

## CANCIONES Y APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INICIAL

Luzmila Mendivil<sup>1</sup>

---

### Resumen

El artículo presenta resultados parciales del análisis crítico de canciones acopiadas en una institución educativa pública de educación inicial ubicada en Lima Metropolitana. A partir de la consideración de las canciones como discursos, devela el rol de las canciones en la educación inicial. Presenta el análisis de las canciones religiosas y las canciones para regular la conducta, que fueron recopiladas en el trabajo de campo. El análisis evidencia el uso instrumental de las canciones en la práctica educativa diaria, llegando a instaurarse como herramientas de control simbólico al constituir una forma enmascarada de ejercer poder sobre los niños.

**Palabras clave:** Educación Inicial; Canciones y Discursos

---

### 1 EL ESTUDIO

La institución educativa de educación inicial constituye la primera experiencia escolar de todo niño<sup>2</sup>. Didonet (2007,19) sostiene que en ella los niños aprenden a “ser alumnos”, abiertos a lo nuevo, sensibles a la experimentación, curiosos. Aprenden los primeros aprendizajes formales,

---

<sup>1</sup> Profesora Doctora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú | Teléfono (511) 626-2000. E-mail: [imendiv@pucc.edu.pe](mailto:imendiv@pucc.edu.pe)

<sup>2</sup> El texto está redactado utilizando pronombres masculinos para referirse genéricamente a niñas y niños. Es importante destacar que con ello la autora no tiene ninguna intención de excluir, ni invisibilizar a las niñas. La redacción sigue una práctica del idioma castellano que no tiene otro afán que evitar la reiteración de ambos términos y con ello evita ampliar el texto en su conjunto.

las primeras prácticas de socialización, y de este modo, construyen progresivamente las identidades individuales y colectivas, esto es, ¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser alumno?

La inquietud del presente estudio responde a la necesidad de investigar los actores, interacciones y de manera especial los discursos de las canciones, y a través de ellos, los aprendizajes implícitos en las primeras prácticas que el niño aprende en una institución escolar ¿Qué es lo que ocurre al interior de las aulas?, ¿Qué se enseña?, ¿Qué se aprende con las canciones que se cantan una y otra vez?

Aun cuando el discurso pedagógico es un género de singular importancia en tanto ejerce una influencia en el ámbito ideacional e identitario, este no ha merecido la atención correspondiente a nivel de los estudiosos del discurso: “Este análisis del género didáctico es un área bastante descuidada en el análisis del discurso (...) están entre los muy pocos - y sobretodo muy influyentes - géneros discursivos obligatorios de nuestra cultura moderna” (Martínez, 2001, pág. 7). Como consecuencia, la reflexión es escasa.

El objeto de estudio es el recurso didáctico de mayor uso en las instituciones educativas de nivel inicial: las canciones que las docentes enseñan a los niños pequeños. Se indagó en las canciones, buscando ofrecer pistas que contribuyan a fundar una mayor conciencia de estos procesos inconscientes, y con ello, reducir su impacto. El estudio permite establecer relaciones y correspondencias entre las canciones que se enseñan, la cultura de crianza, las estructuras sociales más amplias, y los discursos hegemónicos relativos a diversos aspectos de la vida social.

Conforme a Haas (2005), Yin (2009) y Stake (1995) se recurrió a un diseño cualitativo pues este permite describir en profundidad un fenómeno social en contextos reales ofreciendo la apertura necesaria para explorar múltiples posibilidades, usar formas no lineales de pensamiento, indagar en nuevas perspectivas, interpelar realidades complejas, describir, ordenar conceptos, y comprender realidades. El estudio que se presenta, se funda en la lógica del análisis crítico con el propósito de poder generar un modelo explicativo sobre el cual se puede construir nuevos constructos.

Para el acopio de información se consideró como técnica básica las observaciones participantes *in situ*. Las observaciones se extendieron hasta que se ubicaron determinados patrones que permitieron explicar el uso en contexto de las canciones. Las unidades de análisis de las observaciones fueron jornadas completas, hasta que la información se saturó.

Ante la ausencia de una nomenclatura estandarizada para clasificar canciones, se tomó la decisión de establecer una clasificación propia basada en el contenido y función de las mismas, así se registró un listado de once categorías emergentes, dos de las cuales consideran subcategorías. Se trata de un estudio empírico, contextualizado, cuyas categorías de análisis han ido emergiendo de la propia información y que forma parte de la investigación conducente a un doctorado en Ciencias de la Educación, que realiza la autora.

El trabajo se desarrolló en una institución educativa pública de educación inicial, por ser la más representativa de la mayoría de estudiantes y de docentes de Lima Metropolitana. La institución educativa está ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, distrito más populoso de la ciudad de Lima donde se educan un alto porcentaje de niños migrantes o hijos de migrantes que viven en condiciones de pobreza.

## **2 LA PALABRA CANTADA EN DISCURSOS: CANCIONES, SU CANTO Y ENCANTO**

Al escuchar las voces de docentes y niños, repitiendo una y otra vez las mismas canciones se establecen una serie de interacciones comunicativas y aprendizajes. No todos estos aprendizajes son conscientes, algunos se derivan del denominado currículo oculto, es decir, aprendizajes informales vinculados a distintos campos a través de los cuales se trasmite y consolida un sistema de valores y actitudes. Este currículo se desarrolla en las instituciones escolares de modo paralelo a la propuesta curricular formal. Para efecto del estudio, más allá de la voluntad docente, las canciones involucran un conjunto de actitudes, disposiciones e ideología que se aprende de manera implícita o explícita.

Cabe destacar que el discurso educativo circula no sólo en las aulas, va creando cadenas de sentido a través de la interacción con otros materiales y prácticas y por supuesto el macro contexto social. Conjuntamente con otros autores, van Dijk (2009) sostiene que los discursos presentes en los diversos materiales y prácticas educativas coinciden con los valores e intereses de la elite de poder y contribuyen a la estabilidad ideológica de la sociedad, evitan la polémica, la censura, mitigando o silenciando las voces alternativas, críticas o radicales. Por extensión todo esto es aplicable también para las canciones.

Fairclough (2005) enfatiza la relación dialéctica entre el discurso y la estructura social siendo a la vez “condición para” y “efecto de”. En sus propias palabras la realidad social es la matriz de las estructuras y de los eventos sociales y el discurso el eje a través del cual se constituye y construye el mundo de los significados y representaciones del mundo social. Si se admite la canción como discurso, a través de ella se construyen sentidos.

Como se viene fundamentando, cantar implica participar de una serie de actos de habla, actos comunicativos, en los que se producen textos que interactúan en una práctica discursiva y en una práctica social específica (FAIRCLOUGH, 1993). Al cantar, docentes y niños se construyen social y mutuamente en estos intercambios relacionales. Al tratarse de un tipo de interacción lingüística contextualizada, toda canción es un tipo de discurso, en la medida que representa una práctica social. Como discurso, la canción es ante todo un tipo de interacción verbal que establece una forma de uso del lenguaje: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace (VAN DIJK, 1997, p. 22).

Respecto a la singularidad de la canción, Fernández (2005) citando a Amades (1951) refiere

Confluyen en la canción dos de los valores más sublimes del espíritu; la poesía, la forma más sutil de la palabra, y la música, esencia suprema de todas las emociones, (...) el único arte que con su intensa emoción traspasa los límites de lo humano, (...) el arte de las artes por excelencia que tanto hace llorar como reír, que tanto acaricia como hace vibrar.

Con ello destaca la influencia de la palabra cantada y como esta trasciende la palabra hablada. La palabra cantada, o palabra musicalizada, encierra un misterio, una suerte de magia que la hace única. Grossi (2008), sostiene que la palabra encierra una música propia que se potencia cuando entra en relación con otras palabras. Esta musicalidad reside en la línea melódica, las entonaciones, cambio de tonos, fraseos, alturas, que expresan una sintaxis y una semántica, y singularizan los elementos sonoros que componen el texto musical. Por su parte, Martín Escobar (2001) sustenta que es tanta la fuerza de esta relación, que el texto queda subsumido a la melodía. De esta manera, la palabra deja de ser una expresión oral, para constituirse en una expresión musical, una experiencia estética compleja e integral.

Las palabras cantadas desarrollan diversas funciones entre texto y melodía adquiriendo un valor de representación y de sonoridad especial. La palabra cantada crea una nueva forma discursiva, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con la lengua, más perceptiva y por lo tanto sensible que redimensiona la función comunicativa del lenguaje. La voz cantada y el gesto invitan a recrear la dimensión del lenguaje a través de una forma discursiva distinta.

Según Gullco (2002) y Hemsy (1985), la percepción de la palabra cantada es totalmente diferente al de la palabra hablada. La melodía genera una reacción emocional, una corriente de simpatía o rechazo que produce una respuesta. Como consecuencia, es difícil mostrarse indiferente ante tal estímulo. La palabra cantada moviliza integralmente a la persona: “Musical experience is holistic rather than atomistic”<sup>i</sup>. (Jorgensen, 2010, pág. 16). Para algunos autores esto lleva a que el oyente no solo participe, sino internalice la experiencia: “Estariamos adotando uma percepção da música como ritmo, corpo, letra, melodia que se introjetam nos sentidos do ouvinte”<sup>ii</sup> (Grossi, 2008, pág. 95).

La palabra cantada supera lo que se dice, su fortaleza está en el cómo se dice “A música vale por sua semiose, por aquilo que significa e pela maneira como o diz”<sup>iii</sup> (GROSSI, 2008, p.96). Una voz que canta interesa por la manera de decir, la que dota al oyente de otros significados imbricados con diversas percepciones del ser humano “A voz que canta produz a voz da imagem, da metáfora, do encanto”<sup>iv</sup> (GROSSI, 2008,p.21).

De otro lado al tratarse de un recurso que sintetiza los tres elementos de la música: el ritmo, la melodía y la armonía, la canción infantil constituye “el alimento musical más importante que recibe el niño” (HEMSY, 1985, p. 113). Esta prevalencia en el desarrollo musical no es solo destacada por Hemsy: “la canción para el niño en este período representa el centro de su actividad musical. Por medio de ella se va a mover, bailar, cantar, a acompañar con instrumentos..., es decir, va a establecer contacto directo con los elementos de la música” (García Herrera, 1995, p. 299). Todo ello justifica su presencia como el recurso didáctico por excelencia en educación inicial. Ello genera una gran demanda docente que muchas veces es satisfecha sin la necesaria reflexión. Si la canción es breve, y tiene una melodía alegre y contagiosa, o si ella, como sostiene Pescetti (1998) es “bobamente infantil”, es altamente probable que sea elegida.

De esta manera, gran parte de las canciones que se enseñan en los jardines de infancia presentan una realidad infantil limitada, pobre en experiencias lingüísticas y musicales,

exageradamente idealizada y simplista, con uso excesivo de diminutivos, rimas forzadas; perdiendo así la perspectiva de muchos elementos importantes del mundo infantil contemporáneo, siendo esto válido tanto en contextos urbanos, como rurales.

Estudios preliminares advierten la influencia de los mensajes de las canciones, incidiendo que, al movilizar la interacción social, estos trascienden el significado lingüístico y se proyectan hacia la forma de entender la realidad social: “Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social. Sus mensajes son parte de la construcción del mundo y la construcción y autoconstrucción de sujetos sociales” (FERNANDEZ, 2005, p. 29). Mendivil (2002) sugiere que el discurso propuesto en las canciones infantiles enseñadas en las instituciones educativas conserva correspondencia con la extracción social de procedencia. Las canciones no son eventos desligados de un contexto, ellas representan discursos válidos, más aún cuando se enlazan con otros discursos que justifican una “lógica” social.

Fernández (2006) desarrolla las implicancias ideológicas de este recurso educativo: “las canciones no son algo inocuo, se trata de un medio de reproducción social. Es una narrativa que crea, recrea, reproduce, y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado” (FERNANDEZ, 2006, p. 37). En particular la repetición propia de muchas canciones infantiles constituye un mecanismo que afianza sentidos y que perdura en el tiempo “el mensaje musical se cuela entre los resquicios de la cultura popular y se reitera una y otra vez, insertándose en las células cerebrales desde la más tierna infancia, desde los arrullos y los juegos de corro” (FERNANDEZ, 2006, p. 67).

Siguiendo esta misma reflexión, otros autores sostienen la necesidad de estudiar los mensajes que estas encierran dada su significación social y cultural, especialmente cuando los sentidos se potencian por la interdependencia entre la letra y la música

O uso das canções é um aspecto que deve ser considerado, porque a letra tem também papel fundamental, pois nela estão representados os modos de vida, de sentir, ver e agir de um grupo social. A letra e a melodia são interdependentes nas canções, uma só tem sentido com a outra e vice-versa. Elas se completam e podem contribuir para uma análise mais objetiva do grupo sócio-cultural que as praticam<sup>v</sup>. (DINIZ, 2004, p. 53).

En un sentido la motivación inicial de este estudio coincide con la de algunos estudios previos: “¿Qué cantan nuestros niños y niñas? ¿Qué mensajes sociales están contenidos en las

melodías que se les enseña desde la cuna?” (FERNANDEZ, 2005, p. 11). A diferencia de dicho estudio, las canciones del presente estudio han sido recogidas de la propia realidad educativa. Se trata de canciones que fueron efectivamente cantadas en el ámbito escolar. Casi en su totalidad se trata de canciones entonadas a iniciativa de las docentes. Esto marca una diferencia sustancial pues constituye un testimonio vivo y real de lo que efectivamente acontece.

### 3 LAS CANCIONES EN ACCIÓN

Uno de los hallazgos más importantes se vincula con el número total de canciones recopiladas en las 12 observaciones realizadas. Como se mencionó anteriormente, se copiaron un total de 122 canciones. En promedio se cantaron 23 canciones por día, siendo 11 el número mínimo de canciones cantadas, y 37 el número máximo de canciones que se registraron por fecha. Si se consideran las repeticiones el promedio asciende a 30 canciones por día, con un mínimo de 13 canciones registradas por observación, y un máximo de 50 canciones repetidas en una sesión. Las canciones fueron categorizadas en once rubros que se describen en la Tabla 1.

Categorías	Subcategorías	Sub Total	Total categoría
I. Canciones para actividades de rutina: rituales	a. Aseo personal	03	42
	b. Asistencia y control del tiempo	05	
	c. Despedida	04	
	d. Días de la semana	03	
	e. Lonchera	05	
	f. Orden del aula	03	
	g. Religiosas	14	
	h. Saludo	05	
II. Canciones regulación de conducta		15	15
III. Canciones para		11	11

## CANCIONES Y APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN INICIAL

captar atención y seguir consignas			
IV. Marchas		05	05
V. Canciones de Identidad Nacional		05	05
VI. Canciones de cuna		06	06
VII. Canciones para Aprendizajes específicos	i. Tipos de animales	07	21
	j. Naturaleza	04	
	k. Inglés	10	
VIII. Canciones sin sentido		03	03
IX. Rondas y canciones tradicionales infantiles		05	05
X. Canciones populares		07	07
XI. Canciones creadas por los niños		02	02
<b>Total</b>		<b>122</b>	<b>122</b>

Tabla 1. Total de Canciones, por categorías y subcategorías

(Elaboración propia)

Como lo evidencia la Tabla 1 la Categoría II - Regulación de conducta es la que concentra el mayor número de canciones, seguida por la subcategoría Canciones Religiosas, correspondiente a la Categoría I- Rutinas: rituales. En atención a esta prevalencia el presente artículo abordará el análisis de estos dos tipos de canciones.

La categoría inicial alude a las canciones de rutina que, como su nombre lo indica responden a la organización del tiempo diario. Estas canciones acompañan las actividades que realizan los niños a diario. El propósito de estas canciones es ayudar no solo a la estructuración



del tiempo, organizador básico y de difícil comprensión para el niño en la etapa inicial, sino a su vez, dar seguridad afectiva al saber la secuencia de actividades diarias, lo cual constituye un soporte importante a nivel emocional. Cognitivamente estas canciones apoyan el desarrollo de hábitos y habilidades sociales. La Categoría I - Canciones de Rutina, considera ocho subcategorías: saludo, aseo, asistencia y control del tiempo, días de la semana, orden del aula, despedida, lonchera, y oración. Aun cuando se trata de actividades rituales y repetitivas, se constató que no hay un orden rígido.

### 3.1 Las canciones religiosas en acción

Por lo general, el momento de la oración, momento en el cual se entonan las canciones religiosas, es posterior al saludo. Por lo que se procederá con el análisis de dichos textos. A diferencia de los otros rituales considerados en esta categoría, este rubro registra un total de catorce canciones, lo que da cuenta de la variedad. Todas las canciones corresponden a la fe católica. Cabe destacar que aun cuando se trata de una institución educativa, esta ostenta el nombre de una Virgen.

Las canciones de esta categoría atienden temáticas específicas:

- Dios: “Demos gracias al Señor”, “El amor de Dios”, “El granito de mostaza”, “La creación del mundo”, “Himno al Señor de los Milagros”;
- Jesús: “Palomita blanca, palomita azul”, “Si Jesús te satisface”, “Tú tienes un amigo que te ama”;
- Niño Jesús: “Jesusito de mi vida”, “Somos soldaditos del Niño Jesús”;
- Virgen María: “El trece de mayo”, “María tú eres mi madre”, “Todos los niños cantando vamos”;
- Santos: “Santa Rosa”.

Como se aprecia, la temática con mayor presencia es la relativa a Dios (cinco canciones). Probablemente es la más aludida por ser la más etérea de las temáticas y la más difícil de materializar. En importancia le siguen las canciones que nombran a Jesús, (tres canciones). Adicionalmente, se consideran dos canciones dirigidas al Niño Jesús que brinda muchos más elementos de identificación a los niños.

No menos importantes son las canciones dirigidas a la Virgen María, una de las cuales es una canción bastante antigua. Se trata de la canción española “El trece de mayo”, que evoca la aparición de la Virgen de Fátima en Portugal. No hay data de la fecha de dicha canción, pero esta forma parte del repertorio tradicional católico. La temática que registra menos atención es la relativa a los santos. Sólo se ha encontrado una canción (Santa Rosa) que aborde la temática de los santos. Esta canción es una transformación textual y melódica realizada por Alicia Macuri, docente y compositora de música para niños, cuya producción es muy consumida en sectores populares. Ella tomó como referencia el conocido vals “Alma, corazón y vida” del compositor Adrián Flores Albán y a través de un préstamo melódico compone el texto de la canción “Santa Rosa”. Llama la atención la estrofa final de la canción

*Por tener mucha pureza  
Y por ser tan bondadosa  
Santa Rosa era la amante del Señor*

De esta manera, se registra un uso lingüístico atípico, asociar la imagen de pureza y bondad a una amante, que además en este caso es santa. La construcción de sentidos no va alineada al uso contextualizado de las palabras. No obstante, cabe acotar que la palabra amante, en su real significación, remite a la persona a quien se ama, aunque este no coincida con el uso generalizado en el contexto peruano.

En relación al texto de las demás canciones religiosas y, de modo similar a la categoría anterior, las canciones comparten el empleo de la reiteración. Se trata de textos breves de fácil recordación que se repiten varias veces. El uso de los verbos en plural remite a textos que incluyen a todos. Asimismo, la frase final “y tú hermano por qué no cantas las alabanzas a Cristo Salvador” constituye un pedido que exige una respuesta activa del oyente

*Demos gracias al Señor, demos gracias,  
Demos gracias al Señor,  
Demos gracias al Señor, demos gracias,  
Demos gracias al Señor,*

*Por las mañanas, las aves cantan  
las alabanzas, a Cristo salvador  
Y tú hermano, por qué no cantas  
las alabanzas a Cristo Salvador*

Algunas canciones comparten enlaces de cohesión gramatical basados en la sustitución de términos, que como se citó en el segundo capítulo, tienen un sentido referencial. En la canción “Tú tienes un amigo que te ama” se sustituye la primera persona singular por plural. En las canciones “Si Jesús te satisface” y “El granito de mostaza” se sustituyen las acciones, mientras el resto de la canción permanece sin alterarse. En el caso de la canción “Todos los niños cantando vamos” la sustitución es parcial como se puede anotar. Adicionalmente, varias de estas canciones recogen la repetición como forma de enunciación predilecta.

### **Tú tienes un amigo que te ama**

*Tú tienes un amigo que te ama  
Te ama, te ama  
Tú tienes un amigo que te ama  
Su nombre es Jesús  
Y estará con nosotros  
Trabajando en la viña del Señor  
Y estará con nosotros  
Trabajando en la viña del Señor  
  
Tenemos un amigo que nos ama  
Nos ama, nos ama  
Tenemos un amigo que nos ama  
Su nombre es Jesús  
Y estará con nosotros  
Trabajando en la viña del Señor*

### **Si Jesús te satisface**

*Si Jesús te satisface da tres palmas  
da tres palmas , da tres palmas  
Un, dos, tres  
Si Jesús te satisface da tres palmas  
da tres palmas , da tres palmas  
Un, dos, tres  
  
Y mira al que está a tu lado  
Y dale un cariñito  
Y dile qué lindo eres  
  
Si Jesús te satisface da tres palmas  
da tres palmas, otra vez  
Si Jesús te satisface da tres palmas  
Un, dos tres*

*Y estará con nosotros*

*Trabajando en la viña del Señor*

*Y mira al que está a tu lado*

*Y toca su barriguita*

*Y dile qué lindo eres*

*Si Jesús te satisface da tres palmas*

### **El granito de mostaza**

*Si tuviera fe como un granito de mostaza*

*uh, uh, uh, eso dice el Señor*

*yo le diría a las montañas*

*¡muévanse, muévanse, muévanse!*

*Y las montañas se moverán,*

*se moverán, se moverán*

*Si tuviera fe como un granito de mostaza*

*uh, uh, uh, eso dice el Señor*

*yo les diría a mis niñitos*

*¡ámense, ámense, ámense!*

*Y mis niñitos se amarán,*

*se amarán, se amarán*

*Y mis niñitos se amarán,*

*se amarán, se amarán*

### **Todos los niños cantando vamos**

*Todos los niños cantando vamos*

*A ti María, madre de Dios*

*Madre del mundo, que ha traído*

*Mucha ternura podemos dar*

*El mundo entero hoy te aclama*

*Por tu pureza y tu bondad*

*Y desde el cielo hoy nos ofreces*

*Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos*

*Con alegría y devoción*

*A ti María, mi madre mía*

*Que nos proteges de corazón*

*Que nos proteges con mucho amor*

Cabe destacar que las canciones “El granito de mostaza” y “Si Jesús te satisface” conllevan la realización de acciones vinculares (abrazarse, tocar la barriguita, acariciar), es decir, estas canciones se acompañan de contactos corporales que trascienden la mímica, propiciando un clima particularmente lúdico y acogedor. Aun cuando la canción “El granito de mostaza” no alude directamente al contacto corporal, la canción ha sido enseñada de modo que los niños

asocien la consigna “¡ámense!” y “se amarán” a la acción de abrazarse fuertemente, lo cual es alentado por las docentes. La creación de este clima afectivo es fortalecida por el uso del posesivo asociado a diminutivos “y mis niñitos”. De esta manera, mientras se entonan estas canciones, los niños juegan, se ríen, se abrazan fuerte, asociando el canto a una situación de bienestar producto del intercambio afectivo.

A nivel de coherencia lineal, la canción “Si Jesús te satisface” no llega a establecer relaciones entre las proposiciones. De un lado la frase “Si Jesús te satisface” asociada a las acciones “da tres palmas” no presenta una estructura semántica que guarde correspondencia con el mundo social, ni el establecimiento de relaciones de causa efecto. Se trata de una cláusula de difícil comprensión lógica, “Si Jesús te satisface”, que tiene como efecto una acción arbitraria “da tres palmas”.

Otras canciones cuentan con estructuras cortas, de una o como máximo dos estrofas. En el caso de la canción “María tú eres mi Madre”, siguiendo la tradición católica, se asocia la canción a la figura maternal de la Virgen, que como tal es símbolo de amor filial e incondicional, bendiciones y protección. Como contenido esta canción comparte la misma temática y el mismo enfoque que la canción “Todos los niños cantando vamos”.

*María tú eres mi madre*

*María tú eres mi amor*

*María madre mía*

*Yo te doy mi corazón*

*Todos los niños cantando vamos*

*A ti María, madre de Dios*

*Madre del mundo, que ha traído*

*Mucha ternura podernos dar*

*El mundo entero hoy te aclama*

*Por tu pureza y tu bondad*

*Y desde el cielo hoy nos ofreces*

*Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos*

*Con alegría y devoción*

*A ti María, mi madre mía*

*Que nos proteges de corazón*

*Que nos proteges con mucho amor*

De otro lado, la canción “El 13 de mayo” rememora la aparición de la Virgen de Fátima en el barrio de Cova da Iría. La letra refiere que la Virgen bajó de los cielos, lugar divino, a la tierra, lugar pagano habitado y esa concesión divina es motivo de alabanza. En la segunda estrofa, el uso gramatical de la proposición inicial pareciera requerir un conector para que suscribir una mayor cohesión.

*El 13 de mayo, la Virgen María*

*Bajó de los cielos a Cova de Iría*

*Ave, Ave, Ave María (Bis)*

*Los tres pastorcitos, la Madre de Dios,*

*Les dio el misterio de su corazón*

*Ave, Ave, Ave María (Bis)*

Atención especial merecen el texto de las canciones “Somos soldaditos del niño Jesús” y “Palomita blanca, palomita azul”.

*Somos soldaditos*

*Del niño Jesús*

*Aunque pequeñitos*

*Llevamos la cruz*

*Palomita blanca, palomita azul,*

*Llévame en tus alas a ver a Jesús*

*Si mi niño bueno yo te llevaré*

*Porque en tu clase*

*¡Te has portado ¡Bien!*

En el caso de la canción “Somos soldaditos del Niño Jesús”, en primer lugar se recurre a la metáfora del soldado, buscando desarrollar por asociación, una función de resguardo, vigilia, y servicio. Esto podría interpretarse como una suerte de eco de una institución socialmente caracterizada por la jerarquía y la obediencia absoluta. Este sentido, asociado a los elementos de

identificación presentados a través de la condición de niño, enfatizan más la expectativa social: los niños deben ser como soldaditos, esto es obedientes. En esta misma línea, se halla el ritmo marcial de la canción el cual estimula la realización de acciones con firmeza, complementado por el uso de los diminutivos “soldaditos y pequeñitos”, condición que no los exime de la carga simbólica de la cruz. La idea concluyente “aunque pequeñitos llevamos la cruz” no llega a ser muy clara, ni relacionándola con el mundo real, ni en relación al sentido metafórico de la canción.

Una canción que como proceso psicológico se funda en elementos de identificación del niño, con el Niño Jesús, es la canción “Jesusito de mi vida”, donde las frases aluden directamente a elementos básicos de la identidad infantil: “Jesusito de mi vida, eres niño como yo”. Esa frase desencadena una secuencia de manifestaciones de afecto, como “por eso te quiero tanto y te doy mi corazón; tómalo, tómalo, tuyo es y mí no”. Como se aprecia, las proposiciones iniciales concluyen en metáforas que simbolizan el afecto del niño, hacia el personaje de la canción.

*Jesucito de mi vida  
Eres niño como yo  
Por eso te quiero tanto  
Y te doy mi corazón  
Tómalo, tómalo,  
Tuyo es y mío no*

Otro aspecto que merece análisis en la canción “Palomita blanca, palomita azul” es la clara relación de causalidad al establecer concordancia entre las dos primeras frases y la consecuencia. Esto es, se presenta un diálogo donde, de un lado, se encuentra la solicitud del niño que aspira ver a Jesús, y de otro, la voz que responde afirmando que accederá a tal solicitud, en virtud del buen comportamiento del niño. El texto desliza una promesa: “si te portas bien en clase, te llevaré a conocer a Jesús”, como también puede surtir el efecto contrario y constituirse como una advertencia “si no te portas bien en clase, no te llevaré a conocer a Jesús”. En este caso, se va construyendo la identidad de niño bueno, asociada al buen comportamiento en aula, es decir al buen estudiante. Desde esta perspectiva, la identidad docente cumple un rol mediador

entre lo que simbólicamente es el cielo (Dios-bondad), y la tierra (institución educativa que construye niños buenos). Esta idea será posteriormente retomada en relación a la dinámica institucional y las expresiones expresadas en las entrevistas docentes.

En relación a la canción “La creación del mundo”, esta es singular, tanto por su extensión (seis estrofas), como por su complejidad. Las estrofas no mantienen ni una rima, ni una métrica perfecta. Como elemento de soporte cohesivo mantiene la repetición, pero a diferencia de las demás, no fue una canción que atrajo mayormente la atención de los niños, pues tanto la letra como la melodía eran complejas y hasta carentes de afinación, a diferencia del resto de canciones que de modo reiterado entonan los niños y las docentes.

Analizando la intertextualidad de las canciones religiosas es posible sostener que los textos de las diversas canciones comparten unidad de criterios, la imagen de seres divinos y protectores caracterizados por la bondad, que son ejemplos de los cuales hay que aprender y, por ende, imitar. Asimismo, manifiestan un énfasis de los roles maternos asociados a la Virgen María, quien simbólicamente representa a la madre de todos. No menos importante es la enunciación de la Virgen María y Santa Rosa como modelos de bondad, por extensión, la construcción social de lo femenino, como señala Fernández Poncela (2006). De esta manera las docentes van construyendo socialmente la idea de lo que significa ser buena niña y ser buen niño, el que por añadidura, es buen alumno, y a su vez, es obediente, contribuyendo a la constitución de otra cadena semántica.

### **3.2 Las canciones para regular la conducta en acción**

Esta categoría está compuesta por las canciones que regulan o norman la conducta en el ámbito escolar. En este caso, las canciones comparten tres temáticas:

- Guardar silencio/callarse: “La lechuza” , “Llamemos al silencio”, “Silencio mucho silencio”, “Silencio sh”, “Subo mi dedito”, “Tralalá todos calladitos”, “Todos calladitos”;
  - Seguimiento de órdenes a nivel grupal: “Todos dormiditos”, “Todos en su sitio”, “Todos formaditos”, “Todos sentaditos”, “Todos sentaditos para irse”;



MENDIVIL, Luzmila.

- Prevención de conductas disruptivas: “El elefante Trompita”, “Los niños van a cuidar los libros”, “Tres ositos melosos”.

Las canciones que procuran el silencio o el callarse, muestran varias versiones. En el caso de “La lechuza”, préstamo melódico de la canción “Campanero”, se presentan dos versiones, en base a la sustitución de acciones:

<i>La lechuza, la lechuza</i>	<i>La lechuza, la lechuza</i>
<i>Hace sh, hace sh</i>	<i>Hace sh, hace sh</i>
<i>Todos calladitos, como la lechuza</i>	<i>Todos calladitos, todos sentaditos</i>
<i>Que hace sh, que hace sh</i>	<i>A escuchar, a escuchar</i>

De otro lado la canción “Llamemos al silencio” sigue esta misma lógica y muestra tres versiones donde lo único que cambia es la acción comprometida. La cohesión lineal se funda en la frase “llamemos al silencio” la cual ubica el silencio como algo externo a los niños, pero a la par es la frase que presenta una clara relación de causalidad: se llama al silencio como condición para hacer una acción:

<i>Llamemos al silencio</i>	<i>Llamemos al silencio,</i>	<i>Llamemos al silencio,</i>
<i>Llamemos al silencio</i>	<i>Todos calladitos</i>	<i>Todos ordenaditos</i>
<i>Sh sh shhhh</i>	<i>Que vamos a escuchar</i>	<i>Para salir</i>

Similar razonamiento es compartido con otras canciones tales como “Silencio Sh” y “Silencio, mucho silencio” y “Tralalá todos calladitos”

<i>Silencio shh</i>	<i>Silencio, mucho silencio</i>	<i>Tralala la, trala lalá</i>
<i>El silencio va a empezar,</i>	<i>Que vamos a empezar</i>	<i>Tralala la, trala lalá</i>
<i>mi maestra va a empezar</i>		<i>Tralala la, trala lalá</i>
<i>Mi boquita cerraré,</i>		<i>Tralala la,</i>
<i>mis bracitos cruzaré</i>		
<i>Muy atento escucharé,</i>		<i>Todos muy calladitos</i>

*para así poder aprender*

*Vamos a trabajar*

*Todos los niñitos*

*En silencio estarán*

De esta manera, se construye socialmente la noción que para aprender en una institución educativa es preciso mantener el silencio. Nótese que en la canción “Silencio sh”, se parte de dicha premisa como condición para que la maestra inicie su actividad educativa. Más aún, asociado al silencio se halla la condición de inmovilidad para poder aprender. En este caso se apela a los diminutivos para naturalizar órdenes.

En este mismo sentido, la canción “Tralalá todos calladitos” posee una primera estrofa muy jovial donde a través del juego de palabras y palmadas se crea un clima receptivo el cual conduce a la segunda estrofa que a través de una expresión inclusiva “todos”, así como de los diminutivos “calladitos” y “niñitos”, brinda elementos de identificación para realizar la acción deseable, cual es trabajar en silencio. De ello puede inferirse que existe una suerte de manejo del estado anímico grupal para conseguir el objetivo, cual es, trabajar en silencio.

Otras canciones, “Sube mi dedito”, y “Todos calladitos”, comparten una vez más el uso de diminutivos, pero en este caso no se establece relación de causalidad acerca del valor del silencio. Simplemente hay que guardar silencio sin razonamiento que medie esta acción. En este sentido se construye socialmente la idea de realizar acciones sin justificación, obedeciendo a ciegas de modo dogmático.

*Sube, sube, sube mi dedito*

*Baja, baja, baja despacito,*

*Llega, llega, llega*

*a mi boquita*

*SHHHH*

*Todos calladitos,*

*todos muy atentos*

*Con la boquita cerrada...*

Adicionalmente, la canción “Sube mi dedito” ubica el silencio como algo externo al niño, algo que viene de afuera hacia adentro, lo cual coincide con el control heterónomo ubicado en la docente el cual dista del autocontrol que depende del mismo estudiante. En otras palabras, aun

cuando la agencia del texto deposita las acciones en el niño, es la voz de la docente quien impone esta condición.

Las canciones que comparten órdenes grupales son las más numerosas. Este hecho no es casual pues existe una relación asimétrica de base, entre la docente y los niños. Las órdenes se naturalizan a través de las canciones, se reitera el uso del diminutivo que crea elementos de identificación, así como también el empleo del pronombre “Todos” se incluye al grupo en su conjunto. En este caso, casi todas las canciones emplean la sustitución de acciones diversas, todas ellas dirigidas a controlar la conducta de los niños. Varias de estas canciones afirman la idea señalada anteriormente: presentar condiciones (estar dormidos, mantenerse en el sitio, formar una fila, estar sentados) para realizar acciones (quedarse, ser tomado en cuenta, trabajar, leer, ir al baño, observar, rezar). De este modo, se afirman las relaciones de causalidad entre acciones, pero también se construye socialmente la idea que la docente pone condiciones para enseñar.

<i>Todos en su sitio,</i>	<i>Todos en su sitio</i>	<i>Todos formaditos,</i>
<i>todos en su sitio</i>	<i>Todos en su sitio</i>	<i>Todos formaditos,</i>
<i>Todos en su sitio</i>	<i>Que vamos (a leer)</i>	<i>Los chicos adelante</i>
<i>Para trabajar</i>	<i>Que vamos (a leer)</i>	<i>Los grandes atrás</i>
<i>Todos formaditos,</i>	<i>Todos formaditos,</i>	<i>Todos sentaditos</i>
<i>todos formaditos</i>	<i>todos formaditos,</i>	<i>Todos sentaditos</i>
<i>para (ir al baño)</i>	<i>todos formaditos</i>	<i>Para trabajar</i>
	<i>que vamos a entrar</i>	
<i>Todos sentaditos,</i>	<i>Todos sentaditos,</i>	<i>Todos sentaditos,</i>
<i>todos sentaditos</i>	<i>todos sentaditos</i>	<i>todos en su sitio</i>
<i>Bien ordenaditos</i>	<i>Todos sentaditos,</i>	<i>bien ordenaditos</i>
<i>Que vamos a observar</i>	<i>todos sentaditos</i>	<i>Que vamos a rezar</i>
<i>Que vamos a observar</i>	<i>Todos sentaditos,</i>	
	<i>todos sentaditos</i>	
	<i>Muy calladitos,</i>	

*que vamos a rezar*

*que vamos a rezar*

En el caso de otras canciones tales como “Todos dormiditos”, “Todos dormiditos para irse” o “Todos sentaditos para irse”, los textos incorporan la advertencia como mecanismo de control simbólico. Cabe destacar que dos de estas canciones registran contracciones de palabras, en ambos casos la preposición *para*, la cual es reemplazada por la sílaba *pa*, unida a la conjunción *que*, formando una expresión de uso muy popular “pa’ que”, versión resumida de *para que*.

*Todos, todos dormiditos*

*Para poder contar*

*El que no duerme*

*El que no duerme*

*No lo voy a contar*

*Todos dormiditos,*

*todos dormiditos*

*Todos dormiditos,*

*pa que se puedan ir*

*El que no duerme,*

*el que no duerme*

*no se va a ir*

*Todos sentaditos,*

*Todos sentaditos,*

*todos sentaditos,*

*Pa que se puedan ir*

*Si no están dormidos,*

*si no están dormidos,*

*si no están dormidos,*

*no se van a ir*

Ser tomado en cuenta, regresar a casa, constituyen conquistas simbólicas del niño. Los textos traducen claras relaciones de poder y de causalidad y, aun cuando no pueden ser cumplidas, constituyen alegorías del control simbólico y poder docente. Casi la totalidad de estas canciones comparten la misma melodía, la cual es un sonsonete, de poco valor melódico, que emplea la reiteración de frases melódicas como recurso. De este modo se tejen los sentidos de forma coherente y reiterativa, formando conciencia de quién manda y quien obedece, quién señala la acción y quién la realiza, y en última instancia quién es el agente y quién el paciente.

El último grupo de canciones de esta categoría aborda las canciones dedicadas a la prevención simbólica de conductas disruptivas. De modo más preciso se trata de canciones que a través de sus textos presentan conductas deseables. En este sentido la canción “Los niños van a cuidar los libros” corresponde a un texto elaborado por la docente y es una clara expresión de la

MENDIVIL, Luzmila.

forma como ella espera que los niños cuiden los libros. La canción registra una serie de indicaciones relativas al uso del libro: las manos limpias, sin pintarlos y después de usarlos dejar los libros en su lugar. En este caso, la canción presencia una secuencia lógica de acciones y es consistente con el referente de la realidad escolar. No hay rima de base, la canción constituye un préstamo melódico forzado de otra canción muy empleada en el medio escolar, “Manito derecha arriba”. También hay un nivel de transformación melódica.

<i>Los niños van a cuidar los libros</i>	<i>Yo tengo un elefante que se llama Trompita</i>	<i>Tres ositos melosos perdieron sus baberos</i>
<i>Los niños van a cuidar los libros</i>	<i>Que mueve sus orejas, llamando a su mamita</i>	<i>y llora por aquí y llora por allá</i>
<i>Trala lá, trala lá,</i>	<i>Y su mamá le dice</i>	<i>no quieren comer más.</i>
<i>Trala lá, trala lá</i>	<i>¡portate bien! Trompita</i>	<i>Vino mama osa</i>
<i>Trala lá, trala lá,</i>	<i>Si no te voy a dar</i>	<i>rebusca los cajones</i>
<i>van a cuidar los libros</i>	<i>un tas tas en la colita</i>	<i>y llora por aquí y llora por allá</i>
<i>Los niños van a agarrar los libros</i>		<i>no quieren comer más.</i>
<i>con las manos limpias</i>		<i>Vino papa oso</i>
<i>La ra la la la la lala lala la la</i>		<i>les jaló de las orejas</i>
<i>.....</i>		<i>y llora por aquí y llora por allá</i>
<i>No debo</i>		<i>no quieren comer más.</i>
<i>No debo pintar en los libros</i>		<i>Los tres ositos melosos</i>
<i>La ra la la la la lala lala la la</i>		<i>encontraron sus baberos</i>
<i>la..</i>		<i>entre medias y zapatos</i>
<i>Todos los niños deben</i>		<i>revueltos y melosos</i>
<i>Los niños deben</i>		<i>aprendieron la lección</i>
<i>ordenar los libros</i>		<i>ahora ordenados son</i>
<i>Los niños deben</i>		

*ordenar los libros*

*Trala lá, trala lá*

Por su parte, la canción “El elefante Trompita” parte de la presentación del personaje, creando elementos de identificación pues el texto presenta un elefante de corta edad, semejante a los niños, que, de modo similar a ellos, busca llamar la atención de la mamá. Estas dos primeras frases mantienen una cohesión lineal entre sí. No obstante, las dos últimas frases melódicas desencadenan dos respuestas inusitadas e impropias: la respuesta de la madre que lanza una advertencia ¡portate bien Trompita!, cuyo corolario es “sino te voy a dar un tas tas en la colita”. Así se establecen relaciones de causalidad y se presenta una justificación del castigo físico ejercido, en este caso, por la madre. Este hecho es sumamente delicado, pues es la docente, símbolo de autoridad, la que justifica el castigo físico en un contexto caracterizado por la violencia desmedida entre el más fuerte y el más débil. Nótese también el uso del verbo “portate”, dado que se trata de una canción argentina. Adicionalmente, el “tas-tas en la colita” es afirmado con la mímica de la canción. Mientras se canta la canción, todos los niños y la propia profesora se dan palmadas en las nalgas y se ríen, naturalizando y afirmando la idea que un “tas tas” es natural y hasta agradable.

La canción “Tres ositos melosos” corresponde al cancionero infantil difundido por una cantante popular que se hace llamar “Miss Rosi”. Esta cantante, a diferencia de Alicia Macuri, no tiene formación docente, por ello es explicable que la canción de referencia no tenga mayor criterio pedagógico. La trama describe un hecho, los tres ositos melosos perdieron sus baberos y se pusieron a llorar. Como consecuencia, al no tener baberos no quieren comer más, presumiblemente porque se ensucian. En la siguiente estrofa aparece la madre, que rebusca los cajones, hecho que rompe con la privacidad del niño y naturaliza una acción impropia de la madre. En un tercer momento aparece el padre, quien los castiga físicamente jalándoles de la orejas. Una vez más el castigo físico es naturalizado, para concluir que al final “los tres ositos melosos encontraron sus baberos entre medias y zapatos” y de este modo “aprendieron la lección, ahora ordenados son”. Subyace a esta canción la idea que hay que ser ordenado, pues de ese modo se evita el malestar y el consecuente castigo físico.

En síntesis, en esta categoría se transparenta el uso de comunicaciones reguladas y regulatorias, configurando un conjunto de comunicaciones ensambladas: órdenes, exhortaciones, códigos de obediencia, como medios que remiten a una serie de procesos de poder: vigilancia, premio y castigo, reclusión (Foucault, 1983).

A nivel textual se tejen sentidos a través de la coocurrencia así como de la repetición, el uso de diminutivos como forma de acercamiento afectivo, y las órdenes naturalizadas. Asimismo, en algunos casos se justifica instrumentalmente el castigo físico. Adicionalmente, puede agregarse que casi todas estas canciones comparten una melodía muy simple y pobre, a manera de sonsonete.

#### **4 REFLEXIONES FINALES**

Las canciones constituyen los recursos educativos más empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa estudiada. En esta medida, la frecuencia de su uso, tanto como la reiteración de sus mensajes, alternados con los discursos institucionales, generan una disposición que ejerce diversos grados de influencia en docentes y estudiantes.

El análisis textual del repertorio de canciones a nivel de la institución educativa estudiada, evidencia coherencia intertextual así como el empleo de la reiteración, y más específicamente la repetición, como mecanismos de cohesión léxica. Por lo general, se trata de canciones compuestas por adultos para niños, las cuales representan las expectativas adultas de socialización y aprendizaje.

Las docentes de educación inicial y los niños a su cargo sostienen procesos de socialización que son a la vez intelectuales, emocionales, sensoriales y físicos. En la medida que estos procesos son permanentes, reiterativos, ritualizados, y conjugan la vivencia corporal, los sentidos y las emociones, como es el caso de la práctica educativa cantar canciones, los aprendizajes sociales y culturales trascienden la conciencia y la materialidad del cuerpo.

En la institución educativa estudiada, las canciones entran en interacción con otros elementos intra y extracurriculares, como son las ambientaciones de aula, los materiales educativos, entre otros y el propio contexto social. Así, se potencian los sentidos configurando de

manera más orgánica las identidades de los actores educativos. De esta manera, no es posible afirmar que la canción en si misma potencia sentidos, es la fuerza de la interacción con los discursos los que contribuyen a la formación de sentidos y significados.

Por lo general las canciones que se enseñan a los niños son canciones breves, con melodías alegres y contagiosas, lo que en palabras de Pescetti (1998) equivaldría a decir “bobamente infantil”, con textos que describen una realidad infantil idealizada, perdiendo la perspectiva del mundo infantil actual.

En el contexto institucional estudiado las canciones constituyen herramientas de control simbólico a través de las cuales las docentes naturalizan formas de ejercer poder sobre los niños. No se trata de mecanismos persuasivos pues, como ha demostrado el estudio, las canciones se articulan con un sistema micro y macro social que potencia sus significados y sentidos. De esta manera, las canciones como recurso musical pierden la riqueza de la dimensión artística. Su empleo es meramente instrumental a los propósitos docentes, y antes de ser una vía de expresión de los niños, se convierten en herramientas de opresión.

---

## SONGS AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

The article presents partial results of the critic analysis of songs that were collected in a public early childhood center located in Metropolitan Lima. Following the consideration of songs as discourses, reveals the role of songs in early childhood. Also presents the analysis of songs that were collected during the field work, such as religious songs, and songs to regulate the behavior of the kids. As a result, it shows the instrumental use of songs in the dairy educational practice, becoming as tools for symbolic control, and a masked way to impose power in children.

**Keywords:** Early Childhood Education; Songs and Discourses

---

## CANÇÕES E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



### Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de uma análise crítica de canções coletadas em uma escola infantil estadual, localizada na região metropolitana de Lima. A partir da consideração das canções como discursos, revela a função das mesmas na educação infantil. Também apresenta análises de dados sobre as canções religiosas e das canções como formas de regulação da conduta de crianças, coletadas no trabalho de campo. A análise evidencia o uso instrumental das canções na prática educativa cotidiana, chegando a constituir-se como ferramentas de controle simbólico ao constituir uma forma mascarada de exercer poder sobre as crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Canções e Discursos

---

### REFERENCIAS

DIDONET, Vital. Formación de profesores para la educación inicial. *Revista de investigación* Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas, n. 62, 2007. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art03.pdf>. Acceso en: 01 abr. 2014.

DINIZ, Mirza María. *Em cantando: professores/as e alunos/as: uma proposta de prática musical numa escola rural*. 2004. 174f. Tesis (Maestría en Educación) - Universidade de Uberaba, Uberaba.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Critical discourse analysis. *Revue Internationale en Sciences du Langage Marges Linguistiques*. Numéro 9, p. 76-94, 2005.

FERNANDEZ, Anna. *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2005.

FERNANDEZ, Anna. Género y canción infantil. *Revista Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. n. 26, out. 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx> . Acceso en: 30 nov. 2013

FOUCAULT, Michel. *El discurso del poder*. México D.F.: Folios Ediciones, 1983.

GARCIA, Ana. *La educación de la expresividad musical en el niño en educación infantil*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/69229>. Acceso en: 30 nov. 2013.

GROSSI, María Aparecida. *Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da cancao e seus usos na educação*. 2008. 337f. Tesis (Doctorado en Educación) - USP, São Paulo.

GULLCO, Julio. *La canción infantil como genérico musical*. México: IASPALM, 2002.

HAAS, G. C; GENISHI, C. *On the Case: approaches to language and literacy research*. USA: Teachers Collegue, Columbia University, 2005.

HEMSY, Violeta. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1985.

JORGENSEN, Estelle. Music education in broad perspective. *Visions of Research in Music Education-VRME*, Colorado: University of Northern Colorado, v. 2, n. 16, 2010. Disponible en: <http://www-usr.rider.edu/~vrme>. Acceso em: 27 nov. 2013.

MARTIN, María Jesús. *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el Siglo XX*. 2001. 575f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Murcia, Murcia.

MENDIVIL, Luzmila. *Lo que los niños cantan, comunican y aprenden*. 2002. Disertación. (Maestría en Comunicaciones) - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

PESCETTI, Luis María. *Canciones de siete leguas: confesión que me excusa*. Entre melodías, ritmos y emociones, Novedades Educativas, 1998

SCHMIDT, P. Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a freirian perspective. Disponible en: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Schmidt%20Music%20Education%20as%20Transformative%20Practice.pdf>. Acceso en: 01 abr. 2014.

STAKE, Robert. *The art of case study research*. London: Thousand Oaks:SAGE, 1995.

TIBURCIO, Esteban. Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en escuelas primarias de la República Dominicana. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación-LEEME*. Valencia: Universidad de Valencia. n. 25, jun, 2010. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme>. Acceso en; 13 nov, 2013.

VAN DIJK, Teun. El estudio del discurso. En: (van Dijk, El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa S.A., 1997.

VAN DIJK, Teun. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa S.A., 2009.

Yin, Robert. *Case study research: designs and methods*. London: Thousand Oaks CA: SAGE, 2009.

**Data de recebimento: 30/01/2014**

**Data de aceite: 06/03/2014**

---

<sup>i</sup> “La experiencia musical es holística antes que atomística” (traducción libre).

<sup>ii</sup> “estaríamos adoptando una percepción de la música como ritmo, cuerpo, letra, melodía, que se introyecta en los sentidos del oyente” (traducción libre).

<sup>iii</sup> “La música vale por su semiosis, por aquello que significa y por la manera como se dice” (traducción libre).

<sup>iv</sup> “La voz que canta produce la voz de la imagen, de la metáfora, del encanto” (traducción libre)

<sup>v</sup> “El uso de las canciones es un aspecto que debe ser considerado, porque la letra tiene también un papel fundamental pues en ella están representados los modos de vida, de sentir, ver y actuar de un grupo social. La letra y la melodía son interdependientes en las canciones, una solo tiene sentido con la otra y viceversa. Ellas se complementan y pueden contribuir a un análisis más objetivo del grupo sociocultural que ellas practican (traducción libre).