

Proyecto Cooperación

**Departamento de Psicología y Sociología
y CEIP Gloria Arenillas**

*El desarrollo de la competencia lingüística, oral y escrita,
en un aula de Primaria a través de una programación
interdisciplinar integradora de las áreas de Lengua y Educación
Artística*

Curso 2010-2011

PROYECTO

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. TÍTULO DEL PROYECTO

El desarrollo de la competencia lingüística, oral y escrita, en un aula de Primaria a través de una programación interdisciplinar integradora de las áreas de Lengua y Educación Artística.

1.2. COORDINADOR DEL PROYECTO

Rosa M^a Serrano Pastor

1.3. ÁREA Y NIVEL EDUCATIVO

El proyecto será trabajado desde las Áreas de Lengua y Educación Artística en una programación conjunta que abarque los objetivos de ambas. Durante el presente curso dicha investigación se llevará a cabo en 2º curso de Educación Primaria, con el fin de que, a la luz de las conclusiones que se obtengan, se pueda seguir profundizando y ampliando a todos los niveles de Educación Primaria.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA QUE SE PIENSA INVESTIGAR O PONER EN PRÁCTICA

La situación educativa que se pretende investigar desde un enfoque cualitativo de investigación-acción en el aula es un *proyecto de innovación pedagógica donde las áreas de lengua y música se integran* de manera co-igualitaria y globalizadora con el fin de optimizar el desarrollo de la competencia lingüística, oral y escrita, del alumnado de primaria.

Para conseguir un óptimo nivel de integración, en la experiencia *se utilizará como eje del proyecto la canción popular*, por ser el elemento que integra de manera natural ambos discursos, el verbal y el musical, pero no como suma de discursos sino como una unión que enriquece a ambos (Willems, 1956/1969). Cada canción presenta una melodía que le es propia y un texto que se entrelaza con ella realzando sus elementos prosódicos y expresivos (Malagarriga et al., 1999). Esta unidad se expresa con mayor complementariedad en la canción popular ya que ella recoge los giros y expresiones, las características rítmicas y melódicas del discurso de su cultura (Kodály & Bonis, 1974).

En la situación educativa se partirá de un trabajo vivencial y físico de aprendizaje de la canción y experimentación vocal y corporal de sus cualidades. Este aprendizaje servirá de base para facilitar *aprendizajes de una mayor reflexión y toma de conciencia sobre el hecho lingüístico* desde una visión global del mismo, desarrollando la competencia

lingüística del alumno, tanto en el ámbito de la comprensión como de la expresión, oral y escrita, llegando a la *elaboración de sus propias creaciones lingüísticas, tanto verbales como musicales* (Serrano, 2010).

Para llevar a cabo esta experiencia se desarrollarán las siguientes fases en la investigación:

Una primera fase previa en la que se diseñará una programación interdisciplinar conjunta del equipo de profesores que forma parte de este proyecto. Serán necesarias varias reuniones que permitan madurar el diseño y llegar a encontrar objetivos compartidos, unificar criterios en la tarea docente y facilitar el intercambio de experiencias, ideas y respuestas ante el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bonals, 1996) de manera que se favorezca la oportunidad de desarrollar en el alumno su potencial lingüístico (Bolduc, 2009).

Resultado de este trabajo en equipo será una programación flexible que poner en práctica con el alumnado y que permita continuas revisiones para su adecuación al contexto real del aula y la optimización del proceso.

Una segunda fase de implementación de la programación en el contexto natural del aula, que será combinada con reuniones semanales del equipo de docentes para revisar y analizar el proceso vivido en la clase y rediseñar la programación realizando los ajustes necesarios para seguir con la práctica.

Una fase final de análisis y evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje construido en el aula entre alumnos y docentes.

1.5. CONTEXTUALIZACIÓN: DESCRIPCIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS EN LAS QUE SE VA A DESARROLLAR EL PROYECTO

Contexto sociocultural:

El proyecto se va a llevar a cabo en un Colegio Público del extrarradio de Zaragoza, el C.E.I.P. Gloria Arenillas. Se trata de una zona de nivel socio-económico medio-bajo, donde conviven alumnos de diferentes culturas y con familias con muy diferentes inquietudes y conocimientos. Es un Centro de 30 años de antigüedad que cuenta con 200 alumnos repartidos en Educación Infantil y Primaria, contando con un aula por curso. El porcentaje de alumnado de bajo nivel cultural, desestructura familiar y con dificultades económicas va en aumento. Desde el Claustro de profesores se han lanzado en los últimos cursos diversas iniciativas para intentar mejorar la competencia lingüística del alumnado con proyectos tales como el Plan de Biblioteca, en una rama dirigida hacia el alumnado y otra hacia el profesorado, o el Plan de Lectura y el Plan de escritura en familia.

Participantes:

Alumnado:

El alumnado seleccionado para llevar a cabo la experiencia pertenece al aula de 2º curso de 1º ciclo de Educación Primaria, que cuenta con 23 alumnos, 14 niños y 9 niñas.

A la clase pertenecen cuatro alumnos repetidores, una alumna cuya escolaridad ha sido cursada totalmente en el centro, 2 alumnos de etnia gitana provenientes de otro centro educativo y 1 alumnos más, también de etnia gitana que vive en el poblado chabolista de Cogullada. Este niño no asiste apenas al colegio. Hay una niña más de etnia gitana. Las familias de estos cuatro niños de etnia gitana tienen una baja formación cultural, sobreviven del trabajo de la chatarra y ocupan como vivienda un local no propio.

Otro de los alumnos proviene de familia africana y 1 de familia sudamericana. Hay una niña ACNEE y otro alumno que está siendo evaluado por el EOEP dado que aunque ha estado matriculado desde los tres años y su escolarización ha sido normalizada aún está en las primeras fases de adquisición del proceso de lecto-escritura.

Del resto de grupo podemos decir que están muy motivados para el trabajo y tienen buen nivel de competencia curricular, en general.

Todo ello hace de esta clase un grupo muy heterogéneo donde la competencia lingüística, tanto en lengua castellana como en musical, está muy diferentemente desarrollada, y donde se considera necesario y extremadamente enriquecedor llevar a cabo proyectos como el presentado que sean más motivadores para todo el alumnado y que permitan desarrollar dicha competencia a cada niño con interés dentro de sus posibilidades.

Profesorado:

Dña. Esther Carbó Carbonel es la maestra tutora del aula y además ejerce el cargo de jefe de estudios del Centro, muy preocupada por la calidad de la enseñanza en el mismo. Igualmente es una de las responsables del Proyecto de Biblioteca organizado en el Centro y se encuentra muy volcada por el desarrollo de la competencia lingüística. Ha sido tutora del grupo desde el curso 09-10, cuando se encontraban en 1º de Educación Primaria y, además del área de Lengua, imparte las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio; por lo que conoce con gran profundidad tanto a los alumnos como a sus familias, con las que tiene un trato muy estrecho y cercano. Durante varios años ha sido tutora de Prácticas Escolares de los alumnos de magisterio, consciente de la importancia de su aprendizaje en el contexto educativo real del aula.

Dña. Rosa Mª Serrano Pastor es la maestra especialista en Música del Centro desde hace 5 años. Durante estos años ha trabajado con todo el alumnado del mismo y ha desarrollado una base estable de conocimiento y disfrute musical. Durante varios años

ha sido tutora de Prácticas Escolares de los alumnos de magisterio, consciente de la importancia de su aprendizaje en el contexto educativo real del aula. Desde hace 3 años colabora con la Facultad de Educación como profesora asociada en el Departamento de Expresión Corporal, Plástica y Musical, impartiendo clases a alumnos de magisterio de las diferentes especialidades, orientándolos en la utilización de la música como recurso en su aula. Sus estudios de doctorado se han centrado en la investigación de la importancia de la educación musical para el alumnado, en general, y en el estudio de la toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de educación infantil, en particular.

FECHA DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

Fecha de finalización prevista: 31 de mayo de 2011

JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La competencia lingüística y la atención a la diversidad en el marco legislativo

La Ley Orgánica de Educación, L.O.E., Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006(BOE 4/05/06), concretada por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, BOE 8/12/06, (Ministerio de Educación, 2006) y por la Orden de 9 de mayo de 2007 BOA 1/06/07, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007), establece como una de sus prioridades promover las medidas necesarias para que en las distintas áreas se desarrollen actividades que *estimulen el interés y el hábito por la lectura y la expresión oral*, así como la inclusión en el Proyecto curricular de estrategias de intervención educativa para *la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita*.

Del mismo modo, se destaca la importancia de *la atención a la diversidad* de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado.

Desde esta base creemos necesario llevar a cabo proyectos de investigación-acción en el contexto natural del aula con el objetivo de proponer experiencias innovadoras para mejorar la competencia lingüística y de manera que pueda llegar a todo el alumnado, con planteamientos cercanos y motivadores a cada uno de ellos.

La importancia de la programación interdisciplinar del Área de Lengua y la Educación Artística

La legislación actual especifica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un *enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo como principio didáctico de esta etapa*, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza.

En la actualidad tanto el área de Lengua como de Educación Artística es recogida en dicha legislación como obligatoria en la formación de todo niño. No cabe duda de que ambas se encuentran presentes a nivel macrogenético en la vida del ser humano, con diferentes concepciones y variaciones. Igualmente destacamos la importancia de que la formación en este ámbito se ofrezca, a nivel microgenético, en la vida de cada individuo como medio de desarrollo lingüístico que potencie la comunicación y representación del mundo (Bolduc, 2009).

Encontramos múltiples estudios que avalan el paralelismo entre el discurso verbal y musical, tanto en su organización como en sus unidades de análisis y representación (Gómez-Ariza, Teresa Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo, 2000). Resaltamos la importancia del contorno melódico (Patel, Peretz et al., 1998) para la expresión y percepción comunicativa (Geradi, 1995). Igualmente destacable resulta el esquema acento-temporal (Selkirk, 1984) para la agrupación jerárquica de unidades con sentido del discurso (Repp, 1992) especialmente en la constitución de la frase musical y verbal como unidad de gran importancia (Sloboda, 1985). Hasta llegar a encontrar una influencia significativa de la melodía en el texto que la acompaña y a la inversa, lo que hace pensar en una representación conjunta en la memoria de ambos aspectos del discurso (Serafine, 1986).

Esto nos ha llevado a profundizar en el papel de la canción como elemento integrador por su formación natural de ambos discursos, el verbal y el musical, como unión integradora y enriquecedora de ambos discursos (Willems, 1956/1969; Malagarriga et al., 1999) y encontrando en la canción popular la mayor fidelidad al discurso lingüístico de una determinada cultura (Kodály & Bónis, 1974).

Desde esta base se ha propuesto *el currículo interdisciplinar con eje en las canciones populares* como un medio útil de plantear un aprendizaje amplio y significativo para el alumnado donde el discurso lingüístico pueda ser enfocado desde variadas perspectivas (Bresler, 1995). Esta autora ha señalado igualmente los diferentes niveles de integración curricular que se dan en la práctica educativa real. Ella, al igual que otros autores (Snyder, 1996), recoge como realmente integrador el estilo cognitivo igualitario, donde todas las áreas trabajadas se relacionan en igualdad y complementariedad y con objetivos específicos para todas ellas.

Existe un creciente cuerpo de investigación correlacional y cualitativa que muestra una gran relación entre *el currículo de integración artística y la mejora del ambiente y actitudes escolares y los logros académicos* (Barry, 2008). Entre los resultados se ha encontrado que los estudiantes han mostrado reacciones positivas hacia clases de matemáticas que incluían proyectos de artes visuales (Schramm, 1997). Niños de grados elementales manifestaron gran entusiasmo en proyectos de clases de lengua y arte que incluían componentes de dramatización y arte visual junto con el aprendizaje

de la lectura y la escritura tradicional (Blecher & Jaffee, 1998). Un proyecto interdisciplinar que incluía el aprendizaje de danzas nativas, muestras musicales, mitos y leyendas tradicionales, tuvo una óptima aceptación entre los estudiantes (Drake, 1998). Además, se ha observado que *no solo son los alumnos los que se ven favorecidos por este currículum integrador sino también los profesores*. Estos sienten mayor control de su trabajo al poder utilizar nuevas técnicas de enseñanza y disfrutan de un ambiente más positivo basado en la colaboración (Andrews, 2006; Barry & Schons, 2005). Como vemos, encontramos algunos estudios a favor de que el currículum interdisciplinar incluya el área musical, sin embargo todavía son relativamente pocas las investigaciones que profundicen en el tema y no lo hacen de una manera sistemática. Ante la propuesta de un currículum interdisciplinar es importante profundizar en la visión que los diferentes docentes, especialistas de música y tutores, poseen en relación a la enseñanza musical y su integración en el contexto educativo.

La importancia del trabajo en equipo en los Centros Escolares

El trabajo en equipo interdisciplinar, cuando es trabajado asentando unas bases estables en las que se entreteje una interdependencia positiva entre sus miembros, permite *la mejora de la calidad de los procesos y los resultados educativos* (Bonals, 1996; Armengol, 2002). En el caso concreto de la Educación Artística, los estudios muestran que, una vez que los profesores han recibido el entrenamiento y han experimentado con las artes, llegan a estar más interesados en ellas tanto para su trabajo junto con otras áreas como vistas como disciplinas separadas y valoran más el rol del especialista (Barry, 2008). Además muestran gran sorpresa al observar los cambios que muestran sus estudiantes al integrar las artes con sus áreas (Appel, 2006). Todo ello repercute también en la mayor valoración de la música como del rol del especialista, al comprender de una manera más profunda su aportación al aprendizaje del alumno. En el caso del especialista de música, el trabajo cercano con el tutor generalista le posibilita abrir su conocimiento sobre el estadio madurativo del alumnado en general, y del proceso lingüístico del mismo en particular, así como de las estrategias y recursos que sus compañeros aplican en sus clases. De esta manera ambos se ven enriquecidos y reforzados (Bolduc, 2009).

La importancia del docente como investigador en el aula

Es inevitable destacar *la metodología de investigación-acción en el contexto educativo* como medio necesario para abordar con toda su riqueza la complejidad de la práctica educativa (Elliot, 1993). El docente que asume en sus clases el rol de investigador está atento a las contingencias del contexto, se cuestiona las situaciones problemáticas de la práctica y puede dar respuesta a las necesidades del alumnado, tratando de buscar nuevos enfoques. Además, su papel como observador participante le ofrece la

posibilidad de conocer desde dentro los múltiples elementos que se ponen en interacción en el proceso educativo y que hacen difícil su indagación y conocimiento pleno desde fuera (Goetz & LeCompte, 1984).

De este modo la investigación-acción se convierte en un método relevante para poner a prueba las prácticas educativas y optimizarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes. Proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica. Ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación.

En esta compleja tarea tiene plena cabida *la agrupación de los maestros en comunidades de investigadores* en las que se puedan plantear el reto de organizar su propio proceso educativo y mejorarlo a través de la autorreflexión crítica compartida. De este modo el trabajo colaborativo en equipo de docentes permite la mejora del análisis de los problemas y una elaboración de respuestas más acertada a los mismos (Bonals, 1996), así como un refuerzo para el propio desarrollo profesional docente (López, 2007).

Desde este marco *la tarea del docente se ofrece como una práctica flexible y potenciadora del aprendizaje de sus alumnos* (Fenstermacher, 1989). Desde la reflexión continua de su propio hacer el docente se plantea cuál debe ser su rol en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en su aula. En la misma línea debe analizar la pertinencia y la adecuación de manera flexible de las actividades, tareas y estrategias metodológicas específicas que considera más oportunas en cada momento. La investigación-acción así entendida ofrece un proceso educativo a través del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional del docente.

La investigación en el ámbito musical

Ya desde el siglo XIX, comenzó a darse importancia a *la música en el ámbito de la investigación*. Los primeros estudios se centraron en analizar las relaciones entre el tamaño relativo de las estructuras del cerebro y el conocimiento y las habilidades altamente desarrolladas. En los últimos años se ha enfatizado más la idea de que el aprendizaje musical favorece el desarrollo del niño, estudiando diversas capacidades tanto a nivel cognitivo (Rauscher, 1993, 2005, 2006), como socio-afectivo (Appel, 2006).

Desde el marco teórico aportado por estas investigaciones desarrollamos nuestros primeros estudios que sirvieron de trabajo previo a nuestra investigación actual. *El primer estudio analizó la correlación entre el aprendizaje musical en el aula y los resultados en otras áreas curriculares* (Serrano, 2004). Se obtuvo una correlación

significativa con la puntuación escolar general así como con las calificaciones de las áreas de Lengua y Matemáticas. Además, se encontraron indicios de que elevados resultados en el ámbito musical suelen llevar consigo similares resultados en otras habilidades curriculares. *El segundo estudio profundizó en estos resultados. En concreto, examinó la correlación existente entre el aprendizaje musical extraescolar y los resultados en otras áreas curriculares* (Serrano, 2005). Los resultados mostraron una correlación entre aprendizajes, encontrando un mayor efecto cuanto más prolongado era el tiempo de aprendizaje musical y cuanto mayor era el aprovechamiento del mismo. Estos resultados fueron especialmente significativos en el área de lengua y en algunos ámbitos como el vocabulario y la comprensión.

Este segundo estudio abrió nuestro campo de investigación hacia el ámbito cualitativo (Serrano, 2010). La observación de que la asistencia a clases musicales extraescolares no garantizaba el aprendizaje en las mismas, así como la constatación de que los criterios evaluativos eran dispares en la enseñanza musical curricular y extraescolar, nos llevó a profundizar en el currículo para plantear la construcción de un entorno educativo en el que realmente se diera un aprendizaje significativo. En este punto fue decisiva *la profundización en la obra de Bresler*. Su línea de investigación cualitativa, su profundo análisis sobre la inclusión de las áreas artísticas, y entre ellas la música, en el currículo, y su defensa del currículo interdisciplinar nos sirvió de guía. La investigación se desarrolló dentro de un enfoque cualitativo de investigación-acción en el aula de infantil, diseñando un contexto educativo innovador desde una experiencia interdisciplinar que aunara los contenidos delimitados en la L.O.E. al Lenguaje Verbal y al Lenguaje Artístico. Dicha investigación posibilitó establecer las dimensiones del proceso de toma de conciencia del hecho lingüístico global. Asimismo supuso una experiencia enriquecedora no solo para el alumnado sino para el profesorado que formó parte del equipo de docentes, así como una realidad de currículo globalizador en la Educación Infantil. Entre las perspectivas de futuro se planteó profundizar en las canciones a utilizar y de las actividades y tareas a proponer, así como ampliar la perspectiva temporal. Igualmente se encontró que el nivel de conocimientos musicales de las maestras tutoras condicionó el desarrollo del taller. Por todo ello nuestra propuesta actual va dirigida al desarrollo de la competencia lingüística en la Educación Primaria, que posibilite la exploración de los contenidos compartidos por el área de Lengua y de Educación Artística en este otro nivel educativo y la adecuación del proceso a los mismos, proponiendo un trabajo en el aula igualmente compartido por la maestra tutora y la maestra especialista en música.

La repercusión del estudio en otros Centro escolares y en la formación de los futuros maestros

Esta investigación así como las previas (Serrano, 2010) permitirán servir de modelo real de trabajo para otros centros así como para que pueda trasmitirse en la Facultad de Educación a los alumnos que se están preparando para ser futuros maestros y en la que D. Miguel Puyuelo, D. Carlos Salavera y Dña. Rosa M^a Serrano imparten clases. Del mismo modo, los alumnos de Prácticas Escolares que acudan al Colegio durante el presente curso podrán disfrutar y participar de manera directa en dicho proyecto, tutorizados por las maestras Dña. Esther Carbó y la anteriormente citada Dña. Rosa M^a Serrano.

2. DISEÑO DEL PROYECTO Y ACTIVIDAD

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo general de este proyecto de investigación es diseñar un contexto educativo innovador en el entorno natural del aula de primaria, que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística, desde un enfoque donde la lengua y la música muestren su complementariedad y enriquecimiento mutuo, partiendo de un proyecto de colaboración interdisciplinar entre docentes.

Desde este punto de partida, el objetivo de este trabajo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Analizar el proceso de construcción de un escenario educativo innovador, observando la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de dicha experiencia educativa.

Analizar cómo los niños y los maestros profundizan en las relaciones entre el discurso verbal y musical y cómo esta reflexión estimula la progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico.

Analizar las estrategias puestas en juego y su variación en función del estadio reflexivo del proceso y de las características del alumno.

2.2. HIPÓTESIS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN O LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El trabajo en equipo de docentes mejora la práctica educativa individual al enriquecerse con las aportaciones, las experiencias y el análisis de cada uno de sus miembros.

La programación interdisciplinar es beneficiosa para el alumno, presentando una gran cantidad de contenidos compartidos por ambas áreas, verbal y musical.

El poder globalizador y motivacional de la canción resulta un medio enriquecedor como desarrollo integral de la competencia lingüística y abierto a la diversidad del alumnado.

El alumno vive un proceso de progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico gracias a la programación secuenciada que parte de las vivencias a procesos cada vez más reflexivos en una espiral cíclica que presenta las siguientes fases: la primera de regulación automática, la posterior de regulación activa, bidimensional y pluridimensional, hasta una final de toma de conciencia.

2.3. CONTENIDOS QUE SE VAN A DESARROLLAR EN LA INVESTIGACIÓN O PRÁCTICA EDUCATIVA

Los objetivos y contenidos didácticos que se van a desarrollar en la práctica educativa siguen las directrices delimitadas por la Ley Orgánica de Educación, L.O.E., Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006(BOE 4/05/06) y concretado por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, BOE 8/12/06, (Ministerio de Educación, 2006) y en la Orden de 9 de mayo de 2007 BOA 1/06/07, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007), en relación con el desarrollo de la competencia lingüística, tanto en lo recogido en el área de Lengua como de Educación Artística, destacando especialmente los siguientes.

Objetivo didáctico general:

Desarrollar la competencia lingüística tanto en el ámbito de la comprensión como de la expresión, en sus vertientes oral y escrita.

Bloques de contenidos:

1. Comprensión oral:

Escucha activa, comprensión y valoración de las canciones trabajadas

2. Comprensión escrita:

Lectura con fluidez y entonación adecuada las canciones trabajadas

Comprensión y valoración de los diferentes tipos de textos presentes en las canciones: descripciones, narraciones de historias, romances,...

Interés y motivación por su lectura

3. Expresión oral:

Desarrollo de la pronunciación, emisión, entonación y fluidez adecuadas

Práctica de juegos lingüísticos y creativos, verbales y musicales.

Transmisión de emociones, ideas, sentimientos, etc. en sus producciones

Verbalización del proceso seguido en el aprendizaje como medio para poner en práctica procesos de razonamiento.

4. Expresión escrita:

Estructuración y organización de un texto: introducción-nudo-desenlace, estrofa-estribillo, distribución de una estrofa en versos.

Desarrollo de la creatividad mediante la creación de descripciones, historias, poemas y canciones, partiendo del modelo ofrecido por las canciones.

Interés por mejorar su autonomía en la elaboración escrita.

5. Vocabulario, ortografía y gramática:

Ampliación del vocabulario, verbal y musical, y del campo semántico de los temas tratados en las canciones.

Uso en sus propias producciones de las reglas ortográficas aprendidas.

Conciencia de la separación en sílabas y la acentuación de las palabras para la aplicación en sus creaciones verbales y musicales.

2.4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Investigación-acción en el contexto natural del aula de primaria.

PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

El profesorado de la Universidad en este proyecto supone un punto de vista externo ante las situaciones diarias en el aula. Se trata a su vez, de un profesorado con amplia experiencia práctica en el campo del lenguaje (oral y escrito), con numerosas publicaciones y que ha participado en la prueba de lenguaje (BLOC-SR) más utilizada en la actualidad en la evaluación del lenguaje en alumnos de entre los 5 y los 14 años. La perspectiva externa ayuda en la evaluación de la expresión escrita, oral y musical. Es un profesorado que ha trabajado anteriormente en la elaboración de protocolos de actuación y guías de trabajo, lo que junto con el profesorado del colegio permitirá la realización de pautas de intervención que mejoren la expresión escrita, oral y musical en los alumnos.

PAPEL DEL EQUIPO NO UNIVERSITARIO EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

El profesorado del Centro tendrá un peso específico en el proceso de investigación-acción desarrollado en el aula. Su papel será esencial en las reuniones del equipo de docentes para llegar a planificar una programación interdisciplinar apropiada. Su experiencia anterior en el trabajo en equipo y la pertenencia desde el curso pasado al equipo directivo facilitan esta tarea. Igualmente serán los responsables directos de su implementación en el contexto natural del aula. Su amplia experiencia en el campo educativo se considera positiva para ello. Y también formarán parte importante del proceso evaluativo desde su posición de observador-participante.

2.5. ORGANIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se llevará a cabo de enero a mayo, realizando durante el mes de enero las reuniones precisas del equipo de docentes para obtener una programación consensuada, con unos objetivos y contenidos compartidos por todos los miembros.

En la experiencia se trabajará en torno a 5 canciones, cada una de las cuales servirá de eje del proceso durante dos o tres semanas, con una regularidad de dos o tres sesiones semanales.

2.6. EVALUACIÓN PREVISTA DEL PROCESO

Se realizará un análisis de carácter cualitativo, llevado a cabo desde el enfoque de la investigación-acción, mediante la utilización de diferentes instrumentos para la recogida de datos: programaciones, observación directa, grabaciones y transcripciones, fotografías, sumarios, producciones de los alumnos y entrevistas. La utilización del programa informático Atlas Ti utilizado en otras investigaciones dentro de este mismo enfoque (Serrano, 2010) servirá como medio facilitador de todo el proceso, tanto como organizador y almacenador de los diferentes datos registrados como por la posibilidad que ofrece de manejarlos de manera coordinada y revisarlos en todo momento hasta llegar al análisis definitivo.

Se efectuará una evaluación continua desde el inicio de la implementación del proyecto en las reuniones semanales del profesorado que permitan el mejor ajuste de la programación a las necesidades y evolución del alumnado. Igualmente se realizará el análisis del proceso a la luz de los objetivos marcados hasta la evaluación última y elaboración del informe final fruto de un proceso de revisión, reflexión e interpretación constantes.

3. PRESUPUESTO DETALLADO

3.1.	Material fungible y de reprografía	200
3.2.	Material bibliográfico y publicaciones	1750
3.3.	Material diverso de utilización docente	200
3.4.	Desplazamientos y Asesorías	150
3.5.	Gastos de coordinación	300
	TOTAL	2600 EUROS

En el epígrafe de “material diverso de utilización docente” es necesario contar con una serie de instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación cualitativa del proyecto, tales como discos para las grabaciones audio y vídeo donde registrar el trabajo de aula para su posterior análisis, así como programas informáticos u otros instrumentos que faciliten dicho análisis. Dentro del epígrafe “material bibliográfico y publicaciones” se incluye el diseño, la elaboración y maquetación de material para el profesorado, que permitirá la transferencia de la experiencia a otros contextos educativos y a otros profesores (el número de ejemplares dependerá de la extensión del texto).

MEMORIA DEL PROYECTO

1. Características generales y particulares del contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto.

1.1. Características generales

El contexto donde se ha llevado a cabo el Proyecto es un Centro Público de la localidad de Zaragoza, en el extrarradio de la localidad, entre los barrios de la Jota y Santa Isabel. Se trata de una zona caracterizada por un nivel socio-cultural que podemos considerar de tipo medio-bajo, con una gran diversidad de familias; siendo creciente el número de familias desestructuradas.

Es un Centro de una vía, con 9 unidades, 3 de infantil y 6 de primaria, acogiendo a alrededor de 200 alumnos de entre 3 y 12 años. Fue creado en el año 1.980 para dar respuesta a la demanda de servicios educativos de la zona y desde entonces se ha caracterizado por una línea innovadora y de investigación, ejecutada por el Claustro de Profesores; de ahí los Proyectos que se han llevado y se llevan a cabo en el colegio, entre los que cabe destacar: Atenea, Proyectos Formación en Centros, Grupos de Trabajo, Seminarios, Ramón y Cajal, Pizarra Digital, Coro escolar, Ajedrez en la escuela... a la vez es un Centro de Prácticas para Alumnos de Magisterio.

Actualmente, uno de los objetivos principales del claustro es el lanzamiento de diversas iniciativas para intentar mejorar la competencia lingüística del alumnado con proyectos tales como el Plan de Biblioteca, en una rama dirigida hacia el alumnado y otra hacia el profesorado, o el Plan de Lectura y el Plan de escritura en familia. Este Proyecto busca diseñar un contexto educativo innovador que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística, desde un enfoque globalizador que potencie la interrelación entre diferentes áreas de aprendizaje.



Figura 1. Vista del Centro

1.2. Características particulares del contexto

El grupo de alumnos

El proyecto se ha llevado a cabo en la clase de 2º curso de 1º ciclo de Educación Primaria. En la clase hay 23 alumnos de los que 5 son nuevos en el aula. Uno no asiste y está en seguimiento por la comisión de absentismo de zona. De entre los 22 alumnos restantes hay cuatro que no dominan el proceso lecto-escritor. Dos de estos alumnos son hermanos gemelos de etnia gitana, repetidores de curso y provenientes de otro colegio. El tercero presenta inmadurez, aunque ha aprendido a leer tiene muchas dificultades para escribir de forma autónoma y espontánea. La orientadora del centro está trabajando desde el curso pasado en este caso. La cuarta niña, también de etnia gitana, sabe leer pero tiene problemas con la escritura. El proceso de no refuerzo en casa y de no trabajar un poco después del horario lectivo hacen que esta niña no avance más.

De los 18 alumnos que quedan hay una niña repetidora y otra diagnosticada con dificultades de aprendizaje, ésta última proviene de otro centro. Así mismo hay dos alumnos que aún tienen dificultades para leer con fluidez y escribir con normalidad. El resto del grupo trabaja bien y podemos destacar positivamente, al menos, a 5 de ellos.

Dada la composición del aula uno de los aspectos que más tuvimos en cuenta, tanto a la hora de programar como de llevar a la práctica dicha programación, fue el de respetar y favorecer los diferentes ritmos de aprendizaje, estudiando con cuidado la variedad y graduación de las tareas que presentábamos, así como los diferentes tipos de agrupaciones de alumnado para favorecer el aprendizaje de todos ellos.



Figura 2. Foto grupal con la tutora

El aula

El proyecto, dado su enfoque interdisciplinar de investigación-acción en el aula, se ha llevado a cabo en el contexto natural en el que el alumnado estaba acostumbrado a trabajar, tanto en el aula habitual de tutoría donde desarrollan con la maestra tutora las áreas de lengua, conocimiento del medio y plástica, como en el aula de música, donde están acostumbrados a trabajar dicho área. Igualmente se han utilizados otros espacios muy habituales también para ellos como la biblioteca o la sala de psicomotricidad.



Figura 3. Aula de tutoría



Figura 4. Aula de música

El equipo interdisciplinar:

Aunque los docentes partían de una base de conocimiento previo y trabajo sobre los mismos ideales, el equipo se conformó en las primeras reuniones previas a la implementación del taller con el alumnado. Estas primeras reuniones fueron decisivas, ya que posibilitaron la puesta en común de ideas, expectativas, maneras de trabajo, objetivos educativos pretendidos, etc. de los integrantes del equipo; facilitando un mayor conocimiento entre sí y, consecuentemente, mayor unión entre ellos que posibilitó llegar a consensos estables sobre la programación del proyecto. Las reuniones periódicas y la puesta en marcha del proyecto potenció igualmente dicha unión que posibilitó seguir una única línea compartida y mismos objetivos, así como ofrecer al alumnado la continuidad necesaria que permitía la relación natural entre unas áreas y otras ligadas por el mismo hilo conductor y retomando el trabajo hecho en una de ellas para seguir profundizando en otra.

Historia del taller:

El taller se desarrolló en torno a 3 ejes:

El primer bloque temático fue el de *Guerra y paz*, utilizando como eje la canción popular *Mambrú se fue a la guerra*. Se trabajó desde el 17 de enero hasta el 10 de febrero en un total de 21 sesiones de entre 45 minutos y una hora de duración cada una.

El segundo fue sobre la temática de los animales, y el eje vertebrador fue la canción popular *El arca de Noé*. Se trabajó del 22 de marzo a 29 de abril, con un total de 29 sesiones.

El tercer bloque fue el cómic tomando como eje la sonorización del mismo. Se profundizó en el tema desde el 16 de mayo al 1 de junio, con un total de 26 sesiones en las que se incluyen las 10 sesiones que se trabajaron en los talleres en el horario de tarde de la última semana de mayo y en las que todo el Centro Educativo participó. Además se realizó una sesión de evaluación del alumnado el 2 de junio.

El taller, en sus tres bloques temáticos, ha englobado el trabajo especialmente en tres áreas: el área de Lengua, la de Educación Artística, tanto en su versión de música como de plástica, y el área de Conocimiento del Medio. Las actividades fueron en todo momento muy cercanas para los niños y muy participativas para ellos y se buscó en todo momento la continuidad de contenidos entre las áreas.



Figura 5. Un alumno de etnia gitana explicando a sus compañeros



Figura 6. Alumnos explicando su investigación



Figura 7. Alumna caricaturizada por Carlos Enríquez

A lo largo del taller, se ha trabajado en profundidad muy diferentes aspectos, abarcando todos los objetivos didácticos propuestos en la planificación inicial por el equipo interdisciplinar de docentes en torno al desarrollo de la competencia lingüística, así como algunos otros también relacionados con otras competencias básicas. Destacamos especialmente los contenidos que a continuación detallamos:

Desarrollo del hábito de la escucha y la visión activa como medio indispensable para la comprensión de diferentes mensajes orales, escritos y visuales. Así mismo, desarrollo de las normas del diálogo tales como la escucha, la expresión de opiniones y propuestas diferentes, la aceptación de las ideas de los demás, etc. como medio de aprendizaje.

Motivación e interés por una lectura y escritura comprensiva y expresiva con un adecuado uso de todos los elementos prosódicos implicados.

Ampliación del vocabulario, verbal y musical, y el campo semántico relacionados con las canciones y temas trabajados en el proyecto. Algunos de ellos muy difícilmente se hubieran afrontado con la naturalidad y significatividad que han tenido para los alumnos: la guerra civil y la guerra mundial, la bomba atómica, las fiestas de Pascua y Pentecostés, la Conferencia de Paz de Ginebra (1949); los animales en peligro de extinción o algunos exóticos como el guacamayo, los insectos; las partes de un cómic y la relación del lenguaje visual con el lenguaje escrito, etc. Uso en sus propias producciones de las reglas ortográficas aprendidas.

Estructuración y organización de un texto: introducción-nudo-desenlace, estrofa-estribillo, distribución de una estrofa en versos. Profundización en diferentes tipos de escrito: resumen, descripción de personajes, esquema. Destacable especialmente el trabajo sobre la poesía y la canción, comprendiendo la canción como poesía con una mayor expresión de sus elementos prosódicos, especialmente en lo que a ritmo y contorno melódico de las frases se refiere. Se profundizó en la escritura en versos y el proceso de la rima atendiendo a la división en sílabas de la última palabra y la búsqueda de la sílaba tónica para su elaboración.

Muy unido al punto anterior, se profundizó en el rol del artista en sus múltiples facetas con líneas comunes: poeta, escritor, compositor, músico, pintor, ilustrador, así como otros relacionados que han aparecido en el proyecto como guionista, doblador, actor, fotógrafo,... y la importancia de la transmisión de emociones, ideas, sentimientos, etc. en sus producciones.

Dentro de los poetas, aunque se han utilizado poemas de muchos autores se ha destacado a Miguel Hernández, Antonio Machado y Federico García Lorca. A través del sentimiento de su obra y tras el trabajo reflexivo posterior sobre el autor y sobre su obra y el contexto que dio lugar a ella, los niños han llegado a realizar sus propias poesías, que fueron recogidas en el libro de poesías de la biblioteca.

De entre los pintores, a través de libros adaptados para niños sobre su vida y su obra y libros-álbumes, se ha destacado el trabajo sobre Picasso, además de otros como Velázquez, Goya, Botero o Van Gogh. Se han trabajado cuadros en relación con la guerra de diferentes autores, si bien se ha profundizado en el *Guernica*, analizando tanto sus elementos como su mensaje global y la relación con el contexto vivido por el autor.

En cuanto a escritor e ilustrador se ha trabajado de manera destacada sobre Carlos Enríquez a través de sus diferentes libros así como con la propia visita del autor en la Semana Cultural. Los mismos niños se han convertido en pintores y han elaborado sus propios dibujos e ilustraciones variadas, cómics y manualidades, utilizando muy diferentes técnicas y materiales: témperas, rotuladores, cartulinas, goma-eva, papel continuo, tijeras, pinceles, etc.

En relación con la música, se han utilizado estilos musicales muy diferentes, pero especialmente el trabajo sobre compositores se ha centrado en Camille Saint-Saëns y su música descriptiva *“El carnaval de los animales”*, como herramienta para el análisis de los elementos musicales y el manejo de las cualidades del sonido, altura, intensidad, duración y timbre, utilizados para la expresión de los diferentes animales propuestos. En su faceta de músicos y compositores han experimentado tanto con su voz y su propio cuerpo como con instrumentos muy variados, tanto en su uso más habitual como buscando nuevas sonoridades tanto para el acompañamiento y creación de nuevas canciones como en la sonorización del cómic, adoptando el rol de dobladores y actores, dando vida a los cómic trabajados.

Reflexión sobre la transmisión popular, destacando el valor de la cultura popular, la transmisión oral y el papel de la escritura, verbal y musical, como herramienta para que ciertos elementos populares no se pierdan.

2. Consecución de los objetivos del Proyecto:

2.1. Propuestos inicialmente

Objetivo general: Diseñar un contexto educativo innovador en el entorno natural del aula de primaria, que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística, desde un enfoque donde la lengua y la música muestren su complementariedad y enriquecimiento mutuo, partiendo de un proyecto de colaboración interdisciplinar entre docentes.

Objetivos específicos:

Analizar el proceso de construcción de un escenario educativo innovador, observando la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de dicha experiencia educativa.

Analizar cómo los niños y los maestros profundizan en las relaciones entre el discurso verbal y musical y cómo esta reflexión estimula la progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico.

Analizar las estrategias puestas en juego y su variación en función del estadio reflexivo del proceso y de las características del alumno.

2.2. Alcanzados al finalizar el Proyecto

Se ha alcanzado el objetivo general propuesto, así como todos los objetivos específicos delimitados.

Se ha conseguido diseñar un *contexto educativo innovador* que los alumnos han percibido y valorado positivamente.

La motivación del alumnado se ha percibido a lo largo del taller por todos los integrantes del proyecto, valorando la propuesta como novedosa y positiva. Todos los alumnos han participado con mayor interés que en otras dinámicas propuestas. Por un lado, los alumnos que habitualmente no suelen participar activamente, se han atrevido más a compartir sus aportaciones con el resto y han visto reforzada su autoestima en ello, lo que ha revertido en un mayor interés por las áreas escolares. Por otro lado, los alumnos más aventajados también han participado con mayor interés y una motivación especial, al sentir más atractivas las propuestas de las maestras. Las docentes han registrado en sus diarios que la participación de los niños era más alta y sus razonamientos cada vez mejores. Los propios niños demandaban a las maestras seguir más tiempo con algunas de las actividades propuestas, cantar más veces la canción,... Aún finalizada la clase, al cambiar a otra o en el recreo y las salidas a casa los niños seguían cantando las canciones, haciendo rimas, etc. lo que muestra el disfrute de los mismos con el proyecto. Incluso han propuesto para el futuro seguir trabajando

en la misma línea, y no utilizar los libros de texto. Las propias maestras, en sus evaluaciones y sumarios, han registrado que ellas mismas se han sentido cada vez más con más recursos y mayor facilidad de aplicación del proyecto. Esto se ha visto reforzado por el trabajo en equipo.

La *colaboración entre docentes* formando un equipo interdisciplinar ha posibilitado ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística donde ambos discursos, el verbal y el musical, se han visto realmente reforzados y complementados, en un enfoque de *co-igualdad entre materias*.

Aunque la idea de ofrecer un marco educativo desde varios puntos de vista y a través de múltiples áreas no es nuevo en educación (Aikin, 1942; Kridel, 1994) en la teoría, sin embargo, en la práctica, pocas veces se lleva a la práctica real, y menos en la etapa de primaria. Si profundizamos más, todavía es más difícil encontrar prácticas educativas en las que la integración artística sea realmente dentro del *estilo cognitivo igualitario* (Bresler, 1995), en igualdad de condiciones que el resto de áreas.

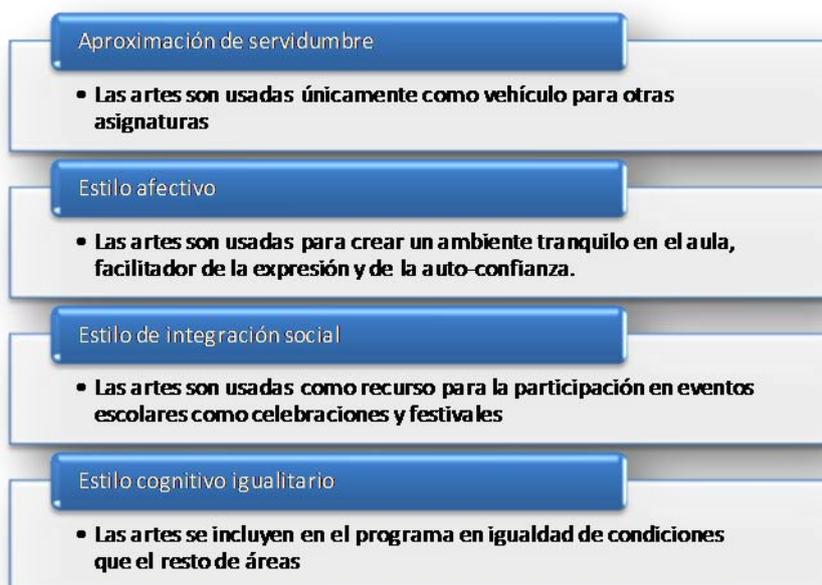


Figura 8. La integración de las artes en el currículo según Bresler (1995)

Esta experiencia ha mostrado que es posible un trabajo real en el aula de primaria enfocado dentro del estilo cognitivo igualitario. Además, se ha conseguido una significativa continuidad entre el trabajo realizado entre las diferentes áreas, lo que ha favorecido que el alumno comprendiera esa complementariedad y fluidez de contenidos y relación entre discursos. Este planteamiento interdisciplinar coigualitario nos ha permitido observar sus efectos positivos, tanto para los niños y niñas como para

las docentes y para las propias áreas trabajadas. De este modo hemos llevado a la práctica lo apuntado en el marco educativo legal actual.

Tanto los niños como las maestras han conseguido profundizar en las *relaciones entre el discurso verbal y el discurso musical*. Conforme ha evolucionado el taller tanto unos como otras han ido descubriendo mayor número de puntos de unión entre los discursos y se han podido trabajar con mayor profundidad. En nuestra experiencia hemos trabajado de manera conjunta la capacidad de discriminación y de ejecución de fonemas con la pronunciación y entonación adecuada. Se ha potenciado *la organización entonacional del discurso*, manteniendo el contorno melódico del mismo, tanto en el discurso verbal como musical. Se ha favorecido además la diferenciación entre entonación suspensiva o conclusiva en función de la categoría pragmática o la situación del grupo del discurso a mitad o a final de frase. Uno de los aspectos trabajados con mayor profundidad ha sido *la estructuración acento-temporal del discurso*. La regularidad y fluidez rítmica trabajada musicalmente se ha transferido a la fluidez verbal, oral y lectora, en nuestra experiencia.

En lo que respecta a la lecto-escritura, se ha profundizado en *las unidades de representación de ambos discursos*, en la comprensión de sus símbolos y en la relación existente entre los símbolos de ambos códigos, con especial énfasis en la relación entre sílaba y figura. La lectura de las palabras y de la notación rítmica correspondiente ha guiado el trabajo visual y ha permitido una reflexión profunda sobre las relaciones entre ambas.

En esta relación entre discursos hemos observado el importante papel que la canción puede ejercer, posibilitando trabajar desde el primer momento de manera natural con la manipulación de ambos discursos de manera unitaria (Willems 1956/1969; Kodály & Bonis, 1974). Esta unidad ha sido asimilada desde el primer momento por los niños como algo natural.

Esta reflexión sobre las relaciones entre discursos ha estimulado la *progresiva toma de conciencia del hecho lingüístico*. Analizando el proceso llevado a cabo en la puesta en práctica del taller con los niños, se ha observado una evolución en su planteamiento que ha partido de actividades en las que se requería un nivel mínimo de conciencia del alumnado sobre el discurso. Este primer nivel lo denominamos regulación automática y se ha basado especialmente en la vivencia corporal y sensorial, sin búsqueda de reflexión. Una vez asentado este primer aprendizaje, se ha buscado un aprendizaje consciente basado en la reflexión sobre el hecho lingüístico, facilitando el desarrollo oral y lecto-escritor. Esta reflexión ha podido ser más profunda conforme ha evolucionado el taller, pues los conocimientos anteriores han servido de base a las reflexiones posteriores. Finalmente, el último nivel, que hemos denominado de toma de conciencia del hecho lingüístico, que ha llevado desde la comprensión anterior

hasta la expresión propia, con la utilización consciente de los contenidos apre­hendidos en las elaboraciones propias de todo tipo: elaboración de poesías, de canciones, de sus propios cómics e ilustraciones, etc.



Figura 9. Evolución de la toma de conciencia del hecho lingüístico en el proyecto

Del mismo modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha seguido esta evolución, *las estrategias* aplicadas en el aula también se han adaptado para favorecer dicho progreso. Se obtuvo una línea de desarrollo general que partió de un inicio basado esencialmente en la imitación, a un paso posterior en la segunda dimensión basado en el diálogo interindividual. Este diálogo fue principalmente guiado por las docente en un primer momento. Paulatinamente éstas pasaron a un segundo término dejando que cada vez los diálogos e interacciones entre iguales fueran más habituales y significativos conforme el nivel de toma de conciencia era mayor. Hasta llegar finalmente a la conciencia intra-individual, a la reflexión propia que les condujo a la solución personal de situaciones problemáticas. Igualmente se ha encontrado que la observación continua por parte de las maestras del proceso vivido en el aula ha favorecido la flexibilidad docente necesaria para aplicar las estrategias metodológicas apropiadas a cada momento.

Cambios realizados en el Proyecto en su puesta en marcha

3.1. Objetivos

Se han mantenido los objetivos previstos inicialmente.

3.2. Metodología

Se ha mantenido la metodología prevista en un principio. Ha sido esencial el trabajo metodológico dentro de la investigación-acción en el propio aula y se destaca este método por su utilidad en la labor docente como medio de continua reflexión y optimización de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Organización

Inicialmente se estimó, guiados por la experiencia previa en la etapa infantil, que se trabajaría en torno aproximadamente de 5 canciones, cada una de las cuales serviría de eje del proceso durante dos o tres semanas, con una regularidad de trabajo en el proyecto de dos o tres sesiones semanales. La práctica nos llevó a modificar esto *en pro* de una mayor profundización en cada una de las propuestas llevadas al aula. Así el proyecto se desarrolló en torno a 3 temáticas y con una notable mayor dedicación semanal, trabajando en él con una mayor periodicidad de la previamente planificada. Se trabajó en él la mayoría de los días lectivos, dando un total de 21 sesiones en torno a la primera temática, 29 sesiones para la segunda y 26 en la tercera. Del mismo modo, se ha ampliado las áreas de implantación del proyecto, no solo a la de Lengua y Educación Artística, música y plástica, sino a la de Conocimiento del Medio, en la que se ha trabajado con gran profundidad y de una manera muy diferente al trabajo habitual con el libro de texto.

3.4. Calendario

El proyecto se ha desarrollado en el calendario aproximado previsto. El taller con los niños finalmente se ha llevado a cabo desde el 17 de enero al 2 de junio, que se finalizó con la evaluación del proyecto por parte del alumnado. El profesorado realizó diversas reuniones previas en la semana del 10 al 15 de enero, con reuniones periódicas a lo largo del mismo hasta el 3 de junio donde se realizó la evaluación final del proyecto.

4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del Proyecto

Tal y como se planteó, se ha realizado un análisis de carácter cualitativo, llevado a cabo desde el enfoque de la investigación-acción, mediante la utilización de diferentes instrumentos para la recogida de datos: programaciones, observación directa, grabaciones y transcripciones, fotografías, sumarios y producciones de los alumnos. Todos estos instrumentos nos han ofrecido una gran cantidad de datos de muy diferente índole que se han complementado. La utilización del programa informático Atlas Ti ha sido una herramienta muy útil tanto en su papel de organizador y almacenador de los diferentes datos registrados como y especialmente por la posibilidad que ofreció para su manejo de forma coordinada y la posibilidad de constante revisión hasta el análisis definitivo.

La evaluación por parte del profesorado se ha realizado desde el primer momento de la implementación del proyecto, tanto a través del análisis personal como en las reuniones mantenidas, lo que ha posibilitado un óptimo ajuste de la programación a la realidad del aula en todo momento. Igualmente, la reunión final ha resultado muy fructífera. La evaluación por parte del alumnado se ha planteado de manera más formal al final del proyecto y ha resultado positiva y esclarecedora de su vivencia positiva del taller así como de sus intereses, para ser tenidos en cuenta en posibles proyectos posteriores.

5. Conclusiones

El proyecto se ha valorado, por todos los miembros que han tomado parte, de muy positivo. Es destacable que la visión tanto del alumnado como del profesorado es que los contenidos que más grabados se han quedado de todo el curso han sido los trabajados en dicho proyecto.

Es conclusión del equipo de docentes que el trabajo en equipo interdisciplinar programando de manera globalizada ha enriquecido la propia práctica docente y favorecido el aprendizaje significativo del alumnado.

La competencia lingüística se ha visto positivamente desarrollada a lo largo del proyecto que con otro tipo de propuestas educativas en todos los alumnos; observándose una mayor atención a la diversidad del alumnado, tanto por sus características de personalidad como en cuanto a su nivel lingüístico.

Todos los alumnos realmente han mostrado mayor interés por dialogar, leer, escribir, crear,... Se han mostrado autores reales de su propio aprendizaje, lo que ha favorecido su implicación en las actividades propuestas, y han comprendido el valor de la comunicación y la transmisión de sentimientos e ideas por todo tipo de lenguajes: verbal y no verbal, oral, plástico, musical,...; mostrando mayor interés por relacionar la información que obtienen, tanto de dentro como de fuera del Colegio.

El favorecer la participación de las familias, haciendo uso de canciones populares que ellos conocen, promoviendo la investigación en familia sobre algunos de los contenidos trabajados en clase, aportando los conocimientos que en ellas se posee, favoreciendo la visión de la exposición sobre el cómic realizada, etc., es valorada de muy positiva y se plantea tenerlo en cuenta para posibles nuevos proyectos.

Se valora como positiva la posibilidad de seguir profundizando en este trabajo en cursos venideros, así como la ampliación de la oferta a más profesorado de otros cursos de manera que se pudiera convertir en un proyecto común de Centro. Igualmente se plantea como reto incluir en mayor medida el uso de las nuevas tecnologías como potencial de desarrollo de la competencia lingüística.

6. Listado de profesores/as participantes

Rosa M^a Serrano Pastor
Esther Carbó Carbonel
Miguel Puyuelo Sanclemente
Carlos Salavera Bordás

7. Materiales elaborados

En este proyecto ha tenido gran importancia tanto el trabajo en torno a la comprensión y expresión oral como a la escrita, teniendo una gran importancia el proceso no solo el resultado. Teniendo esto en cuenta, en los anexos se incluyen los ejemplos de las fichas escritas que más han destacado en el proyecto.

8. Breve descripción (máximo 15 líneas en soporte informático).

El proyecto presentado ha consistido en el diseño, aplicación práctica y evaluación de un contexto educativo innovador en el entorno natural del aula de primaria, que ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística, desde un enfoque donde la lengua y la música, como discursos lingüísticos, han mostrado su complementariedad y enriquecimiento mutuo, partiendo de un proyecto de colaboración interdisciplinar entre docentes. El proyecto ha trabajado de manera globalizada las áreas de Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Artística, en sus vertientes musical y plástica, desde un enfoque que ha favorecido la participación de todo tipo de alumnado y que ha posibilitado, partiendo de la vivencia corporal y cercana, una progresiva toma de conciencia sobre el hecho lingüístico llegando a cotas de mayor reflexión, adaptándose a las posibilidades de cada alumno. El papel del docente como investigador y su rol como miembro de un equipo interdisciplinar ha fomentado una planificación y puesta en práctica adaptada en todo momento a las necesidades y peculiaridades reales de un alumnado con características muy diversas y desarrollo de la competencia lingüística muy desigual.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*. New York: Harper & Brother
- Appel, M. P. (2006). Arts integration across the curriculum. *Leadership*, 36(2), 14-17
- Armengol, C. (2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona: PRAXIS.
- Barry, N. H., & Schons, S. (2005). Integrated curriculum and the music teacher: A case study. *Contributions to Music Education*, 31(2), 57-72.
- Blecher, S., & Jaffee, K. (1998). *Weaving in the arts: Widening the learning circle*. Westport, CT: Heinemann.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergarteners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007). Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 1/06/07.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1: Enfoques, teorías y métodos). Barcelona: Paidós Educador.
- Gerardi, G. M. (1995). The development of affective responses to modality and melodic contour. *Music Perception, 12*, 279-290.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Gómez-Ariza, C. J., Teresa Bajo, M., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000). Musical cognition: Relations between music and language. *Cognitiva, 12* (1), 63-87.
- Kodály, Z., & Bónis, F. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.
- Kridel, C. (1994). Reconsiderations: The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations. *Educational Studies, 25*(2), 101-115.
- Lafarga Marqués, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. In M. Caruncho (Ed.), *Música y lenguaje* (Vol. 43, pp. 7-18). Barcelona: Grao.
- López, A. (2007). Catorce ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: GRAÓ.
- Malagarriga, T., Gómez, I., & Parés, M. (1999). Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil. In Graó (Ed.), *La música en la educación infantil* (Vol. 14, pp. 35-44). Barcelona.
- Ministerio de Educación (2006). Ley Orgánica de Educación, L.O.E. *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006*. B.O.E. 4/05/06.
- Ministerio de Educación (2007). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*. B.O.E. 8/12/06.
- Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M., & Labreque, R. (1998). Processing prosodic and musical patterns: A neuropsychological investigation. *Brain and language, 61*, 123-144.
- Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2006). The Mozart Effect: Music listening is not music instruction. *Educational Psychologist, 41*(4), 233-238.
- Rauscher, F. H., LeMieux, M., & Hinton, S. C. (2005). *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*. Paper presented at the European Conference on Developmental Psychology.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N., 365, 611. (1993). Music and spatial task performance. *Nature, 365*, 611.
- Schramm, S. (1997). Related webs of meaning between the disciplines: Perceptions of secondary students who experienced and integrated curriculum. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

- Selkirk, L. (1984). *Phonology and syntax. The relation between sound and structure*. Cambridge: MIT Press.
- Serafine, M. L., Crowder, R., & Repp, B. (1984). Integration of melody and text in memory for songs. *Cognition*, 16, 285-303.
- Serrano, R. M. (2004). *Aprendizaje de la música en el contexto del currículo*. Universidad de Zaragoza.
- Serrano, R. M. (2005). *Aprendizaje extraescolar de la música en el contexto del currículo*. Universidad de Zaragoza.
- Serrano, R. M. (2010). *El proceso de toma de conciencia de la lengua oral, escrita y musical en un aula de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.
- Snyder, S. (1996). *Integrate with integrity: Music across the elementary curriculum*. West Norwalk, CT: IDEAS Press.
- Willems. (1956/1969). *Las bases psicológicas de la educación musical* (E. Podcaminsky, Trans.). Buenos Aires: Eudeba.

ANEXOS

ANEXOS

Bloque temático 1

¿QUÉ PASARÍA SI.....?

- En vez de Mamburú se llamara *Martin*.....
- En vez de a la guerra se marchara a la *Italia*.....
- En vez de qué dolor expresamos *Que mal*.....
- En vez de qué pena escribimos *Aloja*.....

Escribimos el verso completo:

Arturo fue a la playa
que bien que bien, aloja
Arturo fue a la playa
no sé cuando vendrá
ji, ji ji, ja, ja, ja
no sé cuando vendrá.

Si vendra por stño
que bien que bien, aloja
si vendra por stño
o por la nariz.
Ji, ji, ji ja, ja, ja
o por la nariz.

Luis

¿QUÉ PASARÍA SI.....?

- En vez de Mambú se llamara ARTURO
- En vez de a la guerra se marchara a la playa
- En vez de qué dolor expresamos que bin que bin
- En vez de qué pena escribimos ARTURO

Escribimos el verso completo:

Arturo fue a la playa
que bin que bin dulce ARTURO
fue a la playa
no se cuando
Ja / Ja / Ja / Ja / Ja / Ja
Ma se cuando vendrá
si vendrá por otro no
que bin que bin alaha
si vendrá por otro
o por la Navidad
Ja / Ja / Ja / Ja / Ja / Ja
o por la Navidad

ale

LLUVIA DE IDEAS

- No luchar
- No discutir
- No peyorar
- No gritar
- No contaminar
- No insultar
- No ser judicioso

POESÍAS DE PAZ

La paz es respetar
a mí, a ti y a los demás,
a la naturaleza,
al medio ambiente,
al planeta,
a toda la gente.

El día 30 de Enero
es un día muy especial
deseo que no haya guerras
quiero
patomas volando
con un mensaje de paz.

Colgamos ramas de olivo
en las puertas de las casas
para que sonris la suerte
y el mal convertirse en cenizas
se transforme en consonas.

Estamos en un mundo
en un mundo especial
lleno de alegría
y felicidad,
no hagamos la guerra,
hagamos la paz.

Azu

- ¿Si tuvieras que hacer un dibujo de guerras qué elementos incluirías?

Tanques, metralletas, helicópteros, cañones, aviones, bombas, casas destruidas, niños escapando de una explosión, militares y el general.

- ¿Qué colores utilizarías? Verde, negro, naranja y amarillo.

- ¿Por qué? Verde para los trajes de los militares y para los tanques. Negro para los cañones. Naranja y amarillo para las explosiones.



Victor

- ¿Si tuvieras que hacer un dibujo de guerras qué elementos incluirías?

tanques militares granadas general tumbado
aviones niños madres padres
helicoptero

- ¿Qué colores utilizarías?

verde, rojo y negro

- ¿Por qué?

negro para el odio
rojo para la sangre
verde para los vivos

- Haz el dibujo



Daniel

- ¿Si tuvieras que hacer un dibujo de guerras qué elementos incluirías?

tanques militares granadas general tumbos
aviones niños madres padres
helicoptero

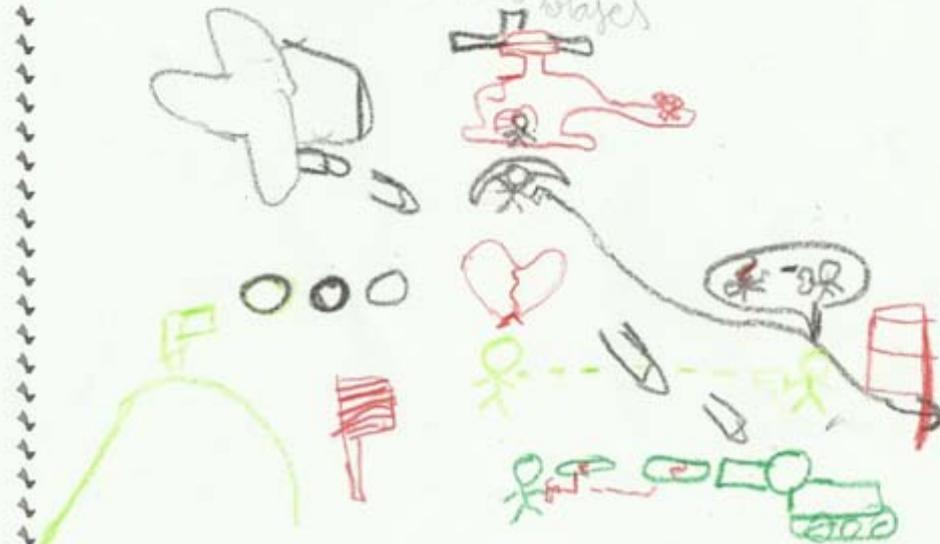
- ¿Qué colores utilizarías?

verde, rojo y negro

- ¿Por qué?

negro para el odio
rojo para la sangre
verde para los vivos

- Haz el dibujo



Daniel

MAMBRÚ

DESCRIPCIÓN DE MAMBRÚ

- Mambrú es un soldado con el pelo rubio, ojos azules, nariz puntiaguda y sonrientes. Lleva una camiseta azul, pantalón a rayas, botas altas un sombrero muy alto y un fusil en la mano.





DESCRIPCIÓN DE MAMBRÚ

- Mamburú era el nombre español
hecho de John Churchill,
duque de Marlborough.
Fue un General y político
inglés.

Participó en muchas batallas y vivió setenta y dos años.

Es conocido por una canción titulada Mamburú se fue
a la guerra, cantada por los soldados franceses que la
oían muerta en una batalla de la Guerra de
Sucesión Española.

Daniel

DÍA DE LA PAZ

- Escribe una poesía o canción cuyo tema esté relacionado con la paz y la no violencia.

¡PAZ, PAZ, PAZ!

¡Paz, paz, paz! Paz luminosa.

Una vida de armonía

sobre una tierra dichosa.

Paz sin fin, paz verdadera.

Paz que al alba se levante

y a la noche no se muera.

RAFAEL

ALBERT I

telord. L

DÍA DE LA PAZ

- Escribe una poesía o canción cuyo tema esté relacionado con la paz y la no violencia.

HERMANOS DE LAS
ESTRELLAS

Hermanos de las estrellas de las
montañas, del mar de todos los seres
vivos unámonos para cantar nuestras
manos, aprendices del amor, no violencia
y paz.



sin diferencias de raza de lengua ni de
pensar en un abrazo fraterno unámonos
para cantar nuestros pechos, con la
fuerza del amor, no violencia y paz
defensores de la vida sin armas
para cantar unámonos, nuestras manos,
nuestro aliento, mensajeros de amor,
no violencia y paz.



Llorenç Vidde



Trig

MAMBRÚ SE FUE A LA GUERRA



Mambrú se fue a la guerra,
¡qué dolor, qué dolor, qué pena!,
Mambrú se fue a la guerra,
no sé cuando vendrá.
do-re-mi, do-re-fa,
no sé cuando vendrá.

Si vendrá por la Pascua,
¡qué dolor, qué dolor, qué pena!,
si vendrá por la Pascua,
o por la Trinidad.
do-re-mi, do-re-fa,
o por la Trinidad.

La Trinidad se pasa,
¡qué dolor, qué dolor, qué pena!,
la Trinidad se pasa
Mambrú no viene ya.
do-re-mi, que do-re-fa,
Mambrú no viene ya.

Por allí viene un paje,
¡qué dolor, qué dolor, qué traje!,
por allí viene un paje,
¿qué noticias traerá?
do-re-mi, do-re-fa,
¿qué noticias traerá?

Las noticias que traigo,
¡del dolor, del dolor me caigo!
las noticias que traigo
son tristes de contar,
do-re-mi, do-re-fa,
son tristes de contar.

Que Mambrú ya se ha muerto,
¡qué dolor, qué dolor, qué entuerto!,
que Mambrú ya se ha muerto,
lo llevan a enterrar.
do-re-mi, do-re-fa,
lo llevan a enterrar.

MAMBRÚ SE FUE A LA GUERRA

Voice

Mam-brú se fue a la gue-rra ¡que-dó-lor, qué dolor qué pe - nal! Mam - brú se fue a la gue - rra no sé cuán-do ven - drá, do, re, mi, do, re, fa no sé cuán-do ven - drá.

1. Cuenta y completa el recuadro:

Nº de sílabas

Nº de notas

¿Qué conclusión obtenemos? A cada sílaba le corresponde una nota.

2. Completa:

Las notas se escriben en el pentagrama

El texto se escribe debajo de las notas

3. Rodea las sílabas en las que recae el acento de la canción.

4. Rodea de verde las notas mi, de rojo las notas sol, de azul las notas la.

ARTURO FUE A LA PLAYA



Voice

Ar-tu-ro fue a la pla-ya qué bien que brilla -

5 po-ha Ar-tu-ro fue a la pla-ya no se cuán-do ven -

drá. Jijiji jajaja no se cuándo ven-drá

Arturo fue a la playa
 Qué bien qué bien que aloha
 Arturo fue a la playa
 No sé cuando vendrá
 Jijiji jajaja
 No sé cuándo vendrá.

Si vendrá por otoño
 Qué bien qué bien que aloha
 Si vendrá por otoño
 o por la navidad
 Jijiji jajaja
 O por la navidad

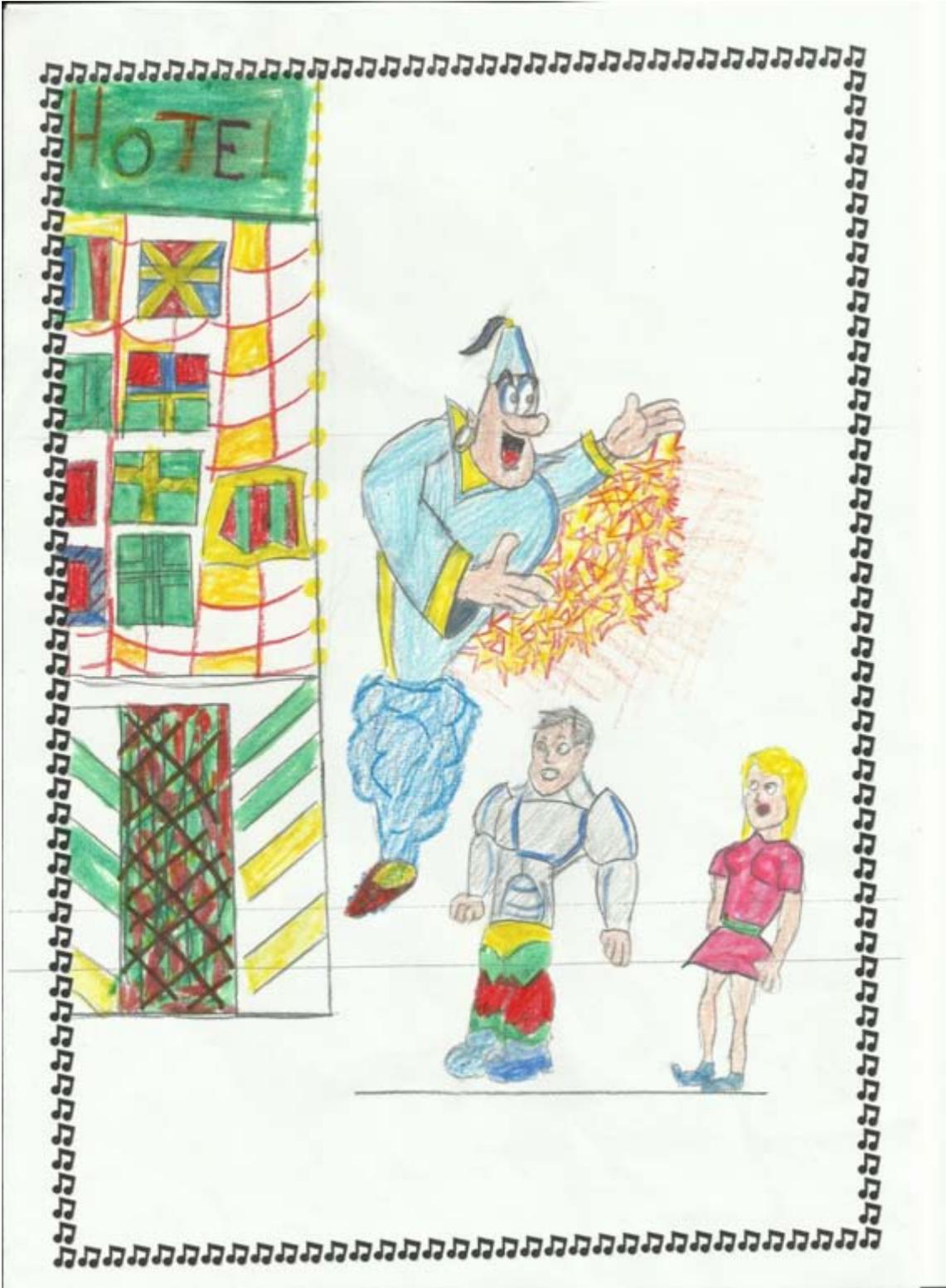
Allí encontró una concha
 Qué bien qué bien que aloha
 Allí encontró una concha
 Ay qué bonita es
 Jijiji jajaja
 Ay qué bonita es.

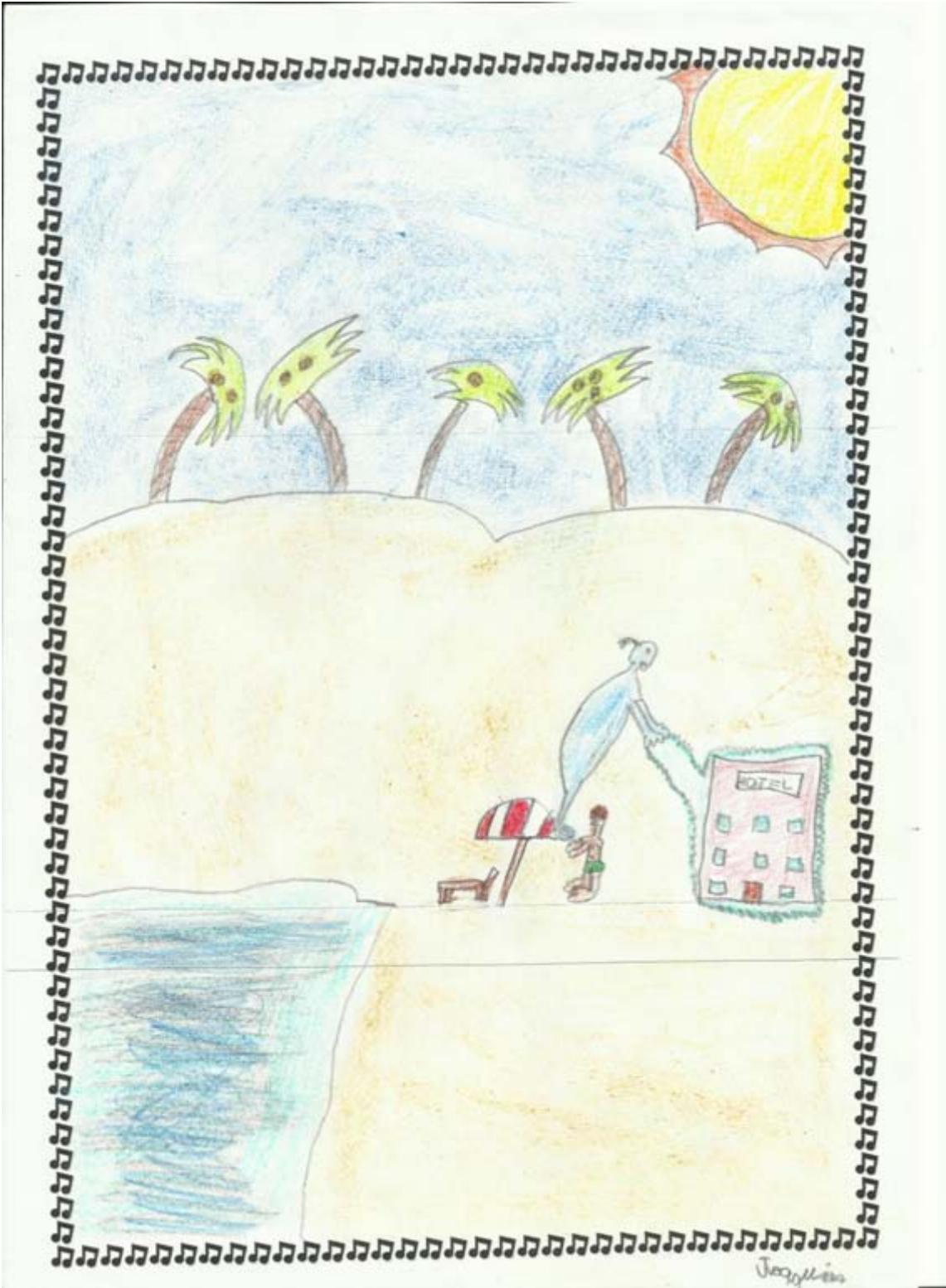
Y la concha brillaba
 Qué bien qué bien que aloha
 Y la concha brillaba
 Con purpurina azul
 Jijiji jajaja
 Con purpurina azul.

De la concha salía
 Qué bien qué bien que aloha
 De la concha salía
 Un genio volador
 Jijiji jajaja
 Un genio volador

Le concedió deseos
 Qué bien qué bien que aloha
 Le concedió deseos
 Y un hotel pidió

Jijiji jajaja
 y un hotel pidió.





ANEXOS

Bloque temático 2

A O B O S I

Bori es juguetón
y muy comilón
juega al pelotón
y regatea mogollón,
salta a la comba
y en la piscina
se tira de bomba.

Vive en la selva
y come verduras,
berran y helechar
le gustan tanto
que le hacen provecho.

Quando tiene miedo
le sale una hoja
en la cabeza y el hombro
y, a veces, se enoja.



Victor

Toca la flauta
y a nadie molesta
si se canta, descanza
durmiendo la siesta.

Por la noche,
vuela en ala delta
contempla los campos
y también las estrellas.



CLASIFICACIÓN DE LOS ANIMALES



- Según su alimentación $\left\{ \begin{array}{l} \text{Carnívora} \\ \text{Herbívoros} \\ \text{Omnívoros} \end{array} \right.$

- Según su nacimiento $\left\{ \begin{array}{l} \text{Ovipara} \\ \text{Vivípara} \end{array} \right.$

- Según su esqueleto $\left\{ \begin{array}{l} \text{Vertebrada} \\ \text{Invertebrada} \end{array} \right.$

- Según su hábitat $\left\{ \begin{array}{l} \text{doméstica} \\ \text{salvaje} \end{array} \right.$

- Según su cuerpo:

- Ave
- Mamífero
- Pez
- Insecto
- Anfibio
- Reptil



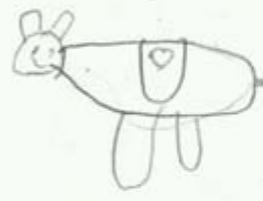
Victor

RITMA DE ANIMALES

El burro Fermín
es trabajador
igual tira del carro
que labra los campos.



cuando viene a mi fuerte
se pone muy pesado
se tira a la mojada pista
y sale mojado pista

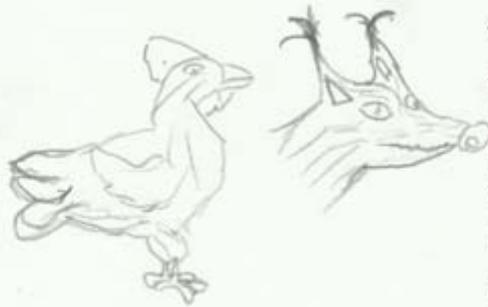


Paula

El lince Román
poseo la por un sereno.
Vio a un gallo cantor y
y se dispuso a atacar.
El gallo empezó a volar
y el lince saltó
pero no le pudo alcanzar.

RIMAS DE ANIMALES

El lince Román
poseo la por un sereno.
Vio a un gallo cantor y
y se dispuso a atacar.
El gallo empezó a volar
y el lince saltó
pero no le pudo alcanzar.



Fino la goryla
saltaba de liana en liana
se despertó y cayó
en la garrida de un león.
El león se enamoró
y en las la brías
la leoró.



COMO UN PATO EN UN GARAJE

2. ¿Quién? Un pez

5. ¿Qué? Estaba manecado

3. ¿Dónde? En mi cubo

4. ¿Cómo? Nadando

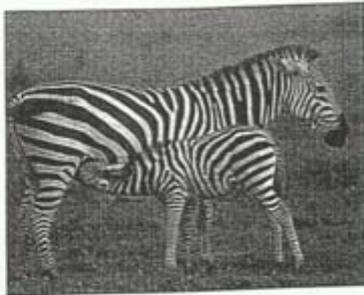
1. ¿Cuándo? Hace un rato

6. ¿Por qué? Porque estaba asustado

Hace un rato un pez estaba nadando en mi cubo, estaba manecado porque estaba asustado. Ya que otro pez le habia atacado.

Si miras al árbol verás un castor que está comiendo porque un halcón malo se le quiere comer.

Daniel



Los mamíferos

Los mamíferos son animales vertebrados y vivíparos, es decir, que nacen del vientre de su madre.

Las crías, como esta cría de cebra, maman la leche de su madre.

Las cebras son mamíferos que tienen cuatro patas, el cuello largo y la piel cubierta de pelo blanco y negro.

Otros mamíferos son los perros y los leones.

Las aves

Las aves son animales vertebrados y ovíparos que tienen el cuerpo cubierto de plumas.

Las cigüeñas son aves que tienen plumas blancas y negras. También poseen dos alas, dos patas y un pico largo.

Los gorriones, los patos y las águilas son otros ejemplos de aves.



águila



gorrión



oropéndola

● ¿Cómo son las plumas de estas aves? ¿Y el pico?

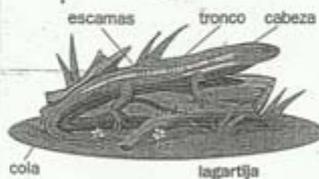
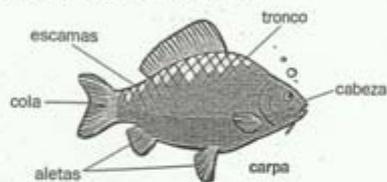
Los peces

Las carpas son animales vertebrados y ovíparos que viven en el agua.

Algunos peces, como las carpas, viven en los ríos.

Las carpas tienen varias aletas para nadar y el cuerpo cubierto de escamas brillantes.

Otros peces, como las doradas, los jureles y las sardinas, viven en el mar.



Los reptiles

Los reptiles son animales vertebrados y ovíparos que viven en la tierra.

Muchos reptiles, como los cocodrilos y las lagartijas, tienen patas cortas.

Las lagartijas tienen el cuerpo delgado y la cola larga y fina. Todo su cuerpo está cubierto de escamas.

Otros reptiles, como las serpientes, no tienen patas y se desplazan arrastrándose.



❁ ¿Recuerdas el significado de la palabra ovíparo? Explícalo.

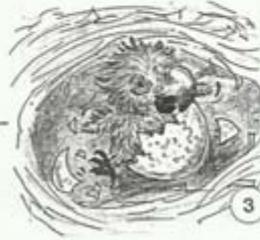
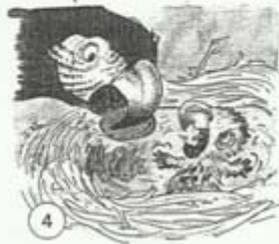
El guacamayo

) Relaciona cada frase con el dibujo correspondiente.

Así es nuestra vida.



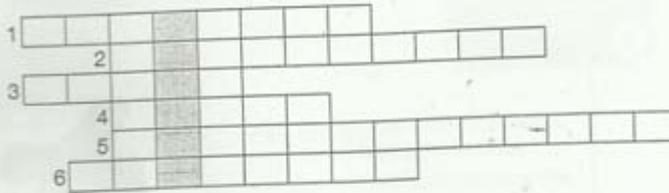
- 1 Una pareja de guacamayos construye su nido en el hueco de un árbol.
- El guacamayo macho alimenta a la cría con frutas y semillas del bosque.
- La hembra del guacamayo incuba los huevos con el calor de sus plumas.
- Con el tiempo, la cría crece y se convierte en un guacamayo adulto.
- La cría del guacamayo rompe el huevo y nace.



¿Lo sabes?

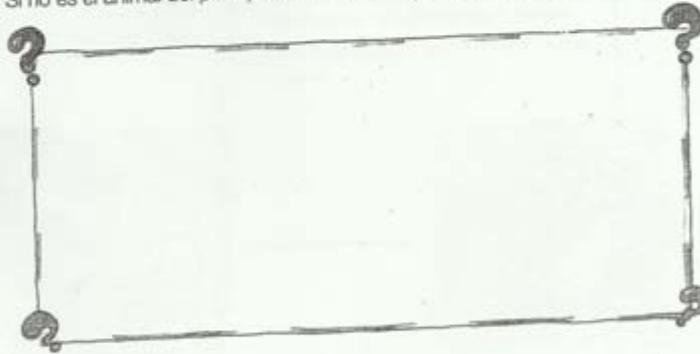
1 Completa el crucigrama con las palabras que corresponden a cada definición.

1. Animal salvaje, que anda y tiene pelo. Es mamífero, herbívoro y vivíparo. Posee unas grandes orejas y una trompa.
2. Animales que se alimentan de plantas.
3. Animal de granja que anda y tiene pelo, aunque poco. Es mamífero, omnívoro y vivíparo. Nos proporciona alimento y tiene fama de ser muy sucio.
4. Cobertura de las aves.
5. Animales que no tienen huesos.
6. Animales que nacen de un huevo.



2 Ordena las letras que aparecen en el recuadro coloreado y hallarás la respuesta al siguiente acertijo. Dibuja la respuesta.

Si no es el animal del principio de la lista, es el del final. Es el _____



¿Qué comen los animales?

★ ¿Sabes de qué se alimentan los animales?
Lee los textos y completa:

Cuando tienen hambre, los tigres cazan ciervos, jabalíes y búfalos.
Son animales que se alimentan de carne: son carnívoros.
También son carnívoros los lobos, los delfines o los búhos.



Algunos animales, como los ciervos y las vacas, comen hierba de los prados; las orugas devoran las hojas de los árboles.

Estos animales se alimentan sólo de vegetales. Son herbívoros.

Otros animales comen de todo: carne, vegetales y cualquier alimento que encuentren en la naturaleza.

Son animales omnívoros, como el zorro, el oso, el cerdo o... el ser humano.



- Los animales que comen carne de otros animales son
- Los animales que se alimentan de vegetales son
- Los animales que comen carne y vegetales son

Joquín

EL ARCA DE NOÉ

Un día Noé a la *veses* fue
puso a los *animales* alrededor de él
el Señor está *enfadado*, el diluvio va a caer,
no os preocupéis que yo os salvaré.

Estando el *cocodrilo* y el orangután
dos pequeñas serpientes y el *águila* real
el gato, el topo, el *elefante*, no falta ninguno
tan solo no se ven a los dos ICOS.



Y cuando los animales empezaron a subir
Noé vio en el *cielo* un gran *nublarrón*
y gota a *gota* empezó a llover,
¡Señor, que nos mojamos!



Estando el cocodrilo y el *orangután*
dos pequeñas *serpientes* y el águila real
el *gato*, el topo, el elefante, no falta ninguno
tan solo no se ven a los dos *ICOS*

Y cuando el mar empezó a subir
Noé estaba lejos con los animales
Noé no se acordó de los icos que olvidó
y así no se vio a los dos icos.

Estando *el cocodrilo y el orangután*
dos *pequeñas serpientes y el águila real*
el *gato, el topo, el elefante, no falta ninguno*
tan solo no *se ven a los dos ICOS.*

CONTESTA:

La parte de la canción que se repite se llama:

estribillo

La parte de la canción que va cambiando de letra se llama:

estrofa

La forma de esta canción es:

A B C B D B

Joaquín

EL ARCA DE NOÉ: ESTRIBILLO

Es-tan-do el co-co-dri-lo y el o-ran-gu-tán
 Es-ta la ca-ca-ña - a el pa-vo-re-al
 dos. B-ue-ser-pien-tes y el á-gui-la re-
 dos. Gra-ú-tes don-gor-ra y el a-á-gui-ta
 al com. el ga-toel to-poel. e-le-fan-te no fal-ta más
 el cer-doll o. vol tal-la-mo-tes no el-to
 ge-ra tan so-lo. no se ven a los dos. i-cos.
 gu-ro tam-er-to-ro se ven a los dos los-ros.

La ligadura:

Se dibuja así 
Sirve para unir figuras

El calderón:

Se dibuja así 
Sirve para alargar la nota

Vamos a inventarnos nueva letra para la canción. Cambia los animales por otros cuyos nombres encajen adecuadamente en la canción:

- Gato: *Le-er-do*
- Topo: *o-ro-to*
- Serpiente: *ser-pen-te-gr-ra*
- Elefante: *ele-fan-te*
- Cocodrilo: *co-cro-dilo*
- Águila: *á-gui-la*

Inventa uno para
Ico: *ico*



Canción Alumnos 2º E.P.: *A Bosi*

Versión de María, Susana, Adrián y Jose

Bo-sies ju-gue-ton y my co-mi-lón
jue-gaal pe-lo-ton y re-gate-a mo-ga-llón

Versión de María y Daniel

Bo-sies ju-gue-ton tón tón y my co-mi-lón lón lón
jue-gaal pe-lo-ton-ton tón y re-gate-a mo-ga-llón

Versión de Teferi, Youssouf, Paula y Sandra

Bo-sies ju-gue-ton y my co-mi-lón
jue-gaal re-lo-ton y re-gate-a mo-ga-llón

María

Versión de Víctor

Bo - sies ju - que - ton y my co - mi - lon

3
jue - gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon

Detailed description: This block contains the musical notation for the 'Versión de Víctor'. It consists of two staves. The first staff is in 4/4 time and contains the melody for the first line of lyrics: 'Bo - sies ju - que - ton y my co - mi - lon'. The second staff is marked with a '3' and contains the melody for the second line of lyrics: 'jue - gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon'. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various note values including quarter, eighth, and sixteenth notes.

Versión de Víctor y Pablo

Bo - sies ju - que - ton y my co - mi - lon

3
jue gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon

Detailed description: This block contains the musical notation for the 'Versión de Víctor y Pablo'. It consists of two staves. The first staff is in 4/4 time and contains the melody for the first line of lyrics: 'Bo - sies ju - que - ton y my co - mi - lon'. The second staff is marked with a '3' and contains the melody for the second line of lyrics: 'jue gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon'. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various note values including quarter, eighth, and sixteenth notes.

Versión de Susana

Bo - sies, ju - que - ton y my co - mi - lon

3
jue - gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon

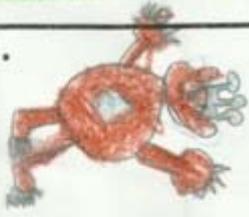
Detailed description: This block contains the musical notation for the 'Versión de Susana'. It consists of two staves. The first staff is in 4/4 time and contains the melody for the first line of lyrics: 'Bo - sies, ju - que - ton y my co - mi - lon'. The second staff is marked with a '3' and contains the melody for the second line of lyrics: 'jue - gaal re - lo - ton y re - ga - te - a mo - ga - llon'. The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various note values including quarter, eighth, and sixteenth notes.

Maria

ANEXOS

Bloque temático 3

CUENTOS



1 En mi cuento había un rey muy gracioso
a quien le encantaba vestirse de oso



2 y una reina fiaca, loca por los motos,
que nunca llevaba vestidos lujosos,
sino camisetos, pantalón vaquero,
botas militares y chupa de cuero.



3 En mi cuento, niños, estaban también
los princesas Iria, Irene e Inés.

Alcoba



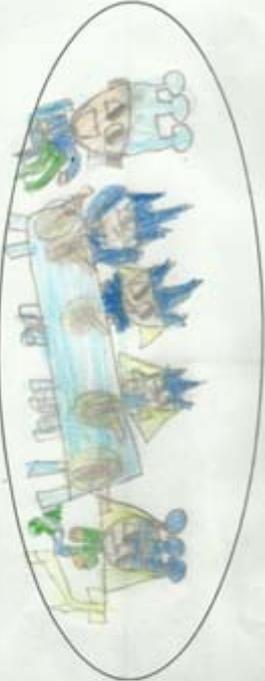
1 Iria, la mayor, era una princesa,
puedo asegurarlo, de pies a cabeza



2 La segunda, Irene, sólo era feliz
con un libro abierto frente a su nariz.



3 ...Inés, la tercera, amaba el teatro
e iba por palacio siempre interpretando...

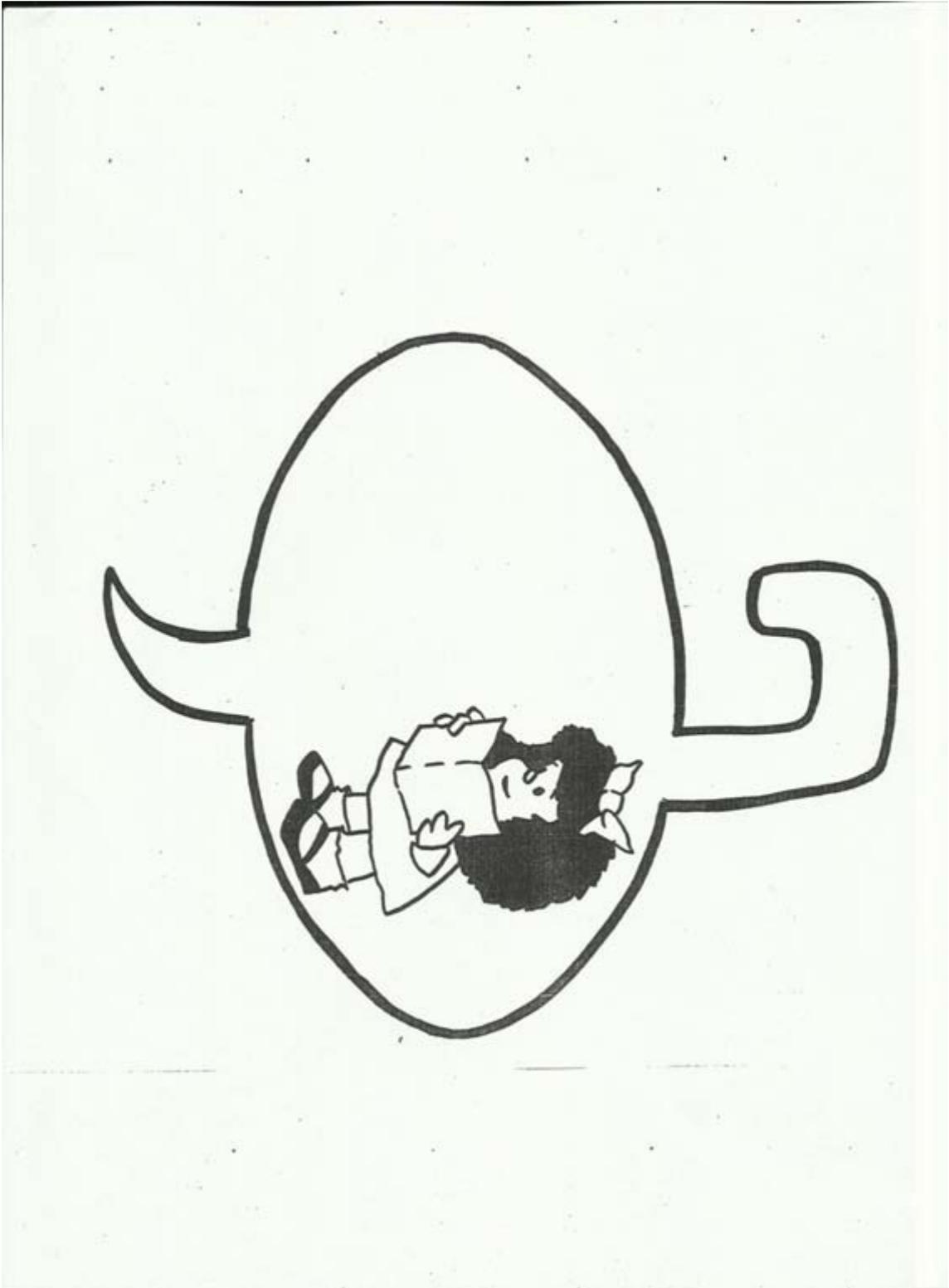


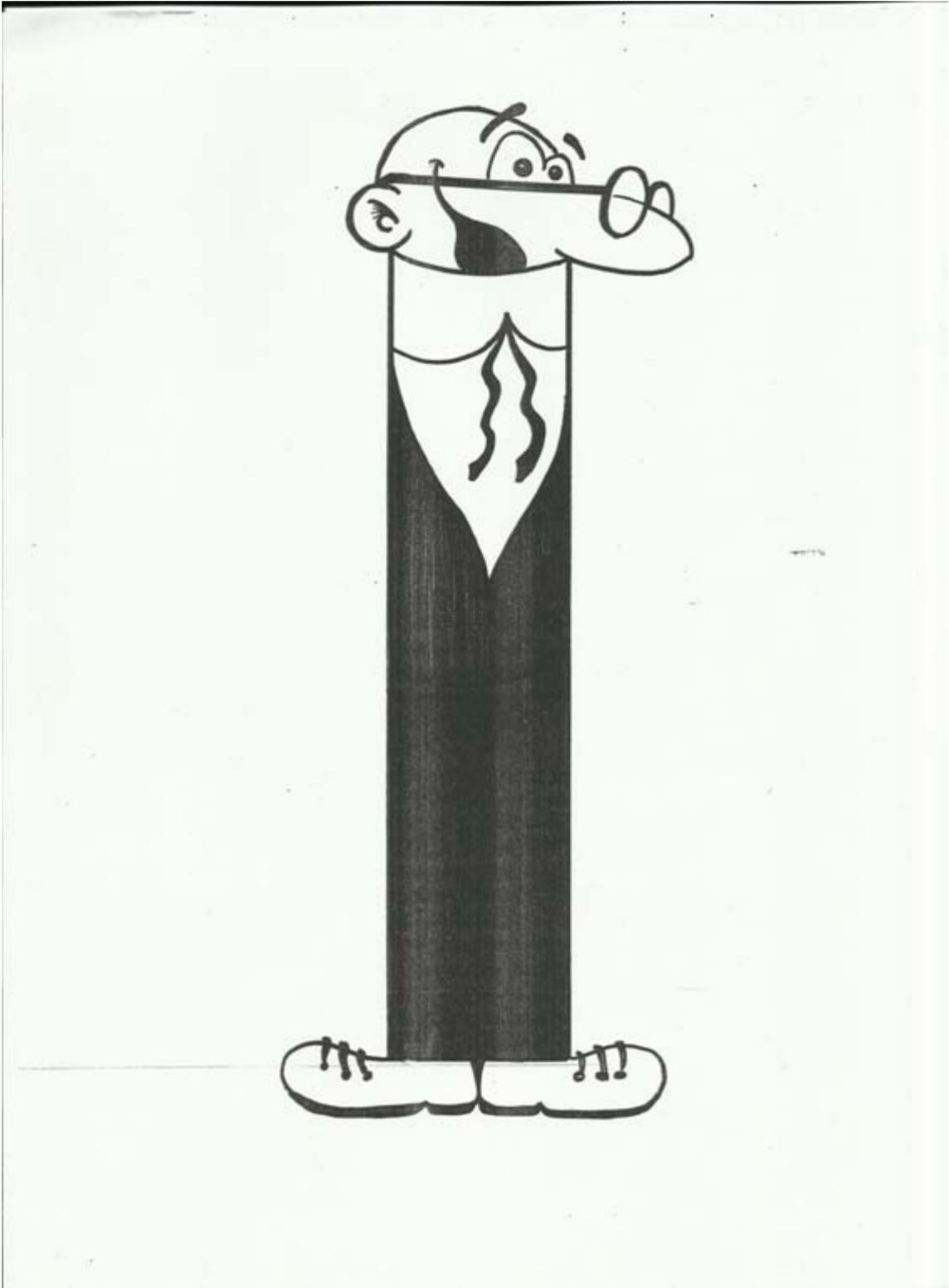
Todos en mi cuento eran muy felices
y seguramente
comían

PERDICES...

Nica







Pon todo el audio

