
Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil

Pablo Santamaría Herranz*

Resumen

Enseñar el lenguaje musical es siempre una tarea ardua que todos los profesores de música tenemos que abordar. Pero, ¿debemos enseñar el lenguaje musical en la escuela, y aún en la etapa de infantil? Aunque algunos pedagogos han mantenido una postura contraria, las investigaciones en psicología de la música apuntan a que no solo es posible, sino que además estaremos potenciando el desarrollo del lenguaje. El artículo propone una serie de canciones didácticas enfocadas hacia el aprendizaje de las notas musicales de la escala pentatónica. Este material está pensado para ser utilizado en el segundo ciclo de educación infantil y en el primer ciclo de primaria. Junto a estas canciones se ofrece una guía didáctica para su utilización. El modelo pretende ser abierto, flexible, activo y significativo para los alumnos y las alumnas.

Palabras clave:

Educación musical, educación infantil, lenguaje musical, grafismo, canciones didácticas

Abstract

Teaching the musical language is a very hard task that, sooner or later, must be faced by every music teacher. But, should we teach this musical language at school, starting even at Infant Education stage? Although some pedagogues have defended an opposite view, the investigations in musical psychology point that not only it is possible, but we will be encouraging the language development of the students. This article proposes a series of didactic songs focused towards the learning of musical notation of the pentatonic scale. This material is thought to be used in the second cycle of Infant Education and the first cycle of Primary Education. Together with these songs, there is a didactic guide for its use. The model means to be open, flexible, active and meaningful for the student.

Key words:

Music Education, Infant Education stage, Musical Language, didactic songs

* E. U. Cardenal Cisneros
pablo.santamaria@cardenalcisneros.com

“No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearán compartirla con usted”

R. Murray Schafer (El rinoceronte en el aula)

La modernidad decimonónica fue la época de los grandes sistemas que intentaban explicar el mundo, es decir, sintetizar el conocimiento humano en un modelo que pudiéramos abarcar y comprender, pero a la hora de sistematizar la enseñanza musical no fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando florecerían las distintas propuestas metodológicas integrales, activas, y que pudieran ser aplicadas a la escuela. Como dice BERNAL (1998) *“son muchos los pedagogos y psicólogos que marcan la importancia de la música y su inclusión en la educación desde las edades más tempranas Froebel, Decroly, María Montessori y las hermanas Agazzi entre otros, están considerados los grandes modelos de la didáctica infantil que van a ejercer una influencia decisiva en nuestros días”*. Aunque muchos de ellos incluían orientaciones específicas sobre cómo aplicar la música, sin embargo ninguno de estos pedagogos era músico. Es en el siglo XX donde específicamente se produce una “revolución” de la pedagogía musical con métodos activos. Son bien conocidos los nombres de Dalcroze, Kodaly, Willems, y Orff (aunque Orff nunca quiso establecer un método). A sus propuestas les sucedieron otras, en forma de re-actualizaciones de las metodologías originales, y diversos pastiches donde se mezclan técnicas de varios métodos. Paralelamente durante el siglo XX, es cuando se ha producido una investigación más exhaustiva en el campo de los “supuestos” beneficios musicales para el aprendizaje, y sobre todo en torno a cómo toma la música parte en todas las funciones cognitivas del cerebro humano. Los estudios más recientes intentan demostrar que la enseñanza de la música juega un papel muy importante en cuanto a potenciadora del desarrollo de otras habilidades del aprendizaje, sobre todo en el área del lenguaje.¹

Sin embargo, a pesar de la implantación de la enseñanza de música por la LOGSE, la educación musical en España siempre ha sido catalogada de deficiente, y en mayor medida en el ámbito de la escuela (incidiendo este déficit sobre todo en la etapa de infantil). La Dra. Julia Bernal de la universidad de Granada, concluye tras un estudio que *“los niños de 0 - 6 años no recibían una adecuada educación musical, que los profesores de Educación Infantil carecían de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música, y que los centros carecen de la infraestructura necesaria (o que los profesores no la utilizan)”* (ob.cit., 1998).

Está claro (y más con la próxima reforma de los títulos universitarios), que hay que hacer un esfuerzo por dotar de recursos y formación a las maestras y maestros que se van a encargar de la educación musical de los niños. Por otra parte el tema que tratamos de abordar, la lectoescritura musical, es muy discutido sobre todo en la escuela obligatoria

“y es aquí donde en muchas ocasiones se ha planteado el debate y puesto en duda esta necesidad....en tiempos recientes se ha llegado incluso a poner en duda la necesidad de contemplar la música entre los aprendizajes propios de la etapa obligatoria de enseñanza” (Jorquera, 2002). Es por ello que considero necesario iniciar el artículo revisando algunos de los juicios a favor o en contra del aprendizaje de la lectoescritura musical en los niños de 4 y 5 años. Tras ese punto trataré de desgranar unos materiales didácticos destinados a ser utilizados tanto por el profesorado de educación infantil como por el de educación musical, con el objeto de iniciar a los alumnos en la enseñanza del lenguaje musical de nuestra tradición occidental.

1. La enseñanza del lenguaje musical, pros y contras.

Dice Hemsy de Gainza², que: *“De todas las actividades que constituyen el repertorio básico de la iniciación musical, la enseñanza de la lectura y de la escritura es la que, probablemente, más temores y dudas despierta en los maestros”* (Hemzy, 1964, 163). Cuando pensamos o nos referimos al lenguaje musical, la mayoría de las veces estamos sin duda hablando de una convención occidental que arrastra muchos años de tradición y evolución históricas³, y que nos permite acceder (con todas sus limitaciones funcionales) a la plasmación y registro de determinadas “experiencias musicales”. La música es en definitiva una experiencia que nos gusta transmitir, y principalmente la transmisión es de tradición oral (la música se escucha en una proporción mucho mayor de la que se lee), y sin embargo la música necesita ser realizada, ejecutada o interpretada, y para ello parece lógico deducir que se necesita un lenguaje que permita retener los escurridizos sonidos⁴.

Lectura y escritura son destrezas polémicas en el ámbito de la educación infantil, por un lado están los entusiastas de un aprendizaje temprano, cuanto más temprano mejor. Y por otro los que hacen hincapié en la necesidad de cierta madurez en el desarrollo cognitivo-afectivo de los niños, y prefieren consolidar las experiencias básicas de éstos en pro de un mejor asentamiento de los contenidos conceptuales. En España (y en la mayoría de los países europeos) se ha optado por la primera de las dos posturas en lo que se refiere a la lectura y escritura del idioma. Así en el artículo 13 de la reciente LOE que fija los objetivos para la etapa de educación infantil incluye el *“g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”*⁵. La novísima ley no defiende una postura definitiva y deja el campo abierto a la regulación de los contenidos del currículo a las comunidades autónomas. La pregunta que yo me hago es si deberíamos enseñar lenguaje musical en el ámbito de la etapa de infantil⁶. Revisando la escasa literatura al respecto⁷, encontramos que la mayoría de las menciones, o estudios centran su atención en el pre-lenguaje musical. Willems (1962) y Hemsy (1964), Schafer (1975), o más recientemente Gíber (2004). Es decir en el grafismo

que atiende a la expresividad del gesto musical. Se pone mucho énfasis en la necesidad de ricas experiencias musicales antes de que desemboquemos en la notación, así Aronoff mantiene que *“Los maestros deben tener cuidado con la utilización de la notación convencional antes de que la escritura lineal tenga un significado musical para los niños”*. (Aronoff, 1974,136). La notación no es un determinismo más de los planes de estudio, sino una consecuencia del uso de los materiales sonoros. Si no fuera así caeríamos en el error de convertir la música en un ejercicio de pinto y coloreo, una manualidad que no refleja ningún vínculo con la música: *“demasiado a menudo el apresuramiento para dar el nombre de las notas y dibujar las claves tiene poca relación con la experiencia musical real”*. (ob. cit, 1974,136). Estoy completamente de acuerdo con que el grafismo, o la construcción gráfica de representaciones sonoras, es un precedente necesario antes de lanzarnos a la “piscina” del signo concreto en la música. Pero no solamente precedente, el grafismo puede seguir siendo utilizado paralelamente con la notación musical occidental. Y esto sucede así puesto que el grafismo nunca debe convertirse en un “código rígido” (para eso ya tenemos la notación convencional). Este grafismo debe servir para *“afinar la audición del niño”* (Agosti-Gherban y Rapp-Hess, 1988, 51). Entonces, ¿debemos quedarnos en el grafismo? Comenzaremos con las opiniones de una de las pedagogas musicales más famosas y reconocidas respecto a la enseñanza de música en niños pequeños. Hablamos de Violeta Hemzy de Gainza. Ella no es partidaria de utilizar los signos de notación musical, hasta los 8 años, siempre teniendo en cuenta que esto es un paso en el camino que conduce a una experiencia o *“vivencia”* musical mas plena.

Para esta autora *“carecería de sentido enseñar a nombrar, a leer y a escribir signos vinculados a sonidos o ritmos que el alumno es incapaz de reconocer o de reproducir”* (Hemzy, 1964, 164). Aunque todo aquel que se ha visto enseñando canciones a niños de entre 3 y 6 años se ha dado cuenta de que reconocen de forma general un ritmo o un sonido y pueden darle nombre y situarlo en un espacio concreto. Si no reconociesen los sonidos ¿cómo podrían aprender canciones que luego ellos mismos cantan espontáneamente? Lo que los alumnos no poseen es el concepto de nota musical desligada del de una canción, pero sí que pueden reconocer que existen diferentes alturas (lo cual implica distinguir sonidos diversos). Este tipo de afirmaciones han tenido un peso en otros autores y es interesante reseñar cómo en un reciente manual sobre didáctica musical en la educación infantil se nos dice: *“...el docente debería preguntarse previamente si los niños han tenido muchas oportunidades para representar el concepto a través del movimiento del cuerpo y de la manipulación de instrumentos, han escuchado y cantado una variedad de cantos y fragmentos musicales que sirvan de ejemplo a ese concepto, han tenido ocasiones para traducir sonidos dados en movimientos de su propio cuerpo o han experimentado el proporcionar sonidos adecuados para esquemas de movimientos... es completamente prematuro habituar a los alumnos de Educación Infantil a la lectura y escritura musicales”*. (Pascual Mejía, 2006, 117).

Aunque Hemzy no se muestra fundamentalista con su postura y admite que pueda haber contactos previos, informales con materiales simplificados, advierte que *“De ninguna manera, salvo casos de precocidad muy excepcionales, la lectura y la escritura musicales podrán preceder a la lectura y escritura del lenguaje materno. Incluso el aprendizaje simultáneo de ambos lenguajes suele representar un esfuerzo contraproducente”*. (ob.cit, 1964, 164).

Esta postura de Hemzy es bastante criticable con los conocimientos que tenemos actualmente sobre la adquisición del lenguaje verbal. Reduciendo el problema a la adquisición de los sonidos de la lengua materna, la educación bilingüe (tan de moda en algunas comunidades autónomas del estado Español), que es vista como habitual en otros países (Suecia, o los indígenas de Guatemala que hablan quiché y español), se convertiría en un lastre para el aprendizaje de la lengua natal (paradójicamente, desde este punto de vista, la entrada del especialista de inglés en las aulas de infantil sería un despropósito). Puesto que el aprendizaje de una lengua pasa por el aprendizaje de los sonidos que conforman esa lengua, los sonidos del lenguaje materno (o natal) no solo se aprenden sino que: *“By 6 months of age, infants’ speech perception abilities are attuned to the vowels in their native language, suggesting that just a few months of passive exposure to ambient speech is sufficient to shape infants’ vowel processing....similar infants’ consonant perception is attuned to the native language by 10 to 12 months of age”*⁸ (Mcmullen y Saffran, 2004,292). Esta habilidad se pierde cuando el niño avanza en su proceso madurativo, de forma que un niño japonés de 5 años, no es capaz de pronunciar con soltura nuestra /rr/, tan española. Y quizás no será nunca capaz, como nosotros no somos capaces seguramente de distinguir con naturalidad las diferentes entonaciones de la misma palabra en un lenguaje tonal como el chino. Y si este planteamiento funciona con el lenguaje, ¿por que no iba a funcionar con la música? El doctor Rusinek, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, afirma en un artículo reciente sobre el aprendizaje musical significativo que en la pedagogía musical se han producido siempre las críticas por aquellos que, malinterpretando el constructivismo, *“critican la enseñanza de la lectoescritura antes de que el niño invente sistemas rotacionales propios”*, (Rusinek,2004,2). Rusinek hace esta afirmación basándose en Ausubel, Novak y Hanesian⁹ los cuales afirman que: *“en ninguna etapa del desarrollo los alumnos necesitan descubrir independientemente los principios para ser capaces de entenderlos y usarlos con sentido, y no parece sensato pretender que reinventen solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio de desarrollo”* (ob.cit., 2004,2).

Otro argumento a favor de la enseñanza de la lectoescritura musical (aunque mas general), sería que *“esta es el producto de una conceptualización del ritmo y de la altura.....que se*

realiza conjuntamente al uso de los sistemas simbólicos mismos: la conceptualización, por tanto la comprensión del amplio mundo de la experiencia musical, se desarrolla con el uso de sistemas de notación diferentes (Bartolini 1999)¹⁰ que permiten dirigir la atención hacia aspectos variados del sonido. Es decir, la notación no es posterior respecto al aprendizaje de la música, sino que contribuye en medida importante a éste.” (Jorquera, 2002). Pero el problema no es nuevo y tal vez la falta de recursos e investigaciones sobre estos temas se deba a que la pedagogía musical “culta” ha renunciado al ámbito escolar. Es curiosa la afirmación de López de Arenosa en su reciente libro sobre Didáctica Musical: “En el universo de la pedagogía musical especializada hemos contemplado a veces actividades sonoras básicas como algo más propio de lo escolar que de una enseñanza “seria” de la música” (Arenosa,2004,32). ¿Y qué hay más “serio” en nuestra idea de los estudios de música que el aprendizaje (siempre unido a un instrumento) del lenguaje musical por parte de los conservatorios? Pero ¿enseñan bien el lenguaje musical? ¿Tienen materiales adecuados? Entristece (y preocupa) leer comentarios como los que hace Katalin Szekely, profesora y directora de la Escuela Municipal de Herrera (Sevilla), de nacionalidad Húngara, en una entrevista en la revista Doce Notas: “Empecé impartiendo Solfeo en un antiguo Centro Autorizado de Enseñanza Musical que, más tarde, se convirtió en Escuela Municipal de Música. No encontré ningún material que me satisficiera”¹¹ (Caballero, 2004).

Dejo para el final de este punto otro tipo de discurso que no es una crítica hacia la enseñanza de un determinado sistema notacional, ni está basado en la capacidad de los niños para poder asumirlo según una edad, sino que se plantea en qué medida es satisfactorio gastar un tiempo en el ejercicio silencioso de la caligrafía musical: “*La música es algo que suena. Si no suena, no es música. Siempre me resistí a la lectura musical en las primeras etapas de la educación, porque la lectura incita demasiado fácilmente a una desviación hacia el papel y los pizarrones, que no suenan*” (Schafer, 1975,45). Para el compositor canadiense Murray Schafer, la notación y el grafismo son dos sistemas válidos cuya utilización dependería del grado de información precisa que queramos transmitir. El grafismo es mucho más general (y sencillo de aprender) y, en la medida que necesitemos mayor precisión en las composiciones, deberíamos ir desarrollando el sistema gráfico de forma que nos acerquemos al occidental: “*Para que sea útil la notación debe ser objetiva..... Una tarea especial de los educadores musicales debería ser la de inventar una nueva notación, o notaciones que, sin apartarse demasiado del sistema convencional, puedan ser rápidamente dominadas, a fin de que la maldición de los ejercicios de caligrafía nunca vuelva a desplazar la satisfacción de la creación musical viva*” (Schafer, 1975,49).

En mi experiencia como profesor de música en la escuela, la de toda la vida, y ante la necesidad de recursos que me sirvieran para adentrarme en el muchas veces indescifrable mundo de la notación occidental, comencé a experimentar diferentes materiales con la

idea de elaborar un modelo didáctico para la enseñanza del lenguaje musical. Pero no modelo (del latín *modulus*) como “patrón, u objeto de imitación” que nos encorseta dentro de un molde, si no en su acepción de muestra de pequeña cantidad de una idea más grande y universal, fruto de la construcción de todos los educadores o pedagogos, que es la educación musical.

2. Modelo didáctico para la enseñanza del lenguaje musical.

Nuestra propuesta está basada en el uso de una serie de canciones cuyo temática gira en torno a las notas musicales. Pocas veces nos paramos a reflexionar sobre el uso y el efecto que una canción tienen en nuestros alumnos. Las canciones infantiles se consideran en la mayoría de los casos folklóricas (populares) o didácticas, en ambos casos sencillas de entonar y no muy largas. Parece que cantarlas es fácil, pero tendemos a olvidar que a nivel psicológico el hecho de enseñar una canción e interpretarla produce una serie de fenómenos complejos, donde se simultanean la escucha y reconocimiento de patrones melódicos, con la repetición afinada de estos patrones, al mismo tiempo que se memorizan los sonidos para poder ser reproducidos en cualquier momento: *“Aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrollada de las capacidades musicales de los niños mas pequeños”* (Lacárcel, 1995,67). A esto hay que añadir que cuando cantamos las canciones dentro de la escuela, en el fondo, las estamos sacando de su contexto: *“A menudo se ha argumentado que el hecho de utilizar determinadas músicas en el aula hace que éstas pierdan su sentido. Si bien lo normal es aludir a esta cuestión al referirse al folklore (tanto local como de las distintas culturas) y explicar que este repertorio no se utiliza en el aula por la razón antes mencionada, lo cierto es que “toda” música es sacada de su contexto cuando se convierte en objeto educativo, y la música culta occidental, repertorio casi exclusivo en las aulas durante años, no escapa a esta realidad”* (Giraldez, 1997). Para que el contexto no resulte tan “forzado” la metodología insiste en el juego como técnica ideal para motivar y reforzar aprendizajes, por eso, los materiales que aquí presentamos para ser cantados y vividos por los niños y las niñas, tienen que abordarse dentro su propio mundo lúdico.

La propuesta está dirigida al segundo ciclo de educación infantil y existen varias razones comunes para ello, En primer lugar encontramos que a partir de los cuatro años es cuando los niños pueden entonar una canción completa, los niños de tres años pueden reproducirla completa, aunque con una entonación deficiente (Moog, 1976). Por otro lado es en este ciclo donde la mayoría de los niños pequeños entran en contacto con el colegio, pudiendo contar entonces con el especialista de música. Finalmente como indicamos al principio del artículo, la ley sitúa aquí el aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología tendrá como elemento globalizador la canción, a partir de la cual se desgranaran el resto de las actividades. Para ello, he compuesto una serie de canciones didácticas (se incluyen las partituras al final del artículo) que presentan las cinco notas de la escala pentatónica. ¿Por qué el modelo pentatónico? Ésta es una espinosa cuestión cuya discusión requeriría otro artículo, pero no quiero dejar de dar algunas razones para preferir un modelo pentatónico, antes que la tradicional escala diatónica.

Primero: Los modelos pentatónicos se encuentran en la mayoría de las culturas del mundo, no así la escala diatónica que es occidental, por lo que es un factor a tener en cuenta para una educación intercultural.

Segundo: Como dice Bargallo: *“Los sistemas prepentatónicos son usados preferentemente en los tipos de repertorio propios de la sociedad infantil”* (Bargallo, 1981,4) es decir que en el repertorio de canciones infantiles tradicionales en España, hay un corpus de ellas formados con menos de cinco notas, como por ejemplo el famoso “Aserrín, aserrán”. Por lo tanto con cinco notas poseemos ya un material musical que nos permitiría reproducir y acompañar instrumentalmente muchas de las canciones que enseñamos a los niños en esas edades y con el que están familiarizados.



“En cada xilófono hay colocados dos niños, que tienen delante las cinco notas de la escala pentatónica, con ella se puede improvisar sobre un bordón sin ninguna dificultad y con resultados satisfactorios”

Tercero: La comodidad que nos brindan los instrumentos de láminas para poder improvisar musicalmente (con resultados satisfactorios) utilizando la escala pentatónica. La facilidad

en el manejo de este material por parte de cualquier maestra/o de educación infantil, permite la composición en grupo basándose en bordones sencillísimos.

Cuarto: Nuestro objetivo es hacer una aproximación al lenguaje musical, destacando ciertos materiales que nos permiten resultados inmediatos, es esta misma inmediatez la que nos va a limitar el número de sonidos antes de que el método pierda su interés en el alumno. En otras palabras, todo cansa si se repite muchas veces, por muy interesante o bien preparado que esté. La pérdida de motivación e interés de los alumnos ante la "rutina" de cualquier método nos hace reflexionar sobre la conveniencia de parar el proceso en cinco sonidos.

Quinto: Hay otros métodos y pedagogos que apuestan por el sistema pentatónico como Kodaly, Orff o Waldorf. No soy el primero ni el último que apuesta por ello, no obstante debo destacar que esta aproximación es sólo un primer paso hacia el modelo completo, no ya de siete sino de doce sonidos, que se debería trabajar en primaria. Por otra parte trabajar en la pentafonía no excluye de utilizar canciones diatónicas o modales. Se entiende que estamos proponiendo un trabajo complementario.

Sexto: La entonación de la escala pentatónica es mucho más fácil dada la ausencia de semitonos, lo que facilita su exploración a la hora de improvisar musicalmente y también desarrollar adecuadamente las destrezas auditivas.¹²

La primera canción que utilizaré es la que introduce la nota SOL (primera partitura). El proceso será siempre similar en todas las demás notas. Un personaje imaginario (el hada música, los duendes del sonido, etc...), nos van enseñar una canción. La enseñanza de la canción debería apoyarse en un instrumento melódico (láminas o flauta). Después dibujamos la nota según la imagen que cada canción da de ella, en este caso el sol, siempre partimos de la idea de círculo como base para todos nuestros dibujos. Podemos elegir aquí entre el dibujo libre, o establecer una plantilla/fotocopia con un círculo tenue, y así ayudar a paliar las deficiencias grafomotoras de los alumnos que tengan más dificultades en este aspecto. De cara a hacer más significativo el dibujo en el niño, este puede tener un carácter animista, y se le dibujan ojos y boca u otros rasgos antropomorfos. Mientras dibujan es bueno repetir la canción suavemente con el instrumento melódico y con la voz.

Una vez terminado el dibujo, se recorta y procedemos a preguntar ¿dónde vive el sol? Tras las lógicas respuestas de "en el cielo", "arriba", etc; es cuando les hablamos de la casa del sol. La casa del sol es una línea trazada sobre la pared del aula o del pasillo, que previamente hemos preparado con celo de color rojo. Además al principio de la línea

hemos pintado una clave de sol muy grande, también de color rojo. No es necesario explicar el concepto de clave, en estos ejercicios. La clave sólo es una imagen que se relaciona con la casa de las notas.¹³ Se les indica a los niños que hay que pegar el sol, que vive, en medio de la línea. No arriba, ni abajo, si no en el centro. Uno a uno los niños van pegando su sol. Y este es el resultado.

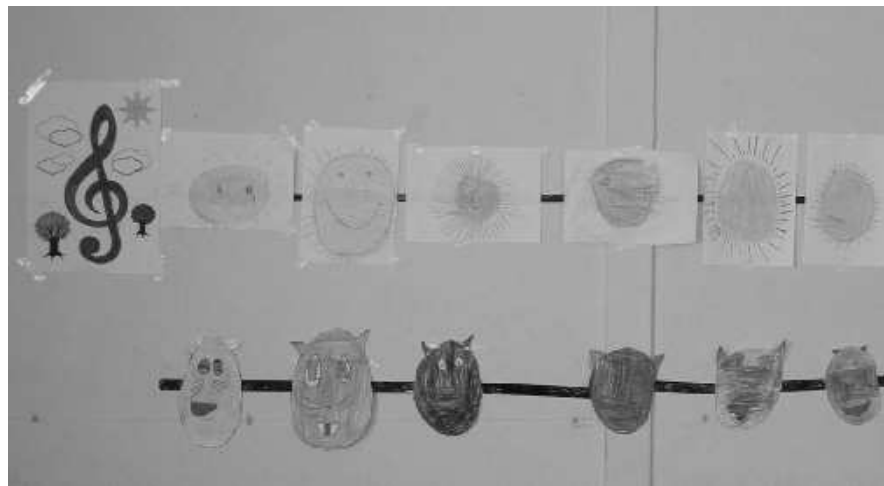


“Los niños dibujan y pintan el sol sobre la línea de color rojo que hemos puesto previamente en la pared con celofán, una niña ciega modeló la nota con plastilina”

Por lo tanto la secuenciación del proceso didáctico quedaría como sigue:

1. Personaje motivador. Entra en el aula, y lleva a todos a la alfombra. Nos cuenta lo que vamos a hacer hoy.
2. El maestro toca la melodía de la canción entera en el instrumento de láminas (o con la flauta). En esta primera escucha los niños suelen quedarse absortos deseando tocar el instrumento. Podemos premiar a los que estén atentos y se aprendan la canción mejor, de forma que al final del proceso accedamos a sus deseos y les dejemos tocar.
3. A continuación cantamos una frase musical y esperamos que la repitan. En nuestro ejemplo, la canción del Sol tiene dos frases.

4. Hacemos esto varias veces y podemos acompañarnos con las láminas repitiendo la melodía o improvisando una armonía.
5. Cuando estamos seguros de que el grupo ha memorizado el texto y la melodía, le añadimos gestos en las palabras más significativas y de esta forma afianzamos el aprendizaje.
6. Ahora pedimos que nos describan cómo sería el sol: ¿dónde lo vemos?, ¿tiene colores?, ¿a qué sabe?, ¿hace algún sonido?...
7. Nos acercamos a la pizarra y dibujamos un círculo, mientras los niños se sientan en sus mesas.
8. Les explicamos que vamos a pintar el sol, y repartimos un folio a cada niños junto con las pinturas (normalmente las profesoras de infantil tienen organizado al grupo con un secretario que está deseando repartir los materiales).
9. Mientras los niños se ponen a trabajar podemos canturrear la canción, y hacer comentarios positivos sobre los dibujos.
10. Luego se recorta el dibujo y a medida que lo van terminando lo colocamos en su casa. Y con esto termina la sesión. La primera vez habrá que explicar donde viven las notas musicales. Esto lo haremos tras terminar el dibujo del sol, y antes de recortarlo. Hemos colocado una clave de sol gigante en una pared, con una raya de celofán rojo que sale de ella. Tras preguntar que dónde vive el sol y esperar distintas respuestas, explicamos que estamos hablando de las notas musicales, y que el sol es una de ellas que vive “en medio de la línea roja” (esa es la casa del sol). Uno a uno los niños irán pegando sus dibujos. Esto se repetirá con el resto de las notas musicales, y al mismo tiempo se irán añadiendo el resto de las líneas.



“Podemos apreciar aquí dos estilos de trabajo, recortando la nota o sin recortar, lo importante es el que el resultado quede visualmente claro para los niños”

Como hemos podido ver, combinamos las canciones con los colores para hacerlo todo más significativo.¹⁴ La elección del rojo tiene que ver con su correspondencia natural con el fuego/calor (lo ardiente, lo cálido,) y de ahí con el sol. Pero podemos realizar cualquier combinación de colores que nos parezca conveniente. La combinación propuesta en este artículo es la siguiente: Para la primera línea del trigrama (pentagrama de tres líneas en vez de las cinco habituales), elegimos el color negro, para la segunda como ya hemos comentado, rojo y para la tercera el blanco. Puede elegirse cualesquiera otros siempre que cuidemos de que la gama sea contrastante. El trigrama¹⁵; puede ser presentado de forma global (y estar ya pegado en la pared, o en el suelo) como, “la casa de las notas”, aunque luego hablemos en particular de donde vive cada nota, o ir construyendo canción a canción nuestro trigrama. En nuestro trigrama podemos colocar todas las notas de la escala pentatónica cómodamente quedando bien definidos los límites de las alturas utilizadas (Do a La), con lo que el niño pequeño puede distinguir mejor entre líneas y espacios. Mis experiencias me indican que la mayoría de los niños pierden con facilidad su referencia entre las líneas y espacios, y cuantas mas líneas haya, más dificultad tendrán. Por eso me decantaré por ir construyendo el aprendizaje de las “gramas” (líneas musicales), a medida que necesitamos colocar las notas en ellas. He de señalar que este método “sintético” es considerado por algún autor como tradicional *“Mazzoli (1999)¹⁶, se refiere los métodos tradicionales de enseñanza del solfeo como sintéticos”* (Jorquera, 2002). Pero no podemos presuponer (como una rémora del evolucionismo social) que los métodos tradicionales por el hecho de ser más antiguos son peores (ni mejores). El modelo sintético en este caso

nos permite construir la casa de la música y secuenciar el conocimiento de los sonidos elegidos.

La siguiente sesión tras el Sol nos lleva al Mi (segunda partitura). La elección de este intervalo es para mí clara, la tercera menor. Un intervalo significativamente presente en el repertorio infantil: *“Existe un canto universal que se produce en todas las culturas y que se caracteriza por la presencia de un intervalo de tercera menor descendente, que aparece de una manera espontánea, sobre todo cuando se dirigen unos niños a otros en sus juegos con intención de provocar o estimular la acción.”* (Lacárcel, 1995,67). Con estas dos notas podemos ya trabajar la entonación, la audición, la práctica instrumental con láminas, e incluso la composición. Es precisamente la limitación del campo sonoro a dos notas lo que nos permite trabajar a este nivel. He tenido en cuenta las indicaciones de Arenosa a este respecto: *“Necesitamos partir no de uno sino de dos sonidos capaces de ser comparados y relacionados entre sí...son más fáciles de reconocer si son sonidos distanciados que si son sonidos conjuntos”* (Arenosa, 2004,89). Arenosa elige la quinta (SOL-DO)¹⁷. Pero está pensando en alumnos de primaria, en alumnos de infantil la entonación de la quinta es más ardua que la de la tercera menor descendente, por eso he preferido MI. No obstante, es muy interesante revisar el artículo de Peggy, D. (Bennett, 2005), que pone en entredicho muchas de las conclusiones a las que se han llegado debido a la consideración del intervalo SOL-MI como intervalo “universal”¹⁸. El problema deviene más en el uso indiscriminado del intervalo, sobre todo en las llamadas canciones infantiles. El mundo sonoro de un niño es tan amplio como el paisaje sonoro que le envuelve. Por eso las canciones que propongo no se centran en el trabajo de los intervalos o de las notas en sí, sino en crear una conexión musical entre el concepto de nota y el sentir de la música.

La introducción del resto de las notas sigue el orden siguiente LA, DO, RE. Si bien tendremos en cuenta que al aumentar el nivel de dificultad (número de sonidos), algunas actividades que lográbamos realizar anteriormente puede que no podamos llevarlas a cabo con todos o la mayoría de los alumnos.

El desarrollo de esta propuesta es siempre flexible y abierto a ser combinado con otras actividades que estén relacionadas con el lenguaje musical. Para un mejor aprovechamiento del material podrían combinarse con fichas que alienten la pre-escritura, juegos musicales en el pentasuelo¹⁹ (adaptado a tres líneas), la fononimia... pero siempre intentando huir de resultados no musicales o de la desconexión entre el sonido y su representación para no caer en la pura “caligrafía”.

Un trabajo que se realiza poco en estas edades, pero que es perfectamente posible, es utilizar los instrumentos de láminas para fomentar el desarrollo de habilidades óculo-

manuales. Puesto que podemos seleccionar en el instrumento las láminas que queramos, si empezamos a leer notas con dos láminas (SOL-MI), estamos realizando un trabajo completo, ya que al mismo tiempo que el alumno toca la lámina está interiorizando su sonido, y asociándolo con el símbolo (o dibujo) que le hemos propuesto, añadiendo a esto el desarrollo de la precisión adecuada para golpear con la maza en el lugar apropiado. La elaboración de fichas u otro tipo de adiestramientos mecánicos no están contemplados por este artículo, puesto que la mayoría de los materiales existentes abordan esa línea de trabajo cuando tratamos de la lectoescritura musical. La mayoría de estas ideas tratan de plasmar de forma práctica los resultados de estudios como Ferreiro (1990), Pontecorvo y Zucchernaglio (1990), Anderson y Teale (1982)²⁰, que al investigar sobre el aprendizaje demuestran que son los factores de naturaleza cognitiva y social los que más determinan su resultado. Esto aplicado a la lectoescritura musical se plasma en que: *“Estos estudios demuestran que el adiestramiento mecánico, como en el ámbito musical resulta ser la escritura de líneas completas de llaves de sol o la copia de notas, no podrá alcanzar el objetivo del aprendizaje de la lectoescritura, si no está acompañada por actividades que la relacionen con el sonido y con el sentido de la propia escritura.”* (Jorquera, 2002)

Las canciones didácticas están pensadas en dos bloques. Esto permitirá también a la maestra o el maestro dosificar el material según su propio plan didáctico. En el primer bloque he agrupado SOL-MI-LA. Las tres melodías son semejantes, y parten del mismo material temático. Esto permite que una vez aprendida la primera canción, las otras dos al ser familiares, se canten con facilidad. Pero al mismo tiempo la variación representa una dificultad, y es que obliga a diferenciar los pequeños cambios sonoros para su correcta entonación. Debemos prestar entonces atención para cantar correctamente las alturas lo que constituye un buen trabajo auditivo, que a la larga repercutirá positivamente en la entonación de la clase.

En el segundo bloque están el DO y el RE. El material temático está compuesto de la misma manera que en el bloque anterior, es decir que recurre a la variación, pero aquí trabajamos el modo jónico (la escala mayor) y el modo dórico (la escala menor con el sexto grado alterado descendientemente). La sonoridad del primero es clara y familiar, pero la del segundo nos transporta a otro mundo, y ese cambio debe ser percibido por los niños haciendo énfasis en el cambio de tempo, y en la profundidad de las frases musicales. Con estas canciones estamos trabajando de forma indirecta el cambio de modo, la variación de la línea melódica, y el tempo. Todas estas características están reseñadas como *“las primeras conservaciones melódicas que se adquieren”* (Lacarcel, 1995, 152), referidas a diferentes experimentos con niños de 4-9 años.²¹ Los niños de esa edad llegan a ser competentes recordando melodías a largo plazo. (Jusczyk y Hohne, 1997)

Todas las canciones están compuestas con la intención de que su calidad y desarrollo melódico-diatónico suscite interés y motivación en los alumnos, de cara a su interpretación. La mayoría de los estudios han demostrado que los niños de cuatro a seis años de edad “*detect changes in a diatonic melody more easily than in a nondiatonic melody*” (Mcmullen y Saffran, 2004, 293). No podemos enseñar canciones “feas”, “aburridas”, sino canciones que atraigan al infante para que disfrute con su canto. Como conclusión está claro que no podemos separar los aprendizajes musicales en estancias estancas, el sonido es nuestro objeto de estudio, su organización, su representación gráfica, su interpretación y su escucha son un mismo tronco del árbol de la música de cuyas múltiples ramas cuelgan aun muchos desafíos para los docentes y para los discentes. De entre ellos, la lectoescritura musical es quizás el que más se resiste siempre a su tratamiento por parte de la escuela pública. En el discurso pedagógico actual no se trata de tener razón sobre cual es la manera correcta de enseñar o qué es lo que se debería enseñar, sino de ofrecer al maestro herramientas que le permitan concretar el currículo según las necesidades de sus alumnos y conforme a sus destrezas personales. Herramientas que permitan al futuro docente formarse de cara a una enseñanza más perfeccionada. Cualquier estrategia didáctica que se presente en el ámbito de la música tiene que ser lo suficientemente flexible como para que maestras y maestros puedan incorporarla a su diseño curricular personalizado. Espero que con estas canciones y las pequeñas pautas metodológicas reseñadas se haga más fácil el conocimiento de las notas musicales entre los más pequeños, puesto que, como dice el refrán, *el saber no ocupa lugar*.

3. Referencias Bibliográficas.

- AKOSCHKY, J. (2002). La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años. Cantar tocar y escuchar. En revista *Eufonía*, número 24. Barcelona, Grao. pp. (41-57).
- AGOSTI-GHERBAN, Cristina y RAPP-HESS, Christina. (1988) *El niño, el mundo sonoro y la música*, Alcoy, Marfil.
- ALSINA, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ARENOSA, Encarnación López. (2004), *Apuntes sobre didáctica musical*, Madrid, Enclave Creativa.
- ARONOFF, Frances Webber.(1974) *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, Ricordi.
- BENNETT, Peggy D. (2005) So, Why Sol-Mi?, *Music educators journal*, número 3, Vol. 91, Enero 2005 (pp 43-49)
- BERNAL, Julia (2000), Implicaciones de la música en el currículo de educación infantil en *Revista Leeme*, (revista de la lista Europea de Música en la Educación) N° 5, Mayo 2000. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/mesabernal.htm>, fecha de acceso: Mayo de 2006

BOTTERO, Enrico (2004), *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricoli dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*. Milano, FrancoAngeli

CABALLERO, Guadalupe (2004). Entrevista a Katalin Szekely, en Doce Notas nº 40, febrero-marzo 2004. Dirección de Internet: www.docenotas.com/articulo_seleccionado4.html , fecha de acceso: Mayo de 2006

CRIVILEE y BARGALLO, Joseph. (1981) Sistemas modos y escalas en la música tradicional española (notas para un estudio), *Revista de Folklore de la Fundación Joaquín Díaz*, número 6, tomo 1, (pp 3-10)

FERRARI, F. (1999). (ed), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino, EDT

GIRALDEZ, Andrea (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones en Revista Transcultural de música, número 1, www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm, fecha de acceso: Mayo de 2006

GLOVER, Joanna. (2004) *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona, Grao.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. (1964) *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi.

JENTSCHKE, Sebastian; KOELSCH, Stefan; FRIEDERICI, Angela D. (2005). Investigating the Relationship of Music and Language in Children. Influences of Musical Training and Language Impairment. publicado en los *Ann. de la New York Academy of Sciences*. Num. 1060: (pp 231-242) http://www.nyas.org/pdfs/AEEx35_v1060_231.pdf, fecha de acceso: Mayo 2006

JORQUERA, M. Cecilia (2002). Lectoescritura musical: Fundamentos para una didáctica. *Leeme*, (revista de la lista Europea de Música en la Educación) número 10, Diciembre 2002. <http://musica.rediris.es>, fecha de acceso: Junio 2006

JUSCZYK, P Y HOHNE, E (1997). Infants' memory for spoken words. *Science*, Num. 277, (pp1984-1986)

LACÁRCEL MORENO, Josefa, (1995), *Psicología de la música y educación musical*, Madrid, Antonio Machada Libros.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE Jueves 4 de mayo de 2005, num 106, pag 17158

LOPEZ DE ARENOSA, Encarnación (2004), *Apuntes sobre Didáctica Musical*, Madrid, Enclave Creativa Ediciones.

MALAGARRIGA, T. y otros(1999): Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil en Eufonía número 14, Grao. Barcelona. (p 36)

McMULLEN, Erin y SAFFRAN,(2004) Jenny R. Music and Language: A Developmental Comparison en la revista *Music Perception*, Vol 21, No. 3, Spring 2004. (pp 289-311), publicado por la Universidad de California.

MURRAY SCHAFFER, R. (1975) *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi.

MOOG, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London, Trans. C. Clarke.

PASCUAL MEJIA, Pilar (2006) *Didáctica de la música. Infantil*. Madrid. Pearson Educación

RUSINEK, Gabriel. (2004). Aprendizaje musical significativo, en la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 1, número 3 <http://www.ucm.es/info/reciem>, fecha de acceso: Junio 2006

SZEKELY, Katalin. (2006): La enseñanza del Lenguaje Musical en *Quodlibet* número 35, Junio 2006, UAH. Alcalá. (pp 100-129)

WILLEMS, Edgar (1962): *La préparation musicale des tout-petits*. Maurice & Pierre Foetisch, Lausanne [trad. Ernesto Epstein(1964, cuarta edición) *La preparación musical de los más pequeños*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.]

1 Un estudio médico reciente es el de los investigadores del Max Planck Institute of human Cognitive and brain Sciences, de Leipzig, Germany, (ver bibliografía: Jentschke y otros, 2005), que consideran que tanto el lenguaje como la música son sistemas que contienen elementos discretos organizados en secuencias de estructuras jerarquizadas. Para un acercamiento al tema del estudio comparado entre Música y Lenguaje recomendamos leer el artículo de McMullen y Saffran (2004), investigadores de la universidad de Wisconsin-Madison.

2 Violeta Hemzy de Gainza es la autora de la obra de referencia (por excelencia), para cualquier aproximación al estudio de la enseñanza de la educación musical infantil. Es una excelente obra escrita en los años 60, y a pesar de su vigencia, algunos de sus apartados deben hoy en día ser revisados.

3 Es evidente que no pretendo la también tradicional "exaltación" de los valores del lenguaje musical occidental como dice Alsina: "*Si bien es cierto que en Occidente existe un patrimonio musical que es necesario conocer, también lo es que cuanto más música diferente estemos acostumbrados a escuchar, más capaces seremos de entender nuestra propia música*" (Alsina, 1997,17)

4 Por supuesto que los medios de grabación y reproducción actuales habrían podido suponer la desaparición de esta necesidad, sino fuera porque cuando la combinación de sonidos es compleja, la mera transmisión auditiva es insuficiente para poder reproducir en directo la obra musical.

5 El término usado por los legisladores "*iniciarse*" indica claramente que esta ley no cierra del todo la posibilidad al debate que nos referimos y que realmente son las comunidades autónomas las que, al regular el currículo, inciden más o menos en este punto.

6 Lo que estaría de forma general contemplado en la LOE dentro del mismo artículo 13 en otro de sus apartados "*f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*". Sin embargo aquí la ley es muy general y mientras en su artículo 14.5 vuelve a referirse concretamente a la lecto-escritura, con un "*fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura*" en materia musical es mucho más vago "*así como experiencias de iniciación temprana y en la expresión visual y musical*"

7 Me refiero a obras en castellano, accesibles a maestras/os con propuestas para su puesta en práctica.

8 Alrededor de los 6 meses de edad, las habilidades perceptivas en los niños respecto al lenguaje oral están focalizadas (o sintonizadas) en las vocales de su lengua materna, con lo cual unos pocos meses de exposición pasiva al lenguaje oral del ambiente que les rodea bastan para modelar la manera en que ellos procesan las vocales,...hacia los 12 meses de edad se produce el mismo fenómeno pero con las consonantes de su lengua materna. (traducción propia)

- 9 AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978): *Educational Psychology: A cognitive view* (2ª ed.). New York, Holt, Rinehart & Winston [trad. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.]
- 10 BARTOLINI, D. (1999), "Le notazioni spontanee tra teorie acustiche, composizione e didattica". En FERRARI, F. (1999). (ed), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp 119-137
- 11 En un artículo reciente de la revista Quodlibet sobre la enseñanza del lenguaje musical la misma Katalin Szekely nos desvela alguno de estos materiales. (Szekely 2006)
- 12 PADOVANI, Alessandro. (2004), "Esperienze di produzione nella scuola primaria". En BOTTERO, Enrico (2004), *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricoli dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*. Milano, FrancoAngeli, pp 99
- 13 El concepto de clave se puede trabajar mas adelante cuando tengamos el modelo pentatónico construido. Es cierto que se me puede criticar por restar importancia al elemento que permite decodificar el código musical, pero el objetivo principal de mi propuesta es la construcción de un modelo que permita a los niños de educación infantil familiarizarse con algunas notas de la escala musical diatónica occidental. Esto no significa que no les hablemos a los niños del nombre que tiene ese "dibujo extraño que ponemos al principio del pentagrama", es más, les decimos que se llama clave de sol porque el sol vive en la línea que pasa entre los dos puntos del dibujo. Pero creo que es fútil ir más allá y pretender que entiendan el concepto de clave como elemento abstracto que "descifra un código".
- 14 Los partidarios del método Willems no estarán muy convencidos, ya que, como él mismo defendía: "Las asociaciones de sonidos-colores (por ejemplo do=colorado, re=anaranjado, etcétera, ...) carecen de bases objetivas y a menudo provocan confusiones. ¿Por qué sobresaturar el cerebro, que está ya suficientemente cargado con las asociaciones indispensables?" (Willems, 1962,37). Sin embargo en mi experiencia personal he comprobado que lejos de "embotar al cerebro" han resultado muy útiles en el proceso de iniciación que planteamos.
- 15 Podemos decidir usar el pentagrama al principio, puesto que los aprendizajes son globales en esta etapa, sin embargo nuestro objetivo no es que conozcan el pentagrama sino que se aproximen al concepto de nota musical. La referencia al pentagrama se puede dejar para el primer ciclo de primaria, y trabajar entonces en el pentasuelo.
- 16 MAZZOLI, F. (1999), "I bambini e le scritte". En FERRARI, F. (1999). (ed), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*. Torino: EDT, pp 1-24
- 17 Encontramos en Lacárcel una referencia a este respecto sobre los intervalos "También son de relevante importancia los intervalos de 4º y 5º, así como la utilización de las notas mi, sol, la para la improvisación de cantos y melodías de uso común entre los niños" (LACÁRCEL, 1995,67). Además hay otros estudios en los que se ha basado Lacárcel para sus afirmaciones como Tonal structures of children's early songs. Paper presented at the Internacional Conference on psychology and the Arts, Cardiff, *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, A119-A120. De Davidson (1983).
- 18 La autora reflexiona sobre la educación musical en los Estados Unidos, donde los programas educativos centran la didáctica de los niños pequeños alrededor del intervalo sol-mi. Los universales en música son siempre muy criticados (y al mismo tiempo se buscan incansablemente). Sería estupendo estar seguros de que existe una lengua musical innata, cuyo despertar comienza con el intervalo de la tercera menor. Para la autora es sobre todo una conveniencia "notacional". Es decir que si eligiésemos por ejemplo Sol-Fa, el intervalo de segunda resultante implicaría muy poco espacio a la hora de utilizarlo pedagógicamente. La elección de SOL-MI establece un espacio sonoro mayor, que se reconoce mejor no solo visual sino auditivamente. Además fija una estructura clara de dos líneas, con las que podemos jugar musicalmente. Esto ha llevado a muchos a simplificar excesivamente las canciones infantiles y a limitar el campo de canciones "aptas" para niños de 3-5 años. El artículo entero esta reseñado en la bibliografía.
- 19 Para aquellos que no estén muy familiarizados con los recursos didácticos musicales, es común

referirse al pentasuelo como el pentagrama inscrito en el suelo del aula (normalmente con celo de colores), siendo utilizado como medio para practicar el solfeo de una forma lúdica. Es por ello que utilizo en este artículo la palabra pentasuelo diferenciada de la pentagrama. Es cierto que ambos implican un mismo concepto base, cinco líneas donde se escribe la música, pero mientras que el pentasuelo implica dinamismo y movimiento corporal, el pentagrama estaría dentro del área conceptual desarrollando las habilidades grafomotoras. Lo que tienen ambos en común es que implican el uso y desarrollo de la habilidad visual-espacial que descodifica/codifica los sonidos en posiciones o trazos dentro del diagrama.

20 La bibliografía aludida es la de:

FERREIRO, E.(1990), Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. pp 21-35

PONTECORVO,C.; ZUCCHERMAGLIO, C. (1990), Un pasaje a la alfabetización: aprender en un contexto social. pp. 71-112 ambos en: GOODMAN, Y.M. (comp), Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: Aique

ANDERSON, A.B.; TEALE, W.H. (1984), La lectoescritura como práctica cultural. En: FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. (comp), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México-España, Siglo XXI, pp 271-295

21 No obstante, en el mismo libro, haciendo una síntesis sobre las diferentes investigaciones que recoge en el campo de la conservación afirma: “*La conservación musical parece mejorar con la edad. Los niños más pequeños, los menores de 7-8 años, en general son incapaces de “conservar” o percibir la identidad de una melodía si el ritmo u otros factores han cambiado*” (Lacárcel, 1995,119). En realidad una cosa es “conservar” la idea general de una melodía como diseño melódico y otra retener la identidad de todos los patrones interválicos que conforman la canción.

Partituras de las canciones

El Sol es una estrella

The image shows two staves of musical notation for the song 'El Sol es una estrella'. The first staff is in 2/4 time and contains the melody for the first line of the song: 'El sol es una estrella, que'. The second staff continues the melody for the second line: 'linda es que linda. Y salen-tre las nubes para darnos calor'. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C).

La gata Mi-mí

Mi - mí es u - na ga - - ta, co
que - ta muy co - que - ta. Que vi-veen los te - ja - dos, de - ba - a - jo del Sol.

The musical score for 'La gata Mi-mí' is written in 2/4 time. It consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a half note F4. The second staff continues the melody with a quarter note E4, a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, a quarter note D3, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, and a half note F2. The lyrics are written below the notes.

La luna es de galleta

Andante

La lu - na es de ga - lle - - ta, pa -
ra - co - mer que ri - ca. Por e - so men - guay men - guahas - ta de - sa - pa - re - cer

The musical score for 'La luna es de galleta' is written in 2/4 time. It is marked 'Andante'. It consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a half note F4. The second staff continues the melody with a quarter note E4, a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, a quarter note D3, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, and a half note F2. The lyrics are written below the notes.

Do-do es un planeta

Allegro

Do - do es un pla - ne - ta, re - don - do, re - don - di - llo. (C
u - na ra - ya en me - dio, pues tie - ne un a - ni - llo.

The musical score for 'Do-do es un planeta' is written in 2/4 time. It is marked 'Allegro'. It consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a half note F4. The second staff continues the melody with a quarter note E4, a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, a quarter note D3, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, and a half note F2. The lyrics are written below the notes.

Re-dondo

Adagio

Re - don - do vi - ve so - lo, ba - jo el pen - ta -

6
gra - ma. I - ma - gi - na quees vien - to, que

10
so - plaen tu ven - ta - na. Uh - uh.