

# *Llevar a la práctica contenido curricular sobre voz, canto y canción en Educación Infantil*

*Developing curriculum content of voice, singing and song in preschool education*

*Lucía CASAL DE LA FUENTE (España)\**

*Recibido: 8/06/2017*

*Aceptado: 15/06/2017*

## ***Como citar este artículo:***

Casal de la Fuente, L. (2017). Llevar a la práctica contenido curricular sobre voz, canto y canción en Educación Infantil. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (3), pp. 31-59.

## ***RESUMEN:***

En el estudio de la práctica docente resulta necesario indagar en los currículos oficiales, pues buena parte del profesorado se basa en ellos para programar. El objetivo de este artículo es investigar qué dicen los currículos de Educación Infantil sobre la voz, el canto y la canción, intentar traducir esta teoría a la práctica y ver cómo evolucionaron estos conceptos en los últimos lustros. Para ello se realiza un estudio de caso examinando los dos currículos oficiales de Educación Infantil en Galicia más inmediatos hasta la fecha (1991 y 2009). Con metodología cualitativa basada en el trabajo documental, búsqueda selectiva y categorización de referencias encontradas, se concluye que la voz y el canto no son objeto de trabajo particular, dándosele más peso a la canción, siendo éste último el concepto que

\* Psicopedagoga, cantante y profesora. Investigadora del Departamento de Pedagogía y Didáctica. Docente en el Grado en “Maestra/o de Educación Infantil” (Universidade de Santiago de Compostela - USC). Secretaria de la Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdEI). *Contacto:* [luciadafonte@gmail.com](mailto:luciadafonte@gmail.com)

está más (y mejor) considerado. Se la destaca como recurso favorecedor de competencias musicales, sociales y personales que, de ser bien trabajadas, inciden positivamente en el desarrollo íntegro de niñas y niños. Se ofrecen también ideas para trabajar lo recogido en los currículos de forma práctica y se reflexiona sobre las consideraciones curriculares que atañen a estos conceptos.

***PALABRAS  
CLAVES:***

*educación infantil; educación vocal; canto; canción; currículo*

---

***ABSTRACT:***

In the study of teaching practices, it is necessary to look into the official curriculums since they are the basis of many teachers' programmes. The aim of this article is to explore how voice, singing and song are considered in preschool curriculums, focusing the way this theory is put into practice and explaining the way these concepts have evolved in the last decades. The last two Galicia's official preschool curriculums (1991 and 2009) have been analysed using a qualitative approach based on documentary work, selective search and categorization of the evidence found. Voice and singing were proved not be object of any particular work. By the contrary, curriculums give more importance to song, turning it into the best regarded concept. Song is highlighted as an educational resource that integrates musical, social and personal skills, and shows positive impact on the whole children development when it is properly worked. This paper also provides some practical ideas to work on the theory coming from the curriculums as well as reflections on curricular considerations concerning these concepts.

***KEYWORDS:***

*preschool education; vocal education; singing; song; curriculum*

---

## ***Introducción***

“A formación vocal na Educación Infantil<sup>1</sup>” es el título de la memoria para la colación del grado de Licenciada en Psicopedagogía presentado en 2014 en la Universidad de Santiago de Compostela, cuyo objetivo fundamental fue entender la práctica docente del profesorado que ejerce en Galicia. Uno de los primeros pasos tomados fue el sumergimiento en los textos curriculares, por ser considerados en muchos casos la

---

<sup>1</sup> El título está en lengua gallega; en castellano sería: “La formación vocal en la Educación Infantil”.

referencia primordial para el profesorado, como así se indica en muy diversas publicaciones. Por ejemplo, para Stenhouse (2003, p. 12), el currículo es “una fecunda guía para el profesor”, siendo a la vez este el responsable de dar sentido a sus contenidos (Coll, 2013).

Partiendo de la premisa de que a la hora de planificar las programaciones de aula el profesorado echará mano de los currículos, resulta primordial rescatar el peso curricular que concierne, en este caso, a la música en general y al canto en particular, para así dotar de sentido y comprender las prácticas docentes. En esta lógica, recurriendo al análisis de los currículos de Educación Infantil de 1991 (Decreto 426/1991) y de 2009 (Decreto 330/2009, en Xunta de Galicia, 2009); este último, vigente; el anterior, derogado), y haciendo una comparación entre ellos, se podrá ver si la consideración de los tres conceptos que articulan el texto -la canción, la voz y educación vocal<sup>2</sup> y el canto- mudó a lo largo del tiempo y en qué medida. Por tanto, este texto trata de responder a dos bloques de preguntas.

- El primero: ¿Cuál es la importancia (entendida como presencia) otorgada a la voz y a la educación vocal, al canto y a la canción en los currículos -actual (2009) e inmediatamente anterior (1991)- de Educación Infantil de Galicia? ¿Hay diferencias entre ellos? ¿Ha cambiado la concepción curricular de estos conceptos en el tiempo? De ser así, ¿cómo? ¿Qué suponen o implican las consideraciones recogidas en los textos curriculares sobre estos conceptos?
- Y el segundo: ¿Cómo podemos llevar a la práctica real de nuestra aula de infantil contenido curricular sobre voz, canto y canción?

Para esta última pregunta tomamos como ejemplo los dos textos objeto de estudio de este artículo. Tenemos en cuenta las consideraciones recogidas tanto en 1991 como en 2009 (aunque el currículo de 1991 esté derogado), porque todas y cada una de las

---

<sup>2</sup> El concepto “educación vocal” está ausente en ambos textos estudiados como tal, pero consideramos ligarla al concepto de voz pues muchas de las consideraciones que se hacen sobre la voz tienen que ver directa o indirectamente con la educación vocal.



puntualizaciones, a nuestro parecer, se estiman como pertinentes para el trabajo en Educación Infantil.

## **Objetivos**

Con ánimo de contestar a estas cuestiones se plantean dos objetivos principales:

- Revelar el valor concedido a la canción, al canto y a la voz y educación vocal en los textos oficiales seleccionados como clave para este estudio. Estos textos son:
  - El Decreto 426/1991, donde se expone el Currículo de Educación Infantil, actualmente derogado.
  - El Decreto 330/2009 (en Xunta de Galicia, 2009), que corresponde al vigente currículo de Educación Infantil.
- Traducir la teoría curricular sobre voz, canto y canciones a la práctica; reflexionar sobre estas cuestiones y ofrecer ideas y consejos sobre cómo implementar lo recogido en los currículos con niñas y niños de infantil.

Los objetivos específicos se resumen en:

- Analizar la importancia que la educación vocal (consideraciones que atañen tanto a la voz cantada como hablada), el canto y la canción ocupan en estos textos oficiales.
- Establecer una comparación entre ellos y elaborar un discurso sobre la evolución de estos conceptos en los currículos escolares citados anteriormente.
- Confeccionar un discurso sobre el interés que los conceptos clave que estamos estudiando suponen para las administraciones en función de la magnitud dispensada a cada uno de ellos.
- Discutir sobre estos conceptos, sus singularidades en la edad infantil, y construir una argumentación sobre el necesario peso que la educación vocal debería ocupar, a nuestro entender, en los currículos infantiles.

## ***Diseño de la investigación***



Esta investigación se enmarca en las singularidades de la investigación cualitativa, puesto que, básicamente, se centra en el estudio y análisis de documentos, y por tanto, de textos. Es decir, nuestras fuentes primarias de información son los currículos.

Se trata de una investigación irremediamente interpretativa, pues las conclusiones de esta son fruto del análisis y de la interpretación de los resultados que realiza quien investiga. Atendiendo a la literatura, esta interpretación nunca es única, ni mucho menos unívoca, sino que está sujeta a posibles lecturas (Báez, 2007).

“Aunque la mente humana difícilmente trabaja con una ausencia total de hipótesis” (Martínez, 2006, p. 74), en metodología cualitativa debemos abstenernos “de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba” (Gibbs, 2012, p. 13). En realidad, en metodología cualitativa no se formulan hipótesis que se van a verificar porque la persona que investiga está abierta a todas las hipótesis plausibles, esperando que de este modo brote del estudio la mejor de ellas, imponiéndose de este modo debido a su fuerza convincente (Martínez, 2006).

Las fases que comprenden esta investigación (ver Figura 1) ocuparon un semestre completo. Para los resultados que presentamos en este artículo, específicamente, se realizaron las siguientes tareas.

*Figura 1. Fases de la investigación*

FASE	DESCRIPCIÓN
A. Revisión exhaustiva y extracción de datos de los citados currículos.	Se examinaron y revisaron profundamente los dos currículos para descubrir todos los apartados y párrafos en que aparecían las palabras “educación vocal”, “voz”, “canto” y “canción”. Esto se conoce como codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990; en Gibbs, 2012). Esta fase, por lo tanto, consistió en leer los textos de modo reflexivo para identificar los extractos donde aparecían estas palabras.
B. Recopilación, estructuración y categorización de los resultados.	Todos los extractos detectados fueron clasificados en tres grandes temas: voz y educación vocal, canto y canción. Luego, individualmente, cada extracto fue etiquetado y codificado con un subtema. El siguiente paso fue realizar la codificación axial, que consistió en perfilar y precisar las categorías en que fueron agrupados los extractos identificados previamente. Este proceso se relaciona con el método análisis temático, para de ahí entender el sentido



	atribuido a cada extracto, agrupando varias etiquetas por tema. De aquí salieron las consideraciones curriculares extrapoladas de los conceptos objeto de estudio.
C. Análisis de datos, aportación de ideas, reflexión y discusión.	Localizadas las ideas clave, se analizaron las palabras incluidas en el discurso de los textos, la relación y la repetición de estas, el contenido; y se compararon los currículos. De ahí, se derivaron las consecuentes reflexiones e ideas sobre cómo implementar lo recogido en los currículos.

*Fuente: Elaboración propia*

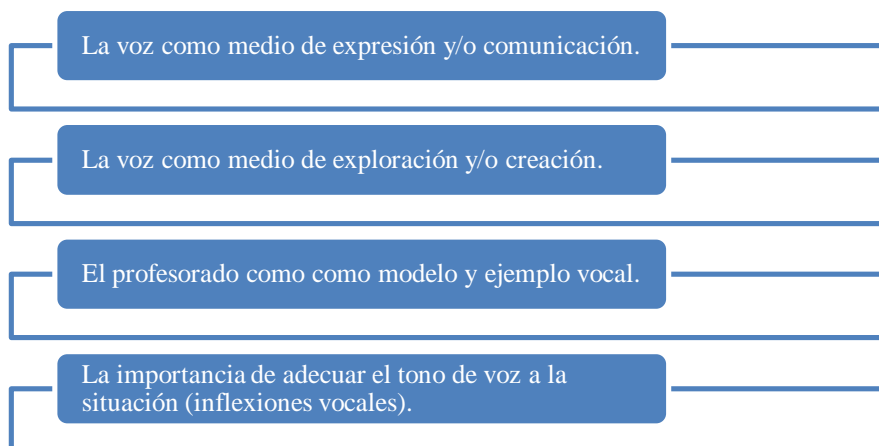
## **Resultados**

De la revisión íntegra de los currículos de Educación Infantil -publicación de Xunta de Galicia (2009<sup>3</sup>) y Decreto 426/1991- surgieron conceptos clave (entendidos como categorías) que compendian el peso de la educación vocal y voz, del canto y de la canción. De aquí se extrae la óptica desde la cual estos currículos fueron diseñados, y por lo tanto, se entrevé la sensibilidad que la consejería gallega con competencia en educación tiene para con respecto a nuestros conceptos clave.

En primer lugar, de la selección de palabras y párrafos clave sobre voz y educación vocal surgieron cuatro categorías:

<sup>3</sup> Se tuvieron también en cuenta las referencias a la voz y educación vocal, al canto y a la canción que están incluidas en los documentos no normativos que acompañan al currículo vigente (en Xunta de Galicia, 2009), así como la “*Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 10 de xullo de 2009)*” (Xunta de Galicia, 2009, pp. 85-115); en castellano: Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (Diario Oficial de Galicia del 10 de julio de 2009).

**Figura 2. Concepciones sobre la voz y la educación vocal en los currículos de educación infantil de Galicia (1991 y 2009)**

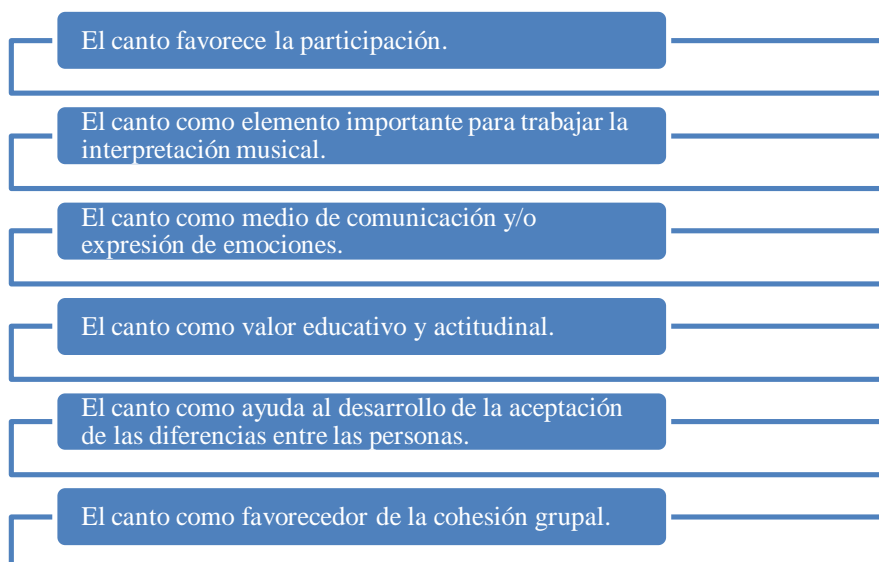


*Fuente: Elaboración propia*

Estas cuatro categorías que se muestran en la Figura 2 están recogidas en el currículo de 2009, mientras que en el de 1991 solo se destacan la primera y la última. Se recuerda que la temática fue llamada “voz y educación vocal” porque, aun no apareciendo el concepto “educación vocal” como tal en los textos, las consideraciones que se encontraron sobre “voz” directa o indirectamente hacen alusión a la educación vocal.

En segundo lugar, sobre el canto fueron detectadas seis categorías:

**Figura 3. Concepciones sobre el canto en los currículos de educación infantil de Galicia (1991 y 2009)**

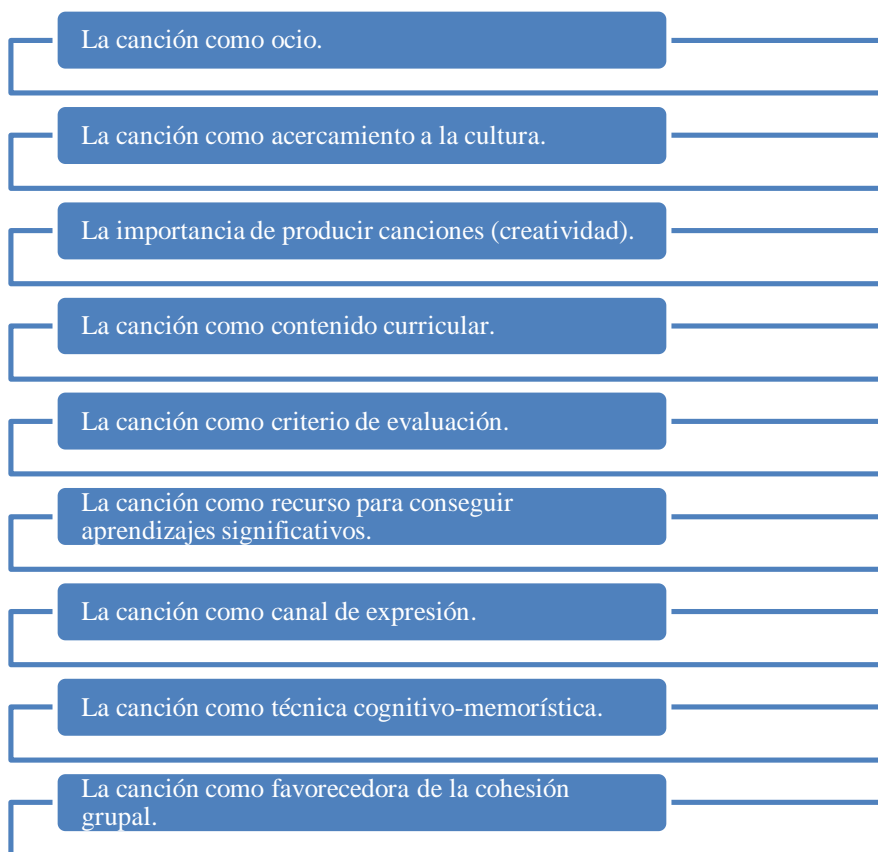


*Fuente: Elaboración propia*

Todas las categorías presentes en la Figura 3 están también en el currículo de 1991 salvo la quinta; mientras que en el de 2009 la palabra “canto” se ausenta por completo. Sin embargo, si tenemos en cuenta los textos que acompañan al currículo vigente en Xunta de Galicia (2009), las cuatro últimas categorías sí estarían recogidas.

Y en tercer lugar, sobre la canción fueron nueve las categorías en que agrupamos los extractos, y que se muestran en la Figura 4.

**Figura 4. Concepciones sobre la canción en los currículos de educación infantil de galicia (1991 y 2009)**



*Fuente: Elaboración propia*

Mientras que el currículo de 2009 abarca todas ellas excepto la primera y tercera; el de 1991 tan sólo recoge las cuatro primeras.

Expuestas las categorías que han surgido de la clasificación y agrupación de los extractos detectados, en general, se advierte que:

- La educación vocal y el trabajo de la voz figuran en estos escritos (bien explícita bien implícitamente). De aquí se extrapola que, aunque de forma muy básica, se les da importancia. Refiriéndonos al profesorado se habla de lectura competente. Es decir, el profesorado debe ser un ejemplo de lectura competente para su alumnado, sirviendo a este como modelo. También se insiste en la exploración de las posibilidades sonoras de la voz, de utilizarla como medio de expresión, y de la importancia de adecuar el tono de voz a las múltiples situaciones en que nos podemos encontrar. Esto, sin duda, está relacionado con la educación vocal y el cuidado de la voz, pues de algún modo e indirectamente se alude a la valoración del ambiente para actuar vocalmente en consonancia con él.
- El canto, por su parte, se presenta como recurso socializador en el currículo derogado. Sin embargo y sorprendentemente, esta palabra no existe en el de 2009 (en el propio Decreto 330/2009), aunque bien es cierto que sí se refieren a él los documentos no normativos que lo acompañan. Por poner un ejemplo, estos identifican al canto con un arma para propiciar el respeto hacia las diferencias individuales entre las personas, así como que refuerza el sentido de pertenencia grupal.
- La canción está presente en absolutamente todos los documentos con que se trabajó en esta investigación. Es el concepto sobre el que más se aporta y al que más importancia se le da en los currículos de infantil de Galicia. De este modo, se halla como contenido, como vehículo que ayuda a sentirnos más cerca de nuestra cultura y de estar en contacto con ella, como criterio de evaluación, como recurso para la memorización y para la instrucción, como ocio y canal expresivo, como recurso creativo, y como favorecedor de la cohesión grupal. Posee además su debido protagonismo dentro del desarrollo de la competencia cultural y artística.

## ***Análisis, discusión e ideas para transportar el contenido curricular sobre voz, canto y canción a la práctica***

Gimeno (1991) enmarca el currículum como la arquitectura de la práctica. Así, de algún modo, el currículum delimita la construcción de dicha práctica. No obstante, los textos curriculares no son prescriptivos: sí es cierto que exponen y ordenan contenidos, pero no ofrecen “recetas” detalladas para llevar esos contenidos a la práctica de forma concisa. Por tanto, se puede afirmar que el currículum es el puente entre teoría y acción, sin embargo, el trecho que media entre dicha teoría y dicha acción supone un vacío para muchas profesoras y profesores. Lo que se espera de ese espacio es que sea cubierto por actividades que diseñe el profesorado como componentes organizadores de los proyectos de acción o actuaciones para trabajar los contenidos curriculares. Todo esto se basa en la lógica que este autor atribuye a las tareas, como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica. Ellas son las mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.

Suele ocurrir que, en numerosas ocasiones, el profesorado desconoce cómo llevar los contenidos curriculares al aula de forma efectiva; más aún en el caso de los contenidos de educación vocal y canto<sup>4</sup>. En este momento se nos ocurren tres razones que soportan esta afirmación:

- En primer lugar, “los profesores son el colectivo profesional más afectado por los problemas de voz” (Castejón, 2014, p. 10), siendo la disfonía la causa principal de baja laboral en este colectivo. Debido a las características de la propia profesión, las bajas por problemas de voz en el profesorado triplican las de otras profesiones (Gañet, Gañet, Whyte & Gañet, 2006).
- En segundo lugar, muy pocos planes de estudio en España ofrecen en la titulación de Grado en Maestra/o de Educación Infantil (o Primaria) formación específica sobre educación vocal. En nuestra universidad, la materia “Educación vocal para

---

<sup>4</sup> Recordemos que las personas que se gradúan en Educación Infantil en Galicia son generalistas, y por tanto, no tienen por qué ser especialistas en ningún ámbito.

docentes” no lleva ofertándose más de una década, además de ser de carácter optativo. Y aun pudiendo ser extrapolados a niñas y niños de infantil los resultados de aprendizaje adquiridos en esta materia, más de un 75% del programa se centra en la voz del profesorado, no especificándose estrategias de cómo trabajar contenidos curriculares de Educación Infantil con niñas y niños pequeños.

- Y en tercer lugar, la educación vocal en la escuela en España es un tema de reciente estudio, y como toda innovación que no viene precedida de formación teórico-práctico efectiva, provoca dificultades en la práctica eficiente.

Este es un ejemplo de entre tantos que reclama la necesidad de superar el tipo de formación de profesorado actual, que denota las dificultades que tienen que salvar para llevar cualquier innovación a sus aulas. Para ello, Fernández Cruz (2004) habla de una formación entendida como capacitación para el cambio o construcción del propio cambio. Este modelo formativo estaría encaminado tanto al desarrollo personal como al profesional, en el cual el desarrollo del currículo sería el propio centro vertebrador.

Pues bien, en este apartado discutiremos los resultados, analizaremos las implicaciones de los mismos y ofreceremos algunas orientaciones prácticas que nos podrían guiar en el cómo llevar los contenidos curriculares que atañen al canto, a la canción y a la voz al aula de infantil. Debemos advertir que no se le dedique más que un par de minutos a cada una de las propuestas que se hacen, pues las voces infantiles son muy delicadas y nunca se debería llegar a la fatiga vocal. Es responsabilidad del profesorado que esto no ocurra, al menos en la escuela. Para hacer estas proposiciones, se tendrán en cuenta tanto las consideraciones recogidas del texto derogado como la de los vigentes, pues todas ellas se estiman de provecho.

En los textos objeto de estudio de este trabajo se aprecia que la educación vocal y la voz están presentes. Recapitulando, en el currículo derogado sólo aparecen dos referencias, mientras que en el actual y documentos no normativos que se adjuntan al mismo se da un aumento de corte cuantitativo y cualitativo en cuanto a las menciones y consideraciones que aparecen y que versan sobre la voz o la educación vocal. Esto quizás quiera significar

---

*f*

que la educación vocal y la voz han cobrado más espacio y, por ende, más importancia en el texto curricular, lo cual se puede interpretar como que a lo largo de casi dos décadas la Administración supo detectar y reflejar su importancia en el texto normativo.

Volvamos ahora a las ideas surtidas de los resultados para ir argumentando, discutiendo y proponiendo ideas.

*Figura 5. Propuestas para llevar a la práctica contenidos curriculares sobre voz y educación vocal en educación infantil*

<b>CONSIDERACIÓN</b>	<b>PROPUESTAS Y REFLEXIONES</b>
<p>Canal de expresión del lenguaje oral y vía de comunicación. La niña y el niño deben mostrar inflexiones o cambios de entonación en su tono de voz en sincronía con el lenguaje afectivo o con el mensaje que deseen comunicar, y de acuerdo con la situación de comunicación dada.</p>	<p>Si los niños y niñas deben mostrar inflexiones en su voz en sintonía con su expresión o sus emociones, entendemos que tendrán que contar con modelos de imitación que, a modo de ejemplo, les sirvan para aprender a usar su voz como canal de expresión o de comunicación. Nuestra sugerencia es que para esto se disponga de una serie de juegos dramáticos en los que tuviera cabida el trabajo de las diferentes calidades vocales. La imitación a través de la teatralización nos permite explorar nuestra voz, desafiar sus posibilidades y enlazar estas con el intento de expresar sentimientos, situaciones comunicativas, intenciones, etc. A través de la representación de cuentos, imitación de personajes o juegos vocales se puede abrir una vía de trabajo en este sentido. Además, con ello contribuimos a mostrar que la voz, bien sea con la palabra o con el canto, es una vía de comunicación.</p>
<p>Medio de creación y canal de exploración del propio sonido. En el 2º ciclo (de 3 a 6 años) las niñas y niños deben ser capaces de explorar las posibilidades sonoras de sus voces y usarlas para crear. En el currículo de 2009 se incluye como componente a trabajar (contenido) y como componente a valorar (evaluación); mientras</p>	<p>Si pretendemos que el alumnado explore las posibilidades sonoras de sus voces debemos provocar situaciones y hacerles experimentar diferentes calidades de las mismas. Resulta muy interesante el trabajo kinestésico en este sentido: que sientan la vibración en la laringe, y, por extensión, la resonancia en su cabeza y pecho. Para la resonancia de la cabeza suelen funcionar muy bien las tinas de plástico. Si colocamos nuestra cabeza dentro de una tina y emitimos algún sonido, escucharemos la resonancia de una forma especial. Con ello, es esperable que se sientan más cerca del abstracto concepto de resonancia. La imitación de voces de animales y de voces de dibujos animados, suele funcionar bastante bien para que descubran su falsete. Los personajes malvados de películas o series</p>

<p>que uno de los indicadores observables específicos para la evaluación es comprobar si el alumnado explora las posibilidades sonoras de sus voces.</p>	<p>suelen tener las voces más graves, con lo cual podrían tenerse de ejemplo para explorarlas. Es bueno comenzar desafiando sus posibilidades vocales con sonidos fácilmente imitables y que conocen bien, pues es una forma de que se suelten y ganen en confianza. Por ejemplo: ¿Cómo es el sonido de una motocicleta? ¿Cómo suena la sirena de una ambulancia? No obstante, también es necesario aventurarse con elementos arriesgados. Esto les hará potenciar aún más su creatividad y explorar más profundamente en todos los sonidos que pueden crear con su aparato fonador. Por ejemplo: ¿Cómo suena la lluvia? ¿Y el arcoíris?</p>
<p>Modelo a imitar: el profesorado como ejemplo. A través de la escucha y comprensión de la lectura en voz alta de una lectora o lector competente, se espera que el alumnado muestre placer y motivación por escuchar. Se incluye en el texto curricular de 2009, como en el punto inmediatamente anterior, tanto como elemento a trabajar (contenido) como elemento a evaluar (evaluación). En las orientaciones metodológicas para 2º ciclo se persevera en la figura docente como modelo de lector o lectora-ejemplo, aludiendo incluso al profesorado como modelo del silencio.</p>	<p>La práctica de la lectura en voz alta es muy habitual en Educación Infantil por parte del profesorado. Especialmente en el momento de “asamblea”, es muy común observar a docentes leyendo un cuento, por ejemplo. Las asambleas son vitales en la Educación Infantil, puesto que son momentos en los que debido a la disposición y clima que el buen profesorado es capaz de crear, el alumnado se prepara para escuchar. La práctica de la asamblea es un momento que predispone al alumnado, pues sabe que va a pasar algo. Pues bien, el modo en que lea la maestra o el maestro (tono, pausas respiratorias, inflexiones de la voz, entonaciones, cambios de registro, articulación e impostación vocal, etc.) va a influenciar en cómo el alumnado vaya a ir configurando su forma de leer –tanto en el presente, si ya lee, como en el futuro-, pues es el modelo que está recibiendo. Por eso resulta de vital importancia que el profesor o la profesora maneje la “lectura competente”. Por otro lado, el trabajo del silencio es más que fundamental. No se trata solo de estar en silencio sin más (que también es relevante su ejercicio), sino de escuchar los ambientes sonoros, ser capaces de identificar situaciones a través de paisajes sonoros; se puede también practicar mindfulness y técnicas de relajación, etc.</p>
<p>Importancia de adecuar la voz a la situación. El alumnado debe ser capaz (puesto que se incluye</p>	<p>Los ejercicios prácticos que podemos indicar en este apartado se sostienen en el sentido común. ¿Tendría sentido exclamar “¡qué feliz estoy!” son voz apagada y titubeante? Pues bien, podemos escoger una frase y brincar con la voz</p>

*f*

como elemento de evaluación) de valorar y adecuar el tono de voz a utilizar a la situación que se le presente y de acuerdo con ella.	para emitir las mismas palabras pero con intenciones, sentimientos o emociones diferentes. Eso ayudaría también a la interpretación y decodificación de mensajes de forma congruente. Inmediatamente debajo de este cuadro se explica la “Teoría de la Escucha”, proceso a través del cual se podría también trabajar el silencio y educar en la valoración del ambiente para adecuar el tono de voz inteligentemente.
--	---

*Fuente: Elaboración propia*

¿Cómo podríamos trabajar el silencio en las aulas de infantil? Una posible respuesta a ello puede ser encontrada en la “Teoría de la Escucha” que presenta Quiñones (1997, pp. 67-68), que vincula el trabajo de la voz con el silencio, y que se explica a continuación.

Cuando cantamos es muy importante escuchar y escucharnos. Así podremos comprobar el esfuerzo que en este momento exigimos a nuestra voz. Esta teoría, elemental para el trabajo en grupos vocales o coros, desarrolla los siguientes puntos:

- *Escucho*: recibimos la información del interlocutor o interlocutora y oímos el sonido propio de su voz. Este sonido característico hace que identifiquemos a esta persona a través del mismo.
- *Me escucho*: percibimos cómo desarrollamos nuestra información; escuchamos nuestra propia voz en el espacio y experimentamos las sensaciones sonoras, intentando reconocer nuestra voz.
- *Escucho cómo me escucháis*: antes de comenzar a hablar resulta fundamental escuchar el ruido ambiental, valorarlo y actuar de acuerdo con él, así como escuchar también el silencio.

Quisiéramos puntualizar que esta autora indica que este silencio será el de la interlocutora o interlocutor pero, a nuestro entender, ha de ser también el silencio del ambiente, así como nuestro propio silencio, que nunca llega a ser total.

De todos estos puntos que desarrolla la “Teoría de la Escucha”, sin sacar importancia a ninguno de ellos, para el trabajo de la voz en grupo quizás el más elemental sea el último. Esto puede justificarse en que se deba escuchar y valorar el ambiente para saber a qué



potencia se debe emitir la voz con el fin de no sobresalir por encima de ninguna otra, siempre y cuando no se cante de solista. Esto debe hacerse cuidando siempre de no hacernos daño al emitir la voz. Esta pauta también se puede extrapolar a la emisión vocal general, pues el volumen con el que emitimos la voz, bien hablada, bien cantada, debe ir en consonancia con la valoración previa que se haga del ambiente, y valiéndonos de amplificación externa siempre que sea necesario.

Entre la publicación de un currículo y otro han pasado prácticamente dos décadas. Casi 20 años después, vemos claramente el avance que se dio en las consideraciones que aparecen en estos textos curriculares y que atañen a la voz y a la educación vocal.

Examinemos a continuación algunas observaciones que nos han llamado la atención.

Por un lado, al incluir las palabras “lector competente”, el Decreto 330/2009 indirectamente está dando por sentado que el profesorado es capaz de hacer lecturas en voz alta de forma eficiente. Pero, ¿qué entendemos por “lector competente”? Podríamos definirlo como una persona que articula correctamente, que lee a un ritmo adecuado para que quien escucha comprenda el mensaje –con las debidas modulaciones e inflexiones vocales, de modo que la escucha sea atractiva- y que imposta correctamente la voz, respetando las pausas respiratorias de acuerdo tanto a sus necesidades físicas como a las de la propia lectura. No obstante, en el texto curricular no se define este tipo de lector o lectora. Y, aun así, al hacer referencia al “lector competente”, se está haciendo hincapié en la importancia del modelo con el que cuenta el alumnado en las aulas, aspecto que se reitera en el documento no normativo sobre orientaciones metodológicas para el 2º ciclo. En él, el profesorado es el modelo para la lectura en voz alta, y se cita el modelo del profesorado como “modelo del silencio”. Quizás esta idea sea un tanto difusa tal y como se presenta. Démosle un sentido a esto. A nuestro parecer, esto tiene que ver con que el profesorado se comprometa y trabaje el silencio en las aulas, educando y haciendo valorar la contaminación acústica y las posibilidades expresivas y comunicativas del mismo, por ejemplo. Este aspecto resulta de total significación para la educación vocal del alumnado,

---

*f*

pues el silencio también es música (Russo, 2007), y como tal, también comunica; algo que se debe transmitir al alumnado.

Además, y como hemos comentado, consta como indicador observable específico de evaluación el hecho de que el alumnado adecúe el tono de voz a la situación en que va a hablar o cantar, y en ello, el trabajo del silencio nos parece elemental.

Por otro lado, el hecho de que no se encontrasen referencias a la voz o a la educación vocal en la anteriormente citada “*Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia*”, ni en el documento no estrictamente normativo titulado “*Achega da etapa da educación infantil á adquisición de competencias básicas*”<sup>5</sup> (Xunta de Galicia, 2009, pp. 181-198), pone de manifiesto el poco peso o consideración que se tiene de la voz en el ámbito de la Educación Infantil. Con todo, profesionales no sólo de educación musical sino también de la medicina (Molina Urtado et al., 2006) hacen hincapié en la importancia de llevar a cabo un trabajo preventivo integrado dentro del currículo sobre el tema que ocupa este apartado, la educación vocal.

Veamos ahora qué ocurre con el canto en los textos curriculares estudiados y algunas ideas que podemos ofrecer para trabajarlo en la línea en que se indica en los currículos.

*Figura 6. Propuestas para llevar a la práctica contenidos curriculares sobre canto en educación infantil*

CONSIDERACIÓN	PROPUESTAS Y REFLEXIONES
<b>Modo de participación.</b> Involucrando al alumnado en actividades de canto grupal favorecemos la participación.	En algunos centros es grande el abanico de opciones de participación que puede llegar a tener el alumnado, pero de acuerdo a los intereses y habilidades individuales, cada persona debe decidir en qué le gustaría involucrarse. El canto puede ser un modo de participación en este sentido, y por tanto, entendemos que toda escuela debería ofrecer la oportunidad a su alumnado de implicarse en algún tipo de actividad coral. Por ejemplo, el hecho de que una escuela tenga un coro y que parte del alumnado se integre en él, hace que de algún modo participe en una actividad

<sup>5</sup> En castellano: “Aportación de la etapa de la educación infantil a la adquisición de competencias básicas”.

	<p>escolar. El acto de cantar, especialmente si es en grupo, es un modo de participación. El estudio de Ferrer, Tesouro y Puiggali (2015) destacó como actividad más frecuente de las corales la participación en actos sociales. Por ende, pertenecer a un coro podría impulsar la colaboración e implicación para con la sociedad.</p>
<p><b>Importante para trabajar la interpretación musical.</b> A través de la interpretación de cantos folclóricos favorecemos el acercamiento del alumnado a su cultura. Este procedimiento resalta en el área de expresión rítmico-musical.</p>	<p>La voz es considerada un instrumento musical. Con ella reproducimos melodías, improvisamos, creamos, etc. Por tanto, a través de ella podemos interpretar música. El uso de cantos folclóricos de la propia cultura favorece que el alumnado vaya forjando sus conocimientos sobre ella. Ya Kodály (1882-1967) apostaba por el uso de material proveniente del folclore, pues entendía que para la niñez la música folclórica es más genuina y próxima que la culta (Ördög, 1994). En esta lógica, la selección y el uso de un repertorio de canciones folclóricas adaptado a las posibilidades vocales del alumnado en edad infantil es, a nuestro entender, una forma acertada de introducir el canto en la escuela infantil, aunque no necesariamente el único; pues no olvidemos que sus gustos musicales pueden estar alejados del folclore, y sería un error ignorar por completo sus preferencias.</p>
<p><b>Medio de comunicación/expresión de emociones.</b> A través de la palabra y del canto podemos comunicar y expresar emociones. En el currículo de 2009, dentro del área de Religión Católica, se recoge este aspecto como indicador específico de evaluación. De acuerdo con esto, el canto de villancicos es una forma de expresar la alegría y la ilusión por la Navidad.</p>	<p>Más allá de las implicaciones con la religiosidad que pudiera tener nuestro alumnado, el canto como medio de comunicación y de expresión de emociones puede y debe ser trabajado. Podríamos pensar en canciones que se puedan identificar con diferente tipo de emociones. En el “Emocionario” de Núñez y Valcárcel (2016) encontraremos información con relación a ello. Podríamos proponer ciertas canciones para que el alumnado las cante y exprese lo que siente. Además, cabría la posibilidad de que sobre ciertas canciones se cambiase la letra o la melodía, buscando emociones opuestas y/o diferentes, e incluso que compusiesen sus propias canciones, etc.</p>
<p><b>Valor educativo y actitudinal.</b> Se entiende que a través del canto grupal se puede denotar en el alumnado el gusto e interés</p>	<p>El canto coral fomenta valores (Ferrer et al., 2015; Sparks, 2014; Ferrer, 2009) y actitudes democráticas: por ejemplo el respeto, la cooperación y la solidaridad. La práctica del canto grupal puede hacer que el alumnado se involucre en actividades grupales y aprenda y desarrolle competencias</p>



<p>por las actividades compartidas.</p>	<p>y pautas de trabajo cooperativo y/o corresponsabilidad. Especialmente con alumnado más tímido o con dificultades para relacionarse, la práctica del canto grupal podría ayudarle a generar lazos sociales y a ir mejorando su competencia y habilidades sociales.</p>
<p><b>Ayuda a desarrollar la aceptación de las diferencias entre las personas.</b> Se concibe el canto como medio para hacer expresar a las niñas y niños sus rasgos, intereses y personalidades, de modo que se conozcan entre sí y aprendan a respetar y entender la diversidad y la singularidad de las personas.</p>	<p>Al cantar canciones de diferentes culturas, lo que propiciamos es el acercamiento a estas. A nuestro entender, el conocimiento lleva al respeto: si tenemos información, es más fácil entender otras culturas, con lo cual el trabajo de cantos de otras culturas ayudaría en ello. Por su parte, “el canto coral es muy importante, el placer que se deriva del esfuerzo por conseguir una buena música colectiva proporciona hombres disciplinados y de noble carácter, su valor es incalculable” (Ördög, 1994, p. 10).</p>
<p><b>Favorece la cohesión grupal.</b> El canto ayuda a desarrollar el sentido de pertenencia al grupo, lo cual también ayuda a afianzar las relaciones interpersonales.</p>	<p>De acuerdo con Ferrer et al. (2015), cantar en un coro favorece el sentimiento de pertenencia a un grupo. Tanto los procesos como los resultados dependerán del compromiso de todas y cada una de las personas que lo compongan. De algún modo todas las personas que hacen parte de él son necesarias, aunque no imprescindibles. Creemos que es importante que la puerta siempre se deje abierta, para que el alumnado pueda entrar y formar parte del coro escolar en cuanto desee, así como que pueda apartarlo por un tiempo y retomarlo cuando así lo sienta; exceptuando casos extraordinarios como la preparación de un musical, que exige un compromiso de involucración al menos hasta que se cierre el proyecto.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

Luego de estas ideas, resaltaremos algunas curiosidades que merecen su respectivo debate. Lo que más asombra, en un primer momento, es que en el Decreto 330/2009 la palabra “canto” no figure en ningún lugar. Por lo tanto, si el canto como tal no es contenido del propio currículo, lo lógico es que en la orden<sup>6</sup> que regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del 2º ciclo de Educación Infantil tampoco se recoja ningún aspecto sobre

<sup>6</sup> Ver “Orde do 25 de xuño de 2009”, a la cual nos referimos anteriormente.

el canto. Asimismo, en el texto “*Achega da etapa da educación infantil á adquisición de competencias básicas*” la palabra “canto” vuelve a estar ausente. Quizás podamos interpretar que la omisión en estos documentos de esta palabra, tan significativa para la Educación Infantil, sea un vestigio de la tímida deferencia que, a criterio de la Administración, conlleva trabajar la voz cantada en Educación Infantil y sus implicaciones. Hasta aquí todo parece mantener una lógica. Sin embargo, sorprende que, ausentándose la palabra “canto” en la orden que venimos de citar, por la cual se regula -entre otros aspectos- la evaluación, se haga referencia explícita al canto en el documento no normativo “*Avaliación: indicadores observables específicos*”<sup>7</sup> (Xunta de Galicia, 2009, pp. 117-156). Si el canto no es contenido, nos preguntamos cómo es posible que después se considere como indicador de evaluación. La Religión Católica es un área no obligatoria en la enseñanza pública, con lo cual, podemos comprender que el canto no se entienda como un contenido propio, mas sí como recurso simbólico. De algún modo, en el documento no normativo que hemos indicado cuatro líneas más arriba, podremos percibir si el alumnado transmite alegría cantando canciones navideñas (aspecto recogido en Xunta de Galicia, 2009, p. 151), manifestación a través de la cual especialistas en Religión Católica podrían traducir si efectivamente las niñas y niños expresan algún valor de la religión en cuestión. La verdad es que el tema de la religión en la escuela es bastante controvertido, especialmente en la escuela pública, y en estos últimos años está generando quizás más debate que dos décadas atrás. Por este motivo es difícil comprender cómo en el currículo de 1991 no se vincula el canto con la religión y sí se da esta relación en el de 2009. En España ya desde finales del siglo pasado las niñas y niños en muchos centros –al menos en los centros públicos- pueden escoger cursar religión o, en su defecto, una actividad lectiva alternativa. Este tema podría ser ampliamente discutido, aunque no es objeto del artículo profundizar más en la cuestión, por tanto, volvamos a nuestro concepto, el canto.

Recordemos que en ambos textos curriculares analizados se destaca el valor del canto como afianzador de las relaciones humanas y potenciador de la sociabilidad. Distinguimos

---

<sup>7</sup> En castellano: “Evaluación: indicadores observables específicos”.

*f*

particularmente el valor que se aporta sobre el canto en las orientaciones metodológicas para el 2º ciclo (Xunta de Galicia, 2009), como canal de expresión de ideas, intereses y características personales, para fomentar el respeto hacia las diferencias e igualdades que existen entre las personas. Aquí el canto adquiere un carácter transversal que valoramos como fundamental, y especialmente como modo de trabajar valores de tolerancia o propios de la coeducación, como la transigencia y la aceptación de las diferencias entre iguales de una forma motivadora.

Que la propia palabra “canto” esté ausente en el currículo vigente no es, quizás, tan preocupante, puesto que el concepto “canción” está bastante desarrollado, y posiblemente pudiéramos interpretar que en el segundo concepto implícita o explícitamente debiera entenderse el primero. Pero sí que choca que casi 20 años atrás, en el currículo de 1991 sí se mencione el canto como tal, y en él se incida en aspectos de desarrollo personal y social, sin vinculación ninguna con temas religiosos. Por el contrario, en el currículo de 2009 sí se relaciona el canto a la religión. A continuación justificaremos por qué esto llama especialmente la atención.

Las políticas educativas provenientes de gobiernos neoliberales, ya no solo en España sino también en otros países como Argentina, actualmente tienden a poner en un segundo plano o hacer desaparecer las oportunidades y las actividades de carácter artístico en las escuelas, generando más espacio para otras áreas de conocimiento más instrumentales o tradicionales. Aunque no pretendemos menospreciar estas áreas en favor de las artes en el currículo escolar, creemos que debería de haber un equilibrio bastante más equitativo. Diferentes textos de carácter nacional e internacional (Lloyd, 2016; Giráldez, 2009; UNESCO, 2006; Iwai, 2002) reivindican que las artes contribuyen al desarrollo de capacidades que pueden complementar el éxito en otras áreas curriculares, así como que benefician el desarrollo integral de las personas, ofreciendo ganancias en el desarrollo de la emocionalidad o formación de la personalidad, por poner algún ejemplo.

Adentrémonos ahora en nuestro tercer concepto objeto de estudio: la canción.



*Figura 7. Propuestas para llevar a la práctica contenidos curriculares sobre la canción en educación infantil*

CONSIDERACIÓN	PROPUESTAS Y REFLEXIONES
<p><b>Ocio.</b> El canto de canciones se vincula al ciclo de las fiestas tradicionales.</p>	<p>Efectivamente, las canciones no deberían restringirse al trabajo formal de las mismas, sino que cantar con fines autotélicos y como forma de ocio y fuente de placer sería también resaltable en la Educación Infantil, de acuerdo a la lógica de la naturaleza de la educación musical en esta etapa. Por supuesto, la música está presente siempre en nuestras fiestas, y por lo tanto las canciones son y deben ser protagonistas en las celebraciones.</p>
<p><b>Acercamiento a la cultura.</b> A través de las canciones de nuestra comunidad nos acercamos y conocemos mejor nuestra cultura.</p>	<p>Esta consideración está muy relacionada con el apartado segundo de la Figura 6. Se podrían extrapolar las ideas allí plasmadas a este apartado. A través del ciclo anual de fiestas también nos acercamos a nuestra cultura. Garrido (2011) ofrece indicaciones didácticas y metodológicas sobre cómo conducir el contenido curricular a la participación musical en fiestas, celebraciones y conmemoraciones; y aunque se centra en Educación Primaria, se pueden extrapolar algunas ideas a la etapa de infantil.</p>
<p><b>Importancia de producir canciones (creatividad).</b> Nuestro alumnado de infantil debe ser capaz de producir canciones por su propio pie.</p>	<p>El profesorado debe ser capaz de provocar espacios y tiempos para la exploración libre de la voz así como de dar algunas herramientas para que el alumnado se atreva a inventar melodías, letras, ritmos y acompañamientos. Podemos partir de alguna canción que el grupo-clase sepa de antemano y escoger una frase. De ahí, propondremos cambios de letra, de melodía, etc.; para entrenar un poco la creatividad y que el alumnado vea que es posible modificar canciones que ya conocen. Más adelante se podría pedir que inventen canciones libremente, pero quizás necesitemos ofrecer argumentos que estimulen la generación de ideas. Las ideas que suscitarían estas creaciones podrían ser la lectura de un relato previo o la misma invención de un cuento colectivo, al que después se le podría agregar alguna canción compuesta por el propio grupo. Poniéndonos en la situación de una historia donde un personaje pasa, por ejemplo, miedo, podríamos proponer al alumnado la invención de una pequeña</p>



	canción que ayudase a dicho personaje a superar su miedo, etc.
<b>Contenido curricular.</b> La canción y la interpretación de canciones figuran como conceptos a trabajar en el área de expresión artística, en ambos ciclos de Educación Infantil.	En las diversas situaciones que hemos comentado en este cuadro ya estaríamos trabajando la canción como contenido curricular, con lo cual, con el canto de canciones se pueden trabajar varios aspectos a la vez. Quizás alguna vez se podría hacer una pequeña simulación del trabajo de la técnica vocal, poner algún vídeo y vivenciar posteriormente cómo es una clase de canto, o un ensayo de un coro profesional y/o aficionado (infantil, juvenil o de personas adultas).
<b>Criterio de evaluación.</b> En el 2º ciclo de Educación Infantil la participación en canciones es un criterio de evaluación en el estudio de una lengua extranjera.	Se suele afirmar que la música o las canciones pueden ayudar en la adquisición de muchos aspectos relacionados con el lenguaje: gramática, vocabulario, pronunciación, etc. No obstante, la revisión de la literatura en este ámbito (Chandler, 2016) sugiere que existen muy pocas evidencias empíricas que apoyen estas afirmaciones. Aun así, muchas profesoras y profesores usan las canciones para trabajar los aspectos anteriormente mencionados. Lo que no suscita tantas dudas es que el hecho de que una alumna participe activamente en el canto de canciones en inglés, por ejemplo, indicie muestra de interés en esta lengua extranjera por su parte.
<b>Recurso para conseguir aprendizajes significativos.</b> La “Orde do 25 de xullo de 2009”, en relación con la enseñanza del inglés, insiste en que para que la participación sea comprensiva es necesario aprovechar experiencias significativas como las canciones. Se alude también a la canción como recurso para que el alumnado responda al profesorado en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera, activando la Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR), usando el	Poco hay que añadir a lo señalado en la casilla inmediatamente superior a esta. Mientras se canta, el uso de gestos significativos y atribuibles a alguna realidad que conozca el alumnado quizás facilite la adquisición significativa de términos o expresiones concretas, a la vez que se interioriza su sonoridad y fonética. Ponemos en duda, a la par, que la propia canción sea siempre una experiencia significativa, o a través de la cual se puedan conseguir aprendizajes significativos. Creemos que los puede favorecer, pero es prácticamente imposible y empíricamente muy complicado demostrar que un aprendizaje concreto ha sido significativo. Y a pesar de los resultados de Chandler (2016), entendemos que no procede dejar de usar las canciones para trabajar aspectos relacionados con el lenguaje. De un modo u otro, es una forma de insistir en ellos, aunque en principio no se garantice su aprendizaje significativo.



cuerpo para expresar y actuar. En el documento no normativo sobre evaluación también se valora el interés que pueda mostrar el alumnado por aprender canciones en otras lenguas.

**Canal de expresión.** La canción adquiere un peso considerable en la Religión Católica, pues se concibe que a través del canto de canciones podemos evaluar el agradecimiento que siente el alumnado por vivir hacia Dios o la alegría por tener a Jesús como amigo.

Sin ánimo de profundizar en aspectos que implican a la religión (católica o cualquier otra), ponemos bastante en duda el uso de canciones como criterio de evaluación tal y como se recoge en el currículo. Opinamos que una niña o niño de 0 a 6 años que canta una canción con contenido religioso no puede discernir el significado real, ni mucho menos espiritual. Por tanto, evaluar si esa persona se siente agradecida por vivir hacia Dios por el mero hecho de que participe en canciones de temática religiosa, nos parece muy cuestionable. Sin ir más lejos que esta observación, las canciones nos parecen útiles como canal de expresión. De hecho, muchas veces observamos cómo las personas, espontáneamente, mientras realizamos cualquier actividad, comenzamos a canturrear una canción. Esto, de algún modo, denota esa necesidad de expresarse, canalizándola a través de una canción.

**Técnica cognitivo-memorística.** En el área de expresión artística se evalúa el hecho de que el alumnado recuerde las canciones y participe en la interpretación de estas, algo que, de acuerdo con el texto “Acheга da etapa da educación infantil á adquisición de competencias básicas” (Xunta de Galicia, 2009), debe fomentarse para que nuestras pequeñas y pequeños vayan adquiriendo la competencia cultural y artística.

Creemos firmemente en las posibilidades de las canciones como técnica mnemotécnica. Por ejemplo, sobre una melodía que el alumnado se sepa bien, se puede insertar un texto que se desee memorizar; y viceversa: a un texto que tenemos interiorizado podemos colocarle una melodía que estamos aprendiendo nueva. Así, se entrenaría su retención memorística. El hecho de participar e interpretar canciones de diversas culturas ayudaría también a cultivar la competencia cultural y artística, siempre que se haga de un modo interdisciplinar (conectando con datos históricos, geográficos, lingüísticos, etc.).

**Favorece la cohesión grupal.** La canción es concebida como

Cuando un grupo compone una canción, es esperable que las personas que a él pertenecen simpaticen con ella

*f*

estrategia para desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo, lo cual también ayuda a afianzar las relaciones interpersonales.

más que con cualquier otra. Por eso creemos que esa canción podría secundar favorablemente el desarrollo del sentido de grupo y de pertenencia al mismo. Es más fácil que se identifiquen con algo que ha emergido de sus ideas, que han visto desarrollar, y que les ha supuesto un esfuerzo que con algo que viene dado y hasta cierto punto impuesto.

*Fuente: Elaboración propia*

Al igual que hemos hecho con la voz, educación vocal y canto, revisaremos algunos de los detalles que más nos han llamado la atención sobre la canción.

El primer aspecto tiene que ver mayoritariamente con el carácter cuantitativo que cobra la canción en este análisis. El número de referencias a este concepto es mucho mayor que las que pudimos rescatar y cuantificar en el caso de los conceptos anteriormente analizados, voz y canto.

El segundo rasgo en que nos detendremos está relacionado con lo que sobresale en la “*Orde do 25 de xuño de 2009*” sobre la enseñanza de una lengua extranjera, como el inglés. Las canciones destacan como recurso para poder alcanzar aprendizajes significativos de los contenidos curriculares. De aquí se deduce que cantando una canción que incluya contenidos que tienen que ser asimilados, “aprendemos haciendo”, lo cual es una alusión directa al principio “*learning by doing*” de Dewey (1859-1952). Atención especial merece el énfasis que en esta orden se pone en la atención a las diferentes formas de aprender, lo cual sin duda se puede enlazar con la conveniencia de tener en cuenta los intereses y singularidades del alumnado para el trabajo y/o para la selección de las canciones. Esto nos advierte que no desconsideremos y tengamos siempre presente la atención a la diversidad. De algún modo, se entiende que cantar canciones es una especie de recurso didáctico o vía instructora en la que el profesorado puede apoyarse; y a través del mismo se podrían consolidar aprendizajes absorbidos por un alumnado tan diverso con el que contamos en nuestras escuelas. La canción podría resultar, por tanto, una experiencia significativa con la que, entre otros aspectos, se pueden aprender contenidos, valores...; es decir, aprender a aprender, aprender a ser, etc. Sin embargo, a nuestro parecer, lo que aquí se manifiesta

debería ser aplicable a cualquier área curricular, y no solo en lo que concierne a las lenguas extranjeras. Nos parece muy significativa e interesante esta reflexión teórica de la que partir para proponer prácticas docentes soportadas en estos cimientos.

Definitivamente, y para ir cerrando este texto, los conceptos voz, canto y canción conforman una tríada en la que:

- La canción depende del canto y voz a la vez.
- El canto depende de la voz y de la canción simultáneamente.
- La voz no depende ni de la canción ni del canto.

¿Cómo podemos justificar estas afirmaciones? Pues bien, necesitamos de la voz y del canto para cantar canciones; requerimos de la voz y de canciones para ejercer el canto; al mismo tiempo que la voz permanece independiente al canto o a las canciones, pues no se utiliza solo con fines musicales. Esta lógica se apoya y ejemplifica en tres afirmaciones que ofrecemos a continuación. Grosso modo, un concepto prácticamente no se puede entender desligado del otro; siendo la última de las declaraciones aquí hechas la excepción que evidencia que este anunciado no sea absoluto:

- Para interpretar una canción vocal necesitamos cantar (canto) y utilizar nuestra voz como vehículo.
- Cuando hacemos una actividad de canto, partimos de un texto, onomatopeya o fonema al que le ponemos melodía (que podría derivar en una canción), y que interpretamos a través de nuestro instrumento más primario: nuestra voz.
- Sin embargo, cuando empleamos nuestra voz, no necesariamente tenemos por qué usarla como voz cantada (canto), a través de una canción.

## **Conclusiones**

Luego de estas argumentaciones y análisis se concluye que, con el paso del tiempo, la voz y la educación vocal van ocupando un espacio e importancia curricular mayor, que se aprecia en los textos legislativos normativos y no normativos que usamos como pretexto en esta investigación.

*f*

---

Partiendo de que ni en el Decreto 330/2009 ni en la “*Orde do 25 de xuño de 2009*” hay referencias al canto, es de esperar que se infiera que no se le da importancia ni como contenido ni como criterio de evaluación.

En relación a la canción se repara, como en el caso de la voz y educación vocal, que con el paso de los años toma más peso e importancia en el currículo de Educación Infantil, bien como recurso didáctico (con las múltiples posibilidades que esto entraña); bien como elemento favorecedor de la cohesión grupal, aspecto a evaluar o medio expresivo. Esto se debe a un aumento cualitativo y cuantitativo de categorías y, por lo tanto, de consideraciones que la incumben.

Trastoca, con todo, que en la publicación de 2009 no se aluda a la canción como ocio. Con esto nos referimos a la visión autotélica del canto; cantar por gusto y placer, sin fin concreto más que personal y “porque sí”. También desconcierta que no aparezca ninguna referencia a la importancia de la producción de canciones, es decir, a la creatividad, cuando sabemos que en los discursos educativos ligados a la creatividad no deja de insistirse en los beneficios de transformar la educación menos dirigida y más libre<sup>8</sup> y creativa (Dodge, Colker & Heroman, 2002). Igualmente, la canción parece estar más vinculada como recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras y no tanto como como estrategia didáctica general o recurso característico del área de expresión musical.

Si bien los tres conceptos protagonistas de este escrito están relacionados entre sí y, en parte, son interdependientes entre ellos, se infiere que la voz por sí misma no es objeto de trabajo particular de los currículos de Educación Infantil. Se le da progresivamente más peso al canto y, por encima de todo, a la canción. A esta se la destaca como recurso educativo ligado y beneficioso para el desarrollo de destrezas vinculadas a la música, pero también a la cultura en general; y a dimensiones de carácter social y personal que, de ser bien trabajadas, inciden positivamente en el desarrollo íntegro de nuestras niñas y niños como personas. La canción es, sin vacilaciones, la protagonista de la actividad musical en esta etapa, y a partir de ella se pueden tratar los contenidos establecidos para estas edades,

---

<sup>8</sup> María Montessori (1870-1952) insistía en dar libertad a las niñas y niños dentro de un medio preparado.

así como desarrollar la observación, la expresión y la representación musical. Su variedad de formas, la diversidad de temas que puede abordar o su adaptabilidad a distintos niveles de dificultad y contextos, determina que ocupe un lugar destacado en la planificación musical de la edad infantil.

Par ir poniendo el broche final a este artículo, cabe destacar como punto débil de esta investigación la codificación, realizada únicamente por la investigadora que firma este artículo. Por falta de personal disponible y de investigaciones que sigan esta línea en Galicia, no se han hecho comprobaciones transversales de códigos con otros grupos de investigación. Como propuesta de trabajos futuros, se pretende seguir en la línea de la educación comparada, indagando el peso de la voz, de la canción y del canto en los diversos currículos de Educación Infantil de otros países. Ello nos ayudará en la comprensión de la normativa para poder traducirla en comparación con la práctica docente de las aulas ordinarias. El fin de todo ello es:

- Seguir creando un discurso sobre la transferencia del contenido curricular a la realidad diaria de las aulas de nuestras escuelas, procurando ofrecer propuestas de mejora en el diseño curricular para que la conjugación teoría-práctica se dé de una forma más realista y efectiva.
- Emplazar a la voz, al canto y a la canción en el lugar que les pertenece por el valor psicopedagógico que entrañan, sin perder nunca de vista los principios de cuidado y educación vocal, que deben ser los pilares de los que partir para trabajar cualquier aspecto relacionado con la voz, ya sea cantada o hablada, donde el profesorado, sin duda, debe ser ejemplo de buenas prácticas. La educación y cuidado vocal tiene que ser la protagonista de los currículos de Educación Infantil, y esperamos que en próximos decretos cobre el lugar que le corresponde.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Castejón Fernández, L. (2014). Prevención de disfonías funcionales en el profesorado universitario: tres niveles de acción preventiva. *Aula Abierta*, 42(1), 9-14. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700022>
- Chandler, C.M. (2016). *The relationship between music and language: can teaching with songs result in improved second language learning?* Honors College Theses, Texas State University. Recuperado de: <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/6081>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36. Recuperado de: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll\\_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf)
- Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 8/92 de 14 de xaneiro de 1992).
- Dodge, D.T.; Colker, L. J.; & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for Preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículo y la organización. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Ferrer i Miquel, R.; Tesouro, M., & Puiggali, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía*, 64, 67-72. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/eufonia/64-educacion-musical-en-las-orquestas/las-principales-motivaciones-para-cantar-en-un-coro-infantil-o-juvenil-segun-la-opinion-de-algunos-directores>
- Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía*, 45, 30-38. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/eufonia/45-los-coros-infantiles/el-canto-coral-y-las-orquestas-infantiles-una-educacion-en-valores>
- Gañet Benavente, R.E., Gañet Benavente, N., Whyte Orozco, J., & Gañet Solé, J.F. (2006). La voz en docentes; factor de riesgo laboral. *O.R.L. ARAGON*. 2006; 9(1), 6-9. Recuperado de: <file:///C:/Users/Administradora/Downloads/01.pdf>
- Garrido, D.C. (2011). La educación musical en educación primaria a partir de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones. Hacer música para unir a toda la comunidad educativa. *Eufonía*, 51, 80-89. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/eufonia/051-hacer-musica/la-educacion-musical-en-educacion-primaria-a-partir-de-las-fiestas-celebraciones-y-conmemoraciones>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giráldez Hayes, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 100-109.
- Iwai, K. (2002). The contribution of arts education to children's lives. *Prospects*, 32(4). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=9F8D74AED6D6D1E15BB7357591E94B1C?doi=10.1.1.615.2125&rep=rep1&type=pdf>
- Lloyd, K. (2017). Benefits of art education: a review of the literature. *Scholarship and engagement in education*, 1(1), artículo 6. Recuperado de: <http://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6>



- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD Trillas.
- Molina Urtado, M.T.; Fernández González, S.; Vázquez de la Iglesia, F., & Urra Barandiarán, A. (2006). Voz del niño. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(3), 31-43. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/revista-de-medicina/article/view/7642>
- Núñez, C., & Valcárcel, R. (2016). *Emocionario: di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- Ördög, L. (1994). Prólogo. En C. Cartón & C. Gallardo, *Educación musical: "Método Kodály"* (pp. 9-12). Valladolid: Ed. Castilla.
- Quiñones Etxebarria, C. (1997). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos*. Madrid: Escuela Española.
- Russo de la Torre, F. (2007). Diálogos con la guitarra. *Actas Dermo-Sifiliográficas*, 98 (7), 503-505. Recuperado de: <http://actasdermo.org/es/dialogos-con-guitarra/articulo/13108534/>
- Sparks, J.A. (2014). *Transformative singing engagement: a study of cross-cultural leadership and pedagogical implications for choral music education*. Tesis doctoral. Simon Fraser University.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Recuperado de: [http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Galicia: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Tórculo Edicións. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/944>