



**VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

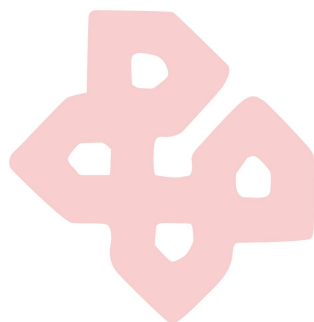
Fecha de recepción 17/06/2014

Fecha de aceptación

## EL CUENTO MUSICAL.

# ANÁLISIS DE SUS COMPONENTES TEXTUALES, MUSICALES E ILUSTRADOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*The musical tale. Analysis of its textual components, music and drawings  
for developing basic skills in Primary Education*



*María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Pedro*

***Guerrero Ruiz***

*Universidad de Murcia*

E-mail: [isabelvyague@um.es](mailto:isabelvyague@um.es)

### **Resumen:**

*El cuento musical se presenta en la actualidad como un género con diversas posibilidades didácticas, debido principalmente a su triple configuración semiótica textual, musical e ilustrada y a su diseño artístico hipertextual, que permiten la activación de la conciencia metaficcional e intertextual de los alumnos. En la presente investigación, se analiza el potencial de los cuentos musicales, como material didáctico, para el desarrollo de las ocho competencias básicas en Educación Primaria. No solo se comprueba el planteamiento de diferentes colecciones en la adquisición de dichas competencias, sino que también se describe la función del triple soporte aludido y la tipología de actividades incluidas en las propuestas didácticas finales de ciertos cuentos musicales. Con tales fines, se emplea una metodología descriptiva, centrada en la técnica del análisis de contenido. Finalmente, tras el análisis e interpretación de los resultados, se comprueba la idoneidad educativa de este género en el actual contexto curricular, género que puede constituirse en un auténtico y original material didáctico por medio del cual*

*plantear tareas que procuren direcciones interdisciplinares, holísticas y contextualizadas de aprendizaje.*

**Palabras clave:** *competencias básicas, cuento musical, material didáctico, aprendizaje interdisciplinar, hipertextualidad, Educación Primaria.*

### **Abstract:**

*This article presents the results of the Innovation Teaching Project Creativity Networks. Our aims are to analyze the various collaborative classroom networks, explain its usefulness in current education systems, determine the adaptability of students to a collaborative network that includes several professors and identify the university teaching techniques that the students consider as the most useful and creative. The group of students with whom we launched the Innovation Project had a major innovative core: 46.3% of students accepted studying and learning through a new system that included several professors. We found out that the variety of teaching methods was the factor that attracted them the most to the project but, at the same time, the one that more insecure generated them. In an educational context as the Spanish, where the traditional teaching methods prevail, it's difficult to change established habits. Projects like this demonstrate the need for flexibility in the structures of education to make it more proactive, more active or experimental about innovations and allow professors and students to change their roles. Although there is resistance from students to immediate assimilation of an educational innovation, observability, i.e., implementation and treatment as such, and even the act of requesting the participation of innovators among students "links", ends up increasing acceptance of innovations.*

**Key words:** *basic competences, musical history, educational tools, interdisciplinary learning, hypertextuality, primary education*

## **1. Introducción**

### **1. 1. Arte y educación: hacia un nuevo género de creación artística hipertextual**

El valor educativo de los cuentos se presenta en la actualidad como un hecho incuestionable, que nos lleva a considerar el género una herramienta fundamental en la práctica de todo docente. Los cuentos estimulan la creatividad e imaginación, despiertan la sensibilidad estética y desarrollan la personalidad y el juicio crítico de los lectores. La literatura, en esta configuración narrativa, supone una vía privilegiada para el acceso al conocimiento de la cultura, la comprensión del mundo y la propia identificación en el seno de una determinada comunidad. Por otra parte, el primer contacto del niño con la literatura es oral, a través de la narración de cuentos por sus padres y docentes. El arte de contar cuentos ha pervivido a lo largo de los tiempos y resulta fundamental en el entorno educativo (Bryant, 1999; Shedlock, 2001), con el fin de motivar el interés literario del escolar desde la dramatización y el poder sonoro de la palabra.

Reyzábal, al estudiar las posibilidades didácticas de la literatura de tradición oral, comentaba que “el placer de escuchar es mayor que el de leer” (2001, p. 343). El valor social de compartir una historia con otros oyentes incide en el enriquecimiento comunicativo del colectivo, establecido sobre una base cultural común y con unas idénticas condiciones de recepción. Además, los códigos no verbales propios de la vertiente oral de la lengua (gestos, entonación, volumen...), junto a otros códigos musicales o pictóricos, contrarrestan una posible manifestación monótona del texto escrito, incitando a la misma lectura en papel. Y es aquí donde la música, por tanto, como ingrediente de la oralidad, adquiere un sentido crucial dirigido a otorgar una mayor vida y carga emocional a los relatos narrados.

Dicho esto, no se pueden obviar los múltiples elementos comunes que la música y los cuentos comparten (Palacios, 2000, pp. 9-10; 2002, pp. 216-217) y que justifican, por tanto, su unión en un nuevo género, el cuento musical, destinado a potenciar lecturas sugerentes, ingeniosas y atractivas, debido principalmente a lo innovador de su planteamiento constructivo:

1) *Experiencia gozosa*

Las obras musicales, al igual que los cuentos según nos indica Bryant (1999), revierten, como objetos artísticos, en la nutrición y estímulo del espíritu. La música y los cuentos, vividos como experiencia gozosa interior, reafirman desde esta perspectiva su función educativa; así pues, aquello que complace, enseña.

2) *Atención y asombro*

La concentración, interés, expectación, seducción y embrujo, que provoca en los niños la escucha de un cuento, crean unas extraordinarias actitudes receptivas, que predisponen la audición musical de estos hacia unas óptimas condiciones de comprensión activa, creando unos hábitos únicos de atención.

3) *Salirse del tiempo*

La medida de tiempo desaparece en la placentera “aventura de oír” (Pelegrín, 1984). Tanto la escucha de un relato como la audición musical nos transportan a otro mundo flotante y de ensueño, en el que la noción temporal se pierde entre las palabras y las notas musicales.

4) *Orden y mundo*

Los lenguajes literario y musical permiten al lector-oyente una organización del mundo que le rodea; posibilitan, como códigos artísticos conformados estructuralmente, una construcción y, como consecuencia, comprensión ordenada de la realidad circundante.

5) *Esencia y unidad*

Los relatos, a través del sentido semiótico de unidad, sencillez y esencia que despliegan o transmiten, nos ayudan a percibir la realidad en una dimensión igualmente completa y cohesionada de sus diferentes elementos configuradores.

6) *Ensueño y fantasía*

Los múltiples senderos que, desde la experiencia sensible lectora y auditiva, se abren en la imaginación del niño, como respuesta a los estímulos recibidos, demuestran que los límites entre lo real y lo fantástico comparten su existencia en la interpretación creativa e imaginativa de los textos musicales y literarios. En este sentido, se recuerda la idoneidad de todo enfoque educativo dirigido al desarrollo de la imaginación, la fantasía y la creatividad en las etapas iniciales de enseñanza.

No obstante, lejos de ser un nuevo tipo creativo, los compositores Prokofiev y Poulenc ya experimentaron con esta unión literario-musical en sus conocidos cuentos musicales, clásicos del género, *Pedro y el lobo* e *Historia de Babar, el elefantito* (este último con texto de Jean de Brunhoff), respectivamente. Por otra parte, las conexiones entre los lenguajes no suponen un vínculo desconocido en la trayectoria artística de la historia de la música, pues creadores de todas las épocas mostraron su interés por la perspectiva narrativa, intertextual y expresiva que ofrece el texto literario (Albright, 2007; Brown, 1948; Brunel y Pistone, 1998; Ruthner y Nuñez, 2012; Tinnell, 2001). Además, estas posibilidades interdisciplinares, observadas y estudiadas en su tratamiento didáctico, han sido explotadas en el terreno de

diferentes etapas educativas para el desarrollo de habilidades y actitudes lecto-auditivas (Febvre, 2006; Guerrero y Cano, 2009; Maillard, 2008; Marco, 2000; Paquette y Rieg, 2008; Vicente-Yagüe, 2008, 2012, 2013).

Con respecto al elemento plástico que conforma el tercer soporte constitutivo del género que se estudia, el álbum ilustrado se ha convertido actualmente en un objeto cultural de un notable potencial artístico, creativo y significativo en el universo de la literatura infantil y juvenil. Numerosos son los estudios que desde hace unos años vienen revelando la función comunicativa de la imagen, las características retóricas y narrativas de las formas, el lenguaje expresivo del color y las claves interpretativas del código pictórico en este género literario (Balslev, Martinet y Saada-Robert, 2006; Durán, 2000; García Padrino, 2004; Hoster y Lobato, 2007; Nodelman, 1988; Oyamburu, 2006; Salisbury, 2005; Sipe, 1998). Lazotti (1983, p. 22) incluso refería que la imagen comunica de forma más directa e inmediata que el propio lenguaje verbal, pues es capaz de suscitar ciertos ecos emotivos e irracionales en su espectador.

En esta simbiosis artística, la suma de formas, colores, sonidos y palabras componen un rico surtido de ingredientes con los que promover en el lector la construcción de múltiples significados desde la propia estructura y la lógica interna. En realidad, estos cuentos están diseñados bajo el signo de la hipertextualidad (Mendoza, 2012) y la transmodalización (Genette, 1982). No solo se trata de un material potencialmente significativo, debido a la riqueza comunicativa de sus códigos plurales, sino también a las habituales conexiones entre textos, es decir, las conexiones entre el producto mixto resultante y las creaciones previas procedentes de la tradición, que establecen un diálogo artístico de asunciones, negaciones, manipulaciones y recreaciones. De esta manera, una constante en la mayoría de los cuentos es la recuperación de músicas anteriores para la superposición de un programa narrativo que vaya dirigiendo y dando forma dramática, a través de la lógica verbal, al arte de los sonidos en el tiempo musical. El caso de *Peer Gynt*, uno de los cuentos que más adelante se analiza, es el más representativo de este fluir textual-modal, pues la historia de este personaje se remonta al drama homónimo de Ibsen, para continuar con la suite orquestal de Grieg y finalizar en el cuento musical de Carmen Santonja. Además, este género incluye rasgos de la literatura postmoderna, transgrediendo las convenciones de la narrativa tradicional y activando la conciencia metaficcional de sus receptores (Amo, 2003, pp. 147-152; Colomer, 1998, pp. 91-96).

Por otra parte, en cuanto a su funcionalidad en el ámbito educativo, el cuento musical se presenta como un recurso cuya explotación didáctica ya ha sido referida en algunos trabajos. Ya desde unos primeros estudios sobre el género en el panorama internacional, se ponía de manifiesto la función didáctica del cuento como transmisor del saber musical conceptual, siendo considerados los distintos cuentos verdaderas lecciones de música (Dauphin, 1980), y se realizaba un análisis de los mismos para su uso en el aula (Ley, 1984). Posteriormente, a través de técnicas dramáticas, adquiría el cuento musical una nueva dimensión didáctica dirigida al desarrollo de la creatividad del alumnado (Berlangu y Argueda, 1993). Por su parte, más recientemente, Arguedas (2006) apunta que el cuento musical influye positivamente en el desarrollo psicomotor, socio-afectivo y cognitivo, pues permite una conexión con los estímulos musical, literario, plástico, el juego creativo, el movimiento y la danza, contribuyendo a la formación integral del alumnado. En una línea más literaria, Pastor (2007) conecta la estructura narrativa de los cuentos con el acontecer temporal de todo discurso musical, destacando el valor del cuento musical para el fomento de la comprensión lectora. Por último, Toboso y Viñuales (2007) en el panorama nacional y Niland

(2007) en el internacional subrayan la capacidad de la música para analizar y explorar la literatura, considerándola un nuevo medio artístico de narrar relatos.

No obstante, se precisa más concretamente una revisión de este género del cuento musical en el contexto del actual marco curricular fundamentado en competencias básicas, como respuesta a los procesos de globalización generados en la sociedad y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento que comentan Luengo, Luzón y Torres (2008). El triple soporte textual, musical e ilustrado, que compone este “álbum ilustrado musical”, debe ser valorado y aprovechado en su plural configuración, permitiendo un uso y acercamiento desde todas las áreas que más directamente vean satisfechas sus necesidades curriculares. En esta línea, se pretende en este trabajo analizar la oportunidad y adecuación de los cuentos musicales para el desarrollo de las ocho competencias básicas en Educación Primaria y su posible consideración, por tanto, como material didáctico en la práctica docente. La perspectiva de las competencias básicas en un currículo multidisciplinar como el que actualmente se sigue supone un nuevo enfoque integrado y vertical de la dirección horizontal de los contenidos divididos en áreas o materias; por ello, es necesario estudiar el modo de inclusión, programación y evaluación de las mismas, como ya se ha ido realizando desde diversas perspectivas y disciplinas (Barrio, 2011; Bolívar, 2010, 2011; Capel, 2010; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Escamilla, 2008; Gil y González, 2012; Lasnier, 2000; Llach y Alsina, 2009; Martínez y Echeverría, 2009; Perrenoud, 2003; Tardif, 2008; Tiana, 2011; Zabala y Arnau, 2007). Se persigue, pues, descubrir si los cuentos musicales pueden convertirse desde su tratamiento interdisciplinar en un material apropiado del que servirse el docente para la adquisición de las mencionadas competencias por parte de su alumnado.

## 2. Objetivos

Se plantea, a continuación, el objetivo general de la presente investigación:

- Analizar el potencial de los cuentos musicales, como material didáctico, para el desarrollo de las ocho competencias básicas en Educación Primaria.

Este propósito se articula, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Comprobar el planteamiento de diferentes editoriales y colecciones de cuentos musicales para la adquisición de las ocho competencias básicas.
- 2) Describir la función de los soportes textual, musical e ilustrado de los cuentos musicales, configurados como género semiótico plural, para la adquisición de las ocho competencias básicas.
- 3) Estudiar la tipología de actividades incluidas en las propuestas didácticas finales de ciertos cuentos musicales, para la adquisición de las ocho competencias básicas.

## 3. Metodología

El diseño de nuestra investigación responde a una metodología de corte descriptivo, centrada en la técnica del análisis de contenido.

### 3.1 Muestra

La muestra está compuesta por seis colecciones, de cada una de las cuales se han seleccionado cinco cuentos, lo que suma un total de treinta unidades de muestreo o documentos analizados (anexo 1). Los cuentos musicales elegidos no solo se presentan en el soporte de audio habitual de este género oral, sino que, además, el soporte de texto escrito y el soporte ilustrado, que configuran el producto del álbum ilustrado, se combinan en la conformación del tipo mixto de género estudiado. Por otra parte, han sido escogidos cuentos musicales pertenecientes a colecciones editoriales, integrados en un colectivo mayor (no nos han interesado, por tanto, cuentos aislados de un conjunto e independientes), con el fin de establecer posibles paralelismos o divergencias en las prioridades de los equipos editoriales. En cuanto a la elección de las editoriales y colecciones, se ha procurado la diversidad temática, paratextual y musical entre los cuentos que las conforman, pues se perseguía el análisis del desarrollo competencial a través de un amplio y variado abanico de ejemplos. En este sentido, se han rechazado colecciones que repetían el tópico unificador de dedicar cada cuento a la vida y obra de un determinado compositor clásico. Así pues, se ha realizado un muestreo no probabilístico, de carácter intencional u opinático (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994).

### 3.2 Instrumento

Se diseñó una ficha de análisis para la recogida de la información contenida en cada uno de los cuentos musicales de forma individual. En dicha ficha se registra de forma descriptiva el desarrollo de las ocho competencias básicas, configuradas en una serie de dimensiones o elementos clave (Bolívar, 2010, pp. 92-125), en los distintos soportes del cuento musical (texto oral y escrito, música e ilustraciones) y en las guías didácticas finales incluidas en algunas colecciones, según se observa en el anexo 2.

### 3.3 Procedimiento

El procedimiento seguido en la investigación se centró en un primer momento en la aplicación piloto de la ficha de análisis, con el fin de perfeccionar y redefinir las categorías que resultaban más apropiadas a los datos que se iban obteniendo. Posteriormente, la fiabilidad de reproducibilidad por otros investigadores fue constatada por el proceso inter-observadores: el porcentaje de acuerdo obtenido por dos observadores de dos unidades de análisis, valorando y discriminando positiva o negativamente su condición de material didáctico apto para el desarrollo de cada una de las ocho competencias básicas (como resumen numérico de los datos extraídos en cada ficha), fue superior al 90%. Asimismo, la validez de contenido de la ficha ha sido evaluada a través del método de juicio de expertos: cinco investigadores y especialistas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como dos investigadores de Didáctica y Organización Escolar y otros dos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, han evaluado la pertinencia y oportunidad de los indicadores establecidos, estimando el éxito o fracaso de los mismos en función de los objetivos de la investigación previamente explicados al conjunto. En el proceso, se ha seguido el método de consenso grupal, favoreciendo los intercambios de información y opinión, lo que resultaba fundamental en una investigación de estas características.

A continuación, la recogida de datos no se centró en extraer meramente de los distintos soportes los contenidos disciplinares relacionados con ciertas competencias, sino en recoger aquellos elementos didácticos que tratados con una metodología concreta pudieran contribuir al desarrollo y adquisición de las competencias. En esta línea, Bolívar comentaba

que “el desarrollo de las competencias se determina, no a nivel de contenidos curriculares, sino de metodología didáctica de trabajo. Al fin y al cabo los contenidos son sólo prerequisites para la competencia” (2010, p. 162). Según Tardif (2008), una competencia es un saber actuar complejo, basado en la movilización y empleo eficaz de variedad de recursos tanto internos (conocimientos, actitudes y comportamientos) como externos (recursos humanos, materiales, tecnológicos); por tanto, no se pretende forzar las conexiones entre los cuentos musicales y las competencias, sino estudiar la condición competencial de un material como el que nos ocupa. En este sentido, de las tres aplicaciones señaladas por Pérez Serrano en las que se clasifica el análisis de contenido, nuestro estudio se centra en un “análisis de contenido para hacer inferencia”: no interesa aquello que se expresa manifiestamente, sino lo que supone o implica el contenido analizado, lo que se deduce de él (2002, pp. 144-145). También Piñuel (2002) señala la importancia de extraer de los documentos el sentido latente contenido en los mismos.

### 3.4 Técnica de análisis

Finalmente, la información registrada en las fichas se ha analizado en un doble sentido. En primer lugar, se han cuantificado algunos de los datos, los cuales han recibido un tratamiento estadístico a partir del programa SPSS, versión 19. Estos primeros datos responden al discernimiento en las distintas unidades de la presencia o ausencia de rasgos que contribuyen al desarrollo de cada una de las competencias básicas. Se trata de una determinación general que, con valor positivo o negativo, aglutina el conjunto de las veinte casillas de la ficha dedicadas a cada competencia, agrupadas tanto en filas (cuatro dimensiones) como en columnas (soportes -texto oral, texto escrito, música, ilustraciones- y guía didáctica). De este modo, los porcentajes suponen el resultado positivo de desarrollo competencial.

En segundo lugar, la especificidad descriptiva contenida en cada una de las casillas, clasificada en función de las cuatro dimensiones asignadas a las competencias, los tipos de soporte y la guía didáctica, nos ha permitido comprender, interpretar y detallar el modo en que estos materiales contribuyen a la adquisición de las competencias básicas.

## 4. Resultados

Una vez registrados los datos, se realiza el análisis e interpretación de los resultados. En primer lugar, con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico formulado, se comprueba el planteamiento de las seis colecciones de cuentos musicales para la adquisición de las ocho competencias básicas (tabla 1). Se constata que la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, y la autonomía e iniciativa personal son desarrolladas en el total de las unidades analizadas. El tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender son competencias igualmente fomentadas en el 83,3% de los cuentos, seguidas de la competencia social y ciudadana en el 66,7% y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en el 56,7%. El débil porcentaje de cuentos, un 23,3%, en el que se trabaja la competencia matemática confirma que se trata de la menos atendida por las unidades estudiadas.

Por otra parte, algunas colecciones se dirigen hacia una competencia instrumental no literario-artística en particular. Así sucede en las colecciones “Paisajes musicales”, SM, “Musicando con...” con la competencia social y ciudadana, y en SM y “Sondecuento” con la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. De igual forma, la

competencia matemática en las colecciones “Cuéntame una ópera” y “Musicando con...”, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico en “Musicando con...”, y el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender en “Sondecuento” no son promovidas. Por último, las colecciones que más contribuyen al desarrollo del conjunto de las competencias son las colecciones de la editorial AgrupArte (“La mota de polvo” y “Paisajes musicales”) y SM.

Tabla 1. Contribución de las colecciones de cuentos musicales al desarrollo de las competencias básicas

	C ol.1	C ol.2	C ol.3	C ol.4	C ol.5	C ol.6	C	TAL	TO
1	5	5	5	5	5	5	5	(100%)	30
2	2	3	1	1				(23,3%)	7
3	4	2	5	5		1		(56,7)	17
4	5	5	5			5	5	(83,3%)	25
5	1	5	5	2	2		5	(66,7%)	20
6	5	5	5	5	5		5	(100%)	30
7	5	5	5			5	5	(83,3%)	25
8	5	5	5	5	5		5	(100%)	30
<b>OTAL</b>	2 (80%)	35 (87,5%)	6 (90%)	3 (57,5%)	23 (70%)	0 (75%)	3	(76,7%)	184

Con estos datos se ha pretendido realizar una primera aproximación numérica al concepto competencial, que ofreciera un panorama general del género interdisciplinar estudiado en el nuevo contexto educativo. No obstante, la tipología de estos datos, caracterizados por su carácter plano y poco profundo, escasamente ofrecen al docente el significado y particularidades propias de los cuentos musicales, con el fin de analizar su verdadero potencial en el plano educativo. Por ello, a continuación, respondiendo de forma conjunta al segundo y tercer objetivo específico, se analiza más detalladamente el enfoque didáctico de los cuentos musicales, en su triple soporte y en su propuesta didáctica final, a partir de los datos más significativos y pertinentes que se han ido extrayendo de cada una de las unidades estudiadas. Estos últimos datos nos permitirán explicar y matizar el grado y nivel de proyección de estos, aportando una rica y pormenorizada información.



### C1. Competencia en comunicación lingüística

El desarrollo de esta primera competencia por medio de un género literario como el que nos ocupa se despliega en una rica y contextualizada guía de trabajo, a lo largo de las cuatro dimensiones, de la que el soporte textual es el elemento protagonista. En primer lugar, tanto el estilo versificado de algunos cuentos como los recursos sonoros y rítmicos de la mayoría, característica intrínseca a su propia configuración expresiva oral, permite el desarrollo de la conciencia fonético-fonológica, decisiva en todo proceso constructivista de iniciación al lenguaje. La coincidencia entre palabras, los juegos de manipulación y segmentación que sugieren son decisivos para este fin. No obstante, con respecto a la doble presentación oral y escrita de los cuentos, no todos recogen una versión oral del texto literario en el soporte del CD, incluyendo tan solo en este el componente musical; es el caso de las colecciones “Cuéntame una ópera” y “Musicando con...”, cuyo proceso receptivo se basa en la lectura de la historia y la escucha musical simultánea, guiada por las indicaciones del texto.

Un aspecto innovador que presentan las colecciones de cuentos de AgrupArte, “La mota de polvo” y “Paisajes musicales”, es la división del disco en dos partes con la sección musical duplicada: música con narración y música sin texto. Se pretende que el lector pueda asumir el papel de cuentacuentos e ir narrando la historia sobre la versión musical, lo que le llevará a desarrollar sus habilidades orales de expresión lingüística. Así es explicado en las guías didácticas de los cuentos, en las que incluso se alude a la función de “karaoke” que ocuparía la música.

Por otra parte, ciertas guías didácticas también formulan algunas cuestiones sobre conceptos lingüísticos: “¿Qué significan estas palabras: fatuo, abedul, tornadizo, tañer, trasponer y regazo?” (*Peer Gynt*)<sup>1</sup>, “¿Qué quiere decir ‘ensimismada en su monotonía?’” (*La mota de polvo*). En los “Apuntes para mayores y niños curiosos” de *Rinaldo*, se puede resolver un crucigrama y una sopa de letras musical. Además, la sección *Musiclopedia* de la colección “Musicando con...” expone, a modo de diccionario-enciclopedia, las definiciones de algunas de las palabras utilizadas a lo largo del texto: “acelerando”, “crescendo”, “diminuendo”, “escala”, “libreto”, “obertura”, “pizzicato”, “ritardando” (*Johann Strauss y El murciélago*).

### C2. Competencia matemática

Aunque en menor medida, los cuentos musicales contribuyen a la adquisición de la competencia matemática a través de la temática de ciertos ejemplos; tan solo en siete de los casos, como se observa en la tabla 1, se comprueba su presencia. Así, el cuento *Salzillo y sus belenes* comienza desarrollando la primera dimensión competencial, referida a las habilidades de cálculo y operaciones matemáticas, al trabajar el concepto de siglo: “¿En qué año estamos? ¿En qué año estaríamos si retrocediéramos 300 años?... Exacto, si desandamos 3 siglos [...]”.

En *El color de los pájaros*, se presenta un estudio de las figuras a través de su representación geométrica (trapezios, rectángulos, cuadrados, círculos, elipses...) en los cuerpos de los pájaros. La técnica del *collage*, sus diferentes texturas y su tribal y ancestral colorido son las características de las ilustraciones de Muriel Kerba, que nos permiten

<sup>1</sup> Debido a la ausencia de numeración en las páginas de la mayoría de los cuentos musicales analizados y con el fin de lograr una exposición lo más ilustrativa posible, se ha optado a lo largo del artículo por seguir como criterio de cita la única referencia del título. No obstante, en el anexo 1 se encuentra la referencia completa de estas fuentes primarias.

trabajar este cuento a partir de un análisis e interpretación de sus formas. Sin duda, se trata de un interesante ejemplo para explorar estos conceptos con los alumnos de forma significativa, lúdica y motivadora, y desarrollar la segunda dimensión de la competencia.

Aún así, la relevancia de esta competencia en el mundo musical no es tan insignificante como a primera vista pueda parecer. Los números en la música juegan un papel fundamental desde su misma definición como sistema ordenado de alturas, escalas, intervalos, ritmos y demás relaciones acústicas y componentes formales. Se citan, como ejemplo, unas líneas de *Vacaciones en Madrid*: “Todos juntos cantan esta mazurca, a ritmo de 3 partes (que se marca así 1 2 3). Nuestros dos nuevos directores sacan un lapicero de la mochila y se ponen a dirigir. El resto de los niños les imita, marcando el ritmo de la mazurca”. Igualmente, en la guía didáctica de *Peer Gynt*, se trabaja el contenido de la regularidad y la simetría: “Observa la simetría de *La muerte de Ase* (<>). Haz algo que tenga que ver con ese tipo de disposición espacial utilizando pequeños objetos, granos, tierra...”

### *C3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*

Las referencias al mundo animal y vegetal son una constante en la colección “Sondecuento” de Kalandraka. El mundo natural y, más concretamente, el ciclo de la vida de los seres vivos, representado en la figura del gusano de seda, es descrito en las ilustraciones y texto del cuento *Julieta en sueños*. Las oníricas formas y texturas dibujadas adivinan plantas y animales, algunos de los cuales aparecen personificados en la figura de Julieta, cuyo rostro infantil se superpone en muchas de ellas. En este caso, el conocimiento y la comprensión de la metamorfosis del gusano en mariposa, como proceso natural, permite el desarrollo de la primera dimensión de la competencia, indicada en nuestra ficha.

Sueña que es gusanito,

seda abajo, seda arriba.

Asoma la cabeza y se despeina.

Descubre sus alas,

Mariposa en la oscuridad.

Los cuentos de SM presentan una similar configuración temático-actancial, al ser protagonizadas sus historias por la fauna animal o recoger elementos naturales existentes en los cinco continentes descritos: la flor de loto en China, diferentes especies de pájaros en Australia, el ganso en Rusia, la llama en Perú y la hiena, la sabana, el baobab y la acacia en Malí. Por otra parte, la comprensión de fenómenos naturales como el estado sólido del agua, a través de *El tiempo congelado* de la colección “Paisajes musicales”, propicia un acercamiento competencial literario realmente significativo.

La música, como fenómeno acústico, forma parte del mundo físico, por lo que toda exploración sensorial consciente fomenta la interacción con este, parafraseando el enunciado de la competencia y respondiendo a su segunda dimensión referida. En *Pedro y el lobo* se encuentra el mejor ejemplo de esta exploración tímbrica al asignar a cada personaje del cuento un instrumento y, por tanto, un timbre característico, con el que poder identificar y diferenciar a través de los pasajes musicales las acciones de estos personajes, y seguir auditivamente la trama musical. Al inicio del cuento mismo, se realiza la presentación de cada personaje y su correspondencia tímbrica: pájaro-flauta, pato-oboe, gato-clarinete,

abuelo-fagot, lobo-trompa, Pedro-cuerda, cazadores-timbal. Con el fin de reforzar este contexto, el cuento editado por AgrupArte incluye en su propuesta didáctica una *Preparación a la audición*; preparación que, además de un texto explicativo, va acompañada de siete pistas musicales. Se cita un ejemplo de la segunda tarea de esta magnífica sección, titulada *Concurso: “¿Qué animal eres?”*, en la que los oyentes deben decidir cuál es el mejor instrumento que representa al pájaro:

♪Demasiado histérico para ser un pajarito, señor clarinete. ¿No lo podría hacer usted más delicado? ♪Pero así, tan grave ya no es pájaro, como mucho es un ave. Sigamos. ♪No, señor fagot, a usted le sale más bien un pajarraco. ¿Y el señor oboe? ♪No sé, me va a perdonar, pero a mí me suena algo a gallina. Pasemos al siguiente. ♪Muy elegante, pero quizás demasiado... engolado. ♪Este sí que es un pájaro de cuidado: la flauta ♪. ¡Premio al mejor pájaro para la flauta! Muchas gracias señora flauta por su pajarito.

Finalmente, frecuentes son las alusiones a lo largo de ciertos cuentos a la ubicación geográfica de la historia narrada; sin embargo, en solo unas cuantas unidades estas referencias son tratadas desde perspectivas específicamente de localización y seguimiento cartográfico, lo que nos llevaría de forma directa y manifiesta al desarrollo de la competencia en este indicador geográfico. Así pues, las rutas artísticas o turísticas, según los casos, que invitan a un paseo literario contextualizado espacialmente se encuentran en *El tiempo congelado*, *Vacaciones en Madrid* y la guía didáctica de *Peer Gynt* (“¿Qué ruta viajera sigue Peer Gynt? ¿Podrías dibujarla en un mapa mundi?”).

#### *C4. Tratamiento de la información y competencia digital*

Esta competencia es desarrollada básicamente en su primera parte del enunciado, referida al tratamiento de la información, por medio de aquellas colecciones que cuentan con una propuesta didáctica final, en la que se incluyen tareas y explicaciones relacionadas con las historias narradas, los compositores, las obras escuchadas y la plantilla instrumental, según se muestra en la tabla 2. No solo se trata de disponer de habilidades para la búsqueda y obtención de la información, sino de ser capaz de transformar esta información en conocimiento a través de estrategias de análisis, razonamiento y síntesis, que generen inferencias y deducciones y permitan llegar a su comprensión e, incluso, comunicación en tareas de expresión oral, escrita, musical y plástica.

Por otra parte, la competencia digital se ve especialmente tratada en la colección de cuentos “Paisajes musicales”, al dirigir al lector a la página web de la editorial ([www.agruparte.com](http://www.agruparte.com)) con el fin de trabajar desde diferentes ópticas elementos del texto y la audición previamente leídos y escuchados. Se obtiene así una mayor productividad de los contenidos presentados en el cuento, enfocado ahora a la búsqueda de información a través de la web y a la selección y manipulación de la misma para garantizar unos óptimos resultados de aprendizaje competencial. Así, la página en la que se encuentran alojados los datos correspondientes al cuento *El violín de Sarasate* nos lleva a través de un enlace a la web del Concurso Internacional de Violín Pablo Sarasate, cuya ganadora en 2007 coincide con la intérprete de las obras escuchadas. Acorde con este tipo de tareas, cabe destacar que el logro de la competencia no va dirigido a la simple incorporación de la tecnología y red digital al aula, ya generalizada en la vida cotidiana de los escolares, sino a la metodología de enseñanza del uso y empleo de esta.

Por último, la colección “La mota de polvo” ha lanzado recientemente una versión para iPad del cuento *Peer Gynt*, con el fin de fomentar una lectura interactiva de conexiones artísticas a partir de un hipertexto digital y explorar las dimensiones multimodales de los (hiper)vínculos en un espacio cibertextual, acorde con el actual contexto tecnológico y social (Mendoza, 2012).

Tabla 2. *Propuestas didácticas tipo de las colecciones*

EDITORIAL COLECCIÓN	PROPUESTA DIDÁCTICA
	<i>Guía didáctica</i>
AgrupArte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre su contenido</li> <li>• Quiénes han realizado este cuento</li> <li>• Sobre la Música</li> <li>• Sobre el Cuento</li> </ul>
“La mota de polvo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo sacarle más rendimiento a este Disco-libro?</li> <li>• Por si quieres contestar unas preguntillas</li> <li>• Preparación a la audición</li> </ul>
AgrupArte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si quieres encontrar actividades divertidas y una guía didáctica para sacarle más jugo a este libro-disco, visita nuestra página web: <a href="http://www.agruparte.com">www.agruparte.com</a></li> </ul>
“Paisajes musicales”	
SM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha estos cantos aborígenes</li> <li>• Escucha con atención. Vas a oír algunos instrumentos de los aborígenes australianos</li> </ul>
Kalandraka	
“Sondecuento”	
Ciudadela	
Libros	<i>Apuntes para mayores y niños curiosos</i>
“Cuéntame una ópera”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hansel y Gretel (ópera)</li> <li>• Engelbert Humperdinck (compositor)</li> <li>• Guía de audición</li> </ul>
Susaeta	
“Musicando con...”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sabías que...?</li> <li>• Mientras tanto...</li> <li>• Musiclopedia</li> <li>• ¡Escucha esto...!</li> </ul>

### C5. Competencia social y ciudadana

Un acercamiento a las diferentes realidades sociales de los cinco continentes se presenta a través de los cuentos de la editorial SM. La comprensión de algunas costumbres y modos de vida, el conocimiento de su organización política y social, así como la escucha de sus sonidos característicos a través de sus instrumentos tradicionales, permite una crítica y argumentada reflexión sobre las sociedades descritas (China, Australia, Rusia, Perú y Malí). Además, estos cuentos también aproximan a su lector a la dimensión ética de la competencia, pues las historias contemplan una moraleja o enseñanza final; en *La diadema de Rocío*, tras la lección del anciano de larga barba blanca, la hija del emperador dejó de ser caprichosa, lo que devolvió a su padre la satisfacción de verla por fin feliz.

Los cuentos correspondientes a la colección “Paisajes musicales” de AgrupArte incluyen como tópico recurrente la ubicación territorial de una determinada sociedad a partir de sus orígenes históricos, artísticos y musicales. Bilbao, Murcia, Pamplona, Vitoria-Gasteiz y Madrid son las cinco ciudades seleccionadas por Palacios, vinculadas con Arriaga, Salzillo y Sarasate, las tres primeras, y con sus esculturas urbanas y su sociedad, las dos segundas, respectivamente. Las referencias textuales y visuales no faltan en esta colección con el fin de ubicar y explicar el contexto espacio-temporal en el que viven sus protagonistas. Así, por ejemplo, ilustraciones y texto dan cuenta de la batalla de Almansa en 1707, año en que nace Salzillo. Igualmente, las ilustraciones de diversos monumentos escultóricos y arquitectónicos, símbolos culturales de las sociedades y ciudades aludidas en los cuentos, sitúan visualmente el relato narrado: puente e iglesia de San Antón en Bilbao, catedral de Murcia, ayuntamiento de Pamplona (con el lanzamiento del chupinazo desde el balcón que da comienzo a las fiestas de San Fermín), esculturas urbanas de Vitoria-Gasteiz (*Reflexión*, *El caminante*, *La mirada*, entre otras), fuente de Cibeles en Madrid, Torre de Hércules en La Coruña, catedral de Notre-Dame y Arco del Triunfo en París. El cuento *Vacaciones en Madrid* es el más significativo de la colección en sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de la competencia; Palacios realiza un retrato de la sociedad madrileña desde una perspectiva social, gastronómica y cultural, recogiendo la figura del barquillero, el gentío del mercadillo de El Rastro, la afluencia del metro, los bocadillos de calamares, las trufas y torrijas de La Mallorquina, las Meninas de Velázquez, amenizado todo ello por las zarzuelas costumbristas de ciertos compositores como Chueca, Barbieri o Bretón.

Por último, la sección *Mientras tanto* de la colección “Musicando con...” realiza un recorrido cronológico por algunos de los años contemporáneos al compositor protagonista del cuento, apuntando aquellos datos históricos más relevantes, lo que permite una visión comparada de la realidad: “1873 Cuando Piotr tiene 33 años, en España se inicia la 1ª República. Julio Verne escribe *La vuelta al mundo en 80 días*” (*Chaikovsky* y *El Cascanueces*).

### C6. Competencia cultural y artística

Dos de las cinco colecciones analizadas centran su temática en aspectos musicales, por lo que ya desde su tratamiento significativo global, el lector se adentra en el conocimiento y comprensión del hecho artístico y cultural, objeto de cada cuento. El contacto con la vida y obra de ciertos compositores clásicos (“Musicando con...”), así como el disfrute con el argumento de las óperas (“Cuéntame una ópera”), a través de estas lecturas musicales, conducen al alumno a la valoración del patrimonio artístico que representan. Otros cuentos responden directamente con sus títulos a la materia musical, incorporando la

referencia a un compositor (*Los viajes de Juanito Arriaga, El violín de Sarasate*), a una determinada obra (*Peer Gynt, Háy János, Deportes y diversiones, Pedro y el lobo*) o a un acontecimiento musical (*Concierto para animales*). Además, uno de los cuentos supone la vertiente plástica de la competencia (*Salzillo y sus belenes*).

Por otra parte, no solo la dimensión pasiva, comprensiva y receptiva es la que nos interesa en el desarrollo de esta competencia, ya que el enfoque activo, creativo o instrumental, que conlleva el aprendizaje técnico de los diferentes códigos artísticos, resulta de igual manera fundamental. En sentido, variadas son las propuestas expresivas que nos instan a la creación tanto en el discurso del propio texto de los cuentos como en las guías didácticas finales. Se puede citar, como ejemplo, la tarea pictórica que el narrador de *Salzillo y sus belenes* nos propone basada en la imitación del padre del escultor: “Nosotros también nos tenemos que aprender las lecciones del escultor. [...] Mientras el padre dibuja, su hijo lo imita a la perfección. Hacemos nosotros lo mismo, a ver qué tal nos queda”.

Además, la conciencia artística metaficcional del lector es activada a partir de algunos cuentos que relatan el proceso y fases de la composición musical. Así, en *Los viajes de Juanito Arriaga* se explica, con cierto tinte didáctico-literario, la técnica consistente en utilizar recuerdos extramusicales de la infancia del compositor para la creación de temas musicales. Mas adelante, con el fin de exponer la manera de ensamblar los temas en un determinado conjunto, se equipara la forma musical ABA con las secciones de una bocadillo (pan y “rodajas de flauta”); aspectos que se comprueban en la audición del *Minuetto* de la Sinfonía en Re de Arriaga.

#### C7. Competencia para aprender a aprender

En la competencia para aprender a aprender adquiere una especial relevancia la dimensión metacognitiva del proceso de aprendizaje. Aquellas acciones que posibilitan la reflexión, la consciencia y el conocimiento de dicho proceso permitirán igualmente la regulación y el control del alumno sobre su propio aprendizaje. No solo es suficiente identificar las capacidades y debilidades de uno mismo, someter a evaluación los propios saberes y perseverar en la adquisición de estrategias y recursos eficaces, sino que una valoración positiva del aprendizaje en su dimensión afectiva y social conducirá al alumno a resultados motivadores y gratificantes en la adquisición de conocimientos.

En este sentido, se destacan aquí los cuentos que nos invitan a reflexionar e indagar sobre el mismo desarrollo, secuencia o significado de los contenidos tratados, así como a observar, explorar y escuchar los elementos sensoriales ofrecidos. Nuevamente, la tipología de las actividades contenidas en aquellas colecciones con guía didáctica favorecen estrategias metafictionales de interpretación. En el cuento *Chopin y Las sílfides*, en la sección *¿Sabías que...?* de su propuesta didáctica, se pide al lector que compruebe tras la audición del *Vals del minuto* la condición de virtuoso que posee Chopin, condición que ha sido definida en las líneas precedentes: “Al artista que domina la técnica de un instrumento de forma extraordinaria se le llama virtuoso. Frédéric Chopin fue, además de un importante compositor, un pianista virtuoso. Compruébalo con este vals”.

Igualmente, la exploración sensorial de los sonidos y timbres instrumentales es una constante en muchas de las unidades analizadas, como ya se vio en *Pedro y el lobo*. El reconocimiento acústico de las alturas de las notas musicales *Si, Mi, Sol* y *Sol #* abren el cuento *Peer Gynt*. De forma muy acertada, el narrador realiza un doble juego lingüístico-musical, al equiparar las notas mencionadas con la forma adverbial *Sí*, el posesivo *Mi* y la

estrella *Sol*: “Vamos a ver qué pasa si entre el ‘MI’ y el ‘SI’ colocamos un ‘SOL’: el ‘SOL’ de ‘MI’ OREJA ‘SÍ’ QUE ESTÁ MÁS LIMPIA QUE UN ‘SOL’. Bonito, ¿verdad?, aunque, quizás, un poco triste. Vamos a ver qué pasa si a ese ‘SOL’ corriente, ese sol nuestro de cada día, le subimos medio tono...”

#### *C8. Autonomía e iniciativa personal*

La autonomía e iniciativa personal se promueve como competencia a partir especialmente de los procesos creativos e imaginativos implicados en las tareas artísticas, plásticas, musicales y literarias, fruto del trabajo con los cuentos. Iniciativa, creatividad e imaginación van de la mano en este material, pues ya desde el primer encuentro del joven lector con sus musicalizadas páginas, en la fase de anticipación, tienen su razón de ser. De igual forma, conforme avanza el proceso estético receptivo, en los estadios de descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación (Mendoza, 1998), los cuentos musicales irán adquiriendo una significativa dimensión intertextual e interartística como consecuencia de la experiencia y conocimientos previos del alumno, de su intertexto receptor (Mendoza, 2001). Por tanto, la interpretación final de los mismos no dependerá de los mecanismos compositivos de su escritor-compositor-ilustrador, sino de la actualización y activación que de ellos se realice, es decir, de la habilidad del alumno para interactuar con los elementos proporcionados por los creadores. La macroestructura o marco semántico global solo será alcanzable a través del reconocimiento de los componentes particulares o microestructuras y de la implicación activa con estos. En el sentido indicado, se refieren las siguientes líneas con respecto a la autonomía e iniciativa personal en el Real Decreto 1513/2006: “La creatividad exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso no sólo contribuye a la originalidad, a la búsqueda de formas innovadoras, sino que también genera flexibilidad pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas” (MEC, 2006, p. 43071).

Las diferentes respuestas a un mismo supuesto afloran de estas lecturas, audiciones y conocimientos previos de los alumnos. El cuento *Hansel y Gretel* de la colección “Cuéntame una ópera”, basado en la ópera homónima del compositor romántico alemán Humperdinck, ofrece múltiples lecturas posibles. ¿Conoce el alumno la versión de los hermanos Grimm, clásico de la literatura juvenil? ¿Respeto la ópera de Humperdinck la trama y los personajes del cuento tradicional? ¿Qué nuevos elementos incorpora? ¿Qué influencias musicales recoge la ópera? ¿Se ha escuchado anteriormente la cabalgata de las brujas en “otro lugar”? ¿Wagner? ¿Y las ilustraciones? ¿Qué semejanzas muestran con las versiones del cine de animación? Obviamente, el alumno se encuentra ante una amplia baraja de posibilidades con las que jugar para lograr el éxito de su interpretación y obtener una significativa experiencia literaria y musical. No en vano, ya guiaba Fernando Palacios en una de sus guías didácticas (*Peer Gynt*) a su público de la siguiente manera: “Los cuentos musicales se pueden escuchar muchas veces; cada vez que lo haces puedes descubrir cosas nuevas y aprender de ellos”.

Una vez dicho esto, se comprueba más concretamente dicha competencia en las tareas estrictamente compositivas que se plantean en algunos de los cuentos. El desarrollo de proyectos creativos artísticos, individuales o colectivos, contribuyen al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal desde la dimensión productiva de elaboración y planificación. El cuento *Peer Gynt* propone en su guía didáctica diversas tareas con este fin: el diseño de un catálogo con los personajes de la cueva (duendes, trolls, brujas, gnomos), una escenificación coreográfica, la invención de un relato paralelo con las aventuras de la obra original y una interpretación musical grupal. La confianza en uno mismo, el espíritu de superación, la

responsabilidad, el sentido crítico, la empatía y las habilidades sociales configuran asimismo la vertiente personal que asume esta competencia en los proyectos referidos.

## 5. Conclusiones.

A la luz de los resultados obtenidos, se confirma el potencial de los cuentos musicales, como material didáctico, para el desarrollo de las ocho competencias básicas en Educación Primaria, respondiendo al objetivo general planteado al comienzo de la investigación. Más concretamente, si se atiende al carácter instrumental o transversal de las competencias, se pueden extraer diferentes conclusiones con respecto a su tratamiento o procedimiento de adquisición. En este sentido, se comprueba, en primer lugar, que las competencias básicas que en mayor medida resultan desarrolladas son la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, y la autonomía e iniciativa personal. Este resultado se muestra en consonancia con la propia configuración mixta del género, en el caso de las dos primeras competencias instrumentales mencionadas, y la necesaria activación del intertexto artístico del alumnado para su recepción (Mendoza, 2001), en el caso de la competencia transversal. Por otra parte, la música y la pintura, como disciplinas implicadas, ya son abordadas desde el enfoque integrador de una misma competencia e, incluso, desde el tratamiento conjunto del área de Educación artística en la Educación Primaria, en conexión con la filosofía interdisciplinar e integradora del nuevo marco educativo (Tiana, 2011).

En cuanto al resto de competencias instrumentales (competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y competencia social y ciudadana -en ese mismo orden creciente de adquisición-), se advierte un desigual tratamiento en las colecciones, en función principalmente de la temática abordada en las historias de cada uno de los cuentos, razón por la cual no se puede generalizar ni establecer un patrón básico de desarrollo para estas en el género del cuento musical. La adquisición de estas competencias, pues, estará condicionada a la ficción propia de cada relato o, en todo caso, al diseño creativo global de una colección en particular, como sucede en algunas de las colecciones analizadas.

Un dato que nos interesa destacar aquí, pues refuerza la tesis sostenida de la oportunidad didáctica de este tipo de material, es el hecho de que cinco de las seis colecciones estudiadas se publiquen acompañadas de una propuesta didáctica, como ya se ha ido analizando; propuestas didácticas a través de las que se contribuye especialmente a las competencias transversales del tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender. Esta iniciativa didáctica no solo demuestra el potencial formativo de los cuentos musicales, sino que además el amplio panorama abarcado en las diferentes tareas permite el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas dirigidas a la adquisición de un mayor número de competencias básicas; competencias que ya se advierten, por otra parte, de forma manifiesta en las guías de lectura de los cuentos de ciertas editoriales, como es el caso de *Cuentos de Abuela Coneja* de Alfaguara Infantil (Espejo, 2010).

Se considera, por tanto, que el uso en las aulas de los cuentos musicales como material didáctico no solo resultaría eficaz en el ámbito de las áreas literarias y musicales, las cuales contribuyen plenamente al desarrollo de las competencias instrumentales en comunicación lingüística y cultural y artística, sino que también otras disciplinas tangenciales



podrían beneficiarse de sus planteamientos competenciales holísticos e integradores; como ya ha sido observado en ciertas materias en el caso del cuento literario con soporte exclusivamente textual, las cuales recurren a este género en sus planteamientos didácticos (Benarroch, 2011; Fernández, 2010; Juez y Santos, 2011; Marín, 2007). Los datos analizados anteriormente nos ofrecen las diferentes perspectivas de aproximación metodológica, conceptual y disciplinar que permiten las unidades, lo que nos procura unas estrategias de inclusión y una visión pormenorizada de sus elementos constituyentes competenciales. Además, los rasgos examinados convierten al cuento en un material interdisciplinar valioso, productivo y de índole motivadora.

No obstante, en un ejercicio de autocrítica y rigor intelectual, se debe comentar la limitación que presenta este estudio y que, por otra parte, se encuentra ligada a la elección en concreto de los cuentos musicales analizados para el desarrollo de las competencias básicas por parte del género y a la práctica de aquel docente que acuda a estos cuentos musicales como material didáctico. Como ya se ha comentado, no se puede generalizar en el caso de ciertas competencias la oportunidad didáctica del cuento para su adquisición, pues cada unidad particular analizada reflejará unas características propias derivadas de su configuración temática principalmente. Además, el cuento, por sí solo, no permite el desarrollo de unas determinadas competencias básicas, pues se trata de un producto virgen o primario del que el buen hacer del maestro debe extraer significativamente su riqueza competencial. Dicho de otro modo, en un planteamiento educativo como el que nos dicta el actual panorama curricular, se ha de contar con estrategias interactivas que promuevan la transferencia de los saberes adquiridos por el alumno hacia nuevos contextos de actuación vital. De ahí que Moya y Luengo (2011) apuesten por el pluralismo metodológico o la complementariedad entre métodos como nuevo principio para la promoción de las competencias básicas, pues la implementación de estas no obedece a la sustitución de una metodología por otra, sino a la integración compleja de metodologías diversas.

Finalmente, la integración de las competencias en el currículo y, en definitiva, en nuestra práctica docente debe promoverse como una necesidad educativa en consonancia con las actuales demandas y orientaciones normativas. Asimismo, se ha de recordar que las competencias no serán adquiridas por aquellos alumnos cuyo docente se empeñe en la instrucción de datos y procedimientos acumulativos; educar en competencias es bien distinto y requiere, por parte del profesorado, el suministro de los recursos básicos que permitan, a través de tareas complejas, afrontar problemas de proyección vital (Perrenoud, 2003; Tardif, 2008).

Por otra parte, no se deben olvidar los peligros que puede encerrar el enfoque de las competencias básicas, que se derivaría de un uso conductista alejado de un planteamiento procesual de la evaluación (Gimeno, 2008) y del desarrollo integral de la persona (Casanova, 2012). Igualmente, Rey (2010) advierte acerca de los efectos devastadores del enfoque utilitario de las competencias básicas, apuntando la concepción empresarial de la educación contraria a una significatividad del aprendizaje, que resultaría de un planteamiento irreflexivo de las mismas. Por tanto, en la línea de otros estudios, se ha pretendido facilitar el manejo de las competencias a los docentes, aportando instrumentos que resolvieran las habituales inquietudes e incertidumbres al aplicar la legislación vigente (Llach y Alsina, 2009). Desde esta perspectiva, se considera que el género estudiado de los cuentos musicales puede constituirse en un auténtico y original material didáctico por medio del cual se planteen tareas que procuren direcciones horizontales, interdisciplinares, holísticas, integradoras y contextualizadas de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Albright, D. (2007). *Musicking Shakespeare: a conflict of theatres*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Amo, J.M. de (2003). *Literatura infantil*. Málaga: Aljibe.
- Arguedas, C. (2006). Cuentos musicales para los más pequeños. *Actualidades investigativas en Educación*, 6 (1). Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/cuentossss.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/cuentossss.pdf)
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Balslev, K., Martinet, C. y Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 41-52.
- Barrio, E. (2011). Cómo conseguir las competencias básicas a través de la materia de música en la ESO. *Eufonía: Didáctica de la música*, 52, 79-88.
- Benarroch, A. (2011). El ciclo del agua a través del cuento: un ejemplo de desarrollo de competencias en cuarto curso de educación primaria. *Aula de innovación educativa*, 207, 22-27.
- Berlanga, M<sup>a</sup> C. y Argueda, F. (1993). Desarrollo de la creatividad infantil a través de un cuento musical dramatizado. En M<sup>a</sup> D. García (coord.), *Investigaciones y experiencias en educación infantil* (pp. 471-482). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. (2011). Enseñar competencias en educación para la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 199, 38-41.
- Brown, C.S. (1948). *Music and Literature*. Athens: The University of Georgia Press.
- Brunel, P. y Pistone, D. (eds.) (1998). *Musique et littérature. Séminaire 1996-1997, n°6*. París: Observatoire Musical Français, Université de Paris-Sorbonne.
- Bryant, S.C. (1999). *El arte de contar cuentos* (3<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Biblèria.
- Capel, A. (2010). La traducción para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de las competencias básicas en Bachillerato. En N.A. Perdu (coord.), *Cambio de dimensiones en traducción y comunicación* (151-159). Almería: Universidad de Almería.
- Casanova, M<sup>a</sup> A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M<sup>a</sup> J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Dauphin, C. (1980). Le cont-chanté comme lieu d'accumulation d'un savoir musical. *Yearbook of the International Folk Music Council*, 12, 77-83.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Espejo, G. (2010). *Cuentos de Abuela Coneja*. Madrid: Alfaguara Infantil
- Febvre, M.-C. (2006). Molière en spectacle, *Le Malade imaginaire*. *Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 587 (1), 29-36.
- Fernández, M. (2010). ¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos? *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 4, 32-42.
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores. La ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Gil, A. y González, M<sup>a</sup> E. (2012). Cómo enseñar competencias básicas a través de las ciencias. *Aula de innovación educativa*, 210, 12-17.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Hoster, B. y Lobato, M<sup>a</sup> J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 26, 119-134.
- Juez, A. y Santos, A. de los (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para primaria: (Re) construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 3-23.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lazotti Fontana, L. (1983). *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ley, M. (1984). *Vers le conte musical: comptines et éducation rythmique*. Courlay: Fuzeau.
- Llach, S. y Alsina, A. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *REIFOP*, 12 (3), 71-85. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Luengo, J.J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada (monográfico). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Maillard, N. (2008). Poèmes mis en musique: propositions pour la classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 4, 43-51.

- Marco, A. (2000). El mito de Fausto. Tratamiento literario, plástico y musical. En A. Mendoza (coord.), *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes* (pp. 82-90). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Marín, M. (2007). El valor matemático de un cuento. *Sigma: revista de matemáticas*, 31, 11-26.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Niland, A. (2007). Musical Stories: Strategies for Integrating Literature and Music for Young Children. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 7-11.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: The University of Georgia Press.
- Oyamburu, J. (dir.) (2006). *Laboratorio Internacional. Construyendo lectores. Compartiendo el Libro-álbum*. Santiago de Chile: Centro Cultural de España.
- Palacios, F. (2000). Cuentos musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 125, 7-13.
- Palacios, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (4ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Paquette, K.R. y Rieg, S.A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36 (3), 227-232.
- Pastor, J.J. (2007). El cuento musical: una vía para la expresión de la comprensión lectora. En P.C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 717-724). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela* (2ª ed.). Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Rey, A. del (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. París: La Découverte.
- Reyzábal, Mª V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica* (5ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Ruthner, S. M. y Nuñez, C. F. P. (2012). A dimensão intermidial em contos de Hoffmann. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 3 (3B), 194-209.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto.
- Shedlock, M.L. (2001). *El arte de contar cuentos*. Málaga: Sirio.
- Sipe, L.R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29.2, 97-108.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Tinnell, R. (2001). *Catálogo anotado de la música española contemporánea basada en la literatura española*. Granada: Comares.
- Toboso, S. y Viñuales, N. (2007). El cuento musical: otra forma de contar un cuento. *Padres y maestros*, 307, 12-15.
- Vicente-Yagüe, Mª I. de (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI*, 26, 241-266.
- Vicente-Yagüe, Mª I. de (2012). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos*, 35, 77-83.
- Vicente-Yagüe, Mª I. de (2013). La interdisciplinariedad en la educación: el camino hacia una enseñanza integradora de las artes. En M. Cifo (ed.), *Las cuatro estaciones* (pp. 223-247). Murcia: Editum.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.