, el hombre nuevo de España, el hombre nuevo del mundo.</p> <p style="text-align: right;"><i>Aguaviva</i></p>

POEMAS	CANCIONES
<p align="center"><u>Balada para los poetas andaluces de hoy</u></p> <p>Balada para los poetas andaluces de hoy ¿Qué cantan los poetas andaluces de ahora? ¿Qué miran los poetas andaluces de ahora? ¿Qué sienten los poetas andaluces de ahora?</p> <p>Cantan con voz de hombre, ¿pero dónde están los hombres? con ojos de hombre miran, ¿pero dónde los hombres? con pecho de hombre sienten, ¿pero dónde los hombres?</p> <p>Cantan, y cuando cantan parece que están solos. Miran, y cuando miran parece que están solos. Sienten, y cuando sienten parecen que están solos.</p> <p>¿Es que ya Andalucía se ha quedado sin nadie? ¿Es que acaso en los montes andaluces no hay nadie? ¿Que en los mares y campos andaluces no hay nadie?</p> <p>¿No habrá ya quien responda a la voz del poeta? ¿Quién mire al corazón sin muros del poeta? ¿Tantas cosas han muerto que no hay más que el poeta?</p> <p>Cantad alto. Oiréis que oyen otros oídos. Mirad alto. Veréis que miran otros ojos. Latid alto. Sabréis que palpita otra sangre.</p>	<p align="center"><u>Poetas andaluces</u></p> <p>¿Qué cantan los poetas andaluces de ahora? ¿Qué miran los poetas andaluces de ahora? ¿Qué sienten los poetas andaluces de ahora?</p> <p>Cantan con voz de hombre, ¿pero dónde están los hombres? con ojos de hombre miran, ¿pero dónde los hombres? con pecho de hombre sienten, ¿pero dónde los hombres?</p> <p>Cantan, y cuando cantan parece que están solos. Miran, y cuando miran parece que están solos. Sienten, y cuando sienten parecen que están solos.</p> <p>¿Qué cantan los poetas, poetas andaluces de ahora? ¿Qué miran los poetas, poetas andaluces de ahora? ¿Qué sienten los poetas, poetas andaluces de ahora?</p> <p>Y cuando canta y cuando mira y cuando siente parecen que están solos. Y cuando canta y cuando mira y cuando siente parecen que están solos.</p> <p>¿Es que ya Andalucía se ha quedado sin nadie? ¿Es que acaso en los montes andaluces no hay nadie? ¿Que en los mares y campos andaluces no hay nadie?</p>

No es más hondo el poeta en su oscuro
subsuelo.
encerrado. Su canto asciende a más
profundo
cuando, abierto en el aire, ya es de todos
los hombres.

Rafael Alberti

¿No habrá ya quien responda a la voz del
poeta?

¿Quién mire al corazón sin muros del
poeta?

¿Tantas cosas han muerto que no hay más
que el poeta?

Cantad alto. Oiréis que oyen otros oídos.

Mirad alto. Veréis que miran otros ojos.

Latid alto. Sabréis que palpita otra sangre.

No es más hondo el poeta en su oscuro
subsuelo.
encerrado. Su canto asciende a más
profundo
cuando, abierto en el aire, ya es de todos
los hombres.

Y ya su canto
y ya su canto
y ya su canto
es de todos los hombres.

Aguaviva

4. CUESTIONARIOS FINALES

4.1 Cuestionario final para el alumnado de 1º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 2: (Final, 1º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Resultados

1.- ¿Sabes qué es la poesía?

Un conjunto de versos

Un conjunto de frases

Un conjunto de preguntas

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

3.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

4.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Todo en su sitio “Cada cosa en su sitio” (Gloria Fuertes)

Cómo se dibuja un paisaje (Gloria Fuertes)

Canción de otoño “Ida de otoño” (Juan Ramón Jiménez)

Platero y yo (Capítulo I) (Juan Ramón Jiménez)

5.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí

No

6.- ¿Sabes lo que es un musicograma?

Notas musicales

Sumas y restas

Dibujos y símbolos

7.- ¿Cómo se escribe un poema antinómico?

Con versos muy largos

Con palabras que significan lo mismo

Con palabras que significan lo contrario

Poniéndole música a un poema

4.2 Cuestionario final para el alumnado de 3º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 2: (Final, 3º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Resultados

1.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

3.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Recuerdo infantil (Antonio Machado)

Era un niño que soñaba (Antonio Machado)

La Tarara (Federico García Lorca)

El lagarto está llorando (Federico García Lorca)

4.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí

No

5.- Señala los estilos musicales correctos

Canción, poesía, cuento, teatro

Fandanguillo, jota, sevillana, sardana

Flamenco, hip hop, pop, rock

Recitar, cantar, bailar, tocar instrumentos

6.- Enumera las cuatro familias instrumentales

7.- Indica las duraciones correctas de estas figuras musicales

Blanca (dos tiempos), negra (un tiempo), corchea (medio tiempo)

Blanca (un tiempo), negra (tres tiempos), corchea (dos tiempos)

Blanca (dos tiempos), negra (medio tiempo), corchea (un tiempo)

Blanca (cuatro tiempos), negra (dos tiempos), corchea (un tiempo)

4.3 Cuestionario final para el alumnado de 6º nivel de Educación Primaria

Cuestionario 2: (Final, 6º nivel Educación Primaria)

Niño o niña:

Resultados

1.- ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

2.- ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

Leer poemas

Cantar los poemas musicalizados

Bailar los poemas musicalizados

Conocer a los poetas

Inventar el cuento

Ninguna

3.- ¿Cuál ha sido tu poema preferido?

Las abarcas desiertas “Las desiertas abarcas” (Miguel Hernández)

Las nanas de la cebolla (Miguel Hernández)

Creemos el hombre nuevo “Canción 37” (Rafael Alberti)

Qué cantan los poetas “Balada para los poetas andaluces de hoy”
(Rafael Alberti)

4.- ¿Conoces algún poema de memoria?

Sí

No

5.- Enumera las tres clasificaciones que encontramos dentro de la familia instrumental de cuerda

6.- Escribe al menos tres figuras retóricas y explícalas brevemente

7.- Describe qué es un Trovador de la Edad Media

5. TABLAS DE FRECUENCIA Y PORCENTAJE

5.1 Cuestionarios iniciales

Primer ciclo

¿Os gusta leer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nada	2	8,3	8,3	8,3
Poco	7	29,2	29,2	37,5
Mucho	15	62,5	62,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Alguien de la familia os cuenta cuentos o historias?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	20	83,3	83,3	83,3
No	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Cuál es vuestro cuento favorito?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Frozen	9	37,5	37,5	37,5
	Caperucita	7	29,2	29,2	66,7
	Hansel y Gretel	2	8,3	8,3	75,0
	Otros	6	25,0	25,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

¿Y vuestro personaje favorito?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El cazador	2	8,3	8,3	8,3
	Princesa Elsa	10	41,7	41,7	50,0
	Tadeo Jones	6	25,0	25,0	75,0
	Otros	6	25,0	25,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

¿Os gusta la música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	4,2	4,2	4,2
	Mucho	23	95,8	95,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

¿Dónde escucháis música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Coche	18	75,0	75,0	75,0
	Ordenador	4	16,7	16,7	91,7
	Colegio	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

¿Cuánto tiempo dedicáis a la semana a escuchar música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dos horas	24	100,0	100,0	100,0

¿Cuál es vuestra canción preferida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Vivir mi vida	15	62,5	62,5	62,5
	Roar	7	29,2	29,2	91,7
	Pelos	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

¿Sabéis lo que es la poesía?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	24	100,0	100,0	100,0

¿Conoces algún poema de memoria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	24	100,0	100,0	100,0

¿Sabéis lo que es un musicograma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	24	100,0	100,0	100,0

¿Habéis compuesto alguna vez alguna poesía o alguna canción?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	2	8,3	8,3	8,3
No	22	91,7	91,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Segundo ciclo**¿Te gusta leer?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Poco	2	7,4	7,4	7,4
Mucho	25	92,6	92,6	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Señala la opción sobre qué es lo que más te gusta leer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuento	15	55,6	55,6	55,6
	Cómic	8	29,6	29,6	85,2
	Revistas	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

¿Te gusta la poesía?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	3,7	3,7	3,7
	Poco	23	85,2	85,2	88,9
	Bastante	3	11,1	11,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una hora	15	55,6	55,6	55,6
	Dos horas	7	25,9	25,9	81,5
	Más de dos horas	5	18,5	18,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

¿Te gusta la música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	27	100,0	100,0	100,0

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Media hora	2	7,4	7,4	7,4
	Una hora	6	22,2	22,2	29,6
	Más de una hora	19	70,4	70,4	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

¿Dónde sueles escuchar la música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Radio	2	7,4	7,4	7,4
	MP3/4	3	11,1	11,1	18,5
	TV	12	44,4	44,4	63,0
	Colegio	10	37,0	37,0	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Escoge tu estilo musical preferido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pop-Rock	19	70,4	70,4	70,4
	Rap	5	18,5	18,5	88,9
	Música clásica	1	3,7	3,7	92,6
	Heavy	1	3,7	3,7	96,3
	Otros	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

¿Conoces algún poema/estrofa/verso de memoria?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	27	100,0	100,0	100,0

¿Conoces el nombre de algún poeta?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	27	100,0	100,0	100,0

¿Conoces alguna canción cuya letra sea de algún poeta?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	27	100,0	100,0	100,0

Tercer ciclo**¿Te gusta leer?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	2	10,5	10,5	10,5
	Mucho	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Señala una opción sobre qué es lo que más te gusta leer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Novela	15	78,9	78,9	78,9
	Revistas	4	21,1	21,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Te gusta la poesía?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	26,3	26,3	26,3
	Poco	7	36,8	36,8	63,2
	Bastante	6	31,6	31,6	94,7
	Mucho	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a leer literatura en casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una hora	13	68,4	68,4	68,4
	Dos horas	3	15,8	15,8	84,2
	Más de dos horas	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Te gusta la música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	2	10,5	10,5	10,5
	Mucho	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Cuánto tiempo dedicas a la semana a escuchar música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Media hora	11	57,9	57,9	57,9
	Una hora	1	5,3	5,3	63,2
	Más de una hora	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Escoge estilo musical preferido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pop-Rock	16	84,2	84,2	84,2
	Rap	2	10,5	10,5	94,7
	Flamenco	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Sabes medir los versos de un poema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	17	89,5	89,5	89,5
	No	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Recuerdas alguna figura retórica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	15	78,9	78,9	78,9
	No	4	21,1	21,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

¿Conoces algún cantante cuyas letras de sus canciones sean poesías de poetas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	19	100,0	100,0	100,0

¿Has realizado alguna actividad en clase relacionando música y poesía, es decir, algún recital poético?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	19	100,0	100,0	100,0

5.2 Cuestionarios finales

Primer ciclo

¿Sabes qué es la poesía?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Un conjunto de versos	20	83,3	83,3	83,3
Un conjunto de frases	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Cantar los poemas musicalizados	10	41,7	41,7	41,7
Bailar los poemas musicalizados	14	58,3	58,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Leer poemas	3	12,5	12,5	12,5
Bailar los poemas musicalizados	2	8,3	8,3	20,8
Inventar el cuento	2	8,3	8,3	29,2
Ninguna	17	70,8	70,8	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido tu poema preferido?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Todo en su sitio (Gloria Fuertes)	1	4,2	4,2	4,2
Cómo se dibuja un paisaje (Gloria Fuertes)	15	62,5	62,5	66,7
Canción de otoño (Juan Ramón Jiménez)	2	8,3	8,3	75,0
Platero y yo (Capítulo I) (Juan Ramón Jiménez)	6	25,0	25,0	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Conoces algún poema de memoria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	24	100,0	100,0	100,0

¿Sabes lo que es un musicograma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Notas musicales	1	4,2	4,2	4,2
Dibujos y símbolos	23	95,8	95,8	100,0
Total	24	100,0	100,0	

¿Cómo se escribe un poema antinómico?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Con versos muy largos	2	8,3	8,3	8,3
Con palabras que significan lo contrario	22	91,7	91,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Segundo ciclo**¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Leer poemas	4	14,8	14,8	14,8
Cantar los poemas musicalizados	9	33,3	33,3	48,1
Bailar los poemas musicalizados	9	33,3	33,3	81,5
Conocer a los poetas	3	11,1	11,1	92,6
Inventar el cuento	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bailar los poemas musicalizados	3	11,1	11,1	11,1
Ninguna	24	88,9	88,9	100,0
Total	27	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido tu poema preferido?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Recuerdo infantil (Antonio Machado)	4	14,8	14,8	14,8
Era un niño que soñaba (Antonio Machado)	5	18,5	18,5	33,3
La Tarara (Federico García Lorca)	13	48,1	48,1	81,5
El lagarto está llorando (Federico García Lorca)	5	18,5	18,5	100,0
Total	27	100,0	100,0	

¿Conoces algún poema de memoria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	26	96,3	96,3	96,3
No	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Señala los estilos musicales correctos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Fandanguillo, jota, sevillanas, sardana	1	3,7	3,7	3,7
Flamenco, hip hop, pop, rock	25	92,6	92,6	96,3
Recitar, cantar, bailar, tocar instrumentos	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Enumera las cuatro familias instrumentales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bien	23	85,2	85,2	85,2
Mal	4	14,8	14,8	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Indica las duraciones correctas de estas figuras musicales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Blanca (dos tiempos), negra (un tiempo), corchea (medio tiempo)	20	74,1	74,1	74,1
Blanca (un tiempo), negra (tres tiempos), corchea (dos tiempos)	1	3,7	3,7	77,8
Blanca (dos tiempos), negra (medio tiempo), corchea (un tiempo)	4	14,8	14,8	92,6
Blanca (cuatro tiempos), negra (dos tiempos), corchea (un tiempo)	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tercer ciclo**¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Cantar los poemas musicalizados	8	42,1	42,1	42,1
Bailar los poemas musicalizados	2	10,5	10,5	52,6
Conocer a los poetas	6	31,6	31,6	84,2
Inventar el cuento	3	15,8	15,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bailar los poemas musicalizados	5	26,3	26,3	26,3
Ninguna	14	73,7	73,7	100,0
Total	19	100,0	100,0	

¿Cuál ha sido tu poema preferido?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Las abarcas desiertas (Miguel Hernández)	2	10,5	10,5	10,5
Nanas de la cebolla (Miguel Hernández)	8	42,1	42,1	52,6
Creemos el hombre nuevo (Rafael Alberti)	4	21,1	21,1	73,7
Qué cantan los poemas (Rafael Alberti)	5	26,3	26,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

¿Conoces algún poema de memoria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	6	31,6	31,6	31,6
No	13	68,4	68,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Enumera las tres clasificaciones que encontramos dentro de la familia instrumental de cuerda

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bien	14	73,7	73,7	73,7
Mal	5	26,3	26,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Escribe al menos tres figuras retóricas y explícalas brevemente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bien	13	68,4	68,4	68,4
	Mal	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Describe qué es un Trovador de la Edad Media

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bien	18	94,7	94,7	94,7
	Mal	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

