UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DE LO TRÁGICO EN LAS CANCIONES POPULARES INFANTILES ESPAÑOLAS: UN ANÁLISIS DEL LENGUAJE TEXTUAL CON MÉTODOS MIXTOS

TRAGEDY IN SPANISH CHILDREN'S FOLK SONGS: A TEXTUAL ANALYSIS WITH MIXED METHODS

Autor

D. Juan Albacete Maza

Directores

Dr. D. Antonio Fernández Cano

Dra. Dña. Zoraida Callejas Carrión

GRANADA, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Juan Albacete Maza
ISBN: 978-84-1117-492-3
URI: https://hdl.handle.net/10481/76852

A mis padres, Juan y María.

A mi hermana, Lourdes.

A mis abuelos, Pedro, Juana, Juan y Josefa.

A María.

A Ares.

«Desafiando el oleaje, sin timón ni timonel,
por mis sueños va, ligero de equipaje
sobre un cascarón de nuez, mi corazón de viaje»
Joaquín Sabina.

«Esa que muda su tragedia,
esa, que se adapta a los pesares,
la que convierte sus miserias
en benditos carnavales»
Martínez Ares.

«Quisiera ser un perro y oliscarte,
vivir como animal que no se altera
tumbado al sol lamiéndose la breva,
sin la necesidad de preguntarse
si vengativos dioses nos condenarán,
si por Tutatis
el cielo sobre nuestras cabezas caerá»
Roberto Iniesta.

«El miedo a no vivir vence el miedo a la muerte»
Jesús Poveda.

«En todos los países la muerte es el fin.
Llega y se corren las cortinas.
En España, no. En España, se levantan.
[...] Un muerto en España está más vivo como muerto
que en ningún sitio del mundo»
García Lorca.

Agradecimientos

A mis directores de tesis. Antonio Fernández Cano, por su bondad, por brindarme la oportunidad de vivir esta aventura, por enseñarme tanto. Ha sido un placer y un orgullo haber sido su doctorando. Una experiencia única, en lo académico y en lo personal, que ha calado en lo más profundo de mi ser. Zoraida Callejas Carrión, por su disposición y buen hacer, por tratarme siempre con tanto cariño y haberme ayudado tanto durante este tiempo. Eternamente agradecido.

Al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por su apoyo y haberme ofrecido la oportunidad de realizar esta tesis doctoral. Un agradecimiento especial a mi tutora la Dra. Eva María Olmedo Moreno, por su ayuda y disposición ya desde mi andadura por el máster en Intervención Psicopedagógica.

A mis padres, porque todo lo que soy y lo que he conseguido en la vida es por y gracias a ellos. Por ser el pilar de mi vida, por quererme y apoyarme siempre, por haberme criado con tanto amor y tan puramente. Por ser como sois, los dos, cada uno a su manera, sin aditivos ni conservantes. Porque no cambiaría ni un suspiro de mi pasado con vosotros. Porque no contemplo un futuro sin los dos. Os quiero.

A mi hermana, mi otro pilar. Otra suerte tenerte y que seas como eres. Nadie sabe, quizá tampoco tú porque no lo verbalice lo suficiente, lo orgulloso que estoy de ti. Gracias por ser mi hermana, por aceptarme como soy, por apoyarme siempre, por hacerme sentir que siempre te tendré. Te quiero mucho. Te queremos.

A María. Gracias por ayudarme siempre y por quererme tal como soy. Gracias por enseñarme a ser mejor de lo que era. Gracias porque sin ti esta tesis no habría sido posible. Gracias por todo lo vivido y lo que queda por vivir. «El amor de mi vida, el amor en mi vida, mi amor a la vida»[1]. Te amo.

A mis abuelos, tíos y primos, por haberme arropado desde la más tierna infancia con tanto cariño. Es un privilegio tener una familia como esta, todo buenas personas, buenos valores y amor recíproco. Estoy muy orgulloso de vosotros, de mis apellidos, de mis antepasados, de mis orígenes… Gracias por todo, a todos.

A mis amigos, mi otra familia. Variopinta, diversa, no convencional, inmejorable. A mis amigos de siempre y por siempre. A mis vecinos. A tantos amigos de la adolescencia y la etapa universitaria. A Úbeda. A Granada. A todas las ciudades y lugares que he tenido la suerte de conocer. A mi pisillo. A mis hermanos scouts, a mi grupo, a mi padrino, a mis ahijadas y a mi manada/tropa. A mis antiguos y queridos profesores; a ti, Antonio.

[1] *La peor parte. Memorias de amor*, Fernando Savater.

A mi chirigota, mis nenes, por hacer rebosar de alegría y magia estos 12 años. Por haberme hecho sentir la persona más afortunada del mundo. Por achucharme durante todo este tiempo y protagonizar muchos de los mejores momentos de mi vida. Por acompañar al son de guitarra, bombo y caja mi… nuestra divina juventud.

A ti, Ares, por siempre.

Índice

Resumen/Abstract 1
1. Marco Teórico 3
Sección I. Canción Popular Infantil 5
1.1. Música y Cultura 5
1.2. Canción 8
1.3. Canción Popular Infantil 9
1.4. Canción Popular Infantil como Informante Cultural 32
1.5. Cancionero Popular Infantil Español 36
1.6. Potencial Educativo de la Canción Popular Infantil 49
Sección II. Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 63
1.7. Investigación sobre la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 63
1.8. Fundamentos de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 70
1.9. Justificación de una Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 75
1.10. Tabú de la Muerte y lo Trágico 80
1.11. Integración en el Currículo de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 91
1.12. Didáctica de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia 99
2. Introduction 109
2.1. Research Question 111
2.2. Objectives of the Study 112
2.3. General Hypothesis of the Study 112
2.4. Rationality of the Study 113
2.5. Review of Research Literature 113
2.6. Importance of the Study 144
3. Método 145
3.1. Diseño del Estudio 147
3.2. Muestra-Población 150
3.3. Técnicas, Instrumentos y Recursos de Recogida de Información 159
3.4. Técnicas de Análisis de Datos 163
3.5. Procedimiento Temporal del Estudio 163

4. Resultados 167
4.1. Resultados del Análisis de Contenido Manual 169
4.2. Resultados del Análisis Hermenéutico 183
4.3. Resultados del Análisis Formal de las Letras y Metadatos Asociados 200
4.4. Resultados del Análisis de las Músicas y Metadatos Asociados 207
4.5. Resultados del Análisis de Contenido Informático 226
4.6. Análisis Descriptivos y Multivariados 237
5. Diseño de Intervención 247
5.1. Introducción 249
5.2. Fundamentación Teórica 249
5.3. Objetivos 250
5.4. Destinatarios 251
5.5. Temporalización 251
5.6. Actividades 251
5.7. Evaluación 262
5.8. Letras de las CPI Utilizadas 263
6. Conclusions 271
6.1. Scope of Objectives and Verification of the Study Hypothesis 273
6.2. Implications of the Study 280
6.3. Advances and Openings of the Study 280
6.4. Limitations of the Study 281
7. Referencias Bibliográficas 285
8. Anexos 311
8.1. Base de Datos en Excel 313
8.2. Glosarios de Palabras Trágicas 313
8.3. Glosario de Abreviaturas, Acrónimos, Siglas y Términos Extranjeros 313
8.4. Versión en Español del Capítulo *Introduction* 321
8.5. Versión en Español del Capítulo *Conclusions* 359

Índice de Tablas

Tabla 1. *Diferenciación terminológica entre entre «canción folclórica» y «canción popular»* 11

Tabla 2. *Porducción científica sobre educación para la muerte y lo trágico en España*..... 67

Tabla 3. *Mitos y verdades acerca del duelo en niños y adolescentes* 89

Table 4. *Objetivos generales y objetivos específicos del estudio* 112

Tabla 5. *Relación de estudios empíricos afines sobre canción popular infantil* 115

Tabla 6. *Relación de estudios empíricos afines sobre potencial pedagócico de la música y las canciones* 125

Tabla 7. *Relación de estudios empíricos afines sobre educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia*..... 132

Tabla 8. *Descripción de las variables observadas a través del análisis de contenido manual* 154

Tabla 9. *Descripción de las variables observadas a través del análisis de contenido informático* 155

Tabla 10. *Descripción de las variables observadas a través del análisis formal*..... 156

Tabla 11. *Descripción de las variables observadas a través del análisis musical*..... 157

Tabla 12. *Pseudocódigo para la elaboración de glosario de términos trágicos* 161

Tabla 13. *Distribución por categorías de los elementos trágicos identificados por el análisis de contenido manual*..... 180

Tabla 14. *Número de CPI por cateogorías* 181

Tabla 15. *Distribución de las CPI según el número de versos que las conforman* 200

Tabla 16. *Distribución según el número de versos de las CPI conformadas por 10 o menos versos*..... 201

Tabla 17. *Distribución de las CPI de número de sílabas constante en cuanto a la extensión de sus versos* 202

Tabla 18. *Distribución de las CPI de número de sílabas no constante en cuanto a la extensión de sus versos*..... 203

Tabla 19. *Distribución de las CPI de número de sílabas no constante en cuanto a la amplitud del intervalo de extensión de sus versos* 204

Tabla 20. *Distribuciónde las CPI en cuanto al tipo de rima* 205

Tabla 21. *Distribución de las CPI en cuanto a la actividad asociada*..... 206

Tabla 22. *Distribución de las CPI de compás único*..... 210

Tabla 23. *Distribución de las CPI de compás múltiple*..... 212

Tabla 24. *Número de CPI en las que aparece cada compás*..... 213

Tabla 25. *Distribución de las CPI en cuanto al número de compases* 213
Tabla 26. *Número de CPI en cuanto a la presencia de otras figuras musicales* 215
Tabla 27. *Distribución de las CPI en cuanto a su tonalidad musical* 217
Tabla 28. *Distribución de las CPI en cuanto a su nota más grave* 220
Tabla 29. *Distribución de las CPI en cuanto a su nota más aguda* 222
Tabla 30. *Distribución de las CPI en cuanto al tempo* 224
Tabla 31. *Distribución de las CPI en cuanto a su amplitud* 225
Tabla 32. *Ejemplificación de verdadero positivo, verdadero negativo, falso positivo y falso negativo* 227
Tabla 33. *Resultados del análisis de contenido informático según categorización binaria* ... 228
Tabla 34. *Resultados del análisis de contenido informático según categorización politómica* 231
Tabla 35. *Análisis diagnóstico de los resultados del análisis informático según categorización binaria* 234
Tabla 36. *Análisis diagnóstico de los resultados del análisis informático según categorización politómica* 235
Tabla 37. *Estadísticos descriptivos por categorías* 237
Tabla 38. *Resultados del análisis correlacional entre categorías de contenido* 239
Tabla 39. *Cargas en componentes en las dimensiones obtenidas por el análisis de componentes principales* 243
Tabla 40. *Medidas discriminantes en las dimensiones obtenidas por el análisis de correspondencias múltiples* 244
Tabla 41. *Glosario de abreviaturas, acrónimos, siglas y términos extranjeros* 314

Índice de Figuras

Figura 1. *Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre canción popular infantil* 124

Figura 2. *Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre potencial pedagógico de la música y las canciones* 131

Figura 3. *Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia* 143

Figura 4. *Cronograma del procedimiento temporal del estudio* 165

Figura 5. *Porcentaje de elementos trágicos pertenecientes a cada categoría respecto al total de elementos trágicos*..... 181

Figura 6. *Para cada categoría, porcentaje de CPI con al menos un elemento trágico en dicha categoría* 182

Figura 7. *Distribución de las CPI en cuanto a la presencia de estribillo* 206

Figura 8. *Distribución de las CPI en cuanto a su modalidad musical*..... 218

Figura 9. *Proceso de obtención de resultados del análisis de contenido informático*..... 227

Figura 10. *Representación gráfica de los resultados del análisis de componentes principales* 245

Figura 11. *Representación gráfica de los resultados del análisis de correspondencias múltiples* 246

Resumen

La presente tesis, con mención de doctor internacional, se compone de ocho capítulos, a saber: Marco Teórico, Introduction, Método, Resultados, Diseño de Intervención, Conclusions, Referencias Bibliográficas y Anexos.

Tras una extensa revisión bibliográfica de la literatura académica disponible, esta investigación aborda un estudio en profundidad del componente trágico presente en las canciones populares infantiles españolas; en concreto, un total de 2558 composiciones han sido analizadas. Para ello, con un enfoque metodológico mixto, se lleva a cabo un multianálisis de dicho contenido trágico: análisis de contenido manual, análisis de contenido informático, análisis formal de las letras, análisis musical y análisis hermenéutico. Los análisis de contenido manual e informático muestran una alta concordancia y fiabilidad.

Finalizado el análisis anterior, se pasa a reflexionar sobre el potencial pedagógico de las canciones populares infantiles españolas. Dicha reflexión cristaliza en la aportación de un programa de intervención en educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, a través de las canciones populares infantiles españolas identificadas como trágicas por el análisis previo.

Como conclusión, se confirma la presencia significativa de elementos textuales trágicos en las letras de las canciones populares infantiles españolas, la fertilidad de los métodos de investigación utilizados y la potencialidad de las canciones populares infantiles españolas como recurso educativo.

Abstract

The present dissertation, with an international doctoral mention, is comprised of eight chapters, namely: Theoretical Framework, Introduction, Method, Results, Intervention Design, Conclusions, Bibliographical References and Annexes.

After an extensive bibliographic review of the academic literature, this PhD thesis addresses an in-depth study of the tragic component present in Spanish children's folk songs. A mixed methodological approach has been followed to analyze 2558 compositions that comprised manual content analysis, computer content analysis, formal analysis of the lyrics, musical analysis, and hermeneutic analysis. The manual and computerized content analyses show a high agreement rate and reliability.

Based on the results obtained, we reflect on the pedagogical potential of Spanish children's folk songs. This reflection crystallizes in the design of an educational intervention program for death, tragedy, and resilience, using the Spanish children's folk songs previously identified as tragic.

In conclusion, it is possible to confirm a significant presence of tragic textual elements in Spanish children's folk songs, the fertility of the research methods employed, and the potential of these traditional compositions as an educational resource.

1. Marco Teórico

Sección I. Canción Popular Infantil

En esta primera sección del *Marco Teórico* se aborda el tópico de la canción popular infantil. Se trata de una aproximación teórica en profundidad en la que se reflexiona sobre la conexión entre la música y la cultura, los conceptos de «canción» y «canción popular infantil», las posibilidades que brinda el estudio de esta última al conocimiento de la cultura y la sociedad, el curioso caso del cancionero popular infantil español y, por último, el potencial educativo de las canciones populares infantiles.

Creemos necesario un conocimiento profundo sobre el objeto de estudio de esta tesis, la canción popular infantil española. Por ello, al igual que sucede en la sección II del *Marco Teórico* con respecto a la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, se aporta aquí una amplia revisión sistemática y reflexiva de la literatura académica disponible.

1.1. **Música y Cultura**

La música y las canciones han sido siempre un elemento cultural de enorme peso en cualquier sociedad. Nos han acompañado desde siempre; la música y el ser humano han sido fieles compañeros de viaje desde nuestros más remotos orígenes (Debreceny, 2015). En la conformación de las primeras sociedades y en el desarrollo de su cultura propia, la música ha jugado un papel fundamental. La historia del ser humano no puede entenderse sin contemplar la influencia de la música y las canciones como elementos clave que definían de manera directa la forma de vivir de nuestros más remotos antepasados: "anthropologists have found that song and singing have been very important in the life style of early cultures" (Mills, 1974, p. 29). Aunque fuera de una forma muy rudimentaria y primitiva, la canción siempre ha sido requisito indispensable en la vida del hombre desde el primer momento (Crivillé, 1988).

Puede afirmarse que la música ha estado y está presente en la totalidad de culturas y sociedades conocidas hasta el momento (McDermott y Hauser, 2005). La antropología, y especialmente la etnomusicología, han estudiado históricamente este hecho, intentando responder a la pregunta de si existe alguna cultura que haya evolucionado sin influencia musical alguna. Las evidencias al respecto nos indican que "todo pueblo o cultura ha poseído y posee cantos apropiados a su naturaleza, a su instinto y a su cultura" (Vega, 2015, p. 266).

Incluso aquellas sociedades que se han conformado de manera totalmente independiente, sin contacto alguno con cualquier otro tipo de sociedad y cultura extranjera, han desarrollado una cultura musical y poseen canciones propias que definen su carácter como grupo: "every culture in the world has some form of music, and most cultures have apparently developed music independently from each other" (McDermott y Hauser, 2005, p. 30).

Por tanto, podríamos considerar la música como una necesidad universal de toda sociedad, pues no se conoce ninguna que no se exprese musicalmente (González-Mediel, 2008), haya estado en contacto con otras sociedades o no: "music is apparently universal, being found in every known human culture, past and present" (McDermott y Hauser, 2005, p. 29). Su carácter universal, su omnipresencia, se deben a que a través de la música el individuo es capaz de conectar consigo mismo y con los demás: sirve de puente entre la mente y el cuerpo, entre lo físico y lo espiritual, entre el individuo y su yo interior y, por supuesto, entre el individuo y el resto de los individuos con los que comparte su vida. Así, siguiendo a Amir (1997), la música puede ser considerada una suerte de lenguaje universal del espíritu humano. Un lenguaje musical con códigos y signos comprendidos por todos (Cárdenas et al., 2017).

No solo se ha reflexionado sobre la influencia histórica de la música en cualquier cultura conocida; también se ha estudiado lo supuestamente universal de las temáticas que a lo largo de los siglos han caracterizado a las canciones de culturas diferentes.

> Songs from all over the world represent universal themes: for example, the relationship between humankind and nature, the connection of human beings to their land, the relationship between humankind and God, the expression of love, sadness, longing, mourning, pain, excitement, happiness, joy, beauty and wonder. (Amir, 1997, p. 112)

Por todo lo anterior, científicos y estudiosos han protagonizado a lo largo del siglo XX un debate más que interesante sobre la posible existencia de cierta maquinaria de carácter innato que motive la incesante producción y apreciación musical a lo largo de la historia por parte del ser humano, en todos los rincones del mundo. A merced de esto último, McDermott y Hauser (2005) pretenden resolver esta cuestión a través de una revisión profunda y minuciosa de la literatura existente al respecto, concluyendo lo siguiente:

> Because different cultures have different musical traditions that in many cases developed independently of each other, common features provide evidence of innate constraints on what people are predisposed to perceptually discriminate, remember, and enjoy. […] It seems that humans have an innate drive to make and enjoy music and that they are predisposed to make music with certain features. […] These observations are consistent with most of the proposed evolutionary theories. (p. 32-54)

Así, parece ser que el ser humano posee lacapacidades innatas para producir y apreciar la música, lo que contribuiría a explicar la universalidad de esta y la presencia de canciones y elementos musicales en la totalidad de sociedades estudiadas hasta la fecha.

Si a nuestra predisposición a crear y disfrutar de la música le sumamos el potencial de esta como cohesionadora social, puede atisbarse el rol central que la música y las canciones ejercen en cualquier cultura. La música no es un elemento cultural cualquiera, relegada únicamente al disfrute y el ocio de los que conforman dicha cultura; al contrario, la música adopta un papel protagonista en toda cultura y de manera transversal influye en el resto de los elementos que la caracterizan.

> La música ha estado presente en todos los contextos de desarrollo del ser humano, razón por la cual hace parte de sus tradiciones culturales, acervo histórico y desarrollo social; es decir, que es tal vez la práctica artística que más se acerca y está presente en su diario vivir. (Cárdenas et al., 2017, p. 197)

En cualquier caso, queda claro que en nuestra vida como integrantes de una cultura determinada la música nos acompaña y está siempre presente (Fernández-Poncela, 2009), ocupa un rol central en la cultura humana (McDermott y Hauser, 2005). Las canciones han acompañado al ser humano en la práctica totalidad de sus actividades vitales, asumiendo su papel fundamental. La gran mayoría de los eventos culturales son acompañados de canciones de uno u otro tipo, con una u otra función. "Song has been […] used for ceremony, worship, entertainment, and to pass on information" (Debreceny, 2015, p. 301). Son innumerables las actividades que asumen la música como una parte fundamental de la actividad en sí; en palabras de McDermott y Hauser (2005): "music is incorporated into a vast array of cultural events, including weddings and funerals, religious services, dances, and sporting events, as well as solitary listening sessions" (p. 29).

En este punto, podemos considerar la música como un rasgo cultural que identifica a los miembros de una sociedad y cultura concreta, que los une y fortalece sus nexos de unión: "la música revierte en la propia etnicidad de las diferentes culturas" (González-Mediel, 2008, p. 29). De la misma manera que el lenguaje propio de cada cultura y sociedad supone uno de los vínculos más sólidos entre sus integrantes, el lenguaje musical ejerce en cierta medida la misma función, pudiéndose identificar cierto "paralelismo entre el lenguaje hablado y cantado como dos manifestaciones de comunicación con objetivos y efectos claramente definidos" (Vega, 2015, p. 266). La música no deja de ser otra forma más de comunicarse, muy especial y característica, pero con un mensaje claro y, como apuntan Cárdenas et al. (2017), con una función comunicativa, como cualquier otra forma de discurso.

Para terminar, resulta clarificador conocer el interés por la música que mostraron algunas de las mentes más brillantes de nuestra historia; en especial por la íntima relación, a la par que misteriosa, entre la música y el alma humana. Giménez (1997, p. 98) recoge algunas frases de grandes pensadores al respecto:

> - La música es la revelación más alta de toda filosofía (Beethoven).
>
> - ¿Queréis saber si un reino está bien gobernado? Haced atención a la música que allí se haga (Confucio).
>
> - La música es una metafísica que se ha vuelto invisible (Schopenhauer).
>
> - El secreto de una cantada yace entre la vibración de la voz del cantante y la palpitación del corazón de quien lo escucha (Khalil Gibran).
>
> - La música es el corazón de la vida. A través de ella habla el amor, sin ella no hay bien posible y con ella todo es más bonito (Franz Liszt).

- La música contiene la semilla de todas las virtudes (Lutero).

- La música brinda un alma al universo, alas al pensamiento, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza, alegría y vida a cada cosa (Platón).

- La música sería el lenguaje ideal de la filosofía si se pudiera pensar en sonidos en lugar de pensar en palabras (Hegel).

1.2. **Canción**

El término *canción* nos resulta muy familiar. Como hemos expuesto en el epígrafe anterior, nuestra vida está en permanente contacto con la música, desde nuestros orígenes. Con el desarrollo del lenguaje, y posteriormente de la escritura, la música pasó a ser acompañada con letras. Nacía lo que hoy en día conocemos como canción.

El Real Diccionario de la Academia de la Lengua Española (2001) define *canción* como "composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música" y "música con que se canta esta composición", entre otras acepciones. De manera muy similar la Nueva Enciclopedia Larousse (1982) define *canción* como "composición en verso para ser cantada, tanto de origen popular, como de origen culto" y "música de una canción". El Diccionario Everest de la Lengua Española (1995) ofrece también definiciones muy similares. En suma, si pretendemos una definición simple y concisa, podríamos definir *canción* como una composición musical cuya principal finalidad es la de ser cantada.

En la canción, por tanto, se unen dos mundos: musical y lingüístico. Música y letra se funden para dotar a la canción de un potencial enorme; la canción emociona, educa, informa, protesta, motiva, asusta. Juntos, música y texto producen un efecto difícil de explicar en quien lo siente y se deja llevar por su influjo; por supuesto esta sensación también es experimentada por quien interpreta la canción.

> El texto solo, aporta información, y la música sola, sentimiento; pero en la unión se hace más fácil recordar el texto y la música nos encamina al significado, dotándolo de más expresión. […] La música nos aporta la emoción y la letra el significado, pues despierta los dos aspectos fundamentales del ser humano: afectivo y cognitivo. (González-Mediel, 2008, p. 47)

En la canción, música y letra influyen ambas tanto en lo afectivo como en lo cognitivo de la experiencia del que la escucha o la interpreta. No obstante, suele dársele más peso a la melodía en cuanto a lo emotivo y los sentimientos que la canción pueda producir; y se considera que el texto es el responsable de aportar contenido y significado a la canción (Amir, 1997).

La canción, por su naturaleza y potencial, no puede considerarse una mera creación cultural, como otra cualquiera; tampoco una composición musical que busca únicamente protagonizar tiempos de ocio del individuo. La canción va mucho más allá. Según Van Dijk (2001), las canciones son una suerte de acto social; es decir, poseen

capacidad para promover cambios en la sociedad, en las conductas de las personas. Como apunta Llamas (2005): "cantar es una manifestación necesaria para la persona, en cualquier sociedad, y muy particularmente en la infancia" (p. 112).

El ser humano parece haber adoptado la acción de cantar como una costumbre básica, universal y hasta necesaria; especialmente en la infancia la canción cobra aún mayor protagonismo. La música envuelve nuestro día a día, en infinidad de formas y estilos, con multitud de propósitos, y quizá los niños estén más envueltos por la música todavía (Fernández-Poncela, 2009).

Como se ha apuntado, los niños, al igual que los adultos, están expuestos constantemente a estímulos musicales, en muchos casos en forma de canción. Estas canciones, en muchas ocasiones, pertenecen al mundo adulto; en otras, son canciones propias del mundo infantil. Hablamos de la *canción infantil*. Entendemos por canciones infantiles aquellas que se cantan a los niños, aquellas que los niños crean propiamente y aquellas que los niños recrean e incluyen en sus juegos y experiencias vitales (Martín-Escobar, 2001).

Obviamente, no es condición indispensable que el niño sea el creador de la canción en cuestión para que esta se considere infantil. Consideramos canción infantil "toda aquella de la que se pueden apropiar los niños" (Cañamares y Luján, 2019, p. 123-124). El cancionero infantil, por lo tanto, debe "recoger todo lo que el niño, total o parcialmente, usa, sin considerar si ello es de tradición infantil o no" (Pelegrín, 1982, p. 35).

Así, muchas de las canciones propias del mundo infantil son en realidad canciones originales del cancionero adulto, que los niños han aprendido, memorizado e incluso recreado. Muchas de ellas son canciones de autor, muy populares durante periodos de tiempo breves, que los niños aprenden por gusto y pueden escuchar a través de infinidad de dispositivos.

Otras muchas son canciones no contemporáneas del niño, algunas de ellas con siglos de antigüedad, mayoritariamente anónimas, que sin embargo han pervivido en la memoria de nuestros antepasados, cuando no existía dispositivo alguno que facilitara tal pervivencia; que fueron preservadas de generación en generación a través de la transmisión oral. Estas canciones eran enseñadas de padres a hijos, de abuelos a nietos; los niños, si las aceptaban y resultaban de su agrado, las hacían suyas y las memorizaban. Frecuentemente las incluían en sus juegos y las compartían con otros niños. Así, la infancia se convertía en el principal eslabón en la transmisión oral de este tipo de composición musical tan peculiar. Se trata de las canciones populares infantiles.

1.3. **Canción Popular Infantil**

Exponemos a continuación una acotación terminológica de *canción popular infantil*, las principales características que la definen, así como diferentes propuestas de clasificación del cancionero popular infantil. También repasamos la pervivencia actual

del mismo y la investigación realizada históricamente al respecto, destacando algunas de las figuras más importantes, en el ámbito nacional e internacional, en el estudio de la canción popular infantil y, más concretamente, del cancionero popular infantil español.

1.3.1. ***Acotación Terminológica***

La canción popular es aquella que pertenece al pueblo, que la ha hecho suya y conserva en su memoria. El autor de la canción, la fecha de composición, las intenciones originales con las que fue creada pasan a un segundo plano; el pueblo llano se adueña de la canción, la memoriza, la modifica y la transmite libremente, a través de la oralidad, de generación en generación.

En el *International Folk Music Council* de 1954 se definió canción popular como "the product of a musical tradition that has been evolved through the process of oral transmission" (Mills, 1974, p. 29), destacando su carácter tradicional y el proceso de transmisión oral como rasgo distintivo respecto a otras composiciones similares. A su vez, Roud y Bishop (2017) entienden por canciones populares "songs which the common people have adopted as their own, regardless of origin, constitute in some way or another their collective voice" (p. 22), subrayando el proceso de apropiación de la canción por parte del pueblo. Otra definición, más poética y emotiva que las anteriores, sería la que ofrece Cabeza (1985): "un estado de alma y por extensión de una raza que queda cristalizado en forma melódica natural de origen emotivo que acepta el pueblo" (p. 210).

La definición que ofrece la *Nueva Enciclopedia Larousse* (Larousse, 1982) es algo más extensa y copila lo dicho en las anteriores de una forma muy acertada:

> Es una composición de autor desconocido que ha permanecido viva en la memoria del pueblo. Para algunos, el pueblo creó para sí mismo sus canciones, que son la expresión de su mentalidad y de su conciencia popular. Para otros, el pueblo no crea nada, solo utiliza, adaptándolas, composiciones preexistentes en las esferas cultas de la sociedad. Finalmente, algunos opinan que la canción popular es el resultado de una selección a través de la transmisión oral, sujeta a variaciones al pasar de generación a generación. (p. 1623)

Queda claro qué se entiende por canción popular: canciones anónimas, que perviven en la memoria de una sociedad en concreto y que han sido transmitidas, principalmente, a través de la oralidad. Sin embargo, en la literatura académica se pueden observar algunas problemáticas respecto. Principalmente, suele confundirse el término popular en su acepción de «perteneciente o relativo al pueblo» con el término popular en su acepción de «que es estimado o, al menos, conocido por el público en general»; ambas acepciones, a su vez, muy similares.

Como en otros muchos debates terminológicos del estilo, el habla inglesa no padece tal problemática. Los anglosajones utilizan el término *folk song* para referirse a las canciones populares que nos atienden; y el término *popular song* para hacer referencia a aquellas canciones conocidas por un gran número de personas pero que no

perviven en la memoria del pueblo a lo largo del tiempo (al contrario, la gran mayoría suelen tratarse de canciones cuya popularidad es momentánea, como las conocidas como «canciones del verano»), ni son anónimas, ni han sido transmitidas principalmente de forma oral. A modo de aclaración, en España la lista de *Los 40 Principales* es una lista íntegramente formada por *popular songs*, muy alejadas estas, en todos los sentidos, de las *folk songs* que recogen los antiguos cancioneros populares.

> *Popular* should designate only those songs which are novel, fashionable and transitory. Because of their immediate appeal, they have thrived among the folk for short periods of time and have disappeared, almost without a trace. […] The term *folklórico*, on the other hand, refers to those songs which were fully assimilated by a particular group over a long period of time. (Katz, 1974, p. 73)

En la Tabla 1 se aclara, de una manera más visual, la confusión terminológica anteriormente comentada.

Tabla 1

Diferenciación terminológica entre «canción folclórica» y «canción popular»

Características		*Folk Song*	*Popular Song*
Producida y transmitida por	Principalmente profesionales		X
	Principalmente aficionados	X	
Distribución masiva	Usual		X
	Inusual	X	
Proceso de almacenamiento y distribución	Transmisión oral	X	
	Grabación sonora		X
Tipo de sociedad en la que suele darse	Nómada o agrícola	X	
	Industrial		X
Teoría y estética	No común	X	X

Características		*Folk Song*	*Popular Song*
Compositor/Autor	Común		
	Anónimo	X	
	No anónimo		X

Nota. Adaptada de Tagg (1982, p. 42).

En nuestro caso, y guiándonos por la literatura en castellano al respecto, tomamos el término *canción popular* para referirnos a las mencionadas *folk songs.* Aclarado esto, canciones populares infantiles (en adelante y por brevedad, CPI) serán aquellas "composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o aquellas en las que él representa o asume el papel esencial" (Cerrillo, 2003, p. 1). Es decir, las CPI son canciones populares protagonizadas por el niño, ya sea por ser su creador o su principal destinatario.

> El cancionero popular infantil tiene un carácter literario perfectamente identificable y es una modalidad de poesía lírica popular y tradicional que, bien en su origen, bien en su proceso de transmisión, pero siempre en su resultado final, ha sido patrimonio preferente o exclusivo del mundo infantil y juvenil. (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017, p. 9)

Así, no consideraremos como CPI en las que el autor sea por todos conocido, o que se hayan compuesto con motivo de algún acto contemporáneo concreto. Tampoco identificaremos como CPI aquellas en las que el niño no sea su principal promotor, tanto en su uso continuado como en su transmisión. Relacionado con esto último, no podrán considerarse CPI aquellas que no son transmitidas, mayormente, a través de la oralidad.

Como puede observarse, las CPI son un tipo de composición musical muy peculiar, de naturaleza singular y con una forma de transmitirse, transformarse y reproducirse que las diferencian claramente, otorgándoles un carácter único.

1.3.2. ***Características de la Canción Popular Infantil***

La diversidad es el rasgo característico por excelencia del cancionero popular infantil. Encontramos canciones muy breves, a veces de tan solo un par de versos, y otras muy extensas, especialmente las que conforman el romancero infantil; unas con melodías simples y fáciles de interpretar, y otras cuya música nada tiene que envidiar a canciones compuestas por profesionales; unas eran utilizadas de manera independiente por los niños para jugar y divertirse, otras eran utilizadas por los adultos para inculcar alguna enseñanza en los más pequeños. La naturaleza de las CPI, junto a la inagotable

vitalidad y creatividad de los niños, hacen del cancionero popular infantil un universo musical caracterizado principalmente por la diversidad.

Con todo, es posible inferir ciertas características comunes a la mayoría de las CPI. Unos ponen el acento en la tradición oral y su sencillez (González-Mediel, 2008); otros en su anonimidad (Mills, 1974); los hay también quienes consideran como uno de sus rasgos más característicos la capacidad de pervivir a lo largo de los siglos (Sarget, 2002); o la frecuente apropiación, por parte de la infancia, de canciones y motivos propios del folclore adulto (Cerrillo, 2013). En suma, podríamos considerar que las CPI se definen, principalmente, por las siguientes características:

- Funcionalidad: tienen como principal función el amenizar y complementar los juegos infantiles.

- Aceptación: la música tradicional es aceptada por el pueblo pues parte de este y es para él.

- Anonimidad: la aceptación general conlleva la pérdida del concepto de autor.

- Transmisión oral: de generación en generación, lo cual provoca numerosas transformaciones y variantes, un enriquecimiento único (Botella, 2013).

Pasamos a desarrollar más detenidamente cada una de estas características, y otras tantas que definen a la canción popular infantil y que la convierten en un objeto de estudio más que interesante.

Anonimidad. Las CPI son composiciones anónimas, de autor desconocido. Existe consenso entre los estudiosos del folclore respecto a esta cuestión: si una canción no es anónima, no puede considerarse canción popular.

> La mayor parte de las obras de transmisión oral son literatura tradicional y popular, al mismo tiempo; sin autor conocido, con la anonimia como símbolo máximo de lo que es propiedad colectiva y herencia común. (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017, p. 14)

Sin embargo, hay diversidad de opiniones en cuanto a la causa de dicha anonimidad. Aceptada la anonimidad, el debate gira en torno a si las CPI son realmente creaciones anónimas de una colectividad o si, por el contrario, la canción popular es fruto de un individuo concreto y, posteriormente, es la colectividad la que se adueña de la canción, la recrea, la transforma y la hace suya, quedando en el olvido el nombre del autor en cuestión (Botella, 2013).

En el *International Folk Music Council*, de 1954, al conceptualizar el constructo de música folclórica, se estableció que las canciones populares son creadas en su origen por un compositor y que, con el tiempo, son absorbidas por la comunidad a través de la tradición oral (Mills, 1974). En este mismo sentido, Masliyah (2010) resalta la dificultad que entraña el conocer el origen de este tipo de composiciones ya que durante siglos fueron consideradas insignificantes y de un valor artístico y cultural muy pobre como para recogerlas por escrito, publicarlas o reseñar el autor de cada una de ellas.

Fue en el siglo XIX cuando se empezó realmente a valorar la música tradicional (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017). Hasta entonces, las canciones populares eran consideradas como música vulgar, muy lejos de ser si quiera comparables a la música culta. No se reconocía su valor y, por ello, no eran recogidas por escrito. Esto indudablemente propició a que la anonimidad fuera un rasgo característico de este tipo de composiciones. Además, como apunta Mills (1974), los autores de este tipo de canciones, en su inmensa mayoría, pertenecían a las clases más humildes; quizá el autor original de la canción era tan pobre que su nombre no era considerado como meritorio de recuerdo. En el folclore musical infantil, el hecho de no disponer de versiones originales y ser la infancia la que continuamente recreaba, mezclaba y se adueñaba de composiciones musicales de todo tipo (siempre que se ajustaran a sus intereses; principalmente, que sirvieran para acompañar a sus juegos), hace que el conocer el nombre del autor de una u otra CPI sea aún más improbable (López-Valero et al., 2009).

Así, pese a que en un primer momento pueda creerse que las CPI son canciones anónimas debido a una supuesta creación colectiva original, los autores consideran que verdaderamente tuvo que haber un individuo como único autor primigenio, aunque posteriormente la colectividad absorbiera la creación individual y el nombre del creador de la composición cayera en el olvido para siempre (Quintanal, 1980). A modo de conclusión al respecto, tomamos estas palabras tan clarificadoras de Martínez-García (1981):

> No se puede comprender que la creación de una canción sea el trabajo de una colectividad; eso es imposible. Por anónimo, por desconocido y por remoto que sea su origen, toda la línea melódica debe nacer forzosamente de un solo individuo, que es quien le da forma inicial; otra cosa es que su estructura o sus sentimientos se acomoden al alma colectiva de la etnia, de la comarca o de la región donde se halla inserto. (p. 242)

Transmisión Oral. El mecanismo de difusión del que se brinda el folclore musical para expandirse y propagarse entre los integrantes de una comunidad es principalmente el de la oralidad. Las canciones populares permanecen almacenadas en la memoria del pueblo y este, a través de la transmisión oral, las transforma y reproduce, por lo que quedan expuestas a una continua variación y reinvención (Arévalo, 2009). Es el pueblo el que asume el rol de principal conservador del folclore musical que siente suyo, y lo conserva de una manera activa, modificándolo y dándole uso.

Las canciones populares solían ser cantadas durante el trabajo y reuniones sociales de todo tipo, acompañando y amenizando el día a día de las clases populares desde antaño. Siguiendo a Van Kranenbrug et al. (2010), las melodías eran aprendidas por imitación, a través de la participación activa de aquellos que aún no las conocían; los que no sabían la canción asistían expectantes al canto del resto y, con el tiempo, acababan memorizándola. Otras veces se empleaba un tiempo en enseñar explícitamente la canción, muy frecuentemente entre padres e hijos, o abuelos y nietos, y así las canciones populares iban transmitiéndose de generación en generación (Rodríguez-Vázquez, 2006; Masliyah, 2010). El boca a boca, por tanto, se convierte en el principal

vehículo transmisor de las canciones populares, y esto parece ser un rasgo característico universal del folclore musical (Mills, 1974; Cerrillo, 2013).

Como es lógico, en la gran mayoría de los casos no basta con una sola audición para memorizar correctamente la canción. El proceso de transmisión oral se nutre de la repetición. Sin un uso continuado y constante de las canciones populares resulta imposible la pervivencia de estas; a su vez, quedan expuestas a inevitables variaciones y modificaciones, lo que les aporta aún más vida y autenticidad (Cañamares y Luján, 2019). Estos cambios y transformaciones que trae consigo el proceso de transmisión oral, son si cabe más frecuentes y característicos en el folclore musical infantil.

Como apuntan Peretz y Zatore (2005), la capacidad de reproducir en la memoria de manera fidedigna la canción escuchada es limitada. Aún más en los niños. Así, el proceso de transmisión oral en las CPI lleva a frecuentes pérdidas de parte de la historia contada, una ritualización del texto y, a veces, la adición y fusión de temas y pasajes de distintas CPI (Pelegrín, 2001). Este fenómeno de la transliteración ya era propio del romancero español, como puede comprobarse, por ejemplo, en el curioso caso del romance *Mira Nerón de Tarpeya/ Marinero de Tarpeya* (véase Higashi, 2014). Estas pérdidas y añadiduras, lejos de suponer un lastre, dan vida a las canciones y les otorgan un carácter único.

> De aquí el valor de estas canciones, nacidas no se sabe dónde, que han rodado de boca en boca, puliéndose, gastando sus aristas, adaptándose a los tiempos, adquiriendo nuevos reflejos, llegando a nosotros como piedras preciosas, imposibles de imitar con bisutería. (Fortún, 1934, p. 8)

Los niños no se preocupaban por conservar fielmente el texto y la música de la canción. Su atención más bien se focalizaba en cómo conjugar ambas, música y letra, con la dinámica de sus juegos y entretenimientos. En las CPI, a diferencia de las canciones populares propias del folclore adulto, según Ruiz (2012): "importa, por encima de todo, la rima, el uso lúdico, las posibilidades de movimiento y de gestualidad" (p. 109). Muchas canciones populares del folclore adulto eran asimiladas por los niños e incluidas en sus juegos, o simplemente las aprendían por el gusto que les producía cantarlas, especialmente los romances (Fernández-Poncela, 2005).

La transmisión oral aporta al folclore musical un carácter especial, pero la transmisión oral en el folclore musical infantil es más peculiar si cabe. En palabras de Demófilo[2], uno de los más importantes estudiosos del folclore español y de los pioneros en advertir de su riqueza y valor, especialmente el infantil:

> Los niños conservan inconscientemente en sus juegos el recuerdo de lo que fue, y, poniendo su memoria y su poderoso instinto de imitación al servicio de estas aparentes bagatelas, perpetúan los testimonios de monumentos realmente primitivos de la humanidad. (Como se citó en Cerrillo, 2013, p. 399)

[2] Se trata del folclorista Antonio Machado Álvarez (1846-1893), padre de los poetas y hermanos Antonio y Manuel Machado.

Lamentablemente, la transmisión oral no solo aporta riqueza y carácter al cancionero popular. La cadena oral depende del eslabón más débil y muchas veces solo es necesario que un eslabón falle para que se suspenda la transmisión (Kalzakorta, 2020). Los niños claramente no representan el eslabón débil de la cadena, al contrario, suelen ser los que más aportan a la pervivencia del folclore; si una canción gusta a los niños, es incluida en su repertorio y utilizada en sus juegos, difícilmente caerá en el olvido. Así, "la tradición infantil ha ido guardando temas, símbolos, motivos y significados antiguos desechados por el cancionero adulto" (Ruiz, 2012, p. 109). Asegura Salido (2014) que muchas de las canciones y romances que siguen formando parte de nuestro folclore musical actual deben su pervivencia única y exclusivamente a la infancia.

La transcripción de las letras y la recogida por escrito de canciones populares realizada históricamente por infinidad de investigadores y aficionados, por supuesto supone otro medio por el cual se ha conseguido conservar parte de nuestro folclore musical. Sin embargo, la impresión y transcripción a texto de las canciones populares influye directamente en el proceso de transmisión oral que las caracteriza. Por un lado, favorece indudablemente a su pervivencia y estudio; por otro lado, la característica principal que diferencia a las canciones populares del resto se ve afectada por la transcripción a texto (Atkinson, 2004). En tal paradoja, además, corremos el riesgo de considerar como oficiales las versiones recogidas por escrito, y menospreciar las que solo siguen vivas en la oralidad. Puede darse una tendencia a evitar las modificaciones y recreaciones que tanta vida y singularidad aportan a las canciones populares.

No obstante, la transcripción a texto de las canciones y el proceso de transmisión oral no debieran considerarse incompatibles. A pesar de los inconvenientes que pueda acarrear el otorgar excesiva relevancia a las versiones recogidas por escrito en detrimento de las que no han sido transcritas, debe seguir considerándose la recogida textual de canciones populares una aliada del folclore musical, de su estudio y puesta en valor. Un escenario ideal sería aquel en el que se fomente la recogida por escrito y la investigación, y paralelamente se conserve esa actitud de cambio, innovadora, creativa y recreadora del pueblo a la hora de transmitir oralmente las canciones que perviven en su memoria.

> La conservación de ese patrimonio es responsabilidad de todos los que forman parte de la colectividad propietaria del mismo; el cumplimiento de esa responsabilidad nos debe obligar a la recogida por escrito y a la fijación literaria de estas composiciones poéticas. La magia de su expresión, el placer del sinsentido, su componente lúdico o el ritmo de sus versos perderán, con toda probabilidad, parte de sus valores originales, pero, a cambio, garantizaremos su pervivencia a través del tiempo. (Cerrillo, 1997, p. 167)

Sencillez. Como ya se ha comentado, hay que ser prudente a la hora de definir las características del cancionero popular infantil; la diversidad define el corpus de CPI que conocemos. No obstante, se pueden observar ciertos rasgos comunes en la gran mayoría de las CPI. Además de los ya comentados en epígrafes anteriores, otro de los atributos compartidos por la casi totalidad del conjunto de CPI sería el de la sencillez.

Las composiciones que conforman el cancionero popular infantil suelen caracterizarse por poseer "estructuras melódicas, formales y rítmicas perfectamente definibles, memorizables e identificables" (Sarget, 2002, p. 206). Esta sencillez que las define parece poseer cierto carácter universal, pues la inmensa mayoría de las CPI propias de una y otra cultura suelen ser simples en lo musical, rítmico y formal; de esta manera resultan asequibles para todos los niños (González-Mediel, 2008). Así, las CPI mayoritariamente son "de fácil comprensión debido a su estructura universal adaptada a las diferentes etapas evolutivas" (Linaza et al., 2002, p. 40), caracterizándose principalmente por:

> Un ritmo claro, ámbito vocal reducido, giros melódicos simples, tesitura adaptable a las voces infantiles, letras sencillas de memorizar, melodías cortas y repetidas en cada frase. (Díaz, 1999, p. 63)

El estilo sencillo que caracteriza las CPI contribuye a que su música sea más viva, pegadiza, sonora y cercana (Arévalo, 2009) y a que sus letras, caracterizadas por frases cortas pero con rotunda contundencia expresiva, reflejen un decir popular muy directo (Piñero, 2008).

Todo ello hace que los niños conecten fácilmente con este tipo de composiciones, las aprendan rápidamente y las integren en sus juegos y demás entretenimientos. Se convierten, sin esfuerzo alguno, en acompañantes de sus tiempos de ocio y diversión, creando un vínculo especial.

Música. En cuanto a lo musical, las CPI suelen caracterizarse por melodías sencillas, cantábiles y expresivas (Botella, 2013), de estilo alegre y que suelen desarrollarse habitualmente dentro del sistema diatónico (Sarget, 2002).

El rango tonal normalmente es reducido (Minks, 2002). Según apunta Sarget (2002), el ámbito de sexta mayor, del sonido do4 al sonido la4, es uno de los más habituales, superando en muy pocas ocasiones el ámbito de la octava. El continuo movimiento ascendente y descendente característico de las canciones populares (Huron, 1995) en las CPI suele darse predominantemente con líneas melódicas de grados conjuntos o saltos muy reducidos, y siendo las segundas mayores y terceras mayores y menores sus intervalos más frecuentes, aunque también se encuentran habitualmente intervalos de cuarta y quinta justa (Sarget, 2002).

Reiterado uso de armonías tonales (Botella, 2013), siendo el modo mayor predominante respecto al menor, sobre todo en las canciones destinadas a juegos; así, las modulaciones son poco habituales y las canciones pueden ser acompañadas, en su mayoría, únicamente por los acordes tonales básicos de tónica, dominante y subdominante (Sarget, 2002).

Además, en lo musical la repetición también es característica (Fernández-Poncela, 2005), dándose en muchas ocasiones la aparición de coros o estribillos que reiteran el carácter repetitivo de la melodía (Mills, 1974). Como indica González-Mediel (2008), suelen coincidir los acentos gramaticales y los acentos musicales, dando

lugar a melodías silábicas, lo que refuerza su sencillez y facilita nuevamente su memorización e interpretación.

Para terminar, es muy interesante el concepto de *tune family* que Bayard (1950) introdujo, definiéndolo como grupos de melodías populares profundamente relacionadas en lo musical, producto del proceso de transmisión oral. De esta manera, la música de muchas CPI provendría de otras tantas, compartiendo rasgos y fórmulas que definirían su *parentesco musical*. El mismo autor creía que todo el corpus de canciones populares americanas podría agruparse en tan solo 40 o 50 *tune families* (Bayard, 1950). La existencia de familias de melodías viene a reafirmar la sencillez que caracteriza a las músicas de las CPI, sin la cual tal «parentesco musical» resultaría inconcebible.

Ritmo. En las CPI predominan los esquemas rítmicos sencillos (González-Mediel, 2008), dominando frecuentemente un único patrón que define a la canción infantil como esencialmente isométrica (Sarget, 2002).

La regularidad caracteriza el ritmo propio de las CPI (Botella, 2013), siendo los compases utilizados más habitualmente simples y binarios (2/4 y 6/8), aunque también se encuentran compases ternarios (3/4) o cuaternarios (4/4) (Mills, 1974; Sarget, 2002). La regularidad, sencillez y vitalidad que definen el rimo de las CPI favorecen la improvisación por parte de los intérpretes (Masliyah, 2010), lo que propicia el constante cambio y transformación que las caracteriza.

Por otro lado, puede observarse una frecuente aparición de fórmulas rítmicas determinadas, tales como: negra con puntillo-corchea; síncopa; combinación de corchea-semicorchea; inicio tético y anacrúsico, abundando el giro Dominante-Tónica; tresillo. Cuando este tipo de fórmulas rítmicas aparecen, pese a su simplicidad, asegura Sarget (2002) que imprimen un carácter único a la CPI en cuestión y absorben la atención auditiva del oyente por completo.

En suma, el ritmo de las CPI, al igual que su música, se caracteriza principalmente por la sencillez, haciéndolas fácilmente memorizables y agradables tanto para el oyente como para el intérprete. Sus fórmulas melódicas y rítmicas simples propician una conexión especial con el pueblo, pues se adaptan de forma ideal a sus capacidades musicales (Van Kranenburg et al., 2010).

Aspecto Formal. Las canciones populares suelen estructurarse a través de estrofas, según Mills (1974) algo común en el folclore musical europeo. Las estrofas consisten en pasajes de las CPI en los que, sobre una idéntica melodía, se van cantando diferentes letras, frecuentemente intercaladas con un estribillo que va repitiéndose al finalizar cada una de las estrofas (Sarget, 2002). Más concretamente, Piñero (2008) asegura que la estrofa 7a, 5b, 7a, 5b // 7a, 5c, 7a, 5c // 7a, 5d, 7a, 5d supone, junto a la cuarteta asonantada y a partir del s. XVII, el eje de la canción lírica popular.

Así, la misma melodía va repitiéndose con distinta letra cada vez, delimitando la duración de la canción: “the repetition determines the number of verses and the length

of the song" (Mills, 1974, p. 32). Con frecuencia se distinguen estructuras basadas en la repetición de elementos por enumeración o encadenamiento (Cerrillo, 1997, 2013). A su vez, los versos suelen componerse de frases cortas con gran carga expresiva (Piñero, 2008). Es muy recurrente el uso del diminutivo (Masliyah, 2010). Respecto al aspecto formal de las CPI, Cañamares y Luján (2019) concretan lo siguiente:

> Su métrica se caracteriza por las siguientes constantes: preferencia por el verso de arte menor (sobre todo hexasílabo y octosílabo), rimas reguladas (siendo más frecuente la asonante que la consonante, la alterna que la gemela o que la abrazada y la grave que la aguda) y estróficamente son más frecuentes, por este orden: la cuarteta, el pareado, la seguidilla simple, la redondilla y el romance y sus variantes de romancillo y de romance endecha. (p. 133)

La repetición de elementos también se presenta en forma de paralelismo[3], lo que propicia más si cabe la improvisación, transformación y añadidura de nuevas estrofas y variantes (Piñero, 2008). Por otro lado, muchos pasajes de las CPI son dialogados (Sarget, 2002) o protagonizados por la utilización de preguntas y respuestas (Cañamares y Luján, 2019).

En suma, como apunta Frenk (2013), en el aspecto formal las CPI abandonan cualquier afán de perfección, presentando gran diversidad de elementos, fórmulas y combinaciones que vuelven a proporcionar una variedad y contraste únicos a estas composiciones.

Actividades Asociadas. Podemos considerar las CPI como el resultado de un cúmulo de incidencias relacionadas, pero no subordinadas, al texto; es decir, debemos atender otros elementos, además de música y letra, que conforman el carácter de cada CPI, como por ejemplo el tipo de juego al que acompañan (Ruiz, 2009).

Si algo comparten el conjunto de CPI es la incitación que provocan al juego (Sarget, 2002). A su vez, el juego ha estado presente siempre desde los orígenes del ser humano ejerciendo su función como medio de aprendizaje individual y colectivo y, al igual que las CPI, históricamente ha permitido a los niños aprender los conceptos propios su cultura (Cortón, 2003). Siguiendo a Linaza et al. (2002), a través del juego los niños aprenden a interactuar con iguales, asumir diferentes roles, aprender normas y valores y desarrollar su capacidad para resolver conflictos. La dramatización de cualquier canción puede animar la experiencia de aprendizaje (Nuessel y Cicogna, 1991).

Así, desde siempre las CPI suelen aparecer asociadas a las actividades más diversas (Ruiz, 2009). Aunque las más frecuentes son el jugar a la comba o al corro, las actividades asociadas a las CPI son muy variadas, por ejemplo: acunar, cabalgar sobre las rodillas de los mayores, columpiar, saltar a la comba, juegos de mímica, pasos y

[3] Paralelismo: figura retórica que consiste en la ordenación de modo simétrico de los elementos de unidades sintácticas sucesivas, como en, por ejemplo, «muerto lo dejo en la orilla del río, muerto lo dejo a la orilla del vado».

figuras de baile, añadir o encadenar nombres, cambio de vocales, trabalenguas, juegos en filas, echar suertes, saltar con el elástico (Sarget, 2002).

La infancia, por tanto, acompañaba infinidad de actividades de su interés con las músicas y letras de las CPI. Juego, música, letra y danza se complementaban de manera ideal para amenizar los ratos de ocio y diversión de los más pequeños, y a su vez fomentaban su desarrollo como individuos de su cultura propia.

Intertextualidad (Relación entre Textos). Todas las características de las CPI señaladas en apartados anteriores (anonimidad, transmisión oral, sencillez y actividades asociadas) dan a las CPI un carácter único; no son canciones como otra cualquiera, aquí el texto no ocupa un rol central, sino que comparte protagonismo con otros elementos. Todo ello, como ya hemos visto, fomenta la recreación y transformación de las composiciones, lo cual trae consigo la aparición de innumerables variantes.

Si una estrofa no combinaba adecuadamente con el juego asociado a la CPI, la infancia la eliminaba; si, por el contrario, la estrofa de una CPI encajaba en un juego determinado, la infancia la incluía; si una palabra era muy difícil de pronunciar, se cambiaba por otra que sonara parecida; si algún niño se inventaba una estrofa nueva que resultaba del agrado de la mayoría, se incluía en la misma melodía ya existente. Según apunta Vilar i Herms (2017), a veces las variaciones eran producto del estado de ánimo del informante, de la insuficiente memorización de la canción original o del contexto en el que se dio ese primer aprendizaje. En cualquier caso, los niños eran incesantes creadores y recreadores de nuevas variantes de CPI.

Así, es muy frecuente encontrar el mismo texto con diferentes melodías en una u otra canción (List, 1973) o una misma melodía que se repite con diferentes textos (Sarget, 2002). Los niños combinaban partes de diferentes canciones en una misma (Masliyah, 2010).

> Las canciones populares infantiles son breves pero suelen prolongarse mediante artificios tales como: inventar letras para la melodía empleada, intercalar en cada repetición una copla o recitados, y asociar melodías distintas originando curiosos contrastes que proporcionan una gran variedad. (González-Mediel, 2008, p. 52)

De esta manera, en las CPI se da un fenómeno de intertextualidad en el que infinidad de textos de diferentes composiciones se encuentran relacionados entre sí: “si un rasgo define la canción popular infantil es el predominio del texto sobre la música” (Sarget, 2002, p. 211), pues un número limitado de melodías sirven de base para infinidad de textos (Minks, 2002).

> Esta es la maravilla: que distintos cantores panhispánicos recrean diferentes desenlaces de la fábula. Unas veces los niños por el gozo de las palabras y del canto fusionan distintos romances, añaden fragmentos de canciones, coplas burlescas. Otras la propia inercia de la melodía y el tono lleva a la pérdida de la historia, a combinaciones fortuitas e ilógicas. (Pelegrín, 2001, p. 91)

1.3.3. ***Clasificación de la Canción Popular Infantil***

Pese a las características comunes comentadas en el epígrafe anterior, el cancionero popular infantil se define principalmente por su diversidad. Tal variedad le aporta una riqueza y vitalidad que le diferencia del resto; a su vez, dificulta enormemente la tarea de clasificar coherentemente el corpus de CPI que conocemos.

En un primer lugar, debemos considerar y valorar al cancionero popular infantil dentro de la poesía lírica de tradición popular (Cerrillo, 2005). No obstante, la naturaleza de las CPI no propicia una clasificación temática, empleada con éxito en otros sectores de la oralidad literaria, ni tampoco una clasificación funcional (Ruiz, 2009). Así mismo, la clasificación por edades no es factible: "la literatura oral tradicional no es reductible ni clasificable por edades, pues su edad es la de la imaginación" (Pelegrín, 1982, p. 7). La finalidad principal de cada CPI, si es que resultara identificable, tampoco serviría como factor guía de una clasificación, pues esta resultaría harto confusa (Cerrillo, 2005).

Tal complejidad a la hora de clasificar el corpus de CPI ha propiciado que los recolectores y estudiosos del cancionero popular infantil no hayan seguido pautas comunes. Este hecho resulta muy notable en el caso del cancionero popular infantil español. Algunos directamente obvian tal tarea y ordenan las CPI sin criterio alguno (Bravo-Villasante, 1973; Celaya, 1972; Gil, 1974; Hidalgo-Montoya, 1969; Medina, 1963). Otros han propuesto clasificaciones muy distintas entre sí; "the spanish collectors of oral tradition did not follow a prescribed format in the ordering of their *cancioneros*. […] No basic taxonomy had been agreed" (Katz, 1974, p. 69-70). Algunas propuestas de clasificación de las CPI españolas son las siguientes:

- Carbajo y Martín-Escobar (2009) distinguen entre diferentes tipos de canciones infantiles, a saber: tradicionales infantiles; tradicionales no infantiles; infantiles recientes; comerciales o mediáticas; didácticas; políticas y religiosas.

- Ruiz (2009) considera la organización y estructuración textual como único criterio válido. Así, el cancionero infantil admitiría una división básica entre dos categorías principales: retahílas y canciones. A su vez, las canciones se dividirían en pluritemáticas y monotemáticas.

- Martín-Escobar (2001) divide en tres grupos principales a las CPI: canciones-juego tradicionales; canciones-juego de incorporación reciente; canciones relacionadas con el entorno.

- Denac y Znidarsic (2018) delimita los siguientes grupos en los que se clasificarían las canciones populares infantiles presentes en todas las culturas: canciones sobre los animales, la naturaleza y las estaciones del año; canciones para el juego y la diversión; canciones alegres; canciones enumerativas; adivinanzas; canciones de burla; nanas.

- Martínez-Torner (1920) clasifica las canciones según el criterio de empleo y propone las siguientes categorías: de ronda; de faenas campesinas; de oficios; de cuna o añadas; de boda; varias; de empleo indeterminado; religiosas; coreográficas.

- Cañamares y Luján (2019) identifican diferentes géneros entre las canciones populares infantiles, a saber: retahílas; canciones escenificadas (juegos); adivinanzas; oraciones; villancicos; nanas; canciones de corro; romances; pregones.

- Pelegrín (1982) clasifica las CPI en cuatro grandes bloques:

  - Nanas, canciones de cuna y dichos y juegos de los primeros años.

  - Cuentos e historias rimadas, mágicos-religiosos, dichos y refranes de los niños, burlas, trabalenguas, adivinanzas.

  - Juegos de acciones y motricidad, juegos con objetos, retahílas de sorteo, juegos rítmicos, juegos de ingenio y prendas.

  - Canciones de Navidad, Reyes y otras fiestas anuales.

Como puede observarse, pese a la complejidad que entraña, muchos autores han propuesto clasificaciones, basadas en uno u otro criterio. Bajo nuestro punto de vista, consideramos la más adecuada la clasificación que propone Cerrillo (1994) en su tesis doctoral titulada *Lírica popular española de tradición infantil*, en la que identifica las siguientes tipologías de CPI: nanas, adivinanzas, juegos mímicos y canciones escenificadas, oraciones, suertes, burlas y trabalenguas. En Cerrillo y Sánchez-Ortiz (2017) se definen cada una de las mencionadas tipologías:

- Nanas: es uno de los pocos géneros del cancionero infantil en el que el papel de emisor lo asume el adulto, habitualmente la madre. Constituyen un tipo especial de canción popular que conjuga voz, canto y movimiento de arrullo con el objetivo fundamental de que el niño se duerma. Su música, y especialmente su letra, sintetizan amor filial y miedo, cariño y amenaza explícita (habitualmente representada por personajes asustaniños como el coco o el cancón), realidad y fantasía.

- Adivinanzas: composiciones de carácter popular que contienen en su breve enunciado pistas de algo que no se dice explícitamente y que debe ser descubierto por parte del oyente. No pertenecen originalmente al folclore musical infantil pero los niños, al ser ellos los que más han fomentado su transmisión y conservación, han acabado incorporándolas en su repertorio propio. Poseen un alto potencial educativo por el entusiasmo que despiertan en los niños cuando consiguen resolver el acertijo. Suelen aparecer estructuras tipo, siendo quizá la más conocida la fórmula de inicio «adivina, adivinanza».

- Juegos mímicos: canciones populares en los que un adulto interpreta la tonada al niño, o junto a él, y acompaña el canto de alguna acción con la intención de que el pequeño aprenda una serie de movimientos o gestos elementales.

- Canciones escenificadas: composiciones que presentan tanto elementos líricos como narrativos, en las que el canto se acompaña de "una acción que se mima o se representa de diversas maneras, y de ellas existen variantes causadas por la intervención de la colectividad en el tiempo y el lugar que se interpretan" (p. 55). En este subgénero se ubicarían las canciones de comba o de rueda; las canciones utilizadas en juegos como dola, burro, pídola, clavo, moscardón (masculinos) y corro, comba, columpio, filas (femeninos); romances propios del folclore adulto que fueron conservados gracias al uso recreativo que les asignó la infancia. Se caracterizan por la frecuente presencia de diálogos, repeticiones, encadenamiento de estrofas, fórmulas de inicio y fin, estribillos y gran cantidad de metáforas.

- Oraciones: "canciones religiosas que se aprenden y se practican en la edad infantil; se han transmitido oralmente de generación en generación, y, en ocasiones, se siguen entonando en otros momentos de la vida" (p. 73).

- Suertes: se trata de retahílas con las que se da comienzo a un juego y cuya función principal es la de distribuir distintos roles entre los participantes: quién comienza a actuar, quién se libra o se queda, quién asume un papel u otro. La letra frecuentemente carece de lógica alguna: "el sinsentido por el sinsentido, el placer emocionante de la palabra absurda y, a veces, el puro disparate y el gusto por la expresión desbordante, son una parte esencial de estas composiciones" (p. 79).

- Burlas: canciones cuya finalidad principal es la manifestación pública de una mofa que el emisor le dirige al destinatario. La burla suele ser provocada por una actitud, un acontecimiento, una anomalía física o un error o descuido por parte del destinatario.

- Trabalenguas: "especie de juego de pega o burla basado en la complicación sonora de las expresiones sobre las que se construye la tonada" (p. 87).

1.3.4. ***Pervivencia del Cancionero Popular Infantil***

Las CPI han disfrutado de una vitalidad plena en cuanto a su uso popular, hasta hace muy poco no mostraban peligro alguno de extinción. La familia y la vida en comunidad garantizaban su pervivencia (Denac y Znidarsic, 2018). En el caso español, según Salido (2014), el cancionero popular infantil ha gozado de gran popularidad ya desde, al menos, la época barroca (siglos XVII y XVIII). Sin embargo, en la actualidad existe una creciente preocupación por el futuro a corto plazo de este tipo de composición musical tan peculiar.

> Las sociedades desarrolladas actuales le han dado la espalda a la literatura de tradición popular. […] De algún modo, se está desvaneciendo la memoria que albergaba la gran biblioteca que supone la literatura oral. […] No sería justificable que el pensamiento *globalizador* […] llevara a las sociedades actuales a dilapidar sus patrimonios culturales, en los que los materiales literarios de transmisión oral han sido una parte muy importante del imaginario de cada una de ellas. (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017, p. 20-21)

Encontramos opiniones no tan alarmantes sobre este asunto (Fernández-Poncela, 2009; Vilar i Herms, 2017) que no auguran un peligro en el incesante auge de la tecnología, sino una gran aliada en pos de la pervivencia de las CPI. Los más, en cambio, consideran que el estilo de vida actual amenaza con la progresiva extinción de estas canciones, principalmente por el "debilitamiento de los mecanismos de transmisión de la poesía lírica popular de tradición infantil" (Cerrillo, 1997). Como sabemos, la transmisión oral ha permitido conservar el cancionero popular infantil durante siglos; cuando las condiciones para que la transmisión oral se produzca no se dan, o son cada vez más inusuales, las CPI van silenciosamente desapareciendo, siendo muy pocos los que lo advierten.

Ya en la década de los 70, Díaz (1971) señalaba la preocupante ausencia de las CPI en los colegios españoles y sus derivadas consecuencias:

> No acierto a explicarme cómo se va perdiendo, cada vez más, la costumbre de cantar en las escuelas y colegios. Si los padres y maestros no ponen empeño en enseñar las canciones tradicionales a los niños, se olvidará un inmenso caudal folclórico que ha venido acumulándose durante años. Lo peor es que las nuevas generaciones no conocerán una parte importante de su cultura: la que les une con sus antepasados de manera más firme. (p. 95)

El trasvase cultural, de generación en generación, a través de las CPI no se ha producido tan vivamente como en otras épocas, fundamentalmente desde la primera mitad del siglo XX (Blanco, 1995). Ana Pelegrín, una de las más prestigiosas estudiosas del cancionero popular infantil español, ya en 1986 consideraba que la cultura infantil tradicional evidenciaba claras "señales de extinción" (Pelegrín, 1986, p. 13). En años posteriores, otros muchos autores advirtieron sobre tal peligro de extinción que acechaba al cancionero popular infantil (Blanco, 1995; Cerrillo, 1997; Díaz, 1999), siendo las principales causas de dicho proceso de desaparición las siguientes:

- Cambio de costumbres, especialmente en el consumo musical (aparición de los CD y casetes comerciales).

- Disminución de espacios públicos para el juego infantil espontáneo. Los juegos dejaron de acompañarse de melodías populares y adoptaron otras formas.

- Nuevos tipos de relaciones sociales, la calle deja de ser "transmisora de costumbres" (Díaz, 1999, p. 66).

- Auge de los medios de comunicación tecnológicos

En el siglo XXI seguimos encontrando autores preocupados por el riesgo de extinción de las canciones populares: "today most of these folk songs are fast dying out, manily because children are using computers, listening to recorded music, and/or watching movies and televisión" (Masliyah, 2010, p. 184). El consumo musical ha cambiado, ahora la música que escucha la infancia suele ser ajena al entorno familiar y

social; además, el proceso de urbanización actual favorece cada vez menos a que se produzca el proceso de transmisión oral (Arévalo, 2009).

Algunos autores han tratado de medir experimentalmente tal grado de desgaste del folclore musical infantil. Ward (2004) realiza una investigación en la que pretende identificar la pervivencia actual de las CPI americanas, concluyendo lo siguiente:

> Very few students in the nation and almost no students in some states can sing American folk songs by memory. […] A small number of general music teachers have spent some time teaching some folk songs, […] in a number of states, results indicate that general music teachers are not teaching American folk songs at all. […] Our nation could lose its own heritage very quickly. (p. 18)

Con una muestra más reducida, Jakop (2005) pretende conocer el grado de popularidad actual, en los niños y jóvenes, de las canciones populares eslovenas. Los resultados indican que el conocimiento actual de los niños y jóvenes de las canciones populares es muy bajo; no conocen sus músicas, letras y características, siendo incapaces la mayoría de cantar alguna de ellas al completo. Denac y Znidarsic (2018) realizan un estudio con 240 profesores y más de 4000 padres de alumnos en el que intentan identificar el uso de las CPI en la escuela y en los hogares como recurso didáctico, y también la pervivencia actual de estas. Concluyen lo siguiente: "our survey results suggest that musical activities related to folk music are not sufficiently incorporated into education process or home environment" (p. 2861).

Ante tal situación, algunos ven en la tecnología la solución al problema (Fernández-Poncela, 2005; Vilar i Herms, 2017); otros ponen el acento en el papel de la escuela como potenciadora de la transmisión del cancionero popular infantil (Díaz, 1999); o en la transcripción por escrito y fijación literaria de las CPI (Cerrillo, 1997). Aunque todas nos parecen ideas oportunas, nos quedamos con la esperanzadora reflexión de Ana Pelegrín (Pelegrín, 1984, como se citó en Cortón, 2003) en la que asigna a los propios niños la importantísima empresa de conservar los tesoros que conforman el folclore musical infantil:

> La infancia conjuga formas básicas de entretenimiento tradicionales […] con otras formas propias del momento y contexto histórico […], lo cual asegura, al menos en parte, la supervivencia de la cultura lúdica infantil. (p. 10)

1.3.5. ***Investigación sobre el Cancionero Popular Infantil***

El folclore musical popular ha sido históricamente poco estudiado, siendo "uno de los campos más olvidados en el estudio de la música" (Botella, 2013, p. 4). Respecto al caso español, durante la celebración del *I Congreso de la Sociedad Española de Musicología* en Zaragoza en el año 1979, Josep Crivillé hablando sobre la situación del estudio sobre el cancionero popular en Cataluña (una de las regiones pioneras en la investigación del folclore musical popular), ya advertía sobre la escasez de trabajos teóricos sobre la investigación musicológica del folclore popular (Vilar i Herms, 2017).

No obstante, durante el segundo y tercer cuarto del siglo XX, y más especialmente durante la época de los 90, la mayor disponibilidad de cancioneros populares propició un incremento de la investigación al respecto (Van Kranenburg et al., 2010). Así, el estudio del cancionero popular ha ido proliferando a lo largo de los últimos años.

Por citar algunos ejemplos, resulta revelador observar algunas de las últimas investigaciones sobre el folclore musical popular, por su calidad y originalidad. El cancionero popular español puede ofrecer sin duda infinidad de temas interesantes para la investigación. En esta línea, es más que curioso el estudio etnobotánico que realizan Herreo y Cardaño (2015) sobre el cancionero popular de Castilla y León; o, por citar otro ejemplo, el estudio de Shevchenko y Oliinyk (2018) sobre las flores que aparecen en la poesía folclórica española, centrándose en su simbolismo. Mención especial merece el trabajo de Navarro-Cáceres et al. (2020) en el que los autores diseñan un *software* capaz de crear canciones (música y letra) siguiendo el estilo de las canciones populares españolas; las canciones populares españolas generadas por el *software* fueron evaluadas positivamente y los resultados de la investigación fueron satisfactorios.

Una compilación extraordinaria, y a su vez muestra de que la investigación sobre las CPI, al menos en el caso español, cuenta con un nutrido grupo de investigadores y docentes más que interesados en el tema, sería la publicada por la Universidad de Castilla-La Mancha en el año 2018: en *La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura Popular de Tradición Infantil*, una edición preparada por César Sánchez Ortiz y Aranzazu Sanz Tejeda (2019), en la que se recogen los trabajos de investigación expuestos en las *V Jornadas Iberoamericanas de Literatura Popular Infantil.* Hasta 55 estudios científicos centrados en el cancionero popular infantil dan buena muestra de una considerable producción científica al respecto.

Resumiendo, la investigación sobre las canciones populares (en las que incluimos las CPI) ha sido bastante pobre a lo largo de la historia; sin embargo, a partir del último tercio del siglo XX ha experimentado un gran avance. En la actualidad existen grandes investigadores del folclore musical popular, en España y el resto del mundo. No obstante, muchos otros fueron los pioneros en la investigación de las canciones populares, aquellos que primeramente supieron apreciar el gran valor de este tipo de composiciones musicales a las que consideraban auténticos tesoros de cualquier cultura.

Estudiosos del Cancionero Popular Español. El estudio del folclore musical popular en España ha sido discreto a lo largo de la historia. No obstante, existe un grupo muy numeroso de investigadores y personalidades los cuales dedicaron sus esfuerzos a recopilar, estudiar y poner en valor el cancionero popular español.

Uno de los pioneros en la recopilación de melodías populares, ya en el siglo XVI, fue Francisco de Salinas (Martí, 1997). Por su parte, en *Nuevo corpus de la antigua lírica popular Hispánica*, Frenk (2013) reúne canciones populares españolas del

Siglo de Oro y anteriores. Así, las fuentes que la autora utiliza para recopilar dichas canciones populares nos dan noticias sobre los primeros recopiladores del folclore popular, como los refraneros del siglo XVI de estudiosos como Hernán Núñez y Sebastián de Horozco; para el siglo XVII, el *Tesoro de la lengua castellana* de Sebastián de Covarrrubias, los *Juegos de Nochebuena a lo divino,* de Alonso de Ledesma, los *Días geniales o lúdicos* de Rodrigo Caro y el *Vocabulario de refranes* de Gonzalo Correas.

Pese a los ejemplos citados anteriormente, el estudio del cancionero popular español (y especialmente el infantil) no atrajo el verdadero interés de investigadores y personalidades de nuestra cultura hasta la llegada del siglo XIX.

En 1799 encontramos un proyecto presentado al Gobierno español por José González Torres de Nava, cuyo principal objetivo fue la recopilación de canciones populares directamente de la gente de los pueblos (Martí, 1997). Antonio Machado y Álvarez (Demófilo) señala que en el primer cuarto del siglo XIX un escribano, el señor Zamacola, conocido por el apodo de Don Preciso, ya se dedicaba a la recolección de coplas populares junto a algunos colaboradores (Cerrillo, 2013).

Por su parte, Manuel Milà i Fontanals puede considerarse como el primer estudioso que aplica una metodología rigurosa para investigar sobre las canciones populares españolas. Publica en 1853 *Observaciones sobre la poesía popular* que sirve de modelo para futuras investigaciones etnomusicológicas en España (Martí, 1997). Demófilo cita además otros nombres como primeros recolectores de mediados del siglo XIX: Fernán Caballero, Lafuente Alcántara y García Gutiérrez (Cerrillo, 2013). Así mismo, el sevillano Francisco Rodríguez Marín fue otro gran folclorista de la época (Pedrosa, 2005).

Otros estudiosos del cancionero popular español en el siglo XIX, identificados por Martí (1997), serían los siguientes: Antoni Febreri Cardona, Josep Vega i de Sentmenat, Pau Piferrer, Juan Ignacio de Iztueta, Marcial Valladares, Marcial del Abalid, José de Manterola, Rodríguez Marín, Pau Bertrán i Bros, Antoni Noguera, Francesc P. Briz, José Inzenga, Eduardo Ocón, Resurrección María de Azkue, Casto Sampedro y Folgar, Mariano Soriano Fuertes. Así, puede afirmarse que fue a partir del siglo XIX cuando en España se produce una "intensa actividad de intelectuales en torno a la tradición oral infantil […] desde las investigaciones de Demófilo y sus colaboradores en las Sociedades de Folklore hasta la Generación del 27 recopilan, reelaboran, usan como materia prima, como principio y meta de su creación, la tradición oral" (Sánchez-Ortiz, 2013, como se citó en Ruiz y Pelegrín, 2019, p. 149). Más concretamente fue a mediados del siglo XIX cuando, "a través de los movimientos nacionalistas, comienza el interés por el estudio del folclore y su recuperación" (Botella, 2013, p. 4).

Mención especial merece Demófilo (1849-1893), que funda en 1881 la sociedad *El Folk-Lore Español,* inspirada en la londinense *Folk-Lore Society*, con el objetivo de establecer unas bases y rigor en el estudio del folclore español, especialmente el

musical, y con la intención también de incluir en sus investigaciones a los territorios de Cuba, Filipinas y Puerto Rico (Martí, 1997).

Felip Pedrell (1841-1922) fue un incansable estudioso del cancionero popular español, "the earliest and undoubtedly the most outspoken of the Spanish musicologists for scientific investigation of Spanish folk music" (Katz, 1974, p. 70). Es considerado como el padre de la musicología española. Enamorado del folclore español, consideraba las canciones populares como la *música natural*, en oposición al resto de música que consideraba *música artificial*; creía en el potencial de la música popular como fuente de inspiración para los compositores de la época. Destaca su *Cancionero musical popular español* de 1919 (Martí, 1997).

Otra personalidad destacada en la investigación del folclore musical español, ya entrado el siglo XX, es la de Eduardo Martínez Torner (1888-1955). Su línea de estudio se focalizó en la música tradicional asturiana y la investigación folclórica; fue un musicólogo, folclorista, compositor, pianista y profesor que dejó una gran producción sobre la investigación de la canción tradicional (Botella, 2013). Llegó a ser director del *coro del pueblo* de las misiones pedagógicas de la II República (Ruíz y Pelegrín, 2019).

Como se ha dicho, el progresivo aumento de la investigación y el interés en el estudio del cancionero popular español que se produjo en el siglo XIX en adelante fue propiciado especialmente por la creciente disponibilidad de cancioneros populares. No obstante, es en el siglo XX cuando aumenta especialmente el interés por recopilar de manera precisa y sistemática las composiciones que conforman el cancionero popular español.

Así, por ejemplo, el profesor Rafael Patxot (1872-1964) pone en marcha *Obra del Cançoner Popular de Catalunya* (1921-1939), que puede ser considerada como la primera gran iniciativa de investigación y recopilación sistematizada sobre la música popular española; su mayor acierto fue realizar misiones de recopilación (al estilo de las misiones pedagógicas) en las que etnógrafos y músicos viajaban de pueblo en pueblo recopilando canciones de las localidades de Cataluña, Valencia y Baleares. La iniciativa fue interrumpida por la Guerra Civil, pero el material recopilado afortunadamente pudo conservarse. Por su parte, el doctor Kurt Schindler (1882-1935) realizó una iniciativa similar, esta vez de forma individual, viajando acompañado de sus instrumentos de grabación (lo cual suponía una gran novedad en España) a lo largo de las provincias norteñas españolas y portuguesas, entre los años 1919 y 1933. El resultado de tal empresa de recopilación fue publicado en *Folk music and poetry of Spain and Portugal,* en 1941, con hasta 985 melodías populares recopiladas (Martí, 1997).

Otra personalidad destacable en el estudio del folclore musical español sería la de Higini Anglès (1888-1969) que funda en 1943 el *Instituto Español de Musicología,* en Barcelona; Marius Schneider será el director de la sección del instituto llamada *Folklore Section*. Ambos coordinan una labor de investigación y recopilación del folclore musical que produce, entre 1944 y 1960, un total de 68 estudios llevados a cabo por diferentes investigadores, y hasta 20000 documentos musicales fueron recopilados

(Martí, 1997). Como puede observarse, históricamente en España el interés y la investigación sobre el cancionero popular se ha concentrado en la zona norte del país, destacando especialmente Cataluña.

No obstante, no puede concebirse una revisión de las principales personalidades en la investigación y la puesta en valor del cancionero popular español sin reparar en la figura de Federico García Lorca (1898-1936). El poeta granadino desarrolló una gran recopilación de canciones populares (muchas de ellas CPI) a lo largo y ancho de la geografía española. Siguiendo a Ossa (2018), Lorca se mostraba muy preocupado por la posible desaparición y olvido del folclore musical español: "he estudiado durante diez años el folclore de mi país con sentido de poeta. […] ¿qué más poesía? Ya podemos callarnos todos los que escribimos y pensamos poesía ante esa magnífica poesía que han hecho los campesinos" (Lorca, 2006, p. 456-460).

Además, llevó a cabo una intensa labor investigadora junto al filólogo, historiador y musicólogo Ramón Menéndez Pidal. Estuvo a punto de publicar una de sus recopilaciones de canciones populares en 1926, pero finalmente no vio la luz. También solía tocar canciones populares al piano y cantarlas al mismo tiempo; en su estancia en Estados Unidos interpretó canciones populares españolas en diversas reuniones ante un público impresionado por su belleza y naturalidad, y por la alegría con que Lorca las interpretaba. Incluso, produjo 5 discos de canciones populares españolas en los que acompañaba al piano a la cantaora conocida como la *Argentinita*, que cantaba y tocaba las castañuelas (Ossa, 2018).

> Federico García Lorca con su obra dignificó la poesía popular. […] Asimiló, en muchos de sus poemas […] los ritmos y formas externas, los recursos retóricos y de estilo, conservó una buena parte de su vocabulario y mantuvo el espíritu, la ingenuidad y la frescura que animan estas canciones del pasado. […] Encontró en coplas de la poesía popular las muestras primeras de cómo un mundo ilógico, absurdo y onírico había logrado su formulación lirica en la canción del pueblo, sobre todo en la canción infantil. Y por eso varios de los poemas de sus últimos libros ofrecen al lector la influencia y las huellas de estas coplitas populares que se habían situado […] en la órbita del surrealismo. (Piñero, 2008, p. 44)

El amor y admiración que profesa el granadino por el cancionero popular de su país es incuestionable, especialmente por el infantil. Lorca valora enormemente aquello que otros consideran vulgar e insignificante; su delicada personalidad y especial sensibilidad le permiten advertir el gran valor que poseen estas composiciones musicales, a las cuales considera auténticos tesoros de nuestra cultura e identidad nacional. En sus propias palabras:

> En todos los paseos que yo he dado por España, un poco cansado de catedrales, de piedras muertas, de paisajes con alma, me puse a buscar los elementos vivos, perdurables, donde no se hiela el minuto, que viven un tembloroso presente. Entre los infinitos que existen, yo he seguido dos: las canciones y los dulces. Mientras una catedral permanece anclada en su época, dando una expresión continua del ayer al paisaje siempre movedizo, una canción salta de pronto de ese ayer a nuestro instante,

> viva y llena de latidos como una rana, incorporada al panorama como arbusto reciente, trayendo la luz viva de las horas viejas, gracias al soplo de la melodía. (Lorca, 1964, p. 92)

Otra figura importante en el estudio del cancionero popular español sería la del gaditano Manuel de Falla (1876-1946), con el que Lorca compartiría innumerables conversaciones, reflexiones y experiencias sobre el valor de las canciones populares: "la unión y compenetración de don Manuel con Federico fue muy profunda, y juntos recorrieron muchos pueblos para recoger canciones populares" (García-Lorca, 2002, p. 125).

Falla llevó a Lorca a descubrir la magia de nuestro cancionero; anteriormente, el mencionado Felip Pedrell, en 1902, hizo lo propio con Falla. Siguiendo a Christoforidis (2002), advertimos que la actividad de Falla en cuanto al estudio del cancionero popular se desarrolló especialmente a partir de su retorno de París a España en 1914; a partir de entonces, se interesó profundamente por la investigación en la naturaleza de las canciones populares y por su imprescindible pervivencia. Como punto álgido de su interés por el folclore musical español podemos destacar su obra *Siete canciones populares españolas* en la que Falla se inspira directamente en el cancionero popular y compone siete canciones que suponen un punto crucial en el desarrollo de su estilo musical.

Por su parte, Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) puede ser considerado como el principal estudioso del romancero español y, a su vez, el primer atisbador de las peculiaridades que presentaba los romances de tradición infantil, bautizando a dicho corpus como *Romancero Infantil.* Además de su innegable labor en el campo de la investigación del folclore musical, palpable en obras tales como *Flor nueva de romances viejos* (1928) o *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas* (1957), Menéndez Pidal fue una de las mentes más lúcidas e inquietas de nuestra historia, destacando en ámbitos muy diversos.

Por último, si tuviéramos que destacar a dos estudiosos del cancionero popular infantil, que hayan desarrollado su labor investigadora durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, estos serían sin duda Ana Pelegrín y Pedro Cerrillo.

Ana Pelegrín (1938-2008) es una de las autoras y estudiosas del folclore español y sudamericano más citada y reconocida. Su producción científica en cuanto al cancionero popular, y más concretamente sobre las CPI, es enorme, y su sensibilidad al hablar y escribir sobre este tópico, única e inconfundible. A su vez, Pedro Cerrillo (1953-2018) posee una enorme cantidad de escritos, investigaciones y trabajos científicos sobre las CPI españolas: características, clasificación, peculiaridades, potencial pedagógico.

Ambos son los dos autores contemporáneos más destacables en el estudio del cancionero popular infantil español; prueba de ello es que de las cinco jornadas sobre la

tradición popular infantil que se han celebrado hasta la fecha a nivel nacional, dos de ellas han sido directamente orientadas a rendir homenaje a estas dos personalidades. La segunda edición de las jornadas, con el título de *La aventura de oír*, fue dedicada a la figura de Ana Pelegrín como pionera en la investigación de la lírica popular de tradición infantil; la última edición de estas jornadas celebrada hasta la fecha, en 2018, fue íntegramente dedicada a la figura de Pedro Cerrillo, recientemente fallecido.

Para terminar, otros nombres destacables en la investigación del cancionero popular español durante el siglo XX (cada uno centrado en una u otra región española), y que no nos gustaría pasar por alto, serían: Bonifacio Gil, en Extremadura; Manuel Fernández Núñez, en León; Miguel Arnaudas, en Aragón; Sixto Córdova y Oña, en Santander; Sara Llorens de Serra y Aureli Capmany, en Cataluña; Manuel García Matos, en Extremadura (Martí, 1997). A esta lista habría que añadir a Joaquín Díaz en el estudio del folclore musical de Castilla-León y a Carlos Cano en el del folclore andaluz. Por su parte, Sarget (2002) resalta los siguientes investigadores:

> Recientemente numerosos folkloristas han dedicado sus esfuerzos a recopilar cancioneros de las distintas provincias españolas, tal es el caso de Joan Amades (Cataluña), Miguel Arnaudas (Teruel), María de Azcué y el padre Donostia (País Vasco), Venancio Blanco (León), Sixto Córdova y Calleja Gómez (Santander), Pedro Echevarría (La Mancha), Manuel García Matos (Madrid, Cáceres, etc.), Bonifacio Gil (Extremadura), José Hurtado (Asturias), Dámaso Ledesma (Salamanca), Ángel Mingote (Zaragoza), Federico Olmeda (Burgos), Sampedro y Folgar (Galicia), Salvador Seguí (Valencia), José Torralba Jiménez (Cuenca), etc. […] Algunos folkloristas han centrado su atención en la canción popular infantil, tal es el caso de: Cuscov, Sixto Córdoba y Oña, Bonifacio Gil, Juan Hidalgo Montoya, Ramón Lluch o Fernández y González de Mendoza, etc. (Sarget, 2002, p. 203)

En el siglo XXI, como ya se ha comentado al inicio del epígrafe, existe un nutrido grupo de investigadores que centran actualmente sus esfuerzos e interés en el estudio de las canciones populares y las CPI españolas. A modo de ejemplo, podemos mencionar a Ana María Fernández Poncela, María de los Ángeles Sarget, Diego Pascual y Cabo, María Jesús Ruíz o Israel J. Katz.

Estudiosos del Cancionero Popular en Otros Países. Pese a no suponer un tópico de investigación muy indagado en el ámbito internacional, la lista de nombres de referencia en cuanto a la producción científica sobre el cancionero popular puede resultar muy amplia. Por citar algunos de los más relevantes, destacamos a:

- Zoltan Kodály (1882-1967): músico húngaro que provocó una auténtica revolución en cuanto al potencial didáctico de las CPI. A partir de su obra en las escuelas húngaras se emplea la canción popular como recurso didáctico por medio del cual se introduce a la infancia en la música (Sarget, 2002).

- Carl Orff (1895-1982): compositor alemán que funda el método denominado *Orff-Schulwerk,* "en el que la canción popular ocupa un lugar privilegiado como manifestación artística que expresa el alma de un pueblo" (Sarget, 2002, p. 205)

- Alan Lomax (1915-2002): etnomusicólogo estadounidense considerado como uno de los más importantes estudiosos de la música folclórica americana y mundial. Destaca la identificación de una decena de estilos musicales folclóricos universales descritos en Lomax (1959) y su libro *Folk Song Style and Culture* de 1968. Además, se mostró siempre especialmente interesado en el folclore musical español, llevando a cabo varias estancias de investigación y trabajo de campo en nuestro país.

- Willian Wells Newel (1839-1907): folclorista americano considerado como uno de los pioneros en difundir el estudio de las canciones infantiles americanas y que, junto a Franz Boas, funda en 1888 la *American Folklore Society* (Minks, 2002).

- Steve Roud (1949-actualidad): musicólogo anglosajón, escribe un libro en 2017 titulado *Folk Song in England* en el que realiza un análisis en profundidad de la mayoría de los aspectos relacionados con la canción popular en Inglaterra desde 1500 hasta 1950. Es el creador del *Roud Folksong Index*, una base de datos que contiene más de 250.000 referencias de alrededor de 25.000 canciones populares de habla inglesa recopiladas por todo el mundo.

1.4. **Canción Popular Infantil como Informante Cultural**

Como hemos visto, la música ha acompañado al ser humano durante todo su proceso evolutivo, por tanto, es de esperar que ocupe un lugar protagonista dentro de su cultura e influya directamente en la conformación de la misma. Más estrecha si cabe resulta la relación entre música y cultura cuando la música en cuestión es de carácter popular, pues, como hemos comentado en el epígrafe anterior, la música popular nace del pueblo y lo acompaña en su día a día más cotidiano; sus letras y melodías, por tanto, nos ofrecen una ventana donde asomarnos para conocer nuestra realidad más propia, nuestra identidad cultural.

1.4.1. ***Lenguaje como Informante Cultural***

Nuestra capacidad para comunicarnos a través del lenguaje es sin duda el rasgo más característico de la especie humana, aquel que nos distingue radicalmente del resto de seres vivos. Gracias al lenguaje hemos podido avanzar en nuestro progreso como especie, en infinidad de aspectos; por otro lado, sin lenguaje hubiera resultado imposible la producción cultural que el ser humano ha venido protagonizando hasta el momento.

Por consiguiente, las expresiones de la lengua de una comunidad nos aportan información sobre cómo vive esa sociedad, cómo piensa y cómo entiende la realidad que le rodea. De esta manera:

> Las manifestaciones lingüísticas de cada comunidad humana están estrechamente unidas a su cultura, de modo que su sentido solo puede entenderse a partir de la cultura subyacente y, al mismo tiempo, su análisis permite conocer […] muchos rasgos de esa cultura. (Martín-Camacho, 2003, p. 996)

La etnolingüística se ha preocupado históricamente de esta estrecha relación entre manifestaciones lingüísticas y cultura. Así, como asegura Coseriu (1978), esta disciplina científica se ha dedicado "al estudio de la variedad y variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura" (p. 10). El mismo autor advierte de la doble perspectiva que la etnolingüística puede adoptar en cuanto al estudio de la cultura subyacente en las manifestaciones lingüísticas, a saber: lingüística etnográfica, si el objeto de estudio es el lenguaje; etnografía lingüística, si el objeto de estudio es la cultura.

No obstante, tal distinción "es más un principio teórico que una realidad práctica, ya que al analizar de forma concreta alguna de las muchas facetas de la relación existente entre lenguaje y cultura la diferencia entre ambas perspectivas se difumina" (Martín-Camacho, 2003, p. 995). Por tanto, la relación entre lenguaje y cultura es recíproca, la cultura influye en el lenguaje, y viceversa (Pascual y Cabo, 2010); de este modo, la investigación etnolingüística, en la práctica, estudia ambas (cultura y lenguaje) de forma simultánea y complementaria.

Por tanto, la etnolingüística nos permite conocer mejor una cultura a través del estudio de sus manifestaciones lingüísticas, y a su vez un mayor conocimiento de dicha cultura nos lleva a comprender más plenamente sus expresiones del lenguaje. Tal relación entre lenguaje y cultura se da hasta en 3 sentidos diferentes:

> Por un lado, el lenguaje mismo es una forma primaria de la *cultura*, de la objetivación de la creatividad humana. Por otro lado, el lenguaje refleja la cultura no-lingüística […], es decir, que manifiesta los *saberes,* las ideas y creencias acerca de la *realidad* conocida. […] Además de esto, […] el *conocimiento del mundo* influye sobre la expresión lingüística y la determina en alguna medida. Son estos dos últimos sentidos de la relación lenguaje-cultura los que proporcionan la justificación racional de la etnolingüística. (Coseriu, 1978, p. 17)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, queda clara la estrecha relación que existe entre lenguaje y cultura, y cómo esta puede ser estudiada con vistas a conocer mejor dicha cultura. La etnolingüística es la disciplina científica que se encarga de tal empresa:

> La etnolingüística se percibe como una disciplina científica que, partiendo del reconocimiento de la existencia de una íntima relación entre el lenguaje y la cultura, se propone analizar cómo la cultura condiciona los productos lingüísticos de una sociedad y cómo, inversamente, esos productos reflejan la cultura en la que se encuentra inmersa dicha sociedad. (Martín-Camacho, 2003, p. 995)

1.4.2. ***Canción como Informante Cultural***

Si el lenguaje puede considerarse como fuente de conocimiento en cuanto a la cultura; la música, y más concretamente las canciones, se presentan de igual manera. Las melodías y ritmos propios de una comunidad pueden ofrecernos infinidad de conocimientos acerca de la cultura propia de dicha comunidad; no obstante, si a esas melodías y ritmos les agregamos textos y letras, su papel como informante cultural se realza aún más.

Las canciones, por tanto, pueden considerarse como elementos fundamentales de una cultura específica (González-Mediel, 2008), y su estudio y análisis resultan imprescindibles para interpretar la realidad y profundizar en la comprensión de dicha cultura (Hidalgo-Márquez, 2011). Como sucediera con las manifestaciones lingüísticas, la canción expresa al oyente las formas de ser, pensar y actuar de un grupo, es decir, puede considerarse como portadora de una conciencia colectiva (Méndez-Satosque, 2018).

De esta manera, "la mera existencia de canciones relacionadas con diversos temas, ideologías o formas de vida muestra la importancia que estos tienen, o tuvieron en su momento, para la sociedad […], y no solo a un nivel superficial" (Martín-Camacho, 2003, p. 998). Pese a su inocente apariencia, las canciones suponen una auténtica fuente de conocimiento cultural al tratarse de verdaderos medios de reproducción social (Fernández-Poncela, 2005a), pues "toda creación artística es también práctica social y, por ello, producción ideológica" (Duchet, 1991, p. 43).

Por lo tanto, como apunta Giménez (1997), las canciones serán objeto de interés para diversas disciplinas científicas tales como la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía o la filosofía. No obstante, históricamente las canciones, en su faceta de informantes culturales, han sido estudiadas por la etnomusicología; esta, tomando como base el trabajo de campo, investiga las principales manifestaciones musicales dentro del contexto cultural (Botella, 2013).

La música ocupa un lugar central en nuestra cultura, y sus melodías y letras pueden ser consideradas como auténticas manifestaciones culturales que nos informan acerca de la cosmovisión de los integrantes de dicha cultura. Todas las situaciones en las que suceda cierta producción musical pueden ser consideradas merecedoras de estudio (Lomax, 1959). Las canciones nos informan sobre la cultura predominante tanto o más que cualquier otro tipo de producción cultural.

> La historia del ser humano se puede explicar por la música que ha realizado. La música es un banco de memoria del mundo. La tradición oral nos ha transmitido mucha canción y mucha música. La música y la canción acompañan el deambular humano. Con canciones se escribe la historia de una etnia, de una cultura concreta. Hay canciones que dicen más sobre una determinada época, hecho o situación que las narraciones escritas, las noticias de los diarios, o los comentarios de los historiadores. En la conquista de muchos pueblos indígenas se les anulaba su música porque en ella estaban implícitas las costumbres y las creencias. (Giménez, 2004, p. 524)

1.4.3. ***Canción Popular Infantil como Informante Cultural***

Queda clara la íntima relación existente entre lenguaje, canción y cultura. Las canciones pueden ser consideradas, al mismo tiempo, manifestaciones tanto musicales como lingüísticas. Así, como se ha visto, sus letras nos informan sobre la cultura en la que fueron creadas.

Sin embargo, no toda canción posee idéntico valor como informante cultural. Las canciones de carácter popular se encuentran aún más ligadas a la cultura popular que, por ejemplo, las canciones de autor o comerciales. Las canciones populares, dejando a un lado cualquier tipo de interés económico o del estilo, expresan sin tapujos la cosmovisión del grupo que las crea e interpreta; su principal función es esa misma, brindar a los integrantes de una cultura determinada la posibilidad de definirse como individuos y como sociedad particular a través de la música y el canto.

Por consiguiente, "las canciones tradicionales son una fuente de conocimiento de la cultura de una época concreta, pues en ellas se muestran creencias, pensamientos, opiniones, valores, sensaciones, normas… en definitiva, distintas formas de ver el mundo" (Hidalgo-Márquez, 2011, p. 44). Siguiendo a Denac y Znidarsic (2018), la música popular puede considerarse como una parte integral de la cultura que determina e informa sobre el estilo de vida de cada sociedad. Si hay un tipo de música que informa sobre nuestras raíces e identidad como miembros de una cultura, ese es el de las canciones populares (Jakop, 2005).

Estas, por tanto, "aportan información de tipo etnológico, de formas de vida" (Vilar i Herms, 2017, p. 271). Así, sirven a la antropología "un plato exquisito como fuente de documentación local, comarcal y nacional" (Giménez, 1997, p. 97). Más concretamente, como apuntan Navarro-Cáceres et al. (2020), el contexto social que las canciones populares representan en sus letras y melodías es objeto de estudio de la etnomusicología. En toda cultura conocida, el folclore musical y popular adopta el rol de "memoria viva de la sociedad" (González-Mediel, 2008, p. 50); el cancionero popular, por encima de todo, se preocupa en "transmitir dónde, cuándo y cómo ocurrieron los hechos" (Ruiz, 2012, p. 99).

> El análisis etnolingüístico de los textos de las canciones populares permite obtener, tanto cuantitativa como cualitativamente, datos que solo pueden entenderse de forma adecuada en función de la cultura en la que se encuentra inmersa la sociedad de la que emanan esos textos. (Martín-Camacho, 2003, p. 1013)

Por ello, el contenido histórico-cultural que conservan las músicas y letras de las canciones populares ha sido frecuentemente aprovechado por los investigadores cuando no se ha dispuesto de documentos escritos (Stevens, 1990). El folclore musical de un país o comunidad puede entenderse como un auténtico puente hacia su pasado cultural (Watts y Campbell, 2008). Por consiguiente, aquellos que han analizado desde esta óptica las canciones populares, han obtenido información relevante acerca de las costumbres y la cultura en las que se enmarcan.

> La lírica popular alberga toda una serie de conocimientos relacionados con la tradición, los cuales denotan cómo ha sido forjada la historia y, de igual modo, nos muestran una serie de valores que, en su gran mayoría, siguen siendo la base de la construcción social. (López-Valero et al., 2009)

No es de extrañar, por tanto, que las canciones populares hayan sido consideradas con el fin de comprender diferentes rasgos de una cultura determinada, por ejemplo: Salido (2014) realiza un estudio sobre el romancero hispánico barroco en el que se centra en analizar la vida cotidiana del niño en la época barroca española a través de sus apariciones en diferentes romances, centrándose en informaciones relacionadas con su educación, sus juegos y sus entretenimientos; Lomax (1959) obtiene conclusiones acerca de la situación socioeconómica de ciertas regiones españolas a través de las diferencias presentes en las letras de canciones populares, en concreto de las nanas; de igual manera, Ibor (2015) reconoce el valor que poseen las letras de las canciones populares para el estudio de diferentes acontecimientos históricos, en su caso, la Guerra de la Independencia. No solo en España se ha utilizado tal potencial de las canciones populares, de esta manera, tanto Metzger (1984) como Refael (2015) optaron por las composiciones musicales de carácter popular como fuente de información en sus estudios sobre la cultura judía y la creación del estado de Israel durante el siglo XX.

Por supuesto, todo lo dicho hasta ahora sobre el potencial como informante cultural de las canciones populares puede atribuirse igualmente a las CPI. Así, la mayoría de las canciones populares de tradición infantil informan sobre las formas de vida y costumbres de la comunidad a la que pertenecen (Amir, 1997). Las letras de las CPI pueden asumirse como textos con un alto valor etnográfico (Ruíz y Pelegrín, 2019).

De esta manera, y a modo de conclusión, las CPI guardan en sus letras y melodías significados profundos y antiquísimos que, sin ser plenamente conscientes, nos informan sobre nosotros mismos como individuos de una cultura determinada (Ruiz, 2009). Por ello, en palabras de González-Mediel (2008), concluimos lo siguiente: "la canción popular infantil es un buen recurso para conocer y reconocer las diferentes culturas presentes en la sociedad. […] Los textos que aportan las canciones son otros elementos representativos de cualquier cultura" (p. 28-29).

1.5. **Cancionero Popular Infantil Español**

El corpus de canciones que conforma el cancionero popular infantil español está principalmente definido por su riqueza en cuanto a variantes, temáticas y alcance geográfico. El descubrimiento del nuevo mundo a finales del siglo XV propició una expansión y proliferación del cancionero popular español extraordinaria, vigente hasta nuestros días.

Los orígenes de nuestro cancionero son indudablemente remotos y difusos. Es muy interesante la relación que observa Anglès (1964) entre las canciones populares españolas y el canto gregoriano; cómo unas bebían de las otras, y viceversa; cómo se observan similitudes (y muchas diferencias) entre unos cánticos y otros, aunque el autor

no encuentra respuesta a cuáles resultan más primitivos. Por otro lado, Katz (1974) asegura que las *Cantigas de Santa María,* atribuido a Alfonso X, el Sabio (1221-1284), puede considerarse como el primer cancionero conocido pues las melodías que recoge son de carácter popular. Por su parte, Menéndez-Pidal apunta al Renacimiento italiano como la principal fuente de inspiración del cancionero popular español.

Independientemente de su origen y antigüedad, las canciones populares españolas conforman un corpus caracterizado por una extraordinaria riqueza: "España es un país caracterizado por su gran diversidad y riqueza. Una de tantas riquezas, la constituyen las manifestaciones folklóricas que han sobrevivido al paso del tiempo, las crisis socioeconómicas y la ambigüedad cultural" (Arévalo, 2009, p. 4). En concreto, el cancionero popular infantil español resulta un corpus de renovación constante, dada su naturaleza y la incesante creatividad de la infancia a la hora de utilizar las CPI en sus juegos y entretenimientos (López-Valero et al., 2009).

Así, junto a esta propensión natural del cancionero popular infantil a transformarse y recrearse, la diversidad, la multiculturalidad, el clima y el estilo de vida que ha caracterizado a España a lo largo de los siglos hacen del cancionero popular infantil español uno de los más ricos y variados. Las canciones populares españolas son tan variadas como sus regiones (Navarro-Cáceres et al., 2020), el estudio de estas composiciones nos hace advertir rápidamente sobre "la diversidad folklórica de una España que nunca fue *Una*" (Ruíz y Pelegrín, 2019, p. 150).

Melodías y textos se modifican dando lugar a diferentes versiones, propias de cada zona geográfica del país (Sarget, 2002). Prueba de ello es la investigación de campo que llevó a cabo Lomax (1959) durante dos años en España, en la que identificó hasta tres estilos musicales folclóricos completamente diferentes y que convivían en nuestro país, delimitados principalmente por la situación geográfica: al sur, el estilo *Euroasian;* en el centro, el estilo *Modern European;* y al norte, el estilo *Old European.* De esta manera, las características que definen las canciones populares en una u otra región española pueden variar considerablemente. Martínez (1981), por ejemplo, identifica peculiaridades en el folclore musical asturiano que no se dan en el resto de las composiciones populares de otras regiones.

En resumen, el cancionero popular infantil español se presenta como un conjunto de manifestaciones folclóricas caracterizadas por su riqueza y variedad. Además de las diferentes músicas, ritmos y actividades asociadas que encontramos en unas y otras versiones y variantes, sus letras nos ofrecen una amplísima selección de temáticas. Así, el cancionero popular infantil español "aborda por vía de lo lúdico todos los hitos de la vida" (Ruiz, 2009, p. 77). Las canciones populares infantiles españolas no se fundamentan en el significado sino en las formas, el ritmo, el sonido y, en definitiva, el juego, por lo que podemos encontrar en sus letras desde el más absurdo sinsentido hasta el más profundo de los temas (Cañamares y Luján, 2019).

1.5.1. ***Temáticas***

Amor. Una de las principales temáticas abordadas por el cancionero popular infantil español es, sin duda, la amorosa. Seguramente debido al ya comentado trasvase de canciones del folclore adulto al infantil (Fernández-Poncela, 2005a), y como forma también de transmitir patrones de comportamiento en lo afectivo, el amor aparece constantemente en las letras de las CPI.

A veces, el amor es visto de forma positiva por los protagonistas de la historia, que en la CPI expresan un fuerte deseo por enamorarse y casarse, principalmente en las canciones de corro tradicionalmente cantadas por las niñas, y siendo ellas las que en la mayoría de los casos toman la iniciativa de pedir la mano al amante (Cañamares y Luján, 2019). En otras muchas, asegura Fernández-Poncela (2006), el sentimiento amoroso no puede considerarse saludable puesto que aparece en su forma más platónica: "muchachas pobres que sueñan con valientes príncipes azules, […] ellas esperan la llegada de este personaje idealizado" (p. 40).

Quizá en las letras de las CPI se le dé una excesiva importancia al hecho de encontrar pareja, dándose a entender que resulta imprescindible el estar enamorado y ser correspondido para disfrutar de una vida plena. Así, los pasajes que tratan temas amorosos a veces describen situaciones y actitudes que rozan lo irracional y lo tóxico.

> Los enamorados del pasado reciente se conformaban, o decían conformarse, con muy leves contactos en sus relaciones y escarceos amorosos (darse los buenos días o las buenas noches, hablar entre ellos…), se cortejaban de forma en apariencia bastante inocente (entregándose flores y cintas), se prendaban muy castamente (de las ropas y de los andares) y tenían muy en cuenta el papel que los mayores y las demás personas jugaban en sus relaciones. (Martín-Camacho, 2003, p. 1001-1002)

Por otro lado, en las CPI, la temática amorosa suele ir de la mano de motivos y metáforas relacionadas con la naturaleza, flores y frutos principalmente, siendo así más atractivas para el mundo infantil (Fernández-Poncela, 2006). Por ejemplo, algunos árboles, como el olivo, y otros elementos de la naturaleza como el agua o la floración de las plantas, están directamente relacionados con mensajes de una muy marcada connotación erótico-amorosa (Piñero, 2008; Ruíz, 2009). También lo erótico de algunos motivos que aparecen con frecuencia en el cancionero popular ha sido objeto de estudio por otros autores: Pedrosa (2005) investiga la presencia del motivo del retrato encontrado en el corazón enamorado y Duque (2019) analiza en profundidad otro motivo típico en el folclore español como es la mujer que lava las ropas o que está regando su jardín o alguna de sus plantas en concreto. Por todo ello, puede afirmarse que "el amor insertado en el cancionero popular es asunto de la lírica tradicional y a su vez de la infantil" (Fernández-Poncela, 2005a, p. 36).

De igual manera, el matrimonio aparece de forma persistente en las CPI españolas. El destino de los pequeños, especialmente el de las niñas, viene marcado principalmente por el futuro casamiento.

> Hay una insistencia en el deseo, y casi necesidad más que anhelo, en el matrimonio, y especialmente es así en boca de mujeres, y cuanto antes mejor. No importa si los personajes son niñas o jóvenes, solteras o viuditas. […] Se observa incluso cierta reiteración en la necesidad del matrimonio, transmitido de madres a hijas. (Fernández-Poncela, 2006, p. 42)

Esta obsesión por encontrar pareja y casarse, tan recurrente en las letras de las CPI españolas, especialmente las que solían cantar las niñas, está directamente relacionada con el machismo transversal que ha caracterizado muchos ámbitos de nuestra cultura a lo largo de la historia. En este sentido, Bautista y Sánchez-Blanco (1993) apuntan lo siguiente: "a una muchacha, sobre todo si era bonita, no se le exigían demasiados requisitos para el matrimonio; bastaba con que conociera *las cuatro reglas básicas* y fuera capaz de gobernar su hogar" (p. 463).

Las niñas y jóvenes han sido abducidas con letras y mensajes que reafirmaban la necesidad de contraer matrimonio, y estas las han cantado hasta la saciedad haciéndolas parte de sus juegos y demás celebraciones. Hasta hace muy poco tiempo era muy habitual que las mujeres cantaran este tipo de coplas en todo tipo de reuniones sociales, incluso en las propias bodas (Botella, 2013).

El machismo cristaliza en los roles de género predominantes en las CPI españolas cuyas letras tratan el tema amoroso, y así fue corroborado en el estudio que realiza Fernández-Poncela (2006), que concluye lo siguiente:

> La mujer en la canción infantil es descrita como un ser virtuoso. La mujer y sus virtudes, que tienen que ver sobre todo con la habilidad para la maternidad y el trabajo doméstico, con la responsabilidad de los hijos, su dulzura y sentido práctico a la vez, abnegada y generosa. […] Desde pequeñas se potencia en las niñas los aspectos que tienen que ver con la belleza. […] Los hombres son los que tienen profesiones y las mujeres únicamente se dedican al quehacer doméstico. […] Cuando se habla de las primeras se especifica que así es como son y como deben de ser por mandato o prescripción social, mientras que a los hombres se les describe como son en realidad, no su ideal sino sus supuestas prácticas en la realidad social. Con lo cual se atisba a ver la flexibilidad y permisividad social de sus conductas. (p. 51-61)

Son innumerables las CPI en las que se tratan temas amorosos, algunas de ellas serían: *A mi esposa le escribí una carta*, *Cómo quieres que en ti ponga*, *El corazón lo tengo*, *En Cádiz hay una niña*, o *La espada de mi amante*, entre otras muchas.

Religión. Lo divino, y en concreto la religión católica, representan una temática más que recurrente en nuestro cancionero popular infantil español. En este aparecen composiciones religiosas de toda clase, desde villancicos navideños, canciones de ofrenda y alabanza, a episodios de la historia bíblica; sus mensajes suelen atacar los vicios de la pereza y el juego y promover la sumisión y alabanza a lo divino y, por supuesto, a las autoridades religiosas y políticas (Martín-Camacho, 2003).

Con frecuencia las composiciones populares de carácter religioso suelen narrar la ocurrencia de un milagro o tratarse de peticiones de ayuda y auxilio a lo divino (Cañamares y Luján, 2019). También es muy habitual la narración de sacrificios realizados por los protagonistas de las CPI, a veces impuestos por mandato parental, como el recurrente encierro en un convento religioso por parte de las hijas (Hidalgo-Márquez, 2011). Un claro ejemplo de esto último sería la CPI *Yo me quería casar*, donde lo religioso y la voluntad de los progenitores se entrometen en las aspiraciones amorosas de la protagonista:

Yo me quería casar
con un mocito barbero
y mis padres me querían
monjita de un monasterio.

Una tarde de verano
me sacaron a paseo
y al revolver una esquina
había un convento abierto.

Salieron cuatro monjitas
todas vestidas de negro,
me cogieron de la mano
y me metieron adentro.

De esta manera, como apunta Fernández-Poncela (2006), la Iglesia se presenta como una de las instituciones (junto al ejército) que más presencia tiene, cuantitativamente, en el cancionero popular infantil español; y la aparición del tema religioso como algo propio de la canción infantil de todas las edades: "la religión es un pilar temático de toda la canción infantil en general" (Fernández-Poncela, 2005b, p. 207).

Naturaleza. El mundo natural, la fauna y la flora, suelen ser temáticas que aparecen con asiduidad en las CPI. Ya hemos comentado que infinidad de estas canciones eran cantadas para amenizar las labores del campo y que proliferaron principalmente en el mundo rural. Por tanto, es previsible que la temática de la naturaleza esté presente constantemente en sus letras.

> Profundizando más, podemos percatarnos no solo de esta transcendencia, sino del hecho, más crucial aún, de que en tiempos pasados la vida de gran parte de la población se articulaba en torno a esas labores: el paso del tiempo, las relaciones interpersonales, las situaciones sociales, las formas de subsistencia y muchos otros aspectos del vivir cotidiano dependían o se conectaban con las faenas agrícolas. (Martín-Camacho, 2003, p. 999)

Como ya hemos apuntado anteriormente, existen diferentes significados asociados a diversas especies de plantas como el olivo, la verbena, la lechuga, el perejil,

en su mayoría de temática amorosa (Piñero, 2008). Así, es muy habitual que una escena de amor o de flirteo comience con la mujer cuidando y regando las plantas de su jardín, como sucede en la CPI *Tu, tu, tu, tu*:

Doña Ana no está aquí
que está en el jardín
buscando las flores
de mayo y abril.

Por su parte, Herrero y Cardaño (2015) realizan un estudio del cancionero popular de Castilla y León desde la disciplina de la etnobotánica, concluyendo la presencia de nombres de plantas hasta en un quinto del total de canciones analizadas (7012), y que las más frecuentes son las relacionadas con las labores agrícolas. También Shevchenko y Oliinyk (2018) realizan un estudio sobre la presencia de plantas en la poseía folclórica española, centrándose más en los significados de cada planta comúnmente aceptados por los poetas y el pueblo, por ejemplo:

> Verbena – tender love; madreselva – maternal love; mirabel – fidelity; clavel – passion, thirst; ortiga – cruelty; azucena – purity; jazmín – passion, tenderness, fidelity; lino – jealousy, violeta – humility and patience, silent love; lirio – purity, hope for comfort, spirituality; castaño – fidelity, emblem of the family hearth; heliotropo – friendly bonds; albahaca – hatred or reciprocity; siempreviva – doom and immortality, a sign of eternity. (p. 144)

Por otro lado, los animales también suelen aparecer con frecuencia en multitud de CPI, por citar algunas: *La rana*, *Los pajaritos*, *Los patitos*, *El piojo y la pulga*, *El pavito*, o *Yo tenía diez perritos.* Incluso protagonizan algunas de ellas, como la por todos conocida *Don Gato*, o alguna más trágica, como *A mi burro*:

A mi burro, a mi burro
le duele la garganta,
el médico le ha puesto
una bufanda blanca:
una gorrita negra,
una bufanda blanca,
zapatitos lila, la, la la;
zapatitos lilán.

Por su parte, Kalzakorta (2020) analiza en profundidad y con una sensibilidad exquisita dos canciones populares vascas, una de ellas referente a la odisea que unos pescadores vivieron cuando se vieron sorprendidos por un fuerte temporal. Así, la climatología y los desastres naturales suelen ser muy recurrentes en nuestro folclore musical. También en las nanas aparecen con frecuencia elementos de la naturaleza (Fernández-Poncela, 2005b).

Aspecto Físico. En relación con la excesiva importancia que se le da a la consumación del matrimonio y a la temática amorosa en las CPI, el aspecto físico es otro de los tópicos más recurrentes.

De nuevo, la mayoría de estos mensajes están dirigidos a las mujeres. La descripción física de los hombres no tiene tanta relevancia, siendo estos generalmente caracterizados como fuertes y desaliñados, y centrándose su descripción principalmente en el aspecto psicológico. En las mujeres, por contra, se enfatiza su deber a cuidar de su apariencia y el anhelo de poseer los siguientes rasgos: guapas, bellas, altas, bonitas, preferiblemente de pelo largo y tez blanca (Hidalgo-Márquez, 2011).

En los juegos, los niños eligen a las niñas en función de su hermosura y dejan al margen a aquellas que consideran que no la poseen, fraguándose así la expectativa del físico atractivo (Fernández-Poncela, 2006). Especialmente en las canciones de comba, siguiendo a Bautista y Sánchez-Blanco (1993), "se dan también consejos para mejorar el aspecto físico, y de esta manera no perder el amor del novio" (p. 463). A modo de ejemplo, en la CPI *El Mayo*, encontramos el siguiente pasaje en el cual Pepa advierte a su amiga y aconseja seguir ciertas recomendaciones para evitar que su amado la abandone:

Péinate esos rizos,
lávate esa cara
y date de polvos
y verás qué guapa.

Algunos de estos consejos iban dirigidos no al físico en sí, sino a la vestimenta, pues las CPI han supuesto históricamente un "cauce para la crítica de las nuevas modas" (Fraile Gil, 2003, p. 130-131).

Fantasía. En las CPI el ritmo, la música, la dinámica de la letra y su potencial de adaptación al juego, son los elementos de la composición que determinan el uso o desuso que la infancia haga de ellas. En otras palabras, una canción popular que no reúna las características necesarias para acompañar al juego y a las actividades lúdicas de los niños, nunca llegará a formar parte del cancionero popular infantil.

Por ello, en las letras de las CPI encontramos con mucha frecuenta pasajes donde, al igual que en el juego, el sinsentido, lo absurdo y la fantasía son los protagonistas. López-Tamés (1985) lo describe perfectamente con las siguientes palabras:

> Hay en la base de la poesía infantil, la escrita para niños, así como en el acervo tradicional anónimo y la creada por ellos, una definición común de sinsentido e irracionalidad. […] Se usa la poesía porque tiene en el disparate y en el juego su definición fundamental. (p. 133-134).

Esta presencia transversal del sinsentido a lo largo de nuestro cancionero popular infantil español aporta un toque mágico a estas composiciones. Nunca se sabe dónde

nos deparará una historia, qué le sucederá a su protagonista, qué cambios repentinos pueden suceder. Todo es posible en las CPI, así como todo es posible en la mente de los niños. Fijémonos, por ejemplo, en la CPI *El Peral*, donde el peral es lo de menos y la golondrina que se posa en su copa es la que nos habla, a través de sus alas (mientras sangra por su pico), y comparte sus reflexiones en cuanto al carácter y forma de ser del sexo masculino y femenino:

Mi papa tiene un peral (bis)
llenito de peras finas (bis)
y en la ramita más alta (bis)
se cría una golondrina. (bis)

Por el pico echaba sangre (bis)
y por las alas decía: (bis)
qué tontas son las mujeres (bis)
que de los hombres se fían. (bis)

A los hombres garrotazos (bis)
y a las mujeres rosquillas (bis)
y a las niñas que lo cantan (bis)
rosquillas y peras finas. (bis)

Quizá sea la presencia de lo absurdo lo que hace tan peculiares estas composiciones y, a su vez, lo que enamoró a poetas de la talla de Lorca o Alberti de este tipo de coplas infantiles: "al poeta granadino le atrajo, de modo irresistible, lo absurdo de las situaciones y lo disparatado del mundo lírico popular, lo ilógico de la canción infantil" (Piñero, 2008, p. 44). En palabras de Ana Pelegrín (1996):

> El niño goza en la inversión del orden, jugando a los contrarios; en la retahíla encuentra los cauces de su expresión fantástica y acumula, enumera, encadena, las acciones y figuras fantaseadas. Puede ver las liebres en los montes, correr peces por los campos, trasladarse a tierras lejanas donde la naturaleza camina al revés, trueca las funciones, los criados realizan extraños trabajos, las cabras se vuelven piadosas, las mozas tiran al matorral. (p. 89)

1.5.2. ***Lo Trágico en las Canciones Populares Infantiles Españolas***

Las CPI, en sus letras, representan con absoluta normalidad la vida cotidiana y el quehacer diario de aquellos que conformaban la sociedad en la que dichas canciones eran cantadas. En el folclore popular proliferan menos la censura y el tabú. Así, la vida se mostraba tal y como es. Se realza lo espléndido de esta, pero también se muestra el contenido trágico de nuestra condición como seres humanos.

Pese a ser los niños sus principales destinatarios y recreadores, y por mucho que choque con la sobreprotección imperante actual, en las CPI no se ocultaban ciertos temas trágicos que hoy en día sí que resultan tabú a la hora de educar a la infancia y la

juventud. Se optaba por hablar a los más pequeños con total naturalidad, por ejemplo, de la muerte, la enfermedad o el miedo. Así, aunque hoy en día pueda parecer ilógico e incluso antipedagógico, en las composiciones musicales infantiles pueden encontrarse pasajes de un marcado contenido trágico.

La muerte y la enfermedad estaban más que presentes en la vida de nuestros antepasados: la esperanza de vida era mucho menor que en la actualidad; la tasa de mortalidad infantil era mucho mayor; se daba muerte a animales en el propio hogar; los velatorios y el luto se alargaban más en el tiempo y se llevaban a cabo en la casa del difunto; no existía la idea de un tanatorio alejado del núcleo urbano; etc. El sentimiento trágico de la vida, aquel que acaparara la atención del genial Miguel de Unamuno (Unamuno, 1913), era antaño más que palpable en el día a día, resultando inevitable el reflexionar y hablar sobre el mismo.

A diferencia de hoy en día, donde la muerte y lo trágico son ocultados a la infancia (porque se dan las condiciones para ello), en el pasado se optaba por educar para la resiliencia y la aceptación de nuestra condición humana, inexorablemente finita. Así, en las CPI (recuérdese que estas eran utilizadas como un recurso didáctico mediante el cual una generación educaba y preparaba para la vida a la siguiente) se encuentran también temáticas de carácter trágico.

Algunos autores han reparado en dicho contenido trágico presente en composiciones de carácter popular, en diferentes regiones, tales como: Lomax (1959) y Burke et al. (2013), en las canciones populares americanas; Malvido (2008) y Fernández-Poncela (2009), en las CPI mexicanas; Metzger (1981) y Amir (1997), en las canciones populares de origen judío; Hrynevich (2018), en las canciones populares bielorrusas; Banderas (2018), en las CPI chilenas; Nogueira (2018), en las CPI portuguesas; o Achté et al. (1989) en nanas de diferentes países y culturas. No obstante, la literatura al respecto es escasa.

Así mismo, pasamos a recapitular las menciones que diferentes autores han realizado en cuanto a la identificación de temáticas de carácter trágico en las canciones populares infantiles españolas.

General. Son varios los autores que han apuntado, de manera mayoritariamente superficial, el componente trágico del cancionero popular infantil español.

Menéndez Pidal, ya en 1953, aseguraba que en algunas piezas del romancero infantil puede identificarse el sentimiento trágico de la vida (Pelegrín, 2001). También Lomax (1959) reconoce cierto contenido trágico en las composiciones folclóricas que enmarcan en los 3 estilos musicales folclóricos que, según él, se dan en España. A su vez, Fernández-Poncela (2013) identifica historias en las CPI que no considera "propias para menores de edad" (p. 42). Halffter (1939), en su libro *Cancionero musical popular español*, dice lo siguiente:

> Existe una música natural, no reglamentada por lo circunstancial y erudito, a través de la cual cada pueblo expresa los sentimientos que le afectan o conmueven: dolores, esperanzas, sufrimientos, alegrías… La música natural, para su origen mismo, es esencialmente popular, porque es reflejo del alma de un pueblo o de una raza. (Como se citó en Ruíz y Pelegrín, 2019, p. 154)

Aun así, muy pocos han analizado en profundidad el componente trágico del cancionero popular infantil español. Las diferentes menciones al mismo las encontramos en investigaciones focalizadas en otros tópicos, que de manera puntual advierten dicho contenido trágico en uno u otro sentido.

Muerte. Nuestra condición finita se hace presente en infinidad de CPI. En las nanas, hay letras[4] que relatan incluso "la muerte de un bebé en brazos de su madre mientras le está cantando, precisamente, una canción de cuna" (Fernández-Poncela, 2005b, p. 208). Así mismo, Ruiz (2009) asegura que existen otras CPI que "colocan a los niños ante la propia muerte, de manera explícita pero casi naif*,* […] o de forma intuitiva y del todo inconsciente" (p. 77). En este mismo sentido, Cañamares y Luján (2019) apuntan lo siguiente respecto a algunas canciones populares:

> El tema de la muerte es el motivo central de algunas canciones […] y aparece en algunas composiciones de tema religioso. […] También la muerte se torna en el triste final de algunas composiciones de tema amoroso, en los que se narra la pérdida del ser amado. En otros casos la muerte se torna castigo que un padre inflige a su hija al sentirse deshonrado. (p. 122)

En relación con esto último, Fernández-Poncela (2006) afirma que suele ser recurrente el tópico del amor que se rompe con el fallecimiento de uno de los cónyuges. De igual manera, Bautista y Sánchez-Blanco (1993) identifican la viudedad como una de las temáticas más presentes en las canciones de comba.

Pese a las menciones por parte de algunos autores anteriormente expuestas, la presencia de la temática de la muerte en las CPI ha sido escasamente indagada. No obstante, cualquiera que profundice en el cancionero popular infantil podrá comprobar que la muerte aparece muy frecuentemente, incluso en las CPI aparentemente más inocentes. La sombra de la parca siempre anda rondando, en nuestra vida y, por consiguiente, en nuestras CPI. Sirva como ejemplo la CPI *Agustina*, en la que la muerte es protagonista de principio a fin:

Agustina murió joven sin ninguna enfermedad,
que la mataron sus padres por no dejarla casar.
Ay, qué padres tan crueles y qué familia tan baja,
que antes de morir la hija le están haciendo la caja.
La caja era de cristal, las esquinas de madera,
se la regaló su novio pa que sus padres la vieran;

[4] Por ejemplo, en la CPI *En los brazos de su madre*: En los brazos de su madre / el pobre niño murió / creyéndose que dormía / le cantaba el *arrorró*.

el anillo que llevaba en el dedo corazón
se lo regaló su novio en las primeras de amor.
La caja iba delante, el duelo iba detrás,
el criminal de su padre liando un cigarro va.
Adiós, Agustina, adiós, en el cielo nos veremos
ya que tus padres no quieren que en la tierra nos casemos.

Violencia. Si tuviéramos que destacar un tipo de composición popular violenta por antonomasia, esa sería la del romance, en los que se solía narrar frecuentemente asesinatos y hechos sangrientos (Llamas, 2005). Así mismo, Fernández-Poncela (2009) afirma que "en las tonadas tradicionales infantiles se contempla la violencia hacia los animales y entre las personas" (p. 94). Este tipo de violencia, asegura la autora, aparece en forma de violencia verbal, simbólica y psicológica.

En muchas ocasiones, la violencia es ejercida de padres a hijos, habitualmente en forma de castigo físico (Cañamares y Luján, 2019). Tanto en las nanas como en el resto de CPI se advierte una suerte de legitimación del maltrato infantil a través de la naturalidad con la que aparece en los mensajes de dichas composiciones musicales (Fernández-Poncela, 2005). La CPI *Con la paleta* da buena muestra de ello:

Con la paleta,
su madre le daba;
con la paleta,
la desollaba;
con la paleta,
su madre fue y le dio
un paletazo
que la mató, que la mató.

Otra forma que adopta la violencia explícita en las letras de las CPI es, como ya se ha comentado, la del machismo. Según Llamas (2005) "hay innumerables canciones de procedencia popular que nos hablan de la brutal violencia que los hombres ejercían contra las mujeres" (p. 2). En la misma línea, Hidalgo-Márquez (2011) asegura que "el rol de la mujer en el texto de las canciones no está equiparado con el del hombre, conformándose con ello evidentes desigualdades entre ambos sexos" (p. 53).

La violencia machista seguramente suponga el componente trágico del cancionero popular español más indagado hasta la fecha. Pascual y Cabo (2010) realizan un análisis del contenido de las letras de canciones populares, concluyendo lo siguiente: "la subyugación del género femenino es constante en este tipo de literatura" (p. 151). A su vez, Berrocal de Luna y Gutiérrez-Pérez (2002) tras analizar la letra de algunas canciones populares españolas, aportan la siguiente conclusión:

> Atendiendo a la letra de las canciones se observa un estereotipo de mujer con unas profesiones muy definidas tales como lavandera, costurera, peinadora, planchadora, etc.

> Por otra parte, en muchas de las letras se observa una clara dependencia del hombre (marido) por parte de la mujer, encargándose esta de las tareas tradicionales de la casa. […] Una mujer con las siguientes características: se dedica a lavar, está casada, que cose y está triste. (p. 2)

En resumidas cuentas, son varios los autores que han identificado una temática recurrente de violencia machista en las letras de las canciones populares españolas. Muy pocos advierten sobre la presencia de dichas letras violentas en las CPI españolas. A propósito, Fernández-Poncela (2009) tras el análisis de una muestra reducida de letras de CPI españolas y mexicanas: "la letra de las canciones contiene violencia como parte de los mensajes que configuran socialmente el género" (p. 90).

Por último, otra temática recurrente en la que la violencia se hace explícita en las letras de las CPI es la de la guerra y el ejército. Ruiz (2012) afirma que "es verdaderamente llamativa la presencia de lo militar en las canciones infantiles" (p. 111). Martín-Camacho (2003) también identifica la presencia de lo bélico en las letras de las canciones populares extremeñas, al igual que Ibor (2015) reconoce numerosos pasajes referentes a la Guerra de la Independencia en las canciones populares aragonesas. Por consiguiente, como ya se ha apuntado anteriormente, "la iglesia, junto al ejército, conforman las dos instituciones sociales que más presencia tienen numéricamente en la canción infantil" (Fernández-Poncela, 2006, p. 44).

Miedo. Pocas menciones encontramos respecto a la frecuencia con la que muchas CPI españolas pretenden infundir temor en sus jóvenes oyentes. Únicamente en el subgénero de las nanas, Sarget (2002) advierte que "en ocasiones se invoca a los santos o vírgenes, o se acude a la amenaza a través de *la loba, el coco* o *la mora*" (p. 217). A modo de ejemplo, en la CPI *El Cocón* podemos observar el miedo que se pretendía infundir a través de la presencia de estos personajes asustaniños:

Tintín, que a la puerta llaman
tintín, yo no salgo a abrir.
Tintín, si será el cocón,
tintín, que vendrá a por mí.

En este sentido, solamente podemos referenciar el excelente artículo de Fernández-Poncela (2005) titulado *Canción de cuna: arrullo o desvelo*, en el que la autora analiza los diferentes personajes asustaniños que aparecen en las nanas de origen hispano, comparando las versiones españolas y mexicanas.

Desamor. Hemos comentado que el amor es una de las temáticas más presentes en las CPI españolas. Sin embargo, pocas referencias encontramos en cuanto al hecho de que el amor, muy frecuentemente, aparezca en forma de desamor. Fernández-Poncela (2013) afirma que "en alguna ocasión, hay relatos en los cuales aparece de forma muy quedita el desamor, en el sentido de desacuerdo entre la pareja, de mentiras y engaños" (p. 37). Igualmente, Cañamares y Luján (2019) señalan lo siguiente: "las canciones de tema amoroso muchas veces tienen un componente negativo. Casi siempre suelen

referirse a amores truncados o irrealizables, bien por la muerte del amado o bien por unir lazos familiares a los enamorados" (p. 122). Obsérvese el desacuerdo entre las conclusiones de ambos trabajos, uno afirmando que el desamor aparece de forma esporádica y otro asegurando que su presencia es muy frecuente.

A pesar de las escasas menciones en cuanto a la presencia de la temática de desamor en el cancionero popular infantil, son incontables las CPI en las que se relatan historias de amores no correspondidos, infidelidades o amores truncados por infinidad de casuísticas. Por citar algunas: *Señoritas ¿dónde van ustedes?*, *San Antón*, *Mañanita de San Juan*, *La dama y el pastor*, o *Grandes guerras se publican.* Algunas CPI rozan lo grotesco en este sentido, véase este pasaje de la CPI *Dijo el sabio Salomón:*

Dijo el sabio Salomón
el que engaña a una mujer
no tiene perdón de Dios
si no la engaña otra vez.

Enfermedad. No encontramos apenas referencias a la presencia de esta temática de claro componente trágico. Únicamente Piñero (2008) afirma lo siguiente: "un tema ampliamente documentado en la tradición lírica hispánica desde los primeros textos conocidos: la enfermedad del amado, al que la amiga no puede ir a ver" (p. 6). Sin embargo, los problemas de salud, los médicos y los hospitales son protagonistas habituales en muchas CPI, por ejemplo: *Din, don, macarrón*, *El rey moro*, *En los palacios del rey*, *Al entrar en el hospital*, *Al corro ancho de la lechuga*, o *Tiene mi morena.* Quizá el padecimiento más frecuente sea el de la fiebre, o *calentura* como suele llamársele.

Majo de mi corazón,
que le tengo en la cama
con calentura y dolor.

1.5.3. ***Cancionero Popular Infantil Español en Sudamérica***

La riqueza en cuanto a variantes y recreaciones de las CPI españolas, y el popurrí de temáticas que estas abordan, se debe en gran medida a la creatividad infantil, al uso lúdico de las canciones en sus entretenimientos y, por supuesto, al proceso de transmisión oral. Cuanto más lejos llegue una composición musical popular, más posibilidades tendrá esta de ser modificada, recreada, transformada, mezclada y, en definitiva, adaptada a los gustos y modos de ser de sus destinatarios.

Así, si las canciones populares logran traspasar las fronteras de su país de origen, las posibilidades de ser transformadas y recreadas se elevan exponencialmente, y la riqueza del cancionero popular, en general, aumenta considerablemente.

Pues bien, este es el caso del cancionero popular infantil español. Como ya se ha dicho, las CPI viajaron con los españoles (principalmente andaluces y extremeños) que

emigraron a Sudamérica (List, 1973). Por ello, en los países de América del Sur de habla hispana la infancia asimiló innumerables CPI de origen castellano. Es más, hoy en día se siguen cantando las mismas CPI, con muy ligeras modificaciones, al mismo tiempo en España y Sudamérica.

Varios autores han estudiado este trasvase del folclore musical español a Sudamérica. Menéndez-Pidal, a comienzos del siglo XX, ya advirtió que los romances habituales en Sudamérica diferían muy poco de los que podían oírse en Madrid (Pelegrín, 2001). En cuanto a esto último, el acopio de romances infantiles por parte de la cultura sudamericana, y su pervivencia actual, es inmejorablemente descrito por Pelegrín (2001) en su artículo *Romances del repertorio infantil en América.*

Más concretamente, Fernández-Poncela (2005) asegura que a comienzos del siglo XXI las canciones populares de origen castellano en México gozan de una clara pervivencia gracias al uso diario que, asegura la autora, los niños hacen de este tipo de composiciones populares. Por su parte, Da Costa (2009) realiza un repaso a la historia del cancionero popular chileno, donde identifica una evidente influencia de la cultura musical popular castellana. List (1973) también afirma que existen similitudes entre las canciones populares colombianas y las españolas, asegurando que en estas se localizaron más diferencias que en otras canciones populares de Sudamérica.

1.6. **Potencial Educativo de la Canción Popular Infantil**

Hasta ahora hemos profundizado en el constructo de canción popular infantil, su potencial como informante cultural, sus características principales y temáticas más habituales. También hemos tratado la relación entre lenguaje, música y cultura y, por consiguiente, la relación entre canción popular infantil y cultura. Con ello, puede atisbarse el potencial como recurso educativo y de endoculturación[5] de las CPI. Pasemos ahora a profundizar algo más en esto último: el potencial de la música, las canciones, y más concretamente las CPI, como recursos didácticos, tanto dentro como fuera del aula. Además, comentaremos algunas propuestas educativas que se han fundamentado en dicho potencial.

1.6.1. ***Potencial Educativo de la Música y las Canciones***

La música y las canciones han sido utilizadas históricamente para transmitir ciertos valores y conocimientos de generación en generación, en definitiva, para educar. Su potencial pedagógico no ha pasado desapercibido y durante siglos se han usado canciones para comunicar, instruir o inspirar a las personas (Debreceny, 2015). Así, siguiendo a González-Mediel (2008), la música puede considerarse como "el instrumento de aprendizaje y el vehículo de transmisión del saber por excelencia. Es el recurso didáctico más universal de los pueblos" (p. 42).

[5] Entendemos por *endoculturación* el proceso por el cual el individuo desde sus primeros años de vida va internalizando los modelos y pautas de comportamiento de su grupo de pertenencia, de manera consciente e inconsciente.

Existen multitud de procesos educativos que promueven el desarrollo y aprendizaje de las personas, especialmente durante los primeros años de vida, no obstante, la canción destaca sobre el resto (Cortón, 2003). Los grandes pensadores de la antigüedad ya eran conscientes de dicho potencial; González-Mediel (2008, p. 40-41) recoge algunas referencias al respecto:

> Por esta misma razón, querido Glauco, la música es la parte principal de la educación, porque insinuándose primeramente en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y la belleza entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla (Platón).
>
> Hace falta considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida es el signo más patente de la decadencia de los imperios (Confucio).
>
> La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales y es la más noble de todas ellas (Santo Tomás).

Pero ¿a qué se debe esta fascinación por la música como recurso didáctico? Entre otras muchas razones, destaca el interés natural que despierta en las personas, especialmente en la infancia. Bien es sabido que hay individuos que no comparten los gustos de la mayoría: así, por ejemplo, podemos dar con personas a las que no les gusta el futbol, comer pizza, disfrutar con la familia, ver la televisión o incluso viajar (uno de los gustos más comunes). Sin embargo, ¿conocemos a alguien al que no le guste la música? ¿no es cierto que, ya sea un estilo u otro, a todos nos gusta la música? ¿no tiene todo el mundo una canción favorita con la que no puede evitar emocionarse, de una u otra forma?

Todo individuo parece tener un gusto por lo musical; la música posee un potencial a la hora de influir en nuestro estado de ánimo, en nuestros conocimientos y, en definitiva, en nuestra forma de ser. Y dicho potencial parece poseer un supuesto carácter universal.

Por todo esto, la música y las canciones se presentan como un recurso didáctico ideal en multitud de ámbitos, especialmente en la educación de la infancia y la juventud.

> Son muchos los pedagogos y psicólogos que sostienen que la predisposición del niño y de la niña para la música es una de las más claras que se conocen, no siendo necesarios demasiados estímulos para hacerle partícipe del gusto por el canto y por cantar. (Díaz, 1999, p. 60)

En la actualidad, la música ocupa un lugar central en la vida de los más jóvenes (McGregor y Mills, 2006); las canciones los acompañan en su día a día por iniciativa propia, por consiguiente, estas "can transfer knowledge and elicit emotion, and have the potential to reach students in ways other teaching strategies cannot" (Governor et al., 2013, p. 3118).

Además de este interés innato en la infancia y la juventud por la música y las canciones, a su potencial como recurso didáctico hay que sumarle los manifiestos

beneficios que su utilización en el aula supone para el desarrollo integral de los alumnos (Potkay, 1982). Numerosos autores obtienen conclusiones en esta línea (Pliego 2004; Jentschke et al., 2005; González-Mediel, 2008). Más recientemente, Benítez et al. (2017), tras evaluar la literatura disponible al respecto, confirman la existencia de evidencias que respaldan la positiva influencia de la educación musical en el desarrollo cognitivo del niño y de sus destrezas psicomotrices, emocionales y sociales.

En definitiva, la música y la canción poseen un potencial educativo reconocido por la comunidad académica; hay consenso en que, de ser bien aprovechado tal potencial, puede suponer un recurso didáctico ideal para "la adquisición de diferentes conocimientos y desarrollo de múltiples habilidades" (Linaza et al., 2002, p. 31). Pasamos a indagar en qué ámbitos la música y las canciones han demostrado su aptitud como recurso educativo.

Competencias Lingüísticas. Puede parecer lógico relacionar la práctica musical y la interpretación de canciones con el desarrollo de las competencias lingüísticas, pues en el canto, e incluso en la interpretación con instrumento, lenguaje y música interactúan constantemente. Por ello, la canción constituye un texto ideal a la hora de potenciar las competencias lingüísticas del alumnado (Nuessel y Cicogna, 1991).

La espontánea disposición de los niños y jóvenes hacia las canciones hacen de la música una herramienta ideal para el aprendizaje de la lengua (Kolb, 1996; Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017). Con la interpretación de canciones "se desarrolla el lenguaje y se amplía el vocabulario" (Cortón, 2003, p. 9). Rodríguez-Bonces (2017) lleva a cabo una revisión de la literatura disponible al respecto y, apoyándose en estudios como los de Lowe (2002), Milovanov et al. (2008) y Casals y Suárez (2012), entre otros, concluye que existen evidencias que confirman los beneficios que la práctica de la música supone en el desarrollo integral de las personas, especialmente en la infancia y la juventud.

Por supuesto, estos beneficios son extrapolables al aprendizaje de un segundo idioma. A través de la canción se desarrollan las capacidades lingüísticas del individuo, independientemente del idioma de sus letras. Así, nuevamente Rodríguez-Bonces (2017), concluye en su revisión bibliográfica al respecto que la música favorece el aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, Debreceny (2015) realiza una profunda revisión de la literatura al respecto, y acaba afirmando lo siguiente:

> Many studies have shown that using song to learn a second language promotes language acquisition. […] Songs in English could be used in many countries to assist with learning English. Many studies demonstrate the efficacy of using songs to teach and practice languages. (p. 303)

Memoria. La memoria no puede considerarse un músculo que crece cuanto más se entrena; sin embargo, ciertas prácticas ayudan más eficientemente a recordar algo en un futuro que en algún momento aprendimos. Así, la práctica de la evocación resulta una de las más respaldadas por la comunidad científica; es la más eficaz si se persigue el memorizar algo de manera óptima y lograr un aprendizaje significativo (Ruíz-Martín,

2020). Partiendo de esta base, podemos inferir que al cantar canciones (y evocar continuamente sus letras) la memoria asume un rol protagonista.

En los años 70 y 80 la comunidad científica se interesó especialmente por el papel que jugaba la memoria en el recuerdo y la evocación de canciones aprendidas en la infancia y la juventud. Estudios como el de Barlett y Snelus (1980) analizaron la pervivencia en la memoria a largo plazo de canciones que fueron muy populares en otras épocas, y el papel que jugaba la memoria episódica. Parece lógico pensar que con la interpretación de canciones "se potencia la memoria y la imaginación" (Cortón, 2003, p. 9).

En esta misma línea, Säkämö y Soto (2012) realizan una revisión bibliográfica en cuanto a los procesos mentales que intervienen en la escucha de música y las áreas del cerebro que se activan, concluyendo lo siguiente: "listening to music involves distributed cortical systems extending well beyond the auditory cortex and includes a vast network of temporal, frontal, parietal, subcortical, and cerebellar areas" (p. 268). En otras palabras, la música favorece la evocación del texto, y la evocación es el mejor medio por el cual memorizar y poder recordar algo en el futuro: "un texto solo, sin música, cuesta mucho más de memorizar, en esto la música ayuda a la mente" (Giménez, 1997, p. 93).

Competencias Sociales. La música y las canciones, como ya se ha dicho, suelen acompañar infinidad de eventos sociales en los que son interpretadas conjuntamente. Naturalmente no es un requisito indispensable, de la música se puede disfrutar también en soledad. Sin embargo, y más especialmente en la infancia, "la música es una parte insustituible de la vida social" (Díaz, 1999, p. 64). Si la interpretación se da en comunidad se fomenta el desarrollo de la comunicación, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la integración de todos los individuos (Cortón, 2003).

Los ritmos, melodías y mensajes de las canciones influyen en el desarrollo de nuestro carácter y de nuestras competencias sociales (Koopman, 2007). Lo musical ocupa un rol central en la formación de nuestra identidad como individuos, por lo que "to attack musical taste is to attack indivudal identity" (McGregor y Mills, 2006, p. 227). De esta manera, siguiendo a Llamas (2005), la educación musical determina la construcción del mundo social, cultural y afectivo de los niños.

La música influye en la construcción de nuestra personalidad y carácter y, por consiguiente, en nuestra manera de interactuar con los demás y nuestro entorno. Así, "todos y todas creamos nuestro mundo, y el decretar a través de las canciones de forma concisa e insistentemente, quizás es copartícipe de dicha creación" (Fernández-Poncela, 2006, p.37). En palabras de DeNora (2002):

> How individuals actually use music in everyday life by selecting and encountering music that shape their identities, moods, and actions, as well as how music is used as a cultural tool to organize behavior, particularly interaction among humans and between humans and technology. (Como se citó en Horsely y Waldron, 2017, p. 2)

El potencial de las canciones para influir, positiva o negativamente, en el desarrollo de las competencias sociales e individuales de las personas, también ha sido aprovechado en el ámbito terapéutico. A modo de ejemplo: Fees et al. (2014) realizan un estudio piloto en el que evalúan la eficacia de las *social story songs* como herramienta musical terapéutica con alumnos de preescolar de una escuela inclusiva, con resultados son satisfactorios:

> Social story song is effective in helping children wait, both for typically developing children as well as some children with identified special needs, in the inclusive classroom setting. […] Current research literature includes music as a tool for acquiring and retaining information and changing behavior. (p. 71 -75)

Por su parte, Giménez (1997) asegura que "una canción consigue calmar al más hiperactivo y a su vez alienta al más introvertido a decir lo que siente: las canciones equilibran" (p. 93). No es de extrañar, por tanto, que el *American Council of Music Therapy* (2021) respalde y reconozca los beneficios que el uso de la música como herramienta terapéutica proporciona a individuos con necesidades especiales. De igual manera, la música también resulta un poderoso aliado para hacer frente a situaciones especialmente complicadas, como la provocada por el COVID-19 (Ros-Fábregas, 2020).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, concluimos que la música y las canciones poseen un gran potencial en cuanto a influir en la formación del carácter de la persona, en su cosmovisión y en la manera en que se relaciona con su entorno.

Transmisión Cultural. Para terminar, y basándonos en todo lo anterior, las canciones también influyen en el proceso de endoculturación que se produce en toda comunidad de personas que comparte una misma cultura. La música posee un enorme potencial para "fomentar la pertenencia a grupos sociales y transmitir modelos sociales de sentir y de ser" (González-Mediel, 2008, p. 45). Las canciones permiten la transmisión de contenidos, normas y valores (Linaza et al., 2002). Es decir, la cultura se sirve del fenómeno musical y su potencial para influir en las personas, y así garantizar su propia supervivencia.

Según Mansfield (2002), la narrativa cultural se nutre de canciones y músicas para pervivir en el tiempo. La música permite compartir los mundos interiores de los individuos (Horsely y Waldron, 2017), y así poder conformar una cosmovisión compartida. Lamentablemente, este potencial como transmisor cultural de la canción ha sido perversamente utilizado históricamente por regímenes tiránicos, de una u otra ideología. Véase el estudio de Funes (2007) sobre los informes sobre canción popular, ensayo y ciencias sociales de los Servicios de Inteligencia de la dictadura militar argentina sobre América Latina: "la capacidad corrosiva de la música, desde el punto de vista de la *guerra psicológica marxista*, es mayor que la escritura" (p. 428). Hoy en día la música y su potencial libertario y transformador aún se encuentran seriamente amenazados por la censura estatal.

Las formas de vivir y entender la vida de una generación son transmitidas a la siguiente en infinidad de situaciones; en muchas de ellas, la música es la principal protagonista de dicha transmisión. Su magia y la atracción que el ser humano siente casi de manera innata hacia ella, hacen de la música un elemento imprescindible en la transmisión cultural y la pervivencia de nuestras costumbres y nuestras maneras de comprender el mundo, de nuestros errores y aciertos: "la canción es una vía de endoculturación social en general, y en particular esto parece claro en la infancia, donde se moldean las mentes infantiles, donde se configura su cultura sociopolítica y la formación de ideas político-sociales" (Fernández-Poncela, 2006, p. 37).

1.6.2. ***Potencial Educativo de las Canciones Populares Infantiles***

Como hemos visto, el potencial educativo de la música y las canciones ha sido ampliamente abordado por la comunidad científica, existiendo un consenso en los beneficios que la práctica de la música supone en el aprendizaje y desarrollo integral de los individuos. Lamentablemente, el potencial educativo de las CPI no ha sido tan profundamente analizado por la investigación científica. No obstante, algunos autores se han interesado y puesto en valor los beneficios que supondría el uso de las CPI como recurso didáctico.

De hecho, el potencial educativo de las CPI viene reafirmándose de manera natural a lo largo de la historia, pues su pervivencia se debe a la calidad de sus melodías y ritmos (González-Mediel, 2008) y su extraordinaria capacidad para conectar con los gustos e intereses de los más pequeños, incorporándolas estos en sus juegos de manera constante y absolutamente voluntaria. Así, como afirma Fernández-Poncela (2009), "las canciones infantiles en general y las tradicionales o populares en especial han sido y son un medio educativo por excelencia" (p. 92).

> La experiencia confirma que, aunque los niños muestran interés por la música ligera de cada momento, si están en contacto con canciones populares infantiles que conocen o cantan en sus juegos, siempre optan por estas a la hora de hacer música entre ellos. (Sarget, 2002, p. 206)

¿A qué se debe tal conexión de la infancia y la juventud con las CPI? Principalmente a su sencillez. Como se ha expuesto anteriormente, las CPI suelen ser cortas y simples en cuanto a música y texto, con un vocabulario sencillo y al alcance de la mayoría, por ello los niños se encuentran cómodos al interpretarlas y pueden disfrutar más plenamente de estas (Debreceny, 2015; Denac y Znidarsic, 2018). Su sencillez da cabida a infinidad de cambios y transformaciones, así los niños pueden fácilmente acompañar con CPI sus juegos favoritos. Esta complementariedad con lo lúdico hace de las CPI un recurso ideal de gran potencial pedagógico (Santamaría, 2006).

> El juego y la música son dos de las actividades que más interesan, motivan y divierten a los niños y las niñas. Por tanto es lógico que al abordar el aprendizaje de cualquier materia a través del juego y de la música lo hagan con mayor interés, entusiasmo e ilusión que con cualquier otro procedimiento. […] El valor educativo tanto del juego como de la música (especialmente de la canción) en el desarrollo global de la

> personalidad del educando es generalizable a los juegos tradicionales musicales. (Cortón, 2003, p. 10)

Por tanto, las CPI pueden ser consideradas como una óptima herramienta didáctica con la que se nos presenta, en palabras de Díaz (1999), "un verdadero universo de amplios e inagotables recursos" (p. 67), con el que profesores, padres y educadores en general pueden abordar más que diversas opciones de trabajo (López-Valero et al., 2009). Las CPI pueden ser utilizadas en multitud de situaciones, actividades y propuestas, orientadas estas a objetivos de aprendizaje de toda índole.

Así, las CPI se presentan como un recurso ideal para trabajar: competencias lingüísticas (Fernández-Poncela, 2005; López-Valero et al., 2009; Ruiz, 2009; Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017; Narváez-Montenegro, 2018); memoria (Gardiner y Radomski, 1999; Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017); improvisación (Sarget, 2002; Watts y Campbell, 2008); competencias sociales (Mills, 1974; Linaza et al., 2002; Llamas, 2005), transmisión cultural (Berrocal de Luna y Gutiérrez-Pérez, 2002; Linaza et al., 2002; Minks, 2002; Arévalo, 2009; Hidalgo-Márquez, 2011; Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017); y, por supuesto, las competencias musicales (Kingler et al., 1998; Díaz, 1999; Sarget, 2002; Fernández-Poncela, 2005; Santamaría, 2006). Respecto al potencial pedagógico de las CPI en la educación musical, dos figuras internacionales pioneras en cuanto a su puesta en valor merecen ser mencionadas:

> A raíz de la aparición de las denominadas *metodologías activas* […] que se impulsan por Europa a partir de la primera mitad del siglo XX […] y, de manera muy especial, de la labor investigadora y etnomusicológica realizada por Béla Bartok (1881-1945) y Zoltan Kodály (1882-1967) en Hungría, se adquiere conciencia del importante papel que las melodías populares pueden desempeñar en la educación musical infantil. (Sarget, 2002, p. 204)

Varios autores han tratado de demostrar experimentalmente el mencionado potencial pedagógico de las CPI. Citados por Denac y Znidarsic (2018), por su parte Fu (2010) demostró que la integración de la música popular en la etapa infantil promueve el desarrollo individual de los niños; y Zalar (2015) concluyó igualmente que las canciones populares en la etapa infantil favorecen la potenciación de las competencias sociales de los más pequeños. Para demostrar la influencia y natural predisposición de los niños a aprender y utilizar las CPI en sus entretenimientos, Linaza et al. (2002) realizan un estudio en el que confirman que más del 85% de los niños participantes declaran claramente su preferencia por este tipo de canciones:

> En el aprendizaje de canciones o juegos predominan más los medios que los fines, o lo que es lo mismo, el proceso es más importante que el resultado. Esto es fundamental cuando lo que se pretende es que un niño logre aprendizajes significativos y sepa autorregular su proceso de aprendizaje. (p. 40)

En el estudio de Bosompra (2008), en el que confirma el potencial de las canciones como recurso educativo en la lucha contra el SIDA en Ghana, muchos de los participantes reconocen haber aprendido tales canciones en la calle, al escucharlas en

boca de los niños que las aprendían fácilmente, como si de auténticas CPI se tratasen. También resulta interesante el estudio de Susu (2018) sobre el potencial pedagógico de las danzas tradicionales, que suelen acompañar a las CPI en infinidad de ocasiones, y sobre las que el autor acaba afirmando lo siguiente: "folk dance has an educational potential, as far as its structure contains elements that are of educational value for the current educational process" (p. 136).

En la misma línea, San Andrés (2000) y Aquino (2001, 2002) afirman que las CPI promueven el desarrollo integral (lenguaje verbal, atención, memoria, expresión corporal, ritmo y socialización) del alumnado. Mención especial merecen las publicaciones respecto al aprovechamiento educativo de las CPI de tres de los más grandes investigadores del cancionero popular infantil español: *El Folklore en la escuela*, de Eduardo Martínez Torner (1965), en el que denuncia el escaso aprovechamiento de las CPI que ha protagonizado la escuela históricamente; y *El cancionero popular infantil en educación*, de Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (2017), en el que los autores realizan una profunda revisión en cuanto al potencial educativo de las CPI, ofreciendo multitud de propuestas didácticas y actividades modelo.

> El saber es transferido libremente, y libremente aprehendido y utilizado por el niño que el pueblo educa. Y porque es libremente aceptada, la enseñanza del hogar, del terreno baldío, de la playa, de la calle, es la que asimila el niño, y la que mejor conserva durante toda su vida. Y es, asimismo, la que más educa e instruye, ya que la libertad de aprender se resuelve para él en la libertad de experimentar. Sin ningún mecanismo, sin artificio, sin etapas preconcebidas ni programas por desarrollar en tiempo limitado, la escuela del pueblo enseña al niño, con sus cantos, sus tradiciones y sus costumbres, a hacerse hombre. (Sciacca, 1965, p. 193-194)

1.6.3. ***Integración de la Música y las Canciones Populares Infantiles en el Currículo***

La música ha sido históricamente infravalorada como ámbito curricular. Hasta hace muy poco, apenas ocupaba un papel residual en la conformación de los currículos oficiales (Giménez, 2004). No obstante, existe un creciente interés en el potencial de la música y las canciones como recurso didáctico dentro del ámbito escolar. Muchos investigadores y educadores entienden la educación artística como "one way of bolstering learning habits and developing learning strategies" (Rodríguez-Bonces, 2017, p. 205).

El potencial pedagógico del arte, y más concretamente de la enseñanza de la música, excede lo meramente musical. Entiéndase, el aprendizaje de la música no debiera reducirse a adquirir la competencia de saber producir y leer música. La música es mucho más que todo eso. Por ello, debe entenderse como un contenido transversal y que debe incorporarse y trabajarse desde el currículo escolar de manera interdisciplinar y flexible ya que, como apunta Santamaría (2006): "cualquier estrategia didáctica que se presente en el ámbito de la música tiene que ser lo suficientemente flexible como para que maestras y maestros puedan incorporarla a su diseño curricular personalizado" (p.

109). Es sabido que los modelos curriculares flexibles e interdisciplinarios facilitan la inclusión de las artes en la enseñanza (Rodríguez-Bonces, 2017).

Como se ha explicado en epígrafes anteriores, la música y las canciones poseen una atracción natural como recurso didáctico. Los niños, adolescentes y jóvenes viven en un mundo repleto de música, siendo esta una parte fundamental de sus vidas. Así, las canciones, en su unión de música y letra, se presentan como una herramienta ideal en la enseñanza de cualquier disciplina.

> Las canciones pueden estar presentes en cualquier acto educativo escolar: en todas las materias, asignaturas, centros de interés… […] Las canciones en la escuela no han de estar presentes solo en la clase de música, sería empobrecer mucho sus posibilidades. (Giménez, 1997, p. 95)

Al respecto, Debreceny (2015) realiza una profunda revisión sobre el potencial pedagógico del uso de canciones en el currículo, concluyendo lo siguiente: "Though at present there are few curriculum-based materials available, their use has been proven to improve learning outcomes" (p. 305). Las canciones, y la música en general, por tanto, no deben considerarse contenidos o recursos marginales. No debe restringirse su uso a mero amenizador de actividades. Las canciones son mucho más, tienen potencial para alcanzar objetivos de aprendizaje mucho más profundos y ligados a un desarrollo integral de nuestros alumnos.

> Enfocar la educación musical desde un punto de vista transdisciplinar supone tratar problemas a partir de la música. […] La visión transdisciplinar tiene en cuenta lo social y lo cultural del hecho sonoro […] para tratar un sinfín de problemas sociales. (Llamas, 2005, p. 1)

Así, las canciones y la música son beneficiosas en multitud de ámbitos de desarrollo que forman parte del currículo. También las CPI favorecen el aprendizaje y podrían considerarse como recursos didácticos de carácter transversal.

> Puede ser de gran utilidad el diseño de programas educativos que integren, entre otras actividades, las canciones tradicionales y los juegos como centro de interés de las áreas curriculares. Este eslabón común es un potente motivador para enseñar la situación geográfica, histórica y social de otros países, costumbres, religiones, etc., y se constituye en una unidad privilegiada en los ejes transversales del currículo como la educación para la paz, tolerancia, igualdad, convivencia, solidaridad, etc. (Linaza et al., 2002, p. 41)

Las CPI pueden aprovecharse para educar en el respeto, en la multiculturalidad, en la resolución de conflictos, en el comprender la naturaleza de las situaciones cotidianas, en definitiva, las CPI educan para la vida, y por supuesto, para la muerte. Todos los mencionados debieran considerarse objetivos a perseguir en cualquier diseño curricular. La escuela pretende prepararnos para la vida; en dicho aprendizaje tienen mucho que decirnos la historia, las tradiciones, el conocimiento popular y, en definitiva, nuestros antepasados: "numerosos educadores coinciden en la idea de fomentar la

participación en actividades que incluyan las tradiciones, principalmente porque estamos formando a las generaciones futuras que decidirán el rumbo de la cultura propia cuando alcancen su madurez" (Arévalo, 2009, p. 11).

Por supuesto, las CPI también se presentan como un recurso didáctico ideal en el ámbito de la educación musical. Como ya se ha dicho, a lo largo de la historia se ha dado prioridad a la adquisición de las competencias específicas de lectura y escritura de la música. Aún en la actualidad, razonablemente, estos objetivos siguen persiguiéndose en la educación básica y media (Cárdenas et al., 2017). Las CPI, por sus características y simplicidad, son recursos ideales para progresar en la adquisición del lenguaje musical. Sus características se adaptan perfectamente al proceso de adquisición y desarrollo de la capacidad de cantar de los niños (véase Lafarga, 1997).

No obstante, la educación musical también puede verse beneficiada en el uso de las CPI como herramienta didáctica en otros muchos aspectos. Por ejemplo, el uso de las CPI en el aula de música puede favorecer la pervivencia de nuestro cancionero popular y despertar el interés de los más pequeños por su cultura y sus tradiciones musicales.

> One of the main goals of music education in the preschool period is to arouse children's interest in singing folk songs, playing folk instruments, and listening to folk music. […] In order to preserve our folk tradition through our children and create a positive attitude towards cultural heritage we need a systematic approach to the planning, implementation, and evaluation of music education. (Denac y Znidarsic, 2018, p. 2857-2858)

Las CPI añadirían sin duda color y vida a la educación musical en su conjunto y así contribuirían a paliar la decreciente popularidad entre los jóvenes que suelen tener las asignaturas artísticas, las cuales suelen considerarse poco útiles frente a otras más conectadas con el «mundo real» (McGregor y Mills, 2006). En esta línea, como apunta Giménez (1997), la escuela "tiene que contemplar las canciones como grandes aliadas para comprender la vida y hacernos el día a día más fácil" (p. 95).

> Las canciones populares infantiles pueden servir de eje para la introducción de contenidos curriculares concretos, garantizan la motivación de los participantes, favorecen la participación e integración de los niños, […] pueden ser practicadas dentro y fuera del centro escolar por lo que se afianzan los contenidos asociados a ellas. (Linaza et al., 2002, p. 40)

Así, ante uno de los problemas más recurrentes que los docentes encuentran a la hora de integrar la música en su práctica, como es el de conformar un repertorio adecuado para los más pequeños (Martín-Sanz, 2015), el cancionero popular infantil puede considerarse un recurso ideal. Sería positivo rescatar del pasado las CPI que a tantas generaciones pasadas han acompañado; aprender de ellas y, por supuesto, enseñarlas a nuestros alumnos (Cortón, 2003). Dentro o fuera de la escuela, merecen descubrir nuestro cancionero popular infantil, porque en última instancia les pertenece.

Ejemplos de Propuestas Didácticas desde la Música y las CPI. El potencial educativo de la música, las canciones y las CPI ha sido plasmado en distintas propuestas didácticas, en su gran mayoría con resultados satisfactorios. A modo de ejemplo, citaremos algunas de ellas.

En relación con el uso de la música como recurso pedagógico, McGregor y Mills (2006) realizan una reflexión en torno a la importancia de la inclusión de la música en el currículo y, más concretamente, sobre cómo paliar el «problema» de la feminización del alumnado de la asignatura de música cuando esta es optativa. Los autores proponen una figura de «profesor DJ»: "a DJ is a musician who is using music to make music… The ultímate goal for the DJ is to create something magical with the audience" (p. 228). Por otro lado, Koopman (2007) confirma el potencial pedagógico de las *community music* en el desarrollo de las competencias musicales de los participantes.

En esta misma línea, Register (2001) replica un estudio previo de Standley y Hughes (1997) sobre el potencial de la música en el desarrollo de las competencias de escritura y lectura, con una muestra mayor, en el que a un grupo experimental se le imparte un programa de intervención con música para mejorar las habilidades de escritura y lectura en alumnos de 4 y 5 años, Los resultados positivos son significativos: "results of this study reinforce the previously substantiated statement that music *significantly enhanced print concepts and prewriting skills of four year old children* as indicated by Standley and Hughes (1997)" (p. 246).

Governor et al. (2013) realizan un estudio de caso en el que imparten clases de ciencias de educación secundaria a través de canciones. El equipo evalúa las impresiones tanto de profesores como alumnos participantes, con resultados muy positivos, pero no generalizables. En este mismo trabajo se cita un estudio anterior de Calvert y Tart (1993) en el que los autores "found that songs were powerful mnemonic devices that allowed for improved recall and were useful as strategy to encode, retrieve and rehearse information" (p. 3119). Bosompra (2008) prueba la eficacia de las canciones como recurso didáctico a la hora de llevar a cabo una adecuada educación sexual, en este caso de concienciación sobre el virus del SIDA en Ghana, a través de canciones de autor popularmente conocidas por la juventud: "participants appeared generally to have agreed that the songs had influenced them to change their sexual behavior" (p.131).

Otro ejemplo de propuesta didáctica que gira en torno al uso de la canción como recurso pedagógico sería la de Linaza et al. (2002) en la que prueban la eficacia del uso de juegos y canciones en la educación intercultural, realizado con 204 alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria pertenecientes a familias de diferentes nacionalidades. Los autores concluyen que las canciones (muchas de ellas CPI) pueden considerarse como un excelente recurso didáctico en este y otros ámbitos. También Batchelor y Bintz (2012) diseñan una actividad escolar basada en el uso de canciones, en este caso de canciones de manos (*hand-clap songs*), orientada a mejorar el aprendizaje de los niños en áreas como las ciencias sociales, las matemáticas y la lengua. Los resultados son muy

positivos, incluso los profesores confiesan haber mejorado sus habilidades personales (cabe recordar que muchas CPI pueden considerarse dentro de la categoría de canciones de manos).

Por otra parte, Andrés-Jiménez (2018) realizó un estudio de caso (con sus hijos) sobre la adecuación de un programa creado por la autora sobre estimulación musical temprana a partir de canciones infantiles (también compuestas por la autora). Los resultados fueron satisfactorios, pero obviamente no generalizables. Otra propuesta sería la de Santamaría (2006) que compone una serie de canciones didácticas para alumnos de infantil diseñadas como recurso para educar en lenguaje musical en esas edades.

Además de experiencias que se brindan del potencial educativo de la música y las canciones en general, encontramos también algunas propuestas educativas centradas en las canciones populares y las CPI, también con resultados positivos todas ellas. En la década de los 80, Napoletano (1988) diseña y pone en práctica una intervención curricular utilizando 11 canciones populares, con resultados satisfactorios: "results are consistent with Potkay's (1982) data, they suggest that student's ratings reflect improvement in certain skills and support continued use of popular song lyrics as teching technique" (p. 977). Por otro lado, López-Valero et al. (2009) realizan una serie de propuestas didácticas para educación infantil basadas en una selección de adivinanzas y canciones populares españolas que consideran de alto potencial pedagógico, especialmente para el aprendizaje de la lengua. A modo de curiosidad, la sencillez y la magia de las canciones populares también han sido aprovechadas en la enseñanza del instrumento musical; así, menciona González-Mediel (2008) que en el mundialmente conocido método para aprender a tocar instrumentos creado por Shinichi Suzuki (1898-1998) podemos observar el reiterado uso de canciones populares. De hecho, la primera canción propuesta en el método es una canción popular japonesa *Campanilla.*

En cuanto al uso de CPI en propuestas didácticas, es obligado comenzar por dos métodos que fueron pioneros al respecto. Por un lado, el método propuesto por Zoltan Kodály (1982-1967) revolucionó la educación musical en Hungría, a partir del cual se emplea la canción popular como primer recurso en la introducción de los niños en la música (Sarget, 2002). Szönyi (1976) dice al respecto:

> Para Kodály los aspectos rítmicos y melódicos se presentan tan unidos, que no hay ritmo que no sea entonado, ni melodía sin su correspondiente base rítmica. Para él, la canción popular es la lengua materna musical del niño y debe aprender a cantar igual que aprende a hablar. Tomando como base el folclore húngaro, compone canciones en un orden progresivo desde el punto de vista metodológico, y cuando el niño ha aprendido un repertorio bastante amplio y perfectamente secuenciado, comienza a marcar el ritmo y el pulso. (Como se citó en Bernal y Calvo, 1999, p. 228)

El segundo método revolucionario fue el denominado *Orff-Schulwerk*, diseñado por Carls Orff (1895-1982), "basado en la relación entre palabra, música y movimiento,

en el cual la canción popular ocupa un lugar privilegiado como manifestación artística que expresa el alma de un pueblo" (Sarget, 2002, p. 205).

Más recientemente, Llamas (2005) propone una unidad didáctica para el tercer ciclo de educación primaria, basada en el uso de CPI españolas, en concreto aquellas que contienen mensajes de violencia contra las mujeres, con el objetivo de educar y concienciar al alumnado sobre esta grave problemática social. Puede considerarse como un genial ejemplo en el aprovechamiento de las CPI de contenido trágico, inclusive el violento. Díaz (1999), por su parte, selecciona una serie de CPI para trabajar en la escuela la educación musical (y también otras materias), diferenciando entre CPI adecuadas para la etapa Infantil, y la de Primaria.

Muy interesante resulta el estudio de Martín-Sanz (2015) sobre la adecuación en lo musical de las CPI que recoge el *Cancionero Popular Infantil Español* de Juan Hidalgo Montoya (1969), concluyendo que la gran mayoría de las CPI que recoge son más que adecuadas para iniciar en la educación musical temprana a niños de entre 4 y 8 años, en cuanto a tesitura y desplazamiento interválico:

> La mayor parte de las canciones incluidas en el *Cancionero Popular Infantil Español* de Hidalgo Montoya resultan adecuadas, desde el punto de vista vocal, para ser trabajadas en la etapa que comprende la educación musical temprana (4-8 años). En cambio, el 14% de las canciones analizadas abarcan una tesitura más amplia que la recomendada para este rango de edad. […] El 77% de las canciones incluyen intervalos melódicos sencillos, aptos para ser realizados con niños desde los 4 años. (Martín-Sanz, 2015, p. 73)

Por otro lado, Arévalo (2009) desarrolla una propuesta basada en la conformación de un coro escolar que interpreta CPI provenientes del cancionero popular de Jaén, con resultados satisfactorios. El autor comenta las potencialidades observadas, entre otras: recuperación de canciones perdidas y olvidadas por los familiares del alumnado; reavivación del interés cultural de la comunidad que asistió a las audiciones, vivenciando y recordando lo que cantaron cuando fueron niños; trabajo de las posibilidades sonoras de la voz infantil y el desarrollo de todas las capacidades musicales del alumnado. Otra propuesta, mencionada por Cortón (2003), sería la de Conde et al. (1999), en la que:

> Parten de canciones populares tradicionales, reelaboradas en parte, con el objeto de facilitar el desarrollo de los contenidos de las áreas de expresión corporal, expresión musical y del lenguaje del currículo de educación infantil y primaria, bajo una metodología globalizadora e interdisciplinar. (p. 11)

Como puede observarse, existen numerosas propuestas que apuestan por el potencial educativo de la música y las canciones. Son más escasas las que encontramos en cuanto a la utilización de las CPI como recurso didáctico. No obstante, los resultados satisfactorios de las anteriormente citadas fundamentan y dan solidez a la consideración del cancionero popular infantil como un repertorio con múltiples posibilidades en la educación de nuestros alumnos.

Sección II. Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia

En la segunda sección del *Marco Teórico* se aborda el tópico de la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, entendiendo esta como una educación que persigue la normalización del debate y la reflexión sobre lo trágico de la vida y nuestra condición finita como seres humanos. Se trata, pues, de un proceso formativo en el que se pretende dotar al destinatario de recursos y herramientas con los que vivir más conscientemente, teniendo en cuenta la muerte y otros aspectos trágicos derivados. Así, se adoptará una actitud resiliente ante las dificultades que seguro se irán experimentando en el trascurso de la vida y se hará frente adecuadamente a las muy probables pérdidas de seres queridos que toda persona tendrá que afrontar en un futuro más o menos cercano.

En definitiva, la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia tiene como objetivo fundamental la superación del tabú educativo que actualmente impregna nuestra condición finita y sus derivaciones trágicas. Viene a resaltar la importancia de una correcta formación en este sentido, despojada de ataduras, tradicionalismos y malas prácticas que solo pretenden posponer el imprescindible debate y reflexión sobre nuestra naturaleza humana. La educación integral del individuo no puede concebirse sin reflexionar sobre lo trágico de la vida. Por ello, resulta necesario indagar sobre las posibilidades didácticas y recursos disponibles para llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

A continuación, se llevará a cabo una revisión sistemática y reflexiva sobre el tópico, comenzando con un repaso histórico sobre la investigación llevada a cabo al respecto en el ámbito nacional e internacional y los estudiosos más relevantes, seguido de una fundamentación y justificación teórica de la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Posteriormente se hablará sobre el tabú social y educativo relacionado con la muerte y lo trágico. Para terminar, una reflexión sobre la posible integración de la muerte, lo trágico y la resiliencia en el currículo y cómo debería llevarse a cabo desde el punto de vista didáctico.

1.7. **Investigación sobre la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia**

El interés por el potencial pedagógico de la muerte y lo trágico nace en el ámbito de las ciencias de la salud. Se reconoció una falta de formación al respecto entre los profesionales sanitarios y, a su vez, se admitió la importancia de dicha formación en aquellos trabajadores que deben tratar con situaciones más que trágicas y pacientes que se encuentran en la fase terminal de su vida. La pertinencia de una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en el ámbito sanitario puede advertirse fácilmente. No ocurre lo mismo en la pedagogía y las ciencias de la educación. Por ello, la atención formativa de la muerte se da muy posteriormente en el campo de la educación, encontrándonos aún en “una fase inicial de lo que sería una pedagogía de la muerte” (Rodríguez-Herrero et al., 2019, p. 261).

Localizamos los primeros estudios al respecto en las décadas de los años 50, 60 y 70. No obstante, es a partir de la década de los 80 cuando puede observarse un aumento de los trabajos académicos relacionados con el potencial pedagógico de la muerte y lo trágico, y su posible aprovechamiento en el aula. Esta proliferación de investigaciones al respecto sufre un relativo estancamiento a comienzos del siglo XXI para volver a reactivarse en los últimos años (Rodríguez-Herrero et al., 2019). Empero, pese al incipiente interés académico en la temática y su carácter relevante e innovador, el número de publicaciones al respecto sigue siendo muy bajo (Martínez-Heredia y Bedmar, 2020). Así, como advierte Colomo et al. (2021), debemos considerar a la pedagogía de la muerte aún como "un campo de investigación en ciernes" (p. 229).

*1.7.1. **Ámbito Internacional***

En 1956 se celebra el *Annual Meeting of the American Psychological Association*, en el que se incluye el simposio titulado *Death and Behavior*, organizado y promovido por Herman Feifel, considerado como "the first modern death educator" (Wass, 2004, p. 289). Dicha conferencia puede considerarse como uno de los primeros hitos en cuanto al origen del interés académico en la muerte y lo trágico. Sin embargo, Feifel tuvo que emplear más de dos años para encontrar finalmente un editor que aceptara las actas del simposio, lo cual denota el poco interés al respecto del mundo académico e editorial de la época.

Otro hito importante en esos años fue el ensayo de Geoffrey Gorer, publicado en 1965 y titulado *The pornography of death* (Doka, 1985), en el que el autor advierte sobre la ocultación y evitación de la muerte y lo trágico por parte de la sociedad de aquella época, y el peligro de convertir en tabú un tema fundamental en la formación integral de las personas. Pese a las mencionadas voces que advertían sobre la importancia de reflexionar sobre la temática de la muerte y lo trágico, estas fueron excepcionales. Siguiendo a Rodríguez-Herrero (2015), la educación para la muerte en la década de los 50 quedó relegada a su pertinencia únicamente en cuanto a la prevención del suicidio infantil y juvenil y a la formación de los profesionales sanitarios.

En los años 60 empezó a formarse una visión más amplia de las posibilidades de una educación para la muerte y lo trágico. Lejos de limitarse a la prevención del suicidio y la formación de los profesionales de la salud, la educación para la muerte y lo trágico podía ir mucho más allá. Comienza a considerarse su rol como pieza clave en la educación integral de las personas, a lo largo de toda la vida, no solo cuando sucede la pérdida, la enfermedad o aparece la sombra del suicidio. Según Wallace et al. (2019) "death education developed when professionals began calling attention to the need for exploring death as a key aspect of living" (p. 2). Con ello, durante la década de los 60, empieza a observarse la aparición de numerosos cursos académicos sobre la muerte en los campos universitarios americanos (Doka, 1985).

En estos años se da un importante avance en la conformación de la educación para la muerte y lo trágico como ámbito de investigación en las ciencias de la educación. Así, comienza a reflexionarse sobre la articulación de objetivos, el

establecimiento de contenidos y perspectivas de investigación, los métodos didácticos más adecuados para la consecución de los objetivos propuestos, las competencias necesarias por parte del profesorado y la necesaria evaluación de todo el proceso de investigación y puesta en práctica (Wass, 2004). Con todo lo anterior, la educación para la muerte comienza a tomar forma y relevancia en el mundo académico.

Será en la década de los 70 cuando esta línea de investigación finalmente se consolide como tal en el ámbito internacional. Numerosos trabajos de investigación comienzan a ser publicados en el ámbito de la pedagogía de la muerte, principalmente con un enfoque normalizador, y también centrados en el acompañamiento educativo del duelo en contextos formativos (Rodríguez-Herrero et al., 2019). Además, en 1977 Hannelore Wass funda la revista *Death Education*, que más tarde pasará a nombrarse *Death Studies*, título que mantiene en la actualidad. En este mismo año se celebran en la Universidad de Rochester unas jornadas sobre el niño y la muerte.

Cada vez son más los autores que se suman a la causa de advertir sobre la importancia del desarrollo y la investigación en el ámbito de la educación para la muerte y lo trágico. Por ejemplo, Moseley (1976) reflexiona sobre la introducción de la muerte en el currículo y sus posibles beneficios en el desarrollo psicológico de los niños. También Watts (1977) reclamaba una necesaria incorporación de la educación para la muerte en diferentes ámbitos formativos. No obstante, si tuviéramos que destacar una figura relevante en esta época sería la de Elisabeth Kubler-Ross (1926-2004). Su publicación *On Death and Dying* (1969) supuso un punto de inflexión en el desarrollo de la educación para la muerte y lo trágico como línea de investigación.

Siguiendo a Doka (1985), otros hechos fueron fundamentales en la consolidación del interés académico por la educación para la muerte y lo trágico en los años 70 en el ámbito internacional:

> During that decade, and the first few years of the 1980s, the publication of the field's first two journals, *Omega* and *The Journal of Thanatology*, as well as the emergence of professional associations, such as the Foundation of Thanalogy, Ars Moriendi, and the Forum for Death Education and Counseling […] further stimulated and consolidated the field of death studies. (p. 86-87)

En la década de los 80 se produce la transferencia definitiva del campo de la educación para la muerte y lo trágico a la esfera educativa (Rodríguez-Herrero et al., 2020). Como muestra, en la exhaustiva revisión de la producción científica internacional sobre educación para la muerte que llevan a cabo Rodríguez-Herrero et al. (2019), los autores citan numerosos trabajos publicados en esos años: Crase (1982) reflexiona sobre la importancia de la figura del profesor y su formación inicial; Sahler (1983) publica un libro con lecturas para niños, jóvenes y padres en el marco de un programa de educación para la muerte; Glass y Knott (1984) llevan a cabo una investigación en la que implementan un programa de educación para la muerte con adolescentes; Warren (1989) valora la pertinencia de la integración de la muerte en el

currículo; Cunningham y Hare (1989) reflexionaron sobre qué contenidos debieran tratarse en la formación de los profesionales para la intervención educativa paliativa.

De igual manera, Rodríguez-Herrero et al. (2019) citan algunos trabajos de la década de los 90 que, en el ámbito internacional, reflejan el avance de la educación para la muerte como línea de investigación, a saber: Okafor (1993) estudia los posibles beneficios de la educación para la muerte en el ámbito familiar; Hayslip et al. (1994) llevan a cabo una investigación experimental sobre la efectividad de una didáctica de la muerte en la reducción de la ansiedad provocada por la misma; Aspinall (1996) reflexiona más profundamente sobre los posibles objetivos que podrían orientar el futuro y el desarrollo de la educación para la muerte como ámbito formativo.

Durante el siglo XXI, la investigación sobre educación para la muerte y lo trágico avanza notablemente (Wong, 2017). El número de investigaciones y el interés académico al respecto ha aumentado considerablemente en los últimos años (Rodríguez-Herrero et al., 2020). Buena muestra de ello es, por ejemplo, la extensa lista de referencias relacionadas con la educación para la muerte que aporta Wass (2004). También Lázaro (2015) advierte del creciente interés científico en el estudio de las experiencias vitales de personas que han experimentado la sensación y sentimiento de morir, bajo el nombre de Experiencias Cercanas a la Muerte.

De nuevo acudimos al excelente trabajo de revisión de Rodríguez-Herrero et al. (2019), en el que se citan numerosos trabajos recientes que acreditan el desarrollo de la educación para la muerte como campo de investigación en las ciencias de la educación, cada vez sobre subtemáticas más diversas: Corr et al. (2000) escriben *Death and dying life and living*; Bowie (2000) estudia las actitudes ante la muerte del alumnado de educación primaria; Jackson y Colwell (2002) publican un manual de apoyo para docentes titulado *The teacher's handbook of deaht*; Kòvacs (2003a, 2003b), investigadora brasileña, lleva a cabo algunos trabajos sobre la muerte y su rol en el ámbito educativo; otros autores latinoamericanos se suman a investigar al respecto como López (2017), en México, o Jaramillo (2017), en Colombia; Shackelford (2003) realza el potencial de la educación para la muerte en la causa de la erradicación de la violencia en las escuelas; Balk (2007), en su libro *Handbook of Thanatology,* dedica a la educación para la muerte un capítulo completo.

En definitiva, el desarrollo de la educación para la muerte y lo trágico como campo de investigación en el ámbito internacional es relativamente reciente. Tiene su origen en las ciencias de la salud y no trasvasa a las ciencias de la educación hasta bien entrada la década de los 70. Pese a su continuo avance desde esos años hasta la actualidad, todavía lo debemos considerar como un tópico de investigación en ciernes, el cual debe ganar aún más peso y ejercer el rol que le corresponde en la conformación de la educación del siglo XXI.

*1.7.2. **Ámbito Nacional***

En el caso español, es en la época de los 90 cuando se comienza a incluir la muerte en el ámbito educativo a partir de experiencias aisladas de innovación docente (Rodríguez-Herrero et al., 2012). Podría considerarse como la primera investigación, en este caso filosófica, en relación con la muerte y el duelo en educación, la tesis doctoral de Joan-Carles Mèlich (1989), titulada *Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas.*

A partir de este primer trabajo, el desarrollo de la investigación en educación para la muerte y lo trágico en España ha sido lento pero continuo. Las principales investigaciones al respecto han sido sintetizadas en la Tabla 2 y divididas a su vez en 3 grandes ámbitos: centradas en el valor formativo de la muerte para la evolución; centradas en la normalización de la muerte en la educación; centradas en la intervención educativa paliativa.

Tabla 2

Producción científica sobre educación para la muerte y lo trágico en España

Valor formativo de la muerte		
Título	**Autor y Año**	**Descripción**
¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil	Herrán et al. (2000)	Primer texto de didáctica de la muerte, destinado a profesores de educación infantil
La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Herrán y Cortina (2006)	Manual de didáctica de la muerte para profesores de todas las etapas educativas
El cine como recurso didáctico para la muerte e implicaciones formativas para el profesorado	Cortina (2010). Dirección: Herrán	Tesis doctoral sobre la didáctica de la muerte, el cine como recurso didáctico y la formación del profesorado
Normalización de la muerte		
Título	**Autor y Año**	**Descripción**
Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades	Mèlich (1989)	Enmarca a la muerte en una pedagogía existencial, con la duda y el inacabamiento como

educativas		principios fundamentales. Propone actividades didácticas desde diferentes áreas curriculares (Lengua, Música, Filosofía, Religión, Ciencias Naturales)
La muerte y el duelo en el contexto educativo	Poch y Herrero (2003)	Normalización del duelo y la muerte en el ámbito educativo desde la fe cristiana.
Ars Moriendi: vivir hasta el final	Cobo-Medina (2001)	Fomento de una educación sentimental para la vida y la muerte
¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida Diez propuestas para una pedagogía de la muerte	Arnaiz (2003a, 2003b, 2003c)	Reflexiones sobre la superación del tabú que impregna a la muerte en educación y el necesario paso a educar en la conciencia de nuestra condición finita

Intervención educativa paliativa		
Título	**Autor y Año**	**Descripción**
La muerte y el duelo en el contexto educativo	Poch y Herrero (2003)	Orientaciones sobre cómo abordar el duelo en el aula, basadas en la reconstrucción de la identidad posterior
La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Herrán y Cortina (2006)	Propuesta de abordar el acompañamiento educativo del duelo desde la figura del tutor
Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en	Ramos (2010)	Estrategias sobre cómo abordar el duelo en el centro escolar, dirigidas a alumnos, familias y

el contexto escolar	personal docente

Nota. Adaptada de Rodríguez-Herrero et al. (2012).

Otro síntoma de la incipiente preocupación académica por el tópico de la educación para la muerte y lo trágico es el aumento de cursos, seminarios y materias universitarias que se han llevado a cabo durante los últimos años en nuestro país. En Rodríguez-Herrero et al. (2012) se recogen algunos de los principales hitos en este sentido, a saber:

- Seminario *La muerte en la enseñanza,* celebrado en julio de 2002, en Donostia.

- Puesta en marcha de la materia *La muerte y su didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, desde el curso 2005-2006, desde el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, por iniciativa del doctor Agustín de la Herrán.

- Puesta en marcha del curso *Educación para la muerte. Implicaciones educativas y sanitarias,* organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Granada (Campus de Melilla), en diciembre de 2006, dirigido por J. L. Villena.

- Simposio de Historia de la Educación*,* titulado *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*, celebrado en febrero de 2015, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.

- Puesta en marcha de la línea de investigación *Pedagogía de la muerte*, única en España, por parte del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, bajo la dirección del doctor Agustín de la Herrán.

Como puede observarse anteriormente, y en el contenido de la Tabla 2, Agustín de la Herrán puede considerarse como el principal propulsor de la investigación sobre el tópico de educación para la muerte y lo trágico en nuestro país. Además, sus habituales colaboradores, como Mar Cortina y Pablo Rodríguez-Herrero, cuentan también con una gran producción científica al respecto. Mención especial merece este último y su línea de investigación sobre el potencial de la educación para la muerte en personas con diversidad funcional. Por otro lado, Ernesto Colomo es otro investigador español con abundantes de investigaciones sobre la muerte, lo trágico y su potencial pedagógico. Otro trabajo que merece ser citado, por original y singular, aunque más centrado en el ámbito histórico que en el educativo, es el libro *Muerte y Sociedad en la España de los Austrias,* de Fernando Martínez Gil (1993).

1.8. **Fundamentos de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia**

En lo radical, la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia persigue la inclusión de la muerte en la comunidad educativa, entendiendo que así se alcanzaría un verdadero desarrollo integral de los educandos (Herrán y Cortina, 2007). Se fundamenta en la premisa de que, si realmente queremos educar para la vida, debemos irremediablemente educar para la muerte. Como ya advertía en el siglo XVI el filósofo francés Michel de Montaigne: "aquel que enseñare a los hombres a morir, enseñaríales a vivir" (2003, p. 130). No puede pretenderse una educación para la vida sin tener en cuenta aquello que nos compete a todos, lo que nos define como seres vivos, la única certeza absoluta, algo con lo que todos tendremos que toparnos en un momento u otro, y con lo que debemos aprender a convivir y aceptar para disfrutar más conscientemente de nuestra existencia.

> Conceptuamos la Educación para la Muerte como un imperativo educativo. La Educación para la Muerte no es intervención psicológica en desastres y catástrofes, no es atención en cuadros de estrés postraumático, ni se ocupa de lo que corresponde a una psicoterapia en casos de duelo no superado. Tampoco tiene que ver con la enseñanza basada en la creencia, la doctrina o los sistemas de identificaciones estructurados en torno a *ismos*. Es una apertura para la formación, que se apoya y construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo. Es un camino para conectar la educación ordinaria con la Educación de la Conciencia, una rama de este árbol mayor. (Herrán y Cortina, 2008a, p. 410-411)

Se trata de un ámbito didáctico y, a su vez, de investigación educativa, que persigue la integración de la muerte en la práctica docente. Lejos de obviarla y evitar reflexionar y debatir sobre nuestra condición finita, la educación para la muerte y lo trágico pretende normalizar y naturalizar la reflexión y aceptación de nuestro destino, previa y posteriormente a cualquier posible pérdida. Así, siguiendo a Colomo et al. (2018), "el fin último de la pedagogía de la muerte es que las personas se centren en vivir una existencia plena en todos los aspectos y sentidos, siendo conscientes de que su finitud es un hecho inevitable" (p. 64-65). En última instancia, tal conciencia de la propia finitud nos proporcionaría verdadera profundidad en nuestros actos y pleno sentido en nuestra vida (Ransanz, 2015). Se trata, por tanto, de un proceso (auto)formativo que persigue un cambio de orientación en nuestras vidas en cuanto a la concepción de nuestra propia existencia y cuyo fin último es aceptar y normalizar su finitud.

> The ultimate purpose of death education is to help individuals alleviate negative emotions or feelings toward death, to teach individuals to cherish and enhance the ways of lives by providing rich knowledge of death and dying, to introduce a positive attitude to death, and to help individuals explore and redevelop a meaning of life, so as to remove the taboos of death. (Wong, 2017, p. 305)

En su conjunto, la educación para la muerte y lo trágico persigue, al mismo tiempo, aprender y desaprender, reidentificar y desidentificar. En palabras de Herrán y

Cortina (2008a): "desaprendizaje (desidentificación) de miedos no evolutivos, sesgos, prejuicios, tapones doctrinarios, mitos y ritos en torno a la muerte, el morir, los muertos, la posmuerte, etc., y reaprendizaje (reidentificación) en conocimientos más complejos. Pretende una más consciente orientación de la vida" (p. 412). Se trata de un auténtico *reseteo* en cuanto a nuestros pensamientos y creencias en torno a la muerte y lo trágico, en el que debiéramos aceptar nuestra condición finita y el contenido trágico de nuestra existencia, y vivir así más plenamente, con actitud resiliente. "La educación, en tanto en cuanto persigue contribuir a la formación integral de la persona, puede y debe incluir la normalización de la muerte" (Ransanz, 2015, p. 166). En definitiva, su fin último consiste en adoptar una actitud resiliente ante las dificultades que la vida, por su propia naturaleza, nos irá poniendo por delante.

1.8.1. ***Planteamiento de Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia***

Como se ha mencionado anteriormente, no se precisa la pérdida para comenzar a educar para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Al contrario, la muerte debe ser integrada en la práctica educativa cotidiana, de forma continua y gradual, adaptada a cada franja de edad. Si esta educación previa a la eventualidad trágica se consolida, el educando estará mejor preparado para afrontar la futura pérdida o episodio trágico, para superarlo e incluso salir reforzado del mismo. Por ello, existe una bifurcación didáctica en el planteamiento de una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia:

> - Previa a un acontecimiento trágico: se desarrolla de forma permanente mediante temas trasversales o áreas de conocimiento del currículo.
>
> - Posterior o paliativa: se lleva a cabo de forma puntual en el momento en que acontece una situación de defunción cercana al niño. (Ramos-Pla y Camats i Guàrdia, 2019, p. 277)

De esta manera, en su vertiente preventiva, la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia tendría un carácter continuo y permanente. Se trabajaría desde todas las materias y atravesaría todos los temas transversales, sin ser uno de ellos. En última instancia se persigue fomentar una actitud resiliente de forma transversal, como otras muchas actitudes y competencias que se persiguen sin ceñirlas a una única materia o área de conocimiento. Por otro lado, en su orientación paliativa, la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia entraría en juego en el momento en que el educando sufre alguna pérdida significativa o vivencia algún episodio trágico (Herrán y Cortina, 2008a, 2009).

> La visión preventiva consiste en normalizar la muerte, romper con el tabú y hacer conscientes de la condición mortal. De este modo, se puede plantear desde diferentes áreas de conocimiento, con múltiples recursos y de forma transversal. Por su parte, la visión paliativa sitúa el foco en la superación positiva de las situaciones de duelo que se puedan suceder a lo largo de la vida. (Colomo et al., 2021, p. 229)

Parece razonable tal bifurcación didáctica a la hora de abordar la muerte y lo trágico en educación. Además, no es algo nuevo. La muerte y lo trágico de nuestra existencia no es algo baladí. Lejos de suponer un contenido simple y capaz de trabajarse de forma sencilla en una única materia o lección, la muerte y lo trágico requieren de una formación harto compleja. Siguiendo a Herrán y Cortina (2009), como sucede con la Educación para la paz, "para desarrollarla no es preciso el acontecimiento de un conflicto bélico. Puede y debe trabajarse con y desde ella, antes y después" (p. 501). Así, aunque ambas orientaciones son imprescindibles, debiera promoverse preferentemente la actuación preventiva (Colomo et al., 2018).

Debido a que la muerte y lo trágico está presente en nuestro día a día, su tratamiento educativo no debe relegarse a la superación del episodio trágico. No obstante, dicha omnipresencia de la muerte supone una excelente oportunidad didáctica para su tratamiento. En la práctica docente diaria encontraremos multitud de ocasiones para ir introduciendo la muerte y lo trágico en la reflexión cotidiana, normalizando así el debate y meditación sobre la misma. Como hemos comentado anteriormente, no será una tarea fácil, pues nuestro instinto de supervivencia chocará constantemente con el aceptar la muerte como fenómeno natural (Rodríguez-Herrero et al., 2015). Siguiendo a Colomo et al. (2018), debe recordarse que el miedo a la muerte es una natural reacción emocional del ser humano y que, efectivamente, existe un pavor inherente a nuestra naturaleza humana en cuanto a nuestra condición finita.

Relacionado con esto último, existe una teoría (*Terror Management Theory,* TMT) que trata de explicar la ansiedad y el rechazo que nos produce el simple hecho de pensar sobre la muerte, y las respuestas casi automáticas e inconscientes que generamos para tratar de gestionar tal ansiedad. Según esta teoría, para asimilar nuestra condición finita recurrimos a ciertos procesos psicológicos que nos llevan a identificarnos con constructos superiores a nuestro propio ser, como la pertenencia a una cultura, una nación, una comunidad religiosa o cualquier otra colectividad (Landau et al., 2012). Siguiendo a Arndt et al., (2004), la TMT explica tal proceso de identificación con algo más trascendental a través del cual otorgamos sentido a nuestra propia existencia y, así, aliviamos la ansiedad y el vacío que nos genera pensar en nuestra propia muerte.

> TMT asserts that people often fall back on the security of their cultural norms, seeking a sense of womb-like protection against feelings of vulnerability in the face of mortality. […] TMT has focused on the anxiety an individual faces confronted with their own mortality, and the strategies employed to evade this emotional distress. (Affifi y Christie, 2018, p. 2-9)

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia también se fundamenta en la aceptación de la muerte y lo trágico como fenómeno cotidiano. Tal normalización podría considerarse la base sobre la que construir el proceso formativo preventivo de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, y con ello alcanzar una educación verdaderamente integral, que prepare para la muerte y a su vez eduque para la vida y su disfrute más pleno:

> Al alejarse de posiciones individualistas y primar lo social, la muerte es aceptada como parte del proceso evolutivo del ser humano. Al final, consiste en romper con la visión inmortal de la realidad postmodernista. Se trata de que seamos conscientes de nuestra condición mortal, de la omnipresencia de la muerte, de que es un hecho irrefutable, personal e intransferible y que nos iguala a todos. Esta visión no pretende arrojar pesadumbre ni negatividad a la realidad, sino que, por el contrario, despierte el deseo de disfrutar cada momento y vivencia que acontezca. Conlleva ser conscientes de que existe un final que dota de sentido a aquello que hacemos y nos permite crecer internamente a nivel personal y social. (Colomo et al., 2021, p. 229)

Así, en palabras de Herrán y Cortina (2007), los planteamientos didácticos de la educación para la muerte y lo trágico debieran sustentarse en los siguientes hechos cotidianos relacionados con la muerte, entendida como fenómeno:

> - La mortalidad de todo ser humano. […]
>
> - La omnipresencia de la muerte: […] la muerte está por todas partes, como condición necesaria para la vida, para su permanente renacer y para la formación y madurez personal de todos. […] Trabajarla en primer lugar desde un significativo cultivo o (auto) formación personal y profesional de los docentes, con el fin de elaborar desde ella, mejor que hacia ella. […]
>
> - La presencia de aquellos que murieron: […] como decía A. Einstein: pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos. Cuando se es consciente de esto, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en un quehacer cooperativo que se origina y se proyecta más allá de nuestra vida concreta, una de cuyas fuentes de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada y por legar. […]
>
> - La necesidad de que la muerte exista, en la medida en que todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse, y que se desarrolla a través de ciclos relativos, muertes y renacimientos simultáneos y de escalas diferentes y complementarias.
>
> - El deseo no-egótico de transcendencia (mejora social y de la historia futura), como síntesis de un buen aprendizaje. […] Quizá no sea el acto de morir lo que ocasione mayor rechazo, sino la indiferencia que conlleva. (p. 8-9)

Por tanto, la educación para la muerte y lo trágico trae consigo una mejora sustancial en la calidad de vida de los educandos, permitiendo disfrutar de ella más conscientemente, con mayor autocontrol y una actitud más resiliente y, en última instancia y pese a lo que pudiera pensarse en un inicio, aportando sentido a la misma (Corr, 2016). Así, nuestro modo de entender la muerte influye plenamente en nuestro modo de vida, y nos define como individuos (Rubio-Muñoz, 2015). Siguiendo a Ransanz (2015), la manera de comprender nuestra condición finita influirá directamente en nuestro autoconocimiento, nos ayudará a conocernos más conscientemente.

No obstante, tal proceso de normalización, aceptación y autoconocimiento como seres mortales no solo supone beneficios personales. Como se ha dicho anteriormente, la educación para la muerte y lo trágico persigue adoptar una actitud más consciente sobre nuestra finitud y, por consiguiente, alejarse de posturas individualistas y egocéntricas. Tal visión de nuestro destino, más compleja y sin tales aspiraciones egóticas por parte del individuo, influiría directamente en una evolución humana con más conciencia comunitaria (Herrán y Cortina, 2007). Integrando la reflexión sobre nuestra condición finita como seres humanos en la educación, según Rodríguez-Herrero et al. (2019), conseguiríamos formar educadores más conscientes y, a su vez, educar con más conciencia en las escuelas.

Con ello, la educación para la muerte se convertiría en uno más de los temas radicales que conformarían una verdadera educación de la conciencia, además de la educación para el autoconocimiento, para el egocentrismo, para la humanidad, para la universalidad, para la evolución, o para la duda (Herrán y Cortina, 2008). En definitiva, la normalización de la muerte y lo trágico en el ámbito educativo podría considerarse como "uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la educación para la evolución humana, capaz de iniciar su andadura hacia otra nueva revolución educativa, esta vez centrada en la profundidad, ampliación y elevación de la conciencia" (Herrán y Cortina, 2007, p. 6).

De esta manera, los educandos experimentarían mejoras significativas en cuanto a su nivel de autoconocimiento, su conciencia vital y, en última instancia, su capacidad de afrontar los reveses de la vida de una forma más resiliente. Pero, a su vez, tal abandono de pretensiones egóticas de transcendencia y el consiguiente giro hacia actitudes más realistas y terrenales, supondría un importante cambio de actitud hacia la sociedad.

> La muerte, generalmente apartada de la educación y normalmente evitada por la pedagogía, puede vincularse a valores y sentimientos como la generosidad, la conciencia social o la solidaridad. La pedagogía de la muerte ahonda en lo más profundo, interior y orientador de la persona. (Rodríguez-Herrero et al., 2015, p. 208)

Por todo lo anterior, puede concluirse que la inclusión de la muerte y lo trágico en el contexto educativo traería consigo mejoras en el educando como individuo y, a su vez, influiría positivamente en la mejora social comunitaria. Además, siguiendo a Wong (2017), se prevendrían posibles trastornos emocionales y/o psicológicos derivados de una falta de recursos y reflexión previa que resultan imprescindibles para hacer frente adecuadamente a las situaciones trágicas que todos hemos de experimentar, en mayor o menor medida, durante nuestro transcurso vital.

Los beneficios de tal profundización en la cuestión educativa serían múltiples y en diversas direcciones, todos ellos más que deseables. Un mayor autoconocimiento, una actitud más resiliente, unas pretensiones menos egocéntricas y más solidarias, unos

jóvenes menos propensos a sufrir depresiones, crisis existenciales y posibles trastornos psicológicos derivados, una sociedad más generosa y, a su vez, que vive más consciente de su finitud y, por tanto, con más ansias de aprovechar el presente y disfrutar de su, aunque limitada, maravillosa existencia. Todos serían fines educativos deseados por la inmensa mayoría de la comunidad educativa. Así, los fundamentos de esta propuesta de mejora y profundización en el educar son más que sólidos. Sin embargo, el miedo, la falta de conocimiento y reflexión, la desinformación, la falta de investigación al respecto y, en definitiva, el tabú que impregna este tópico de la muerte y lo trágico en educación, han hecho que tal potencial no haya sido aprovechado como debiera.

> Educar para la muerte es educar para la vida: para su mayor y mejor gozo, para saborearla y formarla con libertad, crítica y conocimiento. No puede el hombre coger las riendas de su vida sin conocer el grosor de las cuerdas. (Rodríguez-Herrero et al, 2013b, p. 331)

1.9. **Justificación de una Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia**

Ha quedado expuesto que la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia se fundamenta en las siguientes premisas: educar para la vida implica necesariamente educar para la muerte; vivir siendo conscientes de nuestra finitud nos ayuda a conocernos más profundamente como seres humanos; una educación integral no puede concebirse sin la inclusión de la muerte y lo trágico de nuestra existencia; la reflexión y naturalización del debate sobre la muerte y lo trágico promueve la resiliencia; la evitación y ocultación del tema no da respuestas al educando, solo las pospone inútilmente; una actitud no egótica de trascendencia trasvasa en una actitud más generosa y en pro de la mejora social y comunitaria; la eventualidad trágica es imprevisible y alcanza a todos sin previo aviso, por lo que se debe educar para la muerte, lo trágico y la resiliencia antes, durante y después de cualquier tipo de pérdida o experiencia de contenido trágico.

La educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia se asienta sobre todos estos principios. A partir de los mismos pueden empezar a justificarse intervenciones educativas en este sentido. Tal justificación también requiere el indagar sobre las supuestas consecuencias negativas que para los educandos supondría el no educar en este sentido y, como se ha hecho mayoritariamente hasta el momento, obviar el tema y educar como si nuestra condición humana fuera eterna, como si la muerte realmente fuera producto de nuestra imaginación.

Así las cosas, la integración de la muerte y lo trágico en la educación puede considerarse aún como un reto emergente (Rodríguez-Herrero et al., 2015). Los individuos del siglo XXI necesitan de una educación para la muerte de calidad que les aporte recursos para hacer frente adecuadamente a las situaciones trágicas con las que tendremos que lidiar como sociedad (Martín-Clavijo, 2015). En palabras de Herrán y Cortina (2007):

> La escuela no puede ya esconder la cabeza o mirar para otro lado más tiempo ante este, uno de los últimos tabúes. […] Es hora ya, y las condiciones de tolerancia y de capacidad de reflexión educativa así lo permiten, que se normalice el estudio y la meditación sosegada de esta asignatura pendiente, […] desde la educación ordinaria impartida a lo largo de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) y desde la contemplación del fenómeno lo más desprejuzgada posible. (p. 8)

La muerte y lo trágico debieran ser uno de los ejes que guiara el cambio educativo que se demanda en la sociedad del siglo XXI, un cambio hacia una mayor profundización en la naturaleza misma del ser humano, pues "una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber" (Verdú, 2002). Tal reorientación de los fines educativos supondría un mayor acercamiento a nuestra condición humana, y este no podría concebirse sin despojar a la muerte del tabú que sigue alejándola de las aulas.

> Las grandes preguntas actuales habrían de transferirse a la pedagogía: ¿para qué educamos? ¿por qué educamos? ¿a quiénes educamos? La praxis educativa no tiene sustento sin el cuestionamiento. En nuestra opinión, para indagar en estas preguntas hemos de redirigir la mirada: pasar a mirar adentro, a aquello que es esencial al hombre. Y la muerte lo es, desde que se tiene conciencia de ella. (Rodríguez-Herrero et al., 2012, p. 177-178)

La inclusión de estas cuestiones en la práctica educativa supondría un significativo avance hacia una educación verdaderamente integral, que realmente educara para la vida y la felicidad de los educandos. Educando para la muerte y lo trágico y propiciando la reflexión y el cuestionamiento al respecto de estas cuestiones, se valora más conscientemente el regalo de la vida (Doka, 1985). Esto puede resultar contradictorio, pues muchos pensarán que el incluir lo trágico y la muerte en el aula trae consigo un clima de pesimismo y desesperanza que nadie quisiera para sus alumnos. No obstante, como apuntan Ramos-Pla y Camtas i Guàrdia (2019), "una vida experienciada plenamente, con absoluta conciencia de nuestra finitud, puede suponer una experiencia rica, tanto desde el punto de vista pedagógico como emocional" (p. 288).

Como ya mencionamos anteriormente, la propuesta de cambio de la que hablamos no puede abordarse con una mirada simplista y reduccionista. Al contrario, se trata de una transformación profunda y compleja, que necesita de una reflexión de calidad que evite el establecer conclusiones precipitadas sin la reflexión de calidad que se demanda en cuestiones de esta índole. Así pues, aunque suene paradójico, la muerte y lo trágico debieran contemplarse en una educación para la vida y la felicidad.

> Vida y muerte se entrelazan y vertebran la experiencia fundamental de la realidad. Solo una correcta disposición ante la muerte puede entregar una herramienta válida para la felicidad y la vida. […] No hay dicotomía entre ellas sino necesaria complementariedad. Vida y muerte unidas tejen lo específico de la naturaleza humana. (Hermoso, 2015, p. 101)

Lo contrario, el obviar y negar a los educandos su encuentro educativo con la muerte, sería no educar realmente para la vida y privar a los alumnos de una auténtica formación personal y social (Herrán y Cortina, 2008; Rodríguez-Herrero et al., 2015). Siguiendo a Homedes y Ahmed (1987), la habilidad de normalizar y naturalizar nuestra relación con la muerte influye directamente en la mejora de nuestra calidad de vida. La comunidad educativa debe reflexionar sobre la muerte, aquello que nos define como seres vivos y que nos rodea constantemente (Affifi y Christie, 2018). De esta manera estaremos promoviendo un verdadero desarrollo integral del educando, sin obviar cuestiones fundamentales, lo cual dejaría al alumno en una situación de desamparo, duda e incertidumbre ante las dificultades y eventualidades trágicas que la vida le irá poniendo por delante.

> Hemos desalojado, en lo posible, la muerte, la hemos alejado de nosotros y eso hace que nos encontremos incompletos, sin apenas herramientas para afrontar esa parte indispensable y dolorosa de nosotros mismos. (Hermoso, 2015, p. 102)

En esta línea, Benlloch et al. (2015) advierten que la educación para la muerte resulta imprescindible para una adecuada construcción de la personalidad, pues a través de ella se fomenta la reflexión sobre el sentido de la vida, la soledad, la ciudadanía… lejos de suponer un simple reduccionismo, la inclusión de la muerte y lo trágico supone un verdadero proceso de autorreflexión por medio del cual el individuo se conoce más plenamente y ahonda en lo radical de su condición como ser humano, proporcionando un espacio en el que definirse como persona. La educación para la muerte y lo trágico promueve la búsqueda de significado y sentido existencial en el educando (Testoni et al., 2021). En palabras de Colomo et al. (2021):

> Como parte inherente e inevitable de la vida, la muerte es una cuestión radical entre las preocupaciones de los seres humanos. Su importancia e impacto en la construcción identitaria, influyendo nuestra finitud y mortalidad en quiénes somos y cómo vamos a vivir la vida, hace preciso que sea abordada desde la educación y que forme parte de la formación inicial del profesorado. (p. 237)

Con todo lo anterior queda claro que la integración de la muerte y lo trágico en el ámbito educativo enriquecería el proceso formativo del educando, aportando mayor profundidad y fomentando un mejor desarrollo emocional, una construcción de la personalidad más consciente y, en última instancia, una educación integral que verdaderamente aspire a la felicidad del individuo y su pleno disfrute de su existencia.

Otra forma de justificar tal reorientación de la labor educativa sería a partir de la reflexión sobre las consecuencias de no llevar a cabo este cambio de paradigma. Pese a nuestra tendencia a obviar la presencia de la muerte, esta se manifiesta constantemente en el día a día de los alumnos, se trata de un fenómeno que se encuentra presente en todos los ámbitos educativos del niño o del adolescente: en la escuela, en la familia, en los medios de comunicación, en los juegos, etc. (Rodríguez-Herrero, 2015). La muerte y lo trágico irrumpen una y otra vez en el aula, y los docentes se sienten faltos de recursos para abordar tales irrupciones de una forma adecuada, siendo el eludir la respuesta

mayoritaria (Ransanz, 2015). Tal presencia de episodios trágicos relacionados con la muerte ha sido reportada en numerosas ocasiones por diferentes estudios (véase McGovern y Barry, 2000; Kailaheimo-Lönnqvist y Erola, 2020). No obstante, hay que recordar que el fallecimiento de un ser querido no es condición *sine qua non* para justificar la pertinencia de llevar a cabo una educación para la muerte y lo trágico.

> No es necesario que fallezca un ser querido para que, en consecuencia, se enseñe su contenido y todo aquello que comporta. […] Existen otros temas transversales, como, por ejemplo, el reciclaje, la educación vial, la educación para la paz, etc., que se enseñan sin que suceda previamente ningún acontecimiento trágico, como un accidente de tráfico o un conflicto bélico. […] Anticipar el concepto de muerte nos permite dar la oportunidad a los niños de aprender cosas sobre ella sin tener que gestionar, a la vez, todas las emociones que comportan el duelo. (Ramos-Pla y Camats i Guàrdia, 2019, p. 277)

Por tanto, quedando justificada la presencia de la muerte y lo trágico en el contexto escolar de los alumnos, debe brindársele a los educandos un proceso formativo de calidad, que los prepare para tales situaciones, que seguro han de toparse en su recorrido vital, fuera y dentro del aula. De no hacerlo, como hemos comentado, pueden darse casos en los que tal falta de recursos derive en problemas emocionales, psicológicos e incluso físicos, que debieran evitarse a toda costa.

> Preparing young people for life includes preparing them to cope with death. […] It is also conceivable that it would be easier for children to cope with death in their families if they have some form of educational conditioning beforehand and if they learn to talk about death. (Homedes y Ahmed, 1987, p. 34)

1.9.1. ***Carácter Preventivo de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia***

Una adecuada educación para la muerte y lo trágico de carácter preventivo, que propicie un proceso de naturalización y familiarización continua con la muerte, seguro favorecerá en un futuro a superar tales pérdidas de una forma más positiva (Colomo, 2016). Como apuntan Gorosabel-Odriozola y León-Mejía (2016), los sentimientos de sufrimiento y dolor que inevitablemente la muerte y los episodios trágicos traen consigo deben saber equilibrarse para conseguir un desarrollo adecuado de la persona.

De tratar nuestra condición finita más naturalmente lograríamos reducir multitud de problemas de salud derivados de una inadecuada superación de las pérdidas (Macedo, 2019). Deaton y Berkan (1995) ya advertían que llevar a cabo una correcta educación para la muerte y lo trágico, además de favorecer el desarrollo social del individuo, prevendría futuros traumas y problemas psicológicos. En palabras de Benlloch et al. (2015), "cuando hablamos de ella [la muerte], lo hacemos como un concepto abstracto e impersonal, por lo que cuando el individuo se enfrenta a ella, se da cuenta de que realmente no estaba preparado para afrontarla" (p. 22).

Son muchos los autores que han señalado la pertinencia de la normalización del debate y reflexión sobre nuestra condición como seres mortales en cuanto a su impacto

positivo en la reducción de la ansiedad que la muerte genera en la mayoría de las personas (véase Doka, 1985; Arndt y Goldenverg, 2017; Wong, 2017; Macedo, 2019). Como apuntan Ramos-Pla y Camtas i Guàrdia (2019):

> Si se abordara el tema pedagógicamente y se tomara conciencia progresiva de la finitud humana, se podrían obtener resultados terapéuticos. Asimismo, se debe considerar que, a largo plazo, un duelo mal resuelto puede comportar problemas como depresión, estrés, ansiedad, etc. (p. 285)

Una de las consecuencias negativas que trae consigo el tabú educativo relacionado con la muerte y lo trágico es el desaprovechamiento del potencial pedagógico de la educación para la muerte y lo trágico en cuanto a la prevención del suicidio, especialmente el infantil y juvenil. Muchos autores han advertido sobre ello, basándose por un lado en la gravedad del problema que como sociedad representa el suicidio en los más jóvenes y, por otro, en la imperiosa necesidad de llevar a cabo intervenciones educativas en este sentido. Razón no les falta pues, como señala el Instituto Nacional de Estadística (2018), el suicidio supone la principal causa externa de muerte en España y es también la primera entre las causas de muerte entre adolescentes.

El suicidio, en la mayoría de los casos, va ligado a una situación de profunda depresión del individuo, lo cual nos indica que se trata de un problema psicológico prevenible y evitable (Rutz, 2001). Por tanto, tal problemática puede y debe ser abordada desde el ámbito educativo (Wass, 2004). Más concretamente, cursos e iniciativas pedagógicas en el marco de una educación para la muerte y lo trágico podrían ayudar a hacer frente a este grave problema que debería preocuparnos a todos y sobre el cuál no debiera tolerarse tabú alguno.

> College students should be encouraged to talk more about life and death and discuss this topic with their family members when appropriate, which may help them realize the value of life. This may also play a positive role in preventing suicides and suicide attempts, whether for themselves or for others in the future. (Wang et al., 2020, p. 12)

Como se ha visto, una correcta educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia brindaría a los educandos recursos para hacer frente adecuadamente a las pérdidas y episodios trágicos que han de encontrarse en su recorrido vital, previniendo así todo tipo de problemas psicológicos y físicos futuros. En la actualidad, la pandemia originada por el COVID-19 de alguna forma ha dado la razón a los autores que vienen advirtiendo sobre la pertinencia de normalizar el debate y reflexión sobre nuestra condición finita y lo trágico de nuestra existencia.

Como apunta Testoni et al. (2021) “it is reasonable to believe therefore that death education courses could indeed provide an important support also in dealing with the current pandemic situation, the present most significant and dangerous worldly public crisis” (p. 2). El tabú educativo que impregna a la muerte y lo trágico, el obviar y ocultar nuestra condición finita a los educandos, ya no es posible en una situación como la de una pandemia mundial. Cuando la muerte se nos postra en primera línea, de una

manera tan dura e imprevisible, echamos en falta una educación más profunda que nos hubiera preparado más conscientemente para afrontar adecuadamente y con actitud resiliente tal episodio trágico. Como sucediera con el tabú en educación sexual, tuvo que llegar la crisis originada por la propagación del SIDA para que se tomara conciencia en cuanto a la necesidad de educar en este sentido a la juventud.

De igual manera, el COVID-19 ha puesto de manifiesto la falta de recursos que poseemos para lidiar con una situación trágica como la de una pandemia mundial (véase la editorial de la revista *Distance Educacion*, en su número 1 de 2021, titulada *Building resilience in education systems post-COVID-19*). En este sentido, Sood y Sharma (2021) en su estudio corroboraron que aquellos alumnos con una mejor formación previa en cuanto resiliencia superaron mucho mejor el trauma del confinamiento. Sahin y Türk (2021), por su parte, apuntan lo siguiente:

> COVID-19 pandemic is a serious and difficult life event for adolescents as well as for all other individuals. […] Improving the resilience of the adolescents during this process will contribute to helping them overcome this period in a healthy, compatible and successful manner. (p. 18)

Pese a lo indeseable de toda la situación que hemos vivido debido a la pandemia, debería aprovecharse tal oportunidad para reorientar y reflexionar sobre nuestros fines educativos en cuanto a una mayor atención a lo trágico, la muerte y la pertinencia de promover en los educandos una actitud resiliente al respecto. El propio gobierno español ha incluido la palabra «resiliencia» en su *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.* Incluso se publicó desde el Ministerio de Sanidad una infografía (Ministerio de Sanidad, 2021) sobre educación para la muerte y superación del duelo durante el confinamiento. Sería más que deseable que estos pequeños pasos hacia la superación del tabú no cayeran en saco roto y supusieran la base de una mejora sustancial y radical de nuestra labor educativa.

> Es necesario comprender que abordar la muerte es todo un reto, un tabú moderno que se debe romper para normalizar el contenido afectivo que tiene el fin de la vida para cualquier persona. Es decir, socialmente no estamos preparados para afrontar la muerte y, por este motivo, es un reto difícil y, a su vez, necesario de abordar desde la escolarización obligatoria. (Ramos-Pla y Camtas i Guàrdia, 2019, p. 275)

1.10. **Tabú de la Muerte y lo Trágico**

Se exponen a continuación dos tipos de tabús asociados a la muerte y lo trágico, a saber: tabú social y tabú educativo.

1.10.1. ***Tabú Social***

En palabras de Sabri (2012), "a taboo can be defined as a social and cultural production that enacts normative prohibitions within a group that cannot be violated" (p. 408). Se trata de un constructo social que aparece en algunos tópicos e impide la natural y normalizada conversación y reflexión acerca de los mismos. El tabú imposibilita el

debate normalizado sobre ciertos temas por considerarlos de mal gusto, por no comprenderlos íntegramente o por rechazar las posibles consecuencias que tal reflexión pueda ocasionar.

La muerte sigue siendo un tema tabú en nuestra sociedad actual (Nelson et al., 2018). Como apuntan Herrán y Cortina (2007), constituye en sí misma un tema constantemente vetado, negativo y de mal gusto. Según Colomo (2016), la muerte "hoy en día se ha convertido en un tema tabú que obviamos con el fin de no sentirnos próximos a ella, ya que sigue siendo una de las grandes preocupaciones para muchísimas personas" (p. 64). En la actualidad la muerte se considera como algo indeseado, que se trata de negar a toda costa, mediante unos y otros mecanismos cognitivos que intentan evitar y escapar de tal realidad (Caparroz et al., 2015). Cabe recordar que algunos de estos mecanismos, como se comentó anteriormente, son explicados por la *Terror Management Theory*. No solo la muerte es tabuizada, sino también otras realidades trágicas intrínsecas al ser humano: "en nuestra sociedad, realidades propias de la condición humana como el sufrimiento, el dolor, la enfermedad y la muerte son, por un lado, negadas y ocultadas, cuando estas acontecen en el plano personal e íntimo de la cotidianeidad" (Ransanz, 2015, p. 162).

Obviamente, y puesto que se brinda del poder del lenguaje para producirse, el tabú que impregna a la muerte y lo trágico es exclusivo de la especie humana. La continua presencia de la muerte y lo trágico en la naturaleza y en nuestra realidad no se corresponde en absoluto con su condición de tabú social (Rodríguez-Herrero et al., 2013a). Los humanos, a través de nuestra capacidad de razonamiento y pensamiento y el potencial de nuestro lenguaje y pensamiento simbólico, hemos dibujado una realidad en la que la muerte se obvia, consciente e inconscientemente, y continuamente andamos tratando de asimilar y creer nuestra propia «realidad adaptada».

> A diferencia del resto de los seres vivos, el hombre es el único animal que es consciente de que tiene que morir. Y es además el único ser que no se resigna a ello. Para superar y obviar este destino ha creado un sistema de creencias, fundamentalmente de tipo religioso, que le garantizaban que el morir no era el fin sino el tránsito hacia otro mundo no terrenal. (Lázaro, 2015, p. 123)

De esta manera, el ser humano ha integrado en su cultura estos «mecanismos de defensa» ante la ansiedad que le produce su condición finita (McClatchey y King, 2015). Aunque con matices y en diferente grado, el tabú ha estado presente siempre pues la preocupación por la muerte es algo inherente al ser humano, al menos desde que poseemos la capacidad de pensar y reflexionar sobre nuestro propio destino. En palabras de Cagnolati y Hernández-Huerta (2015):

> La sociedad contemporánea ha eliminado a la muerte del paisaje emocional mediante la introducción de un tabú con lo que las personas tienden a ocultar esta realidad ineludible, el final de la vida que espera a todos. En épocas pasadas (desde la antigüedad hasta el final del siglo XIX) la muerte se presentaba con una doble perspectiva, individual y social. La gestión social debido a que los ritos, las creencias,

> las supersticiones poblaban el imaginario colectivo mediante la creación de mitos, folklore y narraciones populares, e individual porque la transición hacia la muerte es algo personal, intransferible, un proceso en el que el individuo, en solitario, afronta el misterio de su trágico final. (p. 7)

Se trata, pues, de una preocupación común de todos los mortales. Por ello se han originado respuestas comunes, como sociedad y a través de la cultura, ante tal cuestión fundamental. Es importante señalar que el tabú no se encuentra presente en los primeros años de vida del individuo. Como apuntan Herrán et al. (2001), a la muerte la encontramos en los juegos, conversaciones e intereses de los niños con bastante frecuencia y naturalidad. Somos los adultos los que fracasamos al abordar el tema adecuadamente (Gorosabel-Odriozola y León Mejía, 2016) y los que, mediante el proceso de transmisión cultural, tabuizamos la muerte de tal manera que, con 7 u 8 años, los niños empiezan a sentir miedo y ansiedad ante tal fenómeno (Rodríguez-Herrero, 2015).

Actualmente, algunos autores aseguran que el tabú que impregna a la muerte y lo trágico ha decrecido en los últimos años (véase Lee, 2008). Otros afirman que, pese a existir últimamente un incremento en cuanto a la discusión sobre la temática, todavía debe considerarse plenamente como tema tabú (Macedo, 2019). Quizá la realidad sea mezcla de ambas posturas, según apunta Herrán (2015):

> Su consideración real [actual] es un desastre. Por un lado se da demasiada importancia a la muerte. Por otro, se tabuiza. Allí se trivializa. En otro lugar genera indiferencia. Allende se adoctrina con ella. Allá se manipula. Aquí nos congrega en un evento científico. Y quizá en todas partes se nos escapa. Se deduce de esto que la educación se debate entre ignorancias, seguridades, tabúes, ficciones, exclusiones curriculares y sociales, faltas de relación con la formación, etc. (p. 108)

Independientemente de la profundidad del tabú que nos ocupa, es incuestionable su existencia y, por consiguiente, la pertinencia de llevar a cabo acciones educativas que persigan su necesaria superación para así, en palabras de Benlloch et al. (2015), "desterrar el temor y la dogmática de la que hemos sido impregnados también desde las instituciones" (p. 22). Algo muy parecido aconteció con el tabú del sexo. De igual manera, por diferentes razones principalmente de índole cultural y político, el tema del sexo era considerado de mal gusto y trataba de evitarse en conversaciones e, incluso, en reflexiones personales y privadas. No obstante, el tabú que caracteriza a la muerte es aún más intenso que el mencionado tabú del sexo (Ramos-Pla y Camats i Guàrdia, 2019). Existen diferencias entre ambas problemáticas, pero debiéramos tomar como ejemplo las acciones que se llevaron a cabo en pos de la superación del este tabú, sin esperar como entonces a que sea una crisis como la del SIDA la que nos obligue violentamente a actuar en este sentido.

> La muerte aparece en la actualidad como un tabú, como antes lo era el sexo. […] En nuestro contexto social, el tabú de la muerte todavía no se ha llegado a superar, porque requiere de una madurez o conciencia más compleja que el tabú del sexo. Es decir, pareciera que el tabú de la muerte es un tabú de segundo nivel, más difícil de satisfacer

> para el niño, en la medida en que el adulto medio está muy lejos de superarlo. […] Otra diferencia básica entre las polémicas sobre el tabú sexo y tabú muerte es que el primero es sonoro, se elabora exteriorizando, asociándose a lo lúdico, a la estética, a la comunicación humana… y la muerte es obviamente una cuestión sorda, ligada al dolor y al sufrimiento, aunque tan presente como la anterior. (Herrán y Cortina, 2007, p. 3)

Causas. Podemos identificar numerosas posibles causas que explicarían esta pervivencia del tabú relacionado con la muerte y lo trágico en nuestros días. Primeramente, observamos una tendencia a evitar la simple pronunciación de palabras que explícitamente hacen referencia a la muerte y lo trágico, utilizando en su lugar una retahíla de eufemismos (Lee et al., 2009). Ha de tenerse en cuenta el potencial y rol principal que el lenguaje ejerce en el desarrollo de cualquier tema tabú. Así, en palabras de Wass (2004):

> In the years the study of death evolved into a field, we have seen a number of death-related euphemisms disappear. However, new euphemisms have been creeping into our language. […] We are taking the *D words* out of new death education programs, calling them education for *end-of-life care*, or *time-efficiently, EOL, EPEC. Hospice* care is becoming *palliative*, *palliative* is taking the place of *terminal*, and dying patients are merely *life-threatened*. This avoidance of death words is reminiscent of George Orwell's world in which certain words are eliminated from the language, so that people will no longer think and talk with them and eventually forget what they represent. (p. 302-303)

Relacionado con el uso que ejercemos del lenguaje al tratar el tema de lo trágico y la muerte, nuestra mentalidad y los posibles cambios que puedan producirse también influyen en el tabú y su influencia en el plano social. Así, hoy en día el ser humano quiere eludir su condición finita a toda costa, evitando cualquier situación que produzca angustia, miedo o sufrimiento, y la reflexión y el debate sobre la muerte sin duda exigen experimentar tales sensaciones (Ramos-Pla y Camtas i Guàrdia, 2019). Según Yoffe (2002), la muerte para la sociedad actual es algo doloroso y contraria a una idea de progreso que se nos vende como único objetivo a batir, lo que dificulta una reflexión normalizada y natural sobre nuestra finitud como seres humanos. En relación con esto último, el *Institut Borja de Bioética* (como se citó en Rodríguez-Herrero et al., 2012) identifica como una causa fundamental en el rechazo de la sociedad de su condición finita a la confianza ciega que se deposita actualmente en los avances tecnológicos y en el progresivo retardo del envejecimiento.

Por tanto, puede observarse un choque entre la pretensión de una reflexión sosegada y aceptación progresiva de nuestra finitud con el modelo actual de sociedad en el que parece como si el transcurrir del tiempo se hubiera detenido y no cupiera en absoluto el planteamiento de cuestiones esenciales que pudieran remover los cimientos conceptuales que lo sustentan. Como apuntan Herrán y Cortina (2007), "vivir en la conciencia de la muerte implica el planteamiento de cuestiones esenciales para las que este modelo de vida no tiene respuesta. No interesa de ninguna manera potenciar el conocimiento y aún menos el autoconocimiento" (p. 3). La muerte representa un poder

invisible e intangible sobre el cual no poseemos gobernabilidad alguna, eso nos asusta y hace que no queramos reflexionar sobre ella (Caparroz et al., 2015).

Por otro lado, la cotidianeidad con la que la muerte estaba presente en el día a día de las gentes de siglos pasados ha desaparecido. Hasta no hace mucho, la muerte y lo trágico no se ocultaba a las nuevas generaciones puesto que se presenciaba en infinidad de ocasiones; se asumía con naturalidad su omnipresencia como fenómeno normal y cotidiano. Como apuntan Homedes y Ahmed (1987), los niños veían y experimentaban constantemente situaciones en las que la gente moría o yacía moribunda, a los cuales incluso ayudaban formando parte activa de su cuidado. Hoy en día los niños raramente son expuestos a situaciones de este tipo, desaprovechando así el potencial pedagógico de estas para llegar a entender y aceptar el concepto de muerte (Lee et al., 2009).

> Morir es una realidad inherente al ser humano y, para el hombre de la Edad Moderna, un hecho cotidiano con el cual estaba acostumbrado a convivir. La muerte estaba presente en muchos espacios […] pero todos la asumen como un momento ligado a la propia existencia y, por tanto, como hecho inevitable. (Rubio-Muñoz, 2015, p. 181)

Así, según Testoni et al. (2021b), nos encontramos ante una *death-free generation* la cual no ha experimentado apenas situaciones en las cuales ir aceptando progresivamente nuestra condición finita y esto, inevitablemente, allana el camino del avance del tabú social que nos acontece.

Así mismo, las tradiciones culturales y sus ritos derivados han ayudado históricamente a las nuevas generaciones a, al menos, tener presente la idea de muerte y su condición de fenómeno cotidiano y natural. Tales tradiciones se han ido perdiendo progresivamente, de manera más acentuada en Occidente (Martín-Clavijo, 2015). Como consecuencia, los rituales y tradiciones en los que la muerte ejercía un papel protagonista y, por tanto, en los que se propiciaba una reflexión sobre la misma, han dejado de suponer una oportunidad para llevar a cabo una educación para la muerte y lo trágico comunitaria y de carácter popular. Como señalan Affifi y Christie (2018):

> Few rituals survive for contemplating loss directly and those that persist are vanishing. Funerals are less common, grieving periods are replaced with intensive work schedules, and the pre-care of dying loved ones is passed onto third party care providers, palliative care wards, and hospices. Even collective rituals celebrating death, like Halloween and Easter, have been reduced to entertainment and spectacle, the bitterness of mortality replaced with the saccharine pleasures of chocolate and sweets. Meanwhile, with the spread of supermarkets, the taking of life for sustenance, be it plant or animal, is no longer part of most of our immediate experiences. […] The tendency to skirt thoughts of mortality. (p. 2-3)

Por último, y relacionado con todo lo anterior, puede observarse también como causa fundamental de la pervivencia del tabú relacionado con la muerte y lo trágico en la sociedad contemporánea, un cambio en los lugares y espacios donde la gente solía fallecer. Como apuntan McGovern y Barry (2000), la muerte se ha trasladado de las

casas, donde solía producirse mayoritariamente, a los hospitales, permitiendo una casi nula participación de la infancia en el proceso de despedida del ser querido. Macedo (2019) asegura que, en Inglaterra, dos tercios de sus ciudadanos mueren actualmente en el hospital y hasta un 80% de los americanos fallecen en diferentes tipos de unidades hospitalarias. Para más inri, siguiendo a Caparroz et al. (2015), en tales espacios suele predominar cierta conspiración de silencio regida por la norma de no hablar sobre la muerte en absoluto.

> The very *place* or *places* where one usually dies today, so different from the times it once was, now contribute to this feeling of unfamiliarity with death. Death as life event went from the family domain to the domain of health technicians. […] There were generations when the person died at home, said goodbye to the family, solved the last commitments in life and everyone watched this event in a deeply natural setting. Today, and since the 1960s, progress in the area of resuscitation and medical intensivism led to hospitalization of death. (Macedo, 2019, p. 276)

Parece lógico pensar que este «traslado» de la muerte del entorno familiar y cotidiano a otros espacios, sin duda influye en las dificultades para superar el tabú. Como advierten Herrán y Cortina (2007), hasta los cementerios se han alejado del centro de las ciudades, apartándolos así del paso y de la vista. Este cambio de lugares y espacios, sumado a los mencionados cambios en tradiciones, rituales, mentalidad o en el propio uso del lenguaje, no hacen más que complicar la superación del tabú social y, por tanto, justificar más aún una necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia que nos acerque de nuevo a nuestra propia naturaleza y condición de seres vivos, pero también mortales.

1.10.2. ***Tabú Educativo***

La presencia del tabú social que caracteriza a la muerte y lo trágico, lógicamente, trasvasa al ámbito educativo. O quizá el tabú social tiene su principal origen en el no tratamiento y evitación del tema por parte de la comunidad educativa. Independientemente de la dirección de la relación entre tabú social y tabú educativo, no puede negarse que la muerte brilla por su ausencia en el contexto escolar. Y no es algo nuevo, pues históricamente la pedagogía no ha reparado en ella como objeto de enseñanza (Herrán, 2015). A diferencia de la psiquiatría o la psicología infantil, que sí que han dado pasos decisivos en cuanto a la elaboración significativa de la muerte en el niño, la pedagogía aún no ha abordado el tema de forma consistente (Herrán y Cortina, 2007).

Muy pocos alumnos se ven beneficiados de una adecuada educación para la muerte y lo trágico (Wass, 2004). Siguiendo a Herrán y Cortina (2009), las intenciones didácticas de la comunidad educativa distan mucho de querer acometer tal empresa. Así, pese a existir en el contexto escolar una gran variedad de situaciones trágicas directa o indirectamente relacionadas con la muerte, sigue sin ser habitual su tratamiento en el aula (Sánchez-Sánchez et al., 2017).

> A pesar de ser tan antiguo como el ser humano, de que aparezca a diario en los medios de comunicación social, de que jamás haya habido tanta apertura y flexibilidad educativas como en la actualidad, a pesar de la creciente tendencia al desarrollo de la escuela hacia y desde lo cotidiano, y de conocer la conveniencia de la prevención, etc., todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido aséptico (no-parcial), significativo y sobre todo autodidáctico, a la muerte. (Herrán y Cortina, 2007, p. 2)

La integración y normalización de la muerte y lo trágico como contenidos educativos es un fenómeno para nada generalizado en la actualidad (Colomo et al., 2021). Ni se considera como una de las finalidades educativas de nuestro sistema escolar (Ransanz, 2015), ni se contempla el tema como algo natural (Benlloch et al., 2015), e incluso la simple proposición de reflexionar al respecto de la mencionada ausencia suele rechazarse en muchas ocasiones de forma violenta (Martín-Clavijo, 2015). Por supuesto, dicha ausencia también se da en los currículos oficiales, en los cuales la muerte no aparece representada como contenido educativo (Herrán y Cortina, 2007; Rodríguez-Herrero et al., 2020).

Nos encontramos, pues, ante una situación más que preocupante en la que uno de los temas radicales en la vida de todo ser humano, que indiscutiblemente determina nuestro porvenir y que, naturalmente, preocupa a todos y cada uno de nosotros, es obviado por la comunidad educativa; la cual, a su vez, debiera ser uno de los agentes determinantes que ayudasen y facilitaran su comprensión y asimilación. Como en otros tantos misterios de la vida, el niño o el adolescente acude al colegio o el instituto en busca de respuestas con las que madurar y crecer como persona, en todos los sentidos. Lamentablemente, ante la muerte los alumnos se sienten faltos de recursos, siendo el silencio la respuesta más común a sus inquietudes.

> Resulta cuanto menos paradójico que la muerte no esté presente en los currícula ni en la educación. […] Los sistemas educativos han ampliado la concepción de la educación en las últimas décadas. Pero lo han hecho en su superficie, no en su profundidad. Por ello todavía no incluyen en sus contenidos la muerte y la finitud como condiciones radicales del ser humano y, lo que repercute mayormente en el proceso formativo, como elementos imprescindibles para la mejora personal y social. (Rodríguez-Herrero et al., 2012, p. 177)

Causas. Al igual que en el epígrafe anterior, podemos identificar diversas causas atribuibles al problema del tabú educativo que caracteriza a la muerte y lo trágico. Obviamente, los alumnos son aquí los que menos responsabilidad tienen, siendo otros agentes educativos los que propician el estancamiento didáctico producido por el tabú, principalmente guiándose por falsas creencias. Estos son, sin duda, los padres y los docentes.

En los años 80, Crase y Crase (1982) indagaron en las actitudes de los padres ante la posibilidad de llevar a cabo iniciativas didácticas en torno a una educación para la muerte. Los resultados fueron contundentes en cuanto a un fuerte rechazo por parte de los progenitores. Más tarde, McGovern y Barry (2000) replicaron el estudio de Crase

y Crase (1982) con una muestra mayor, obteniendo conclusiones similares. Apuntaban a que la incomprensión por parte de los padres seguramente explicara tal rechazo. Como señala Corr (2016), el desconocimiento lleva a muchos a pensar que los cursos e iniciativas de educación para la muerte suelen caracterizarse por el pesimismo, la tristeza o el dolor, y que por ello suelen ser rechazados. No obstante, el autor, basándose en su experiencia como educador y habiendo llevado a cabo multitud de cursos en este sentido, asegura lo siguiente:

> Teaching courses on death and dying is a serious but not necessarily grim endeavor. Classes are often punctuated with laughter, perhaps because both humor and death frequently highlight our limitations as finite and mortal creatures along with the absurdity of many aspects of everyday life. (p. 175)

Por parte de los docentes, puede constarse una significativa falta de tradición profesional al respecto. Rodríguez-Herrero et al. (2020) tratan de analizar las actitudes y pensamientos del profesorado en relación con la integración de la muerte en la labor educativa. Más que constatar un rechazo a tal inclusión, observan una actitud moderadamente positiva al respecto, pero, a su vez, constatan una falta de formación en los docentes que permitiera un avance en este sentido. Tal ausencia de recursos es denunciada por el propio profesorado, siendo tan solo un 3.1% aquellos que dicen estar preparados para llevar a cabo una adecuada educación para la muerte con sus alumnos. Por su parte, Ramos-Pla y Camats i Guàrdia (2019) realizan una investigación en dos centros educativos de Lleida en la que confirman el tabú entre el profesorado, y su falta de recursos y conocimientos para hacer frente adecuadamente a los procesos de duelo y a una educación para la muerte de carácter preventivo. Así, los autores concluyen lo siguiente: "creemos que la pedagogía de la finitud y la muerte (la una implica a la otra) es una necesidad formativa de la carrera de magisterio" (p. 286). De igual manera Colomo y Cívico (2018) constatan que en torno al 88% del profesorado de Educación Secundaria admite no haber recibido formación alguna en cuanto a cómo tratar la muerte y el duelo en el aula.

Debido a tal deficiencia en la formación profesional de nuestros docentes, muchos de ellos basan su ideario al respecto en concepciones erróneas. Una de las más habituales es la creencia de que los niños no están preparados en lo psicológico para entender el concepto de muerte. En base a esto último muchos académicos y docentes han rechazado históricamente la posibilidad de incluir la muerte en el currículo oficial. No obstante, ha quedado demostrado que los niños, incluso en las edades de 2 y 3 años, sí que pueden comprender, aunque parcialmente, el concepto de muerte (Lee et al., 2009). Es por ello por lo que muchos autores defienden llevar a cabo una educación para la muerte y lo trágico ya en la edad infantil (véase Herrán y Cortina, 2007; Sánchez-Sánchez et al., 2017). En palabras de Gorosabel-Odriozola y León-Mejía (2016):

> Aunque muchos adultos crean que los niños no entienden la muerte (y que cuando estos son pequeños no se dan cuenta de lo que sucede), esto no es del todo cierto. Esta creencia se encuentra arraigada en el pensamiento de algunos psicólogos y educadores

> infantiles influidos por la obra de Piaget, para quien los niños de entre 3 y 5 años no tienen una concepción clara de lo que supone el cese de la vida. Sin embargo […] investigaciones posteriores señalan que la capacidad de comprensión de la muerte a esta edad ha sido tradicionalmente subestimada. […] Se ha demostrado que los más pequeños sí pueden desarrollar un cierto sentido de irreversibilidad, universalidad y causalidad, es decir, comprenden en buena medida que la muerte es un final, que afecta a todos y que se conecta con el cese de las funciones corporales. […] Una comprensión limitada de la muerte no elimina la percepción de esta. (p. 104)

Resulta muy clarificadora al respecto la Tabla 3 sobre mitos acerca del duelo en niños y adolescentes.

Tabla 3

Mitos y verdades acerca del duelo en niños y adolescentes

Mitos	Verdades
Los niños no se dan cuenta de lo que sucede tras una pérdida	Se dan cuenta de que algo distinto ha sucedido y no hablar con ellos es convertirles en *espías* de algo que quizá ni siquiera alcancen a comprender
Los niños y adolescentes no elaboran el duelo	Sí elaboran el duelo
Los niños y adolescentes no atribuyen significado a los acontecimientos	No solo atribuyen significado a los sucesos, sino que además necesitan hacerlo
Los adultos debemos protegerles en la medida de lo posible del dolor y el sufrimiento, por lo que es mejor no incorporarles en los rituales	Les protegemos mejor si les incorporamos en los procesos familiares y les hacemos partícipes en la medida en que su edad se adecue a ellos
La protección entendida como *exclusión* y vivida por el niño como *abandono* y *soledad*	La protección entendida como *inclusión/incorporación* y vivida por el niño como *formar parte de* y *compañía*
No comprenden los rituales, por lo que es mejor que no asistan a ellos	Podemos ayudarles a comprender (al menos mínimamente) los rituales y permitir que participen en ellos en la medida de lo posible

Nota. Poch y Herrero (2003, p. 106).

Teniendo en cuenta lo anterior, parece ser que el principal problema entre el profesorado no es tanto su actitud, sino su desconocimiento y falta de formación al respecto. Muchos autores vienen denunciando esta situación, pidiendo que se incluya el contenido de la muerte, lo trágico y el tratamiento del duelo en los currículos oficiales de las carreras relacionadas con la labor docente (véase Rodríguez-Herrero et al., 2013; Colomo et al., 2018). Más concretamente, Colomo et al. (2021) tratan de analizar la presencia de la muerte en la formación de los futuros maestros de educación primaria, analizando las memorias de verificación del Grado en Educación Primaria de las 15 universidades públicas con un mayor número de plazas autorizadas en España. Concluyen lo siguiente:

> A nivel cuantitativo, los resultados apuntan a una omisión generalizada del tema de la muerte y los conceptos afines a dicho ámbito en los planes de estudio de formación inicial de maestros/as en Educación Primaria. […] Confirman la hipótesis respecto a la escasa presencia de la muerte en la formación inicial de los maestros/as. (p. 237-238)

Cabe destacar que el tabú de la muerte y lo trágico en la formación profesional está presente no solo en las carreras de educación. Numerosos autores vienen advirtiendo sobre la ausencia de la muerte, lo trágico y su tratamiento en la formación de otros profesionales que, al igual que los docentes, inevitablemente han de enfrentarse a situaciones trágicas relacionadas con la muerte y que a su vez también denuncian una falta de recursos al respecto. Tales profesiones van desde la medicina (Homedes y Ahmed, 1987; Wass, 2004; Nelson et al., 2018; Macedo, 2019) o enfermería (Smith-Cumberland y Feldman, 2006) a, por ejemplo, los policías y bomberos (Wass, 2004; McClatchey y King, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y para concluir este epígrafe, puede observarse la persistencia del tabú de la muerte y lo trágico en el ámbito social y educativo, algo que dificulta sobremanera la puesta en práctica de una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. No obstante, el ser conscientes de ello y reconocer la importancia de cambiar nuestra actitud al respecto es el primer paso, a todas luces imprescindible. Tras asumir nuestro papel y

responsabilidad como educadores, tal reto de incluir la muerte en educación, de educar realmente para la vida y de superar el tabú que hoy en día sigue siendo protagonista, puede considerarse como una meta apasionante que durante este siglo XXI podemos alcanzar sin lugar a duda, y así mejorar la vida (y la muerte) de todos.

1.11. **Integración en el Currículo de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia**

Como se ha comentado anteriormente, en los currículos oficiales puede observarse una ausencia significativa de la muerte y lo trágico como contenidos educativos. Existe un potente tabú educativo en este sentido, el cual cristaliza en una omisión de tales contenidos en la mayoría de los planes de estudio oficiales. No obstante, en el caso de aparecer, la muerte suele tratarse sin la profundidad que requiere y de manera anecdótica y simplista. Como apunta Herrán (2015), "en los currícula, la muerte no aparece, detrás de tanta muerte. Los sistemas y centros educativos, en general, la bordean" (p. 107).

Ante tal situación, son muchos los que reconocen el papel fundamental que la escuela posee como ente educativo y socializador en la tarea de integrar la muerte en la educación de los más jóvenes. En la línea de lo que apuntan Gorosabel-Odriozola y León-Mejía (2016), la escuela puede considerarse como un agente socializador primario, donde los niños y jóvenes pasan una gran parte de su tiempo y podrían beneficiarse de un entorno en el que se hablara con naturalidad de nuestra condición finita. La inclusión de la muerte y lo trágico en el día a día del aula y la escuela favorecería el desarrollo de la madurez personal del alumno, su participación y, en general, la mejora del clima entre compañeros y docente (Ransanz, 2015).

Junto a la escuela, la familia constituye el otro gran agente socializador y educativo de los niños y jóvenes. En muchas ocasiones los padres, por falta de conocimientos y recursos, no están preparados para abordar ciertos contenidos. La muerte, por su complejidad, puede ser uno de ellos. Por ello, siguiendo a Homedes y Ahmed (1987), la escuela debería rellenar tal vacío educativo y ocuparse y hacerse responsable de dicha tarea.

> La muerte es una realidad desconcertante y abrumadora para todos, niños y adultos, por lo que es importante que la escuela ofrezca herramientas adecuadas para que los más pequeños sepan enfrentarse a la misma. También ha de proporcionar el apoyo necesario cuando una situación excepcional y dramática acontezca en el centro escolar. (Gorosabel-Odriozola y León-Mejía, 2016, p. 109)

La escuela, por tanto, será también un lugar en el que se enseñe a respetar y apoyar el duelo de los afectados por una pérdida o vivencia de una situación trágica, por parte tanto de los compañeros como de los profesionales del centro (Feijoo y Pardo, 2003a). El centro escolar debería ser un lugar en el que los niños y jóvenes aprendan a expresar y gestionar adecuadamente sus emociones. En el día a día del colegio o instituto se dan multitud de situaciones que el docente podría aprovechar para llevar a

cabo tal formación emocional y ayudar a canalizar el proceso de duelo mediante actividades creativas (Gorosabel-Odriozola y León-Mejía, 2016).

Todo lo anterior convertiría a la escuela en un lugar donde se educara más profundamente y se atendieran más aún las necesidades de sus alumnos. Incluso, siguiendo a Doka (1985), la inclusión de la muerte en el contexto escolar podría favorecer la mejora de resultados académicos. En última instancia, se trata de considerar al centro escolar como un agente fundamental en la adopción de una actitud resiliente por parte de los alumnos (Sahin y Türk, 2021), para así hacer frente a todos los problemas que estos van encontrándose al otro lado de los muros de la escuela, aquellos que más les preocupan.

Por tanto, asumido el rol central que la escuela y la educación formal posee en educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia de las nuevas generaciones, tales contenidos deberían ser integrados en los currículos oficiales. No obstante, no sería suficiente la inclusión de cursos y programas aislados, sino que debería generalizarse expresamente su integración en los planes de estudio oficiales (Doka, 1985; Herrán y Cortina, 2009). Según Colomo et al., (2021), es necesario incluir la muerte en la educación, a través de su integración en lo curricular y lo formativo, y así conformar un ámbito de conocimiento con entidad propia.

> Education authorities should design curricula that do not only take education for life into account, but also death. […] It makes complete pedagogical sense to include the awareness of death in curricula and teacher training programs that aspire toward a more complex and conscious education for human beings of all nations and cultures. (Rodríguez-Herrero et al., 2020, p. 10)

Por tanto, la muerte debiera considerarse como un tema radical y esencial al ser humano (Pedrero y Muñoz, 2008) y su inclusión en el currículo una forma de despojarle el velo de misterio que le mantiene apartada de la educación formal, y así mejorar la salud mental de los alumnos en su sentido más amplio (Wang et al., 2021). Al influir en multitud de ámbitos del desarrollo del alumnado, y poder tratarse desde infinidad de materias y aprovechando multitud de situaciones, pueden considerarse la muerte, lo trágico y la resiliencia como contenidos curriculares de carácter transversal.

Así, siguiendo a Ramos-Pla y Camats i Guàrdia (2019), la muerte y la finitud humana son "los temas transversales por excelencia" (p. 276). No deberían tratarse en una única asignatura, o de manera aislada y anecdótica, sino que deberían atravesar todas las áreas y materias y así poner en valor su transversalidad. Como apuntan Rodríguez-Herrero et al. (2012), por su naturaleza e importancia, la muerte debería considerarse como una tercera dimensión curricular:

> *Tema radical* […] o *transversal de transversales*, porque puede comprobarse que *cruza* todos los transversales entonces consensuados desde los sistemas educativos (educación para la salud, educación sexual, educación ambiental, educación para la paz, educación vial, educación del consumidor, educación moral y cívica, y educación para la igualdad

> entre sexos) y a todas las áreas de experiencia, definiendo una tercera dimensión curricular. (p. 179)

Derivado de su carácter transversal y su relevancia como contenidos educativos, la muerte y lo trágico debieran aparecer en los currículos oficiales de todas las etapas educativas. Como apunta Macedo (2019), "the most urgent would be to introduction of the theme of death in school curricula, as a cross-cutting subject, from the first years of school" (p. 277). Por tanto, como se dijo anteriormente y teniendo en cuenta la aptitud de los niños pequeños para comprender parcialmente el concepto de muerte y finitud, deberían incluirse también en los currículos de Educación Infantil. Pero no solo ha de educarse en edades tempranas sobre nuestra condición finita y lo trágico de nuestra existencia. Siguiendo a Testoni et al. (2021a), incluso en la Universidad la muerte tendría que ser contemplada, especialmente tras la crisis provocada por el COVID-19.

En relación con esto último, Rodríguez-Herrero et al. (2019) recogen multitud de autores que, ya desde finales del siglo pasado, vienen apoyando tal inclusión en el currículo oficial de todas las etapas educativas. Así, son muchos los que advirtieron sobre la pertinencia de contemplar la muerte en el currículo de Educación Primaria (véase Garner y Acklem, 1978; Brookshire y Noland, 1985; Edgar y Howard-Hamilton, 1994) o Secundaria (véase Crase y Crase, 1987; Hetzel et al., 1991). También se ha reflexionado sobre la necesidad de educar para la muerte y lo trágico a todo tipo de alumnado, independientemente de su edad o condición. Así, encontramos que Rodríguez-Herrero et al. (2013) proponen una educación para la pérdida, la muerte y el duelo con personas con discapacidad intelectual.

1.11.1. ***Propuestas y Experiencias Llevadas a la Práctica***

Como se ha visto, son numerosas las voces que reclaman mayor presencia de la muerte, lo trágico y la resiliencia en los currículos oficiales. Pasamos ahora a realizar una revisión en cuanto a propuestas y experiencias que se hayan llevado a cabo en este sentido. Son muchos los que se han aventurado a realizar intervenciones educativas en el marco de la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, pese a seguramente no contar con toda la literatura científica y el apoyo de la comunidad educativa con los que sí se contaría en otras líneas de investigación y actuación menos controvertidas.

En Rodríguez-Herrero et al. (2012) podemos encontrar una genial revisión de las principales propuestas y experiencias en el ámbito de educación para la muerte y lo trágico en el ámbito español. Pasamos a citar estas y otras propuestas y experiencias que hemos encontrado en nuestra revisión particular:

- En *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (2003), Poch y Herrero proponen numerosas actividades tanto de carácter preventivo como paliativo.

- El IES Marratxti, en Mallorca, desde el curso 2007-2008 viene realizando un *Taller sobre pérdidas* con el alumnado de Educación Secundaria, por iniciativa de su orientador.

- Lehmann et al. (2000) diseñaron un programa curricular que en diez sesiones perseguía favorecer la elaboración del duelo en adolescentes a través del apoyo de los compañeros.

- Mèlich (1989), en su tesis doctoral, propone algunas actividades para introducir el tema de la muerte en el contexto escolar a través de asignaturas como lengua y literatura, ciencias naturales, filosofía, ciencias sociales, religión o música.

- Gracia (1997) sugiere llevar a cabo una pedagogía laica de la muerte en el área de lengua y literatura.

- Coll y Cortina llevan a cabo una experiencia en un centro de educación secundaria en la que pretendían introducir el tema de la muerte a través de la poesía, el cuento infantil, la narrativa y el cine (Cortina, 2010).

- Selfa et al. (2014) implementan una propuesta de comprensión del concepto de muerte en la etapa infantil a través de cuentos, la cual enmarcan en el ámbito de la «biblioterapia».

- Cortina (2010), en su tesis titulada *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*, propone el cine como una herramienta ideal para llevar a cabo una adecuada educación para la muerte, y a su vez reporta unos resultados satisfactorios de una experiencia de puesta en práctica de tal propuesta en un instituto de Secundaria, desde el ámbito de la acción tutorial.

- Rives y Kenney realizan en 2008 una encuesta a través de la fotografía en las calles de Nueva York, en la que preguntan a la gente «¿Qué quieres hacer antes de morir?» y le piden una breve reflexión al respecto. El proyecto lo titularon como *Before I die I want to…* (Testoni et al., 2019).

- Russell et al. (2020) confiaron en el uso de las nuevas tecnologías para el fomento de una actitud resiliente en los estudiantes (persistir en mejorar sus notas, permanecer en los cursos y no abandonarlos, etc.). En este caso utilizaron la plataforma *Element of Success* (EOS) la cual permite ofrecer un *feedback* continuo y muy detallado de forma digital. Los resultados fueron positivos.

- Sahin y Türk (2021) analizan el impacto de un programa de educación para la resiliencia, el bienestar psicológico y el control de pensamientos irracionales. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y aquellos adolescentes que participaron en el programa.

- Lee et al. (2009) llevan a cabo un estudio en el que analizan la efectividad de una pequeña intervención en la línea de la educación para la muerte, concretamente en la comprensión del concepto de muerte. Participan 80 niños coreanos de 5 y 6 años, divididos en un grupo experimental y otro de control. Se realizan con el grupo experimental un total de 11 actividades sobre el entendimiento del concepto de muerte

y, posteriormente, se evalúa el impacto de la intervención, concluyendo lo siguiente: "The results of this study imply that children's understanding of death can be increased with well-designed and appropriate intervention. […] Children in the experimental group of this study showed significantly higher scores on all five categories of the death concept" (p. 259).

- Wildfeuer et al. (2015) analizan las conversaciones que se produjeron en el proyecto *30 junge Menschen sprechen mit sterbenden Mensechen und deren Angehörigen*, una intervención de carácter interdisciplinar llevado a cabo por dos universidades, un hospital universitario y el gobierno alemán. En él, a través del potencial de la conversación y la discusión con pacientes terminales, pretenden animar a los jóvenes a adoptar una actitud más consciente de su finitud.

- Wong (2009), con una muestra de 256 estudiantes universitarios, analiza el impacto en la actitud personal hacia la muerte y el duelo de los destinatarios de un curso en el marco de la educación para la muerte y lo trágico. El autor reporta resultados positivos en cuanto a un decrecimiento del miedo hacia la muerte del grupo experimental, y ningún cambio significativo en el grupo control.

- Wong (2017) realiza un exhaustivo análisis sobre las actitudes hacia la muerte de los universitarios en Hong Kong, y a su vez la eficacia de los cursos de educación para la muerte que se han realizado en las universidades de la ciudad. La muestra fue de 368 estudiantes. Las actitudes más frecuentes fueron *Neutral Acceptance* (la muerte no genera ansiedad, pero tampoco es bienvenida) y *Death Avoidance* (evitar pensar y hablar sobre la muerte para así reducir la ansiedad). En este sentido, el autor concluye que "these findings suggested the need for the implementation of death education in higher education institutes" (p. 324). A su vez, en cuanto al impacto de los cursos de educación para la muerte llevados a cabo en las universidades, el autor apunta lo siguiente:

> After attended the death education courses, students had significant change in their views and attitudes toward death, specifically their ratings in the constructs of Semantic Differential of Death, Fear of Death, and Death Avoidance indicated significant changes and all were in the direction of the intended outcomes of death education, that is, perceiving death more positively, and less fear or avoidance confronting death […]. We may, therefore, conclude that the death education courses as a whole were effective. (p. 324)

- McClatchey y King (2015) evalúan el impacto de un curso de educación para la muerte con estudiantes universitarios de servicios sociales, los cuales "experienced statistically significant less fear of death and death anxiety after participating in a death, dyingin and bereavement class" (p. 14).

- Wallace et al. (2019) llevan a cabo un curso de educación para la muerte con 39 universitarios, y tras evaluar su impacto sobre las actitudes y grado de ansiedad ante la muerte, concluyen lo siguiente:

> The findings of this study provide promising results for transforming students' fear of death, death avoidance, and anxiety about death, although more attention is needed on past experiences of loss, the timing of losses, and ongoing experiences of grief. Results also suggest that students with a history of multiple VTADs [violent, traumatic, or accidental deaths] may experience an increase in anxiety during death education. (p. 16)

- Herrán y colaboradores, en el año 2000, integran por primera vez en España la educación para la muerte en el proyecto educativo de una escuela infantil, en concreto la escuela infantil El Juglar, en colaboración con el CAP de Móstoles.

- Watts (1977) lleva a cabo un curso de educación para la muerte con universitarios y se propone evaluar su efectividad en cuanto al cambio de actitud de los mismos respecto a la muerte. Fue llevado a cabo en la *North Texas State University*, en Denton, durante la primavera de 1976. El curso consistió en 5 sesiones de 50 minutos cada una. El autor afirma que "the results of this study indicate that favorable death attitude change can be achieved usting a relatively brief death education unit within an introductory health education course" (p. 191).

- Testoni et al. (2019) realizan un experimento con dos grupos de universitarios, 232 participantes en total, en el que evalúan la eficacia de un curso de educación para la muerte en cuanto a la mejora en control emocional, ansiedad hacia la muerte, resiliencia, felicidad y otras variables relacionadas. Se reportan resultados positivos. Los autores concluyen que "it is possible to deal with death anxiety and that coping with it can improve happiness, thanks to the meaning-making process" (p. 10).

- Mèlich, Poch y Plaxats diseñan el curso *Educar per a la vida. Educar per a la mort*, en el cual se proponen formar a docentes en el ámbito de la educación para la muerte y el duelo.

- En el seminario *La muerte en la enseñanza*, celebrado en Donostia, en 2002, se concreta una «maleta didáctica» al respecto que luego fue utilizada en varios centros educativos del País Vasco.

- En el Centro de Profesores de Cuenca se lleva a cabo un curso denominado *Paseo por el amor y la muerte*, en el marco de la formación de profesores.

- Benlloch et al. (2015) ponen en práctica una experiencia de formación de futuros educadores en la línea de una educación para la muerte, a través de la metodología de Aprendizaje Servicio, con resultados muy positivos.

- Smith-Cumberland y Feldman (2006) llevaron a cabo un curso de educación para la muerte en profesionales de las emergencias sanitarias (EMT), partiendo de su insuficiente preparación al respecto. Lo denominaron como *Emergency Death Education and Crisis Training,* y constaba de dos sesiones de 16 horas en las que, a través de clases magistrales, discusiones, ejercicios en pequeños grupos y juegos de rol pretendían cambiar las actitudes de los EMT respecto a su labor como profesionales

cercanos a la muerte. Los autores concluyen que "death education courses can change EMTs' attitudes toward death onscene" (p. 94).

- Rahmatullah y Azhar (2020) analizan las ventajas de la implantación de un *Death Education Model* en una escuela de secundaria en Indonesia, puesto en práctica con el objetivo de reducir la tasa de delincuencia juvenil. Concluyeron que tal modelo "can also lead children to a healthy personality, understand children to understand the true nature of worship" (p. 158).

- Fehérvári y Varga (2020) analizan el impacto del *Arany János Programme*, un programa que trabaja la resiliencia con alumnos en situaciones desfavorecidas de Hungría. Fue llevado a cabo con más de 3000 estudiantes, y los resultados reportados por los autores fueron positivos.

- Testoni et al. (2021b) llevan a cabo un curso en educación para la muerte, de dos meses de duración, con 180 estudiantes adolescentes, en el que se incluyeron clases magistrales, meditación, ejercicios de expresión escrita de sus sentimientos, películas y documentales, *photovoice* y, como actividad final, la visita a un hospicio y el encuentro con el personal de trabajo y los parientes de los enfermos terminales. En un pueblo del norte de Italia. Tras evaluar los resultados, concluyeron lo siguiente:

> - The current study has confirmed that DE [*death education*] course can help adolescents to better express their emotions by decreasing their level of alexithymia. (p. 8)
>
> - Participants reported not only the intensity of the emotions that were aroused through the course, but also the fact that they learned to reflect on these emotions, on themselves and on others. (p. 8)
>
> - Death education course conducted by professionals in a school environment, despite eliciting death anxiety, does not produce negative effects in students. (p. 8)
>
> - Death programs allow us to give voice to adolescents' emotions about death by addressing the phenomenon of the *black hole*. (p. 8)
>
> - The study confirmed that death education does not produce negative consequences, but rather promotes existential reflection. […] They had discovered a deeper meaning in their lives and developed better coping skills to deal with loss, empowering them with more confidence to talk about the subject. (p. 8-9)

- En el otoño de 2011 se lleva a cabo un *Programa de Educación para la Pérdida, la Muerte y el Duelo* para personas con discapacidad intelectual. Su aplicación didáctica se enmarcaba en el Programa Promentor de UAM-Fundación Prodis (como se citó en Rodríguez-Herrero et al., 2012).

- El proyecto *Comprender la muerte desde otras culturas*, fue llevado a cabo en el IES López de Neyra, en 2007, con respecto a la celebración del día de todos los

santos. Los alumnos expresaron cómo se vivía esta fecha en diferentes culturas mediante la elaboración de murales, exposiciones y textos escritos.

- Ransanz (2015) comenta la propuesta *Educación para la vida y la muerte*, que constó de 8 sesiones y que, a través de la figura del tutor, pretendía favorecer "la adquisición de competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y el duelo, fomentando la normalización del tema de la muerte en el aula, con el objetivo de promover el proceso de desarrollo de la madurez personal del alumnado" (p. 162).

- Rodríguez-Herrero et al. (2015) revisan algunas experiencias de Aprendizaje Servicio que, según los autores, podrían enmarcarse perfectamente dentro de la pedagogía de la muerte, a saber: *La ecoauditoría en el aula*; *Todos somos meninos*; *Recuperación de la historia local*, en el Instituto Agrotécnico San José Obrero-San Justo-Entre Ríos.

- Sánchez-Sánchez et al. (2017) llevan a cabo una experiencia de educación para la muerte con el objetivo de mejorar la competencia emocional, a través de un programa basado en el método con proyectos. Se realizó con 22 participantes de entre 5 y 6 años, en un colegio de Murcia. Constó de 11 sesiones de entre 45 y 50 minutos de duración. Los autores concluyen que, tras la evaluación: existen "diferencias estadísticamente significativas entre ambas evaluaciones [pre y postest]" (p. 1394); "el alumnado valora con una puntación alta toda la intervención" (p. 1394); las maestras percibieron "un aumento de la verbalización de emociones y situaciones de pérdida" (p. 1395). Finalmente, concluyen que "el alumnado infantil está preparado para una introducción de la educación para la muerte, siendo el método por proyectos eficaz para tal fin" (p. 1395).

- Testoni et al. (2021a) evalúan el impacto de un curso de educación para la muerte llevado a cabo con estudiantes de psicología de una Universidad del Norte de Italia, realizado durante la pandemia. Analizan las respuestas de los participantes, concluyendo que el curso: "allowed them to rediscover the value of reflection on the sense of limit, finitude of life, and the different representations of death. […] A significant tool to support participants during the confusing and highly dramatic period of the pandemic" (p. 9).

Como puede observarse, pese a encontrarse la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia aún en una etapa prematura en la que la literatura académica al respecto es todavía escasa y la comunidad educativa aún no es plenamente consciente de sus potenciales beneficios, existen numerosas propuestas y experiencias llevadas a cabo con resultados mayoritariamente positivos. Pueden considerarse todas las experiencias y propuestas anteriormente citadas como evidencia que respalda la pertinencia y eficacia de llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

1.12. **Didáctica de la Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia**

Un aspecto importante para tener en cuenta a la hora de llevar a cabo con éxito la inclusión de la muerte, lo trágico y la resiliencia en el panorama educativo actual sería el dar respuesta a la pregunta de cómo educar para ello con los mejores resultados. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre la didáctica y las buenas prácticas en este sentido. En primer lugar, resulta útil conceptualizar el constructo de didáctica de la muerte. Optamos por la definición que aportan Herrán y Cortina (2007):

> Entendemos por didáctica de la muerte la aplicación de la educación para la muerte al conocimiento y la comunicación desarrollados en contextos educativos, contemplados desde la perspectiva de la planificación y el currículum, la metodología didáctica, los recursos didácticos, al evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la (trans)formación del profesorado, etc. […] Se ha de centrar en el quién, qué, con qué y para qué de la comunicación educativa. (p. 12)

Así, se trata de establecer una serie de pautas didácticas que orienten la labor docente y educativa en cuanto a una correcta introducción de la muerte y lo trágico en la práctica. Al respecto, resultan muy útiles las recomendaciones que algunos autores han formulado en este sentido. Por un lado, Herrán y Cortina (2008a) apuntan las siguientes:

> - Partir de los contenidos educativos de las áreas curriculares, enriquecidos con los transversales consensuados.
>
> - Elaborar *desde* la idea de muerte, mejor que *hacia* ella, sin aumentar o precipitar su presencia. Trabajar la presencia de la muerte sin que se perciba atención especial.
>
> - Razonar con naturalidad, evitar prejuicios, esquemas y las muletillas predeterminadas.
>
> - Comunicar con sensibilidad, no con sensiblería o insensibilidad.
>
> - Buscar el desarrollo del sentido reflexivo crítico, autocrítico y transformador. (p. 413-414)

Por su parte, Arnaiz (2003c) propone diez principios que podrían considerarse como directrices didácticas para llevar a cabo una correcta educación para la muerte y lo trágico. A saber:

> Pedagogía del duelo como acompañamiento; colaboración con las familias; incluir en el aula momentos de silencio, quietud y reflexión conjunta; dar seguridad emocional y evitar que la muerte se convierta en un tabú en el contexto educativo; respetar las diferencias personales, culturales, filosóficas y religiosas; alfabetización emocional; asumir que la vida también implica dolor y sufrimiento; asumir que las personas que rodean a la persona que sufre comparten el dolor a su manera; reflexionar sobre la muerte desde el binomio individualidad-universalidad; replantear la concepción del tiempo. (p. 59-61)

Como puede observarse, lo propuesto por los expertos se orienta hacia una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia desde el respeto, la sinceridad, la

comprensión del ideario de los educandos al respecto, la normalización y naturalización de nuestra condición finita, la superación del tabú y la evitación de prejuicios, concepciones erróneas o faltas de reflexión. En esta misma línea se sitúan los principios que formulan Herrán et al. (2000) en *¿Todos los caracoles se mueren siempre?*:

> Pretender el desarrollo pleno del niño, de acuerdo con los objetivos didácticos que se puedan plantear; partir de las necesidades básicas del niño, respetando sus peculiaridades individuales y de grupo; tener en cuenta el entorno educativo del niño (clase, familia, barrio, etc.); crear un ambiente rico, adecuado y tranquilo; favorecer que el niño pueda otorgar significados personales adaptados a sus posibilidades de aprendizaje; prevenir, en la medida de lo posible, ausencias o deficiencias que pudieran existir en posteriores etapas educativas; articular procesos comunicativos de modo que permitan la máxima flexibilidad o capacidad de adaptación a lo que se vaya precisando. (p. 102)

Pasamos a comentar más detalladamente algunas de las pautas anteriormente citadas. En primer lugar, como ya se comentó en epígrafes anteriores, resulta primordial utilizar un lenguaje adecuado. En este sentido, no debería evitarse el pronunciar la palabra muerte. Así mismo, interesa crear un clima en el que los educandos se encuentren cómodos y puedan hablar con naturalidad, sin eufemismos, sobre sus miedos y preocupaciones (Homedes y Ahmed, 1987). A su vez, los educadores "need to be able to use the language of death easily y naturally, and must avoid telling a child untruths about death" (p. 35).

Con relación a esto último, y como ya se ha comentado en las pautas generales del comienzo del epígrafe, es imprescindible no mentir al niño o adolescente. Los educandos entienden el concepto de muerte y son capaces de advertir mentiras o medias verdades al respecto, lo cual supone un lastre en la tarea que nos atiende. Así, el respeto ha de estar siempre presente por parte del docente (Ramos-Pla y Camtas i Guàrdia, 2019). Por consiguiente, "es recomendable no censurar ninguna idea por carente de sentido que sea, sino tratar de reconducir los argumentos infantiles de la mejor manera" (Gorosabel-Odriozola y López-Mejía, 2016, p. 108).

Otro aspecto remarcable sería el de partir de las necesidades del educando, intentar comprenderlas y tenerlas cuenta a la hora de llevar a cabo nuestra labor docente. Siguiendo a Herrán y Cortina (2007), será prioritario identificar aquello que el niño necesita, desde su vivencia, y actuar en base a ello. Un ejemplo sería la siguiente reflexión de Lee et al. (2009) al analizar las respuestas que los niños dan en su estudio:

> According to the pre-interview data set, children showed the most difficulty in understanding causality of death. This might be because of their cognitive developmental level. Since children at this age are still in the magical and egocentric thinking stages, they naturally connect consequences with their thoughts and behaviors, which are irrelevant to someone's death. For example, 5-years-old John might think his puppy died because he told a lie or that his grandma is dying because he did not eat his vegetables. Children are likely to associate their undesirable behaviors with some else's death. (p. 259)

Como puede advertirse, los niños suelen encontrar dificultades a la hora de reflexionar adecuadamente sobre la muerte y lo trágico. Es el educador el que debe orientar su aprendizaje. Una buena técnica sería la formulación de cuestiones fundamentales que guíen tal reflexión. En Nelson et al. (2018) se utilizan una serie de preguntas para dirigir la discusión sobre la muerte que se lleva a cabo con estudiante y profesionales de la medicina. Estas preguntas pueden ser utilizadas para dirigir otros debates que se encuadren en otro tipo de actividades. Las preguntas fueron las siguientes:

> What does it mean to you to leave a legacy?; Recognizing that death is inevitable, what does it mean to live your life every day?; What would be a perfect phrase for your tombstone (in five words or less)?; What is a ‘‘dignified’’ vs. an ‘‘undignified’’ death?; Have you seen someone take his or her last breath?; How did this affect you?; Have you ever had to put a pet to sleep?; Can end-of-life planning be beneficial to your children and the next generation?; What are your fears about death?; Should death education be a part of the local school curriculum? (p. 2)

Ha de tenerse en cuenta que este tipo de cuestiones, orientadas a la reflexión personal en torno a la muerte y lo trágico, no solo pueden ser útiles en los educandos. También los propios docentes deben llevar a cabo un proceso de reflexión profunda y autoconocimiento para ejercer correctamente como educadores en el ámbito de la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Especialmente si se tiene en cuenta que la ejemplaridad, como en otros tantos ámbitos educativos, es una de las más efectivas formas de educar para la muerte y lo trágico (Rodríguez-Herrero, 2015). En palabras de Ramos-Pla y Camats i Guàrdia (2019):

> Los maestros que deciden trabajarlos [la muerte y la finitud humana] como contenidos transversales del currículum, se encuentran ante un cuestionamiento y una reflexión propia de su estado emocional, de sus creencias, de su experiencia, de sus miedos, de sus incertidumbres, de sus duelos personales, etc. Consecuentemente, el hecho de tratar la finitud humana en el aula requiere un esfuerzo cognitivo y emocional por parte de los profesionales de la educación. (p. 276)

Y no solo los profesores deberían llevar a cabo tal proceso de formación y autorreflexión para orientar adecuadamente el aprendizaje de los educandos. Un enfoque ecológico se hace necesario, a partir del cual se comprenda la importancia de una correcta formación de otros agentes sociales y educativos, tales como la familia, los medios de comunicación u otros agentes culturales. Así, como apunta Rodríguez-Herrero (2015), para cada uno de estos ámbitos deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

> - Escuela: formación de tutores y profesores, inclusión en los proyectos educativos, regulación normativa, innovación educativa, creación de redes de centros para el trabajo colaborativo, elaboración de materiales y recursos didácticos, etc.

> - Familia: desarrollo personal de los padres, respeto por el proceso de elaboración de concepciones acerca de la muerte en el niño o adolescente, creación de materiales educativos para el entorno familiar, colaboración con la escuela, etc.
>
> - Medios de comunicación: tratamiento de la muerte con un abordaje más natural –menos traumático–, inclusión en los principales medios de comunicación, en especial la televisión, formación pedagógica de los medios de comunicación, etc.
>
> - Agentes culturales: normalización de la muerte en la expresión cultural y artística, colaboración con la escuela, acercamiento a los niños y adolescentes, etc. (p. 172-173)

Por otro lado, como recurso útil para trabajar el duelo y la normalización del concepto de finitud, la idea de «muertes parciales» resulta muy interesante. En palabras de Rodríguez-Herrero et al. (2012), el concepto de «muertes parciales»:

> Hace referencia a pérdidas, cortes de pelo y uñas, olvidos, separaciones, amputaciones, sueño, abandonos, etc., que puede experimentar un ser humano a lo largo de su ciclo vital y que, desde una vertiente didáctica, son un elemento clave para tomar conciencia de la omnipresencia de la muerte. (p. 180)

Se trata, por tanto, de un recurso adecuado para la ya mencionada necesidad de asumir la muerte y la finitud como fenómenos cotidianos y necesarios para el propio transcurrir de la vida, tanto en nuestra especie como en cualquier otra. Así, se consigue normalizar la idea de muerte y, por tanto, se favorece el debate y la reflexión sobre la misma.

Para terminar, resulta interesante el potencial que algunos autores le otorgan a la multiculturalidad que caracteriza hoy en día la mayoría de los centros educativos, al menos en España. Como señalan Rodríguez-Herrero et al. (2012):

> Una herramienta didáctica muy interesante para introducir la pedagogía de la muerte en contextos educativos es la variedad de culturas que actualmente nos encontramos en los centros educativos y que aportan una riqueza cultural en la que la muerte, desde su transculturalidad, está presente de forma incesante. (p. 191)

1.12.1. ***Didáctica del Duelo***

Además de establecer unas pautas didácticas que orienten la labor docente al llevar una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia desde un enfoque preventivo y normalizador, también pueden darse una serie de principios sobre los que fundamentar concretamente el tratamiento del duelo en el contexto educativo. No obstante, como advierten Herrán y Cortina (2008b), no existen recetas mágicas para este tipo de situaciones, pero sí orientaciones flexibles sobre las que basar nuestra práctica; es decir, siempre debemos contextualizar cada caso y adaptar nuestra intervención a la realidad concreta a la que nos enfrentamos.

En primer lugar, resulta muy útil clarificar a qué aspiramos al acompañar el proceso de duelo de un educando. Worden (1997) propone cuatro tareas fundamentales en este sentido, a saber: comprender la realidad de la pérdida y asumir que la persona no

volverá; evitar posibles conductas disfuncionales a través del trabajo de las emociones y el dolor de la pérdida; aceptar los nuevos roles personales que se han de adoptar tras la ausencia del fallecido; recolocar emocionalmente al difunto y continuar con sus proyectos vitales.

Como hemos mencionado, la labor docente en el duelo del educando se basa en llevar a cabo un proceso de «acompañamiento educativo» en el que se ayude al sujeto a asumir la pérdida y seguir hacia delante. Tal concepto fue introducido por Herrán y sus colaboradores habituales, y conceptualizado de la siguiente manera:

> El *acompañamiento educativo* es una tarea compartida centrada en la tutoría, que pretende ayudar, consolar, confortar y educar desde el respeto didáctico. Se trata de una metodología que se muestra eficaz para ayudar a elaborar el duelo a corta distancia con personas cercanas que han tenido una pérdida significativa, especialmente si son alumnos. (Herrán y Cortina, 2009, p. 506)

Como apuntan Rodríguez-Herrero et al. (2019), el acompañamiento educativo no debe confundirse con un tipo de intervención clínica con personas que experimentan un duelo anormal o complicado. Se trata más bien de una intervención educativa, principalmente desde la figura del tutor, que persigue no solo el facilitar la elaboración del duelo, sino "favorecer la educación por el duelo" (p. 268). Resulta muy clarificador conocer los errores habituales que los educadores suelen cometer al llevar a cabo este proceso de acompañamiento educativo del duelo. Algunos de los más comunes, identificados en Herrán y Cortina (2009), serían los siguientes, formulados en forma de pautas para ser evitados:

> No alejarles del escenario afectivo; […] No recurrir a esquemas propios del tipo *Si A entonces B*; […] No tratar al niño como alguien emocionalmente distinto; […] No ponernos en el lugar del niño perdiendo la perspectiva y la distancia; […] No mentir; […] No aislar al niño de las penas de los demás; […] No darle todo hecho; […] No llevar la voz cantante; […] No evadirse; […] No hacer asociaciones; […] No desconfiar de la capacidad de reparación, recuperación y resiliencia del niño; […] No precipitar, interferir o acelerar su proceso de duelo evitando que recorran íntegramente su tristeza. (p. 508)

En la línea de lo que argumentan Gorosabel-Odriozola y León-Mejía (2016) al respecto del acompañamiento educativo, lo fundamental es que el docente proporcione seguridad afectiva y cariño al educando, adoptando un rol de figura empática capaz de conectar con sus inquietudes, para así facilitar el que los niños reconozcan sus emociones y, de esta manera, hacerles comprender que tienen derecho a estar tristes o contentos y que no cabe sentimiento de culpa alguno.

Para evitar los errores comunes mencionados, algunos autores recomiendan el uso de diversas formulaciones que pueden resultar útiles para guiar el acompañamiento educativo que han de llevar a cabo los educadores. Así, Herrán y Cortina (2009) proponen las siguientes expresiones:

> No sé qué decirte; Quiero que sepas que estoy contigo; Yo también me siento…; Si quieres que hablemos…; Si necesitas algo ya sabes que me tienes cerca; A mí también me gustaría poder comprenderlo; Yo tampoco lo entiendo; Es doloroso. Es duro…: Sí, es para enfadarse/ sentirse triste/ impotente / estar dolido, etc.; Si quieres estar solo… (p. 509)

Por su parte, Gorosabel-Odriozola y León-Mejía (2016) ofrecen una serie de recomendaciones a la hora de comunicar el mensaje de un fallecimiento:

> Atención al tono de voz, que ha de ser suave y cálido, acompañado de un contacto físico adecuado. […] Evitar el uso de eufemismos o expresiones confusas. […] Es fundamental explicar que esta es irreversible y definitiva y que supone el fin de las funciones vitales. […] Proporcionar explicaciones pausadas, que sigan una secuencia sencilla pero ordenada, y complementar esta información con las preguntas y observaciones del niño, dejando que este se exprese y preguntándole para cerciorarnos de que ha entendido la información. Utilizar el adverbio muy repetidas veces puede resultar de utilidad. […] Hacer uso de creencias religiosas (solo en el caso de que el niño se haya iniciado en la religión) pero sin limitar la explicación a la dimensión espiritual. Además, debemos aclarar que existen cosas que se escapan a nuestro control y que esto forma parte de la vida, así como admitir que ningún adulto tiene las claves para todas las preguntas. Por último, debemos dejar que el niño abandone la habitación o el aula en el que se encuentre cuando así lo reclame y crear espacios privados en su calendario diario para que pueda dar rienda suelta a sus necesidades expresivas y emocionales. (p. 108)

El duelo supone un momento crítico en la vida de cualquier persona, más aún cuando se trata de niños o adolescentes. De no tratarse y superarse adecuadamente, el desarrollo personal de estos puede verse afectado negativamente en multitud de aspectos. Por ello, es imprescindible que los profesores, padres, familiares y centros escolares estén bien formados y sean capaces de llevar a cabo un acompañamiento educativo de calidad. A este respecto, y para profundizar más en cuanto a las buenas prácticas en esta labor, recomendamos consultar las pautas para familias, centros educativos y docentes que se exponen en Herrán y Cortina (2008a) y la resolución de situaciones concretas de duelo, a modo de ejemplo, presentes en Herrán y Cortina (2008b).

1.12.2. ***Actividades para Educar para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia***

Para terminar, recopilamos algunas de las actividades propuestas por diversos autores para llevar a cabo una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia:

- *Death Café*: se trata de una charla-coloquio semiestructurada, en la que se pretende crear un clima tranquilo y seguro en el que cualquiera pueda hablar sobre la muerte, como si éste fuera un tema más de una típica conversación de café. En concreto, Nelson et al. (2018) llevan a la práctica un *Death Cafe* con 24 asistentes, en el que durante 1 hora se llevan a cabo discusiones en pequeños grupos con relación al tópico

de la muerte. Aunque en el modelo original en el que se basa esta propuesta (*Cafés mortels*, desarrollados por el sociólogo suizo Bernard Crettaz) no se aconseja el uso de preguntas, en este caso sí se utilizaron algunas para guiar el debate. Los últimos 30 minutos se dedicaron a una reflexión grupal por parte de todos los asistentes. Posteriormente los participantes evalúan la sesión a través de una encuesta anónima para obtener un *feedback* adicional. En la mencionada puesta en práctica los autores reportan resultados muy positivos.

- Visitas: Affifi y Christie (2018) valoran muy positivamente el potencial pedagógico de la visita a cementerios en el marco de una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. A su vez, en el curso de educación para la muerte que llevan a cabo Testoni et al. (2021b), los participantes valoran como la actividad más interesante y productiva la visita realizada a un hospicio y el encuentro con el personal de trabajo y los familiares de los enfermos: "it was confirmed that the involvement of hospices in death education courses permits students to become familiar with this environment" (p. 8).

- Acompañamientos finales: Benlloch et al. (2015) afirman que el acompañamiento en los momentos finales de un enfermo puede suponer una experiencia muy enriquecedora. Affifi y Christie (2018) también valoran muy positivamente el potencial pedagógico del acompañamiento final de alguien, pero también de una mascota o planta que está a punto de morir. Por su parte, Macedo (2019) apunta lo siguiente:

> Encouraging the formation of volunteer groups willing to accompanying terminally ill patients would be an interesting way of bringing people together of the death process, would help in identifying the needs of the sick and, above all, would break the silence that surrounds death. (p. 278)

- Expresión escrita: Poch y Herrero (2003) proponen actividades en cuanto a la superación de una pérdida, basadas en la reconstrucción de la identidad posterior a haber sufrido tal pérdida, como la carta de despedida, el diario o la narrativa de identidad. Carney (2003) también apoya el uso de técnicas expresivas en el aula para trabajar el duelo con los educandos. A su vez, Testoni et al. (2019) asegura que actividades del tipo *storytelling*, centradas en el compartir sentimientos y experiencias, fomenta los pensamientos positivos a la hora de pensar en la muerte y gestionar la ansiedad que tal reflexión suele provocar. De igual manera, Wallace et al. (2019) utilizan en su curso de educación para la muerte con universitarios la escritura de ensayos relacionados con la expresión de los sentimientos y emociones que les van despertando los aprendizajes del curso en cuestión, con muy buenos resultados.

- Dibujo: Wass (2004) defiende el potencial del dibujo como técnica expresiva en personas mayores. Por su parte, Feijoo y Pardo (2003b) proponen el dibujo como herramienta para elaborar recursos frente la ansiedad ante la muerte o realizar mapas mentales sobre las pérdidas y el proceso de duelo.

- Psicodrama: entendido como otra manera de expresar por parte de los educandos sus pensamientos y sentimientos con relación a la muerte y lo trágico, el psicodrama se presenta como otra actividad pertinente. Así, Testoni et al. (2021b) afirman los siguiente:

> An approach that is proving to be extremely useful is psychodrama, through which people, usually divided in groups, have the possibility to represent and give life to both past experiences and personal fears or fantasies through the mean of dramatic enactment and which is easy to implement with adolescents in a context of death education, during which they can […] represent their personal idea of death. (p. 2)

- Fotografía: la fotografía puede concebirse como un recurso más para educar para la muerte, lo trágico y la resiliencia con cualquier colectivo. En Testoni et al. (2019) se apunta lo siguiente al respecto: “Photography may be considered don the one hand as an important form of contemporary art and on the other as an instrument with positive effects, especially in the management of threatening experiences” (p. 10). Con relación a esto último, cabe mencionar la más que curiosa reflexión de González-Gómez y Motilla (2015) sobre el potencial educativo de las fotografías *posmortem*, o al menos el potencial que se le asignaba hasta no hace mucho, cuando eran utilizadas como un elemento de ayuda en la superación del duelo.

- Simulacros: Testoni et al. (2021a) propone la actividad denominada *empty chair*, en la que los participantes se sientan frente a una silla vacía en la que imaginan a una persona ya fallecida, o a ellos mismos tras su muerte. Según los autores este simulacro ayuda a elaborar sentimientos y pensamientos positivos con relación a nuestra finitud.

- Reflexión sobre episodios históricos: McCaffrie (2020) reflexiona sobre el potencial de ciertos procesos penales (de carácter nacional e histórico) en cuanto a una educación para la resiliencia de las nuevas generaciones, a través de la comprensión, asimilación y crítica del pasado de su nación: "passing on an understanding of the past to the next generation is one of the greatest challenges facing post-conflict societies, but is an important factor in embedding resilience within these societies as they rebuild" (p. 2). En concreto, el autor evalúa el potencial educativo de los dictámenes del *Extraordinary Chambers in the Courts of Cambodia,* en los cuales fueron juzgados los crímenes de estado llevados a cabo en el territorio de Kampuchea, donde entre 1975 y 1979 murieron entre 1.7 y 2.2 millones de personas. Básicamente se aboga por no obviar nuestro pasado, en especial nuestros episodios más trágicos como nación, y así contrario aprovechar su potencial pedagógico en cuanto a una educación para lo trágico y la resiliencia.

- Recursos artísticos y culturales: los recursos de corte artístico más recomendados por los autores para llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia serían: los cuentos, tradicionales y contemporáneos (véase Katayama, 2002; Feijoo y Pardo, 2003b; Lee et al., 2009; Gorosabel-Odriozola y López-Mejía, 2016; Affifi y Christie, 2018; Colomo, 2018); la lectura de libros y novelas (véase Carney, 2003; Lee et al., 2009; Martín-Clavijo, 2015; Rodríguez-Herrero et al., 2019); el cine (véase Cortina, 2010; Rodríguez-Herrero et al., 2019); y los poemas y refranes (véase Katayama, 2002; Poch y Herrero, 2003; Herrán y Cortina, 2009).

La música y las canciones, sin duda, constituyen otro de los recursos artísticos y culturales de gran potencial para llevar a cabo una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia (véase Poch y Herrero, 2003; Gorosabel-Odriozola y López-Mejías, 2016; Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017; Albacete-Maza y Fernández-Cano, 2019).

2. Introduction

2.1. **Research Question**

The present research aims to locate, analyze and, subsequently, reflect on the tragic content present in Spanish children's folk songs (CFSs), looking for plausible implications. This thesis focuses on the study of the tragic elements present in these children's compositions, understanding as tragic elements those passages that approach issues such as death, fear, sadness, violence, heartbreak, or illness.

Firstly, the tragic elements must be located through manual content analysis of the lyrics of the CFSs. Once located, they are categorized according to the tragic theme to which they refer so that the Spanish CFSs can be classified into categories according to their tragic content. Then, the weight of the tragic elements in these songs is quantitatively assessed and analyzed. In addition, complementary analyses are performed to evaluate the tragic content of Spanish CFSs from different perspectives, namely: musical analysis, formal analysis, hermeneutic analysis, and computer content analysis.

In this way, in addition to knowing the percentage of Spanish CFSs with tragic content, the aim is to investigate the characteristics of their music, the formal aspects of their lyrics and the messages and discourses they convey, to achieve a deep understanding. In this way, it will be possible to reflect on the presence of the tragic in this type of compositions intended for children.

Death and tragedy do not usually appear in contemporary children's compositions (ACRBIO, 2019). Instead, they mostly choose to hide such realities with the aim of "protecting" childhood from the finite condition and the tragic of our existence. Here we try to find out whether in our past the discourse and reflection on death and the tragic was more normalized, at least in terms of its presence in the CFSs, which were used as a real pedagogical resource to educate children.

Thus, the tragic content of the CFSs, the main characteristics of the resulting tragic CFSs and the potential of these as a didactic instrument to educate on death, the tragic and resilience by our ancestors, will be the main questions to investigate in this work.

2.2. **Objectives of the Study**

Table 4 shows the general objectives of the study and the specific objectives corresponding to each of them.

Table 4

General objectives and specific objectives of the study

General Objectives	Specific Objectives
To determine the degree of presence of tragedy in Spanish CFSs	Identifying and categorizing the tragic elements present in Spanish tragic CFSs through manual content analysis
	To identify and categorize the tragic elements present in Spanish tragic CFSs through computer-based content analysis
	To evaluate the relevance of the use of computer analysis of the tragic content in Spanish CFSs
	To deepen in the meaning of the tragic elements through hermeneutic analysis
	To characterize Spanish tragic CFSs in terms of their formal and musical aspect
To reflect on the appropriateness of CFSs as an educational resource for death, tragic and resilience	To assess the significance of the presence of tragic elements in the CFSs
	To outline the design of an education program for death, tragedy, and resilience in adolescents (12 to 14 years old) exploiting the potential of CFSs

2.3. **General Hypothesis of the Study**

This Thesis hypothesizes the presence of textual elements of tragic character in the lyrics of Spanish CFSs. If the degree of presence of such tragic components was significant, it could be inferred that reflection and dialogue on death and the tragic were normalized in the past, at least in the use of Spanish CFSs as transmitters of culture and as an educational resource to talk to children and adolescents about our finite condition and other tragic aspects of life.

On the contrary, if the degree of presence of textual passages of a tragic nature in the lyrics of Spanish CFSs is not significant, it could be inferred that the taboo on the tragic and death also affected the composition and transmission of these children's

tunes, thus nullifying their possible pedagogical potential as an educational resource for death, the tragic and resilience, through music.

2.4. **Rationality of the Study**

This research assumes the popular character of Spanish CFSs and the consequent pedagogical value of their lyrics. In this type of folk musical compositions, stories of everyday life, customs, daily conversations, and ordinary episodes used to be narrated. Folk songs can be considered as a sort of *musical photograph* of the daily life of the time and culture to which they belong. According to Martín-Camacho (2003), "every language reflects the culture in which its users are immersed, in such a way that the study of linguistic manifestations allows us to gain knowledge of that same culture" (p. 993).

Therefore, the study of the tragic component of this type of compositions provides the opportunity to learn more about the philosophy of our ancestors, their way of understanding life (and death) and, being compositions whose main addressee is the child and/or adolescent, the way in which they educated the new generations about the tragic nature of our existence and our finite condition. Thus, from the analysis of the tragic component of the Spanish CFSs we can reflect on the weight and presence of the taboo in our immediate past, a taboo that does exist today when it comes to hiding death and tragedy from children (Colomo et al., 2021), which is characterized by constantly masking the subject and avoiding even the mere mention, thus postponing the necessary reflection on our own existence and its meaning by the youngest. This current concealment of tragedy is reflected in the almost total absence of tragic passages in the lyrics of current children's songs, since no empirical study has been performed in this regard; something that, we hypothesize, does not happen in the CFSs, which is one of the main reasons for carrying out this study of our folk children's songbook.

In short, the aim is to analyze the underlying meanings in Spanish children's folk songs and with them to draw conclusions about the culture and lifestyle of our ancestors, especially assessing the suitability of the Spanish CFSs as a didactic resource for an adequate and necessary education for death, the tragic and resilience. In addition, we introduce a novel software of our own creation designed for the location and analysis of tragic elements in Spanish CFSs with great potential to lighten the research work, especially when working with very large samples, which further supports the relevance of this study.

2.5. **Review of Research Literature**

A systematic search of academic literature was carried out in the main databases, prioritizing those publications from high impact journals indexed in the *Web of Science* and *Scopus* databases. We found a considerable body of literature in English on topics related to the characteristics of folk songs and the educational potential of music. However, the academic literature on the educational potential of CFSs is quite limited.

Even scarcer is the literature addressing the tragic component of the CFSs and their possible pedagogical use.

As for the specific case of the Spanish children's folk songbook, we find mostly literature in Spanish but not indexed in high impact journals, except for a few works. Special mention should be made of the authors Pedro C. Cerrillo and Ana Pelegrín as great scholars of the Spanish children's folk songbook, whose academic production has been of great help to us. On the other hand, for the analysis of the lyrics of the CFSs we have used physical folk songbooks of authors of recognized prestige, namely: *Cancionero Infantil* (1964), by Bonifacio Gil, the *Cancionero Popular Infantil Español* (1969), by Juan Hidalgo Montoya, and the *Cancionero Infantil Español* (1947), by Sixto Córdova y Oña. Also, we have worked with the *Cancionero Canciones Tradicionales Españolas* (2011), by Jesús Ángel Martínez Blanco. In addition, we have taken advantage of the excellent repository of traditional music *Fondo de Música Tradicional*, from the Milá y Fontanals institution and the CSIC, with which we have collaborated in the transcription of song lyrics and thus helped to improve this valuable resource for researchers in the area.

On the other hand, in relation to the topic of education for death, tragedy and resilience, we have found numerous references in the *WoS* and *Scopus* databases, with articles indexed in high impact journals. The benefits and relevance of an adequate education for death and tragedy have been noted by numerous foreign authors, both through theoretical foundations and experimental research. The literature in Spanish is much scarcer in this respect, being still an insufficiently investigated topic. However, the author Agustín de la Herrán and his usual collaborators (Mar Cortina and Pablo Rodríguez Herrero, among others) have created a very interesting line of research on the subject to raise awareness of the need to include death in the curriculum and in the education of young people.

The following are the main empirical studies (not theoretical or conceptual) reviewed and related to the different topics addressed by this research. A distinction must be made regarding the descriptors; those given by the author and those inferred after reading (due to the absence of the former). The latter are indicated with an asterisk (*).

2.5.1. ***Review of Related Empirical Studies on Children's Folk Songs***

Table 5 presents a list of empirical studies in which the following thematic categories are considered: authors, year of publication, field, or discipline from which the work was done, characterization of the sample, type of instrument, general design used, descriptors given by the author or inferred, and the general findings of each study.

Table 5

List of related empirical studies on children's folk songs

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
Albacete-Maza & Fernández-Cano	2019	Pedagogy/ Musicology	676 Spanish CFSs	Content analysis	Descriptive	Children's folk songs; mixed methods; resilience; tragic elements	Presence of death and the tragic in the CFSs analyzed
Achté et al.	1989	Musicology	32 folk lullabies	Content analysis	Descriptive	* Death; violence; lullabies; comparative study	Presence of death and violence in lullabies from different countries and cultures
Banderas	2018	Musicology	10 Chilean CFSs	Content analysis	Descriptive	Children's song; romance; death; symbolism	Presence of death in the CFSs analyzed
Bautista & Sánchez-	1993	Musicology	29 folk skipping	Content analysis	Descriptive	* Morphology; thematics; skipping	Analysis of the morphology and

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
Blanco			songs			songs	themes of the skipping songs analyzed
Berrocal & Gutiérrez	2002	Musicology	13 Spanish folk songs	Content analysis	Descriptive	Music; folk music; songs	Gender roles present in the folk songs analyzed
Botella	2013	Musicology	3 folk wedding songs collected in *Cancionero Musical de la Lírica popular Asturiana*, by Eduardo Martínez Torner	Content analysis	Descriptive	Wedding songs; Asturian folk music; folklore; Eduardo Martínez Torner	Stylistic and musical analysis of folk wedding songs
Cerrillo	1997	Musicology	39 childish teasing	Content analysis	Descriptive	* Motifs; forms; child teasing; Spanish folk children's songbook	Motives and forms of the analyzed child teasing
Fernández-Poncela	2005	Musicology	53 Spanish and Mexican CFSs (lullabies or	Content analysis	Descriptive	Lullaby; message and discourse; social	Tragic content of children's folk lullabies, mainly in

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
			cooing songs)			imaginary	passages that instill fear in the little ones through certain scary characters
Fernández-Poncela	2006	Musicology	79 Spanish and Mexican CFSs	Content analysis	Descriptive	Gender; children's song; discourse; message; folk culture	Speech and messages of CFSs dealing with the themes of love, marriage and gender relations
Fernández-Poncela	2009	Musicology	17 Mexican CFSs	Content analysis	Descriptive	Children's song; gender; social imaginaries	The role of children's song in the construction of social imaginaries
Fernández-Poncela	2013	Musicology	26 Spanish and Mexican folk songs	Content analysis	Descriptive	* Love; marriage; children's song; Spain; Mexico	Gender roles present in passages dealing with the themes of marriage and love
Frenk	2013	Musicology	28 Spanish folk songs	Content analysis	Descriptive	Ancient folk lyric poetry; Hispanic poetry; staged songs	Formal and stylistic analysis of staged folk songs and their similarities and

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
							differences with folk songs belonging to the old Spanish folk lyric poetry
Herrero & Cardaño	2015	Musicology	7012 folk songs from Castilla y León	Content analysis	Descriptive	Ethnomusicology; musical genre; traditional music; plants; symbology	Presence of plants in the analyzed songs and their possible meanings and symbolism
Hidalgo-Márquez	2011	Musicology	75 Spanish CFSs	Content analysis	Descriptive	Traditional songs; coeducation; physical description; gender stereotypes	Physical description of the characters in the songs and their differences according to sex
Ibor	2015	Musicology	45 folk songs from Aragón	Content analysis	Descriptive	Folk music; Spanish War of Independence; oral tradition; bodega songs; dance; Aragonese jota	Presence of the War of Independence in Aragonese folk songs

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
Kalzakorta	2020	Musicology	2 Basque folk songs	Hermeneutic analysis	Descriptive	Christmas song; bertso berriak; Lekeitio; Juan Antonio Aboitiz; Juan Bautista Eguzkitza	In-depth analysis of the context and underlying meanings of the songs analyzed
List	1973	Musicology	306 Spanish lullabies and 482 Spanish CFSs	Content analysis	Descriptive	* Folk song; comparative study; Colombia; Spain	Comparison of formal and musical aspects between Spanish and Colombian versions of lullabies and CFSs
Malvido	2008	Musicology	193 Mexican CFSs	Content analysis	Descriptive	Dance; death; mortuary songs	Presence of death in the children's songs analyzed
Martín-Camacho	2003	Musicology	21 folk songs from Extremadura	Content analysis	Descriptive	* Folk song; Ethnolinguistics; Extremadura; folklore	Ethnolinguistic analysis of folk songs and characterization of Extremaduran society based on it

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
Martín-Sanz	2015	Musicology	112 Spanish CFSs	Musical analysis	Descriptive	Early childhood music education; tessitura; voice; Hidalgo Montoya	Musical characterization of the CFSs analyzed and classification by age in terms of their relevance to the musical characteristics analyzed
Masliyah	2010	Musicology	104 Iraqi CFSs	Content analysis	Descriptive	* Children's folk song; Iraq; thematic	Themes present in the CFSs analyzed (religion, natural phenomena, animals, mockery)
Méndez-Satosque	2017	Musicology	2 Colombian folk songs	Content analysis	Descriptive	Rural and urban; rural-urban migration; representations of rural and urban; folk song	Presence in the songs analyzed of the theme *Life in the countryside vs. life in the city*
Metzger	1984	Musicology	14 Jewish folk	Content analysis	Descriptive	* Lullabies; folk	In-depth analysis of

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
			lullabies			song; Jewish; thematic	the meanings underlying the lyrics of the analyzed lullabies
Pascual y Cabo	2011	Musicology	51 Spanish CFSs	Content analysis	Descriptive	Language and gender; social construction of gender; children's literature	Analysis of the social construction of gender through the letters of the CFSs analyzed
Piñero	2008	Musicology	1 folk song, *Las tres hojas*	Content analysis	Descriptive	Folk lyric poetry of ancient and modern tradition; children's song; surrealist poetry	In-depth analysis of the formal style and underlying meanings of the analyzed song
Rodríguez-Vázquez	2006	Musicology	2 Spanish folk songs y 2 English folk songs.	Formal analysis	Descriptive	* Metric; folk song; comparative study; English; Spanish; English	Comparison of the rhyme and meter of the Spanish and English songs analyzed
Ruiz	2009	Musicology	36 Spanish CFSs	Content analysis	Descriptive	Children's oral tradition; *retahílas*;	Rites, motifs and symbols belonging to

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
						songs; Cádiz	adult folklore that have been confiscated by children's folklore
Ruiz	2012	Musicology	73 Spanish folk songs	Content analysis	Descriptive	Folk culture; Spanish War of Independence oral tradition; oral tradition; French invasion; ballads; songbook; children's traditions	Presence in the Spanish folk songbook of passages about the War of Independence against the French
Salido	2013	Musicology	29 Spanish romances	Content analysis	Descriptive	Baroque literature; children's ballads; history of education; folk children's literature; children's games	Description of the daily life of the child in the Spanish Baroque period, through its presence in the *romancero* (ballads)
Vega	2015	Musicology	782 Spanish children's and school songs from	Content analysis	Descriptive	Children's song; school song; music education;	Analysis of the musical characteristics of the

Study/Authors	Year	Field/Discipline	Sample	Instrument	Design	Key Words	General Findings
			the period 1900-1936			elementary education; teacher training; manual	children's and school songs analyzed

These studies are mainly circumscribed to the discipline of musicology. As can be observed, the most used design is descriptive. Most of the empirical studies cited consist of content analysis of folk songs, mostly focused on the underlying gender roles or the presence of some specific themes (daily actions, historical episodes, natural context, and others). As for studies on the tragic component of this type of compositions, we find some examples, although scarce and with very small samples; for instance, content analyses focused on the presence of death in the selected CFSs and of fear in some children's lullabies. In addition, studies on formal and musical aspects of these compositions are also mentioned.

An analysis of the keywords using a word cloud generates Figure 1.

Figure 1

Word cloud on key words from related empirical studies on children's folk songs

2.5.2. ***Review of Related Empirical Studies on the Pedagogical Potential of Music and Songs***

Table 6 presents a list of empirical studies in which the following thematic categories are considered: authors, year of publication, field, or discipline from which the work was done, characterization of the sample, type of instrument, general design used, descriptors given by the author or inferred, and the general findings of each study.

Table 6

List of related empirical studies on the pedagogical potential of music and songs

Study/Authors	Year	Field/Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
Adachi et al.	2000	Pedagogy/ Musicology	Experiment 1: 30 students aged 18 to 25 and 30 boys and girls aged 8 to 10 Experiment 2: 49 participants aged 18 to 42 years and 49 boys and girls aged 6 and 7 years Experiment 3: 24 boys and girls	Performance of visual and auditory tasks	Experimental	* Expression; children; decoding; children's song	Children's ability to identify and interpret the emotional charge of songs (happy or sad), very similar to that of adults

Study/Authors	Year	Field/Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
			aged 6 and 7 years old				
Andrés-Jiménez	2019	Pedagogy/ Musicology	> 10 boys and girls 3 years old (exact number not specified)	Direct observation	Experimental	Early childhood music; early stimulation; cognitive development; social skills; gross motor skills; linguistic	Development of gross motor skills, social skills, cognitive development, and linguistic development through the use of children's songs
Bartlett & Snelus	1980	Psychology	64 participants between 37 and 76 years old	Performance of memory tasks	Experimental	* Long-term memory; episodic memory; survival; episodic memory; folk song	Persistence in episodic memory of folk songs and the context in which they were learned
Bosompra	2008	Pedagogy/ Musicology	Between 60 and 70 participants (exact number not specified)	Discussion group	Experimental	* AIDS; educational potential; awareness-raising; folk song	Potential of songs to raise awareness among youth, in this case about AIDS
Denac &	2018	Pedagogy/	240 kindergarten teachers and 4318	Questionnaire	Descriptive	Folk music; music activities; preschool	Frequency of use of folk songs in

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
Žnidaršič		Musicology	parents of kindergarten students			child; kindergarten; family	kindergartens and family settings
Fees et al.	2014	Pedagogy/ Musicology	3 kindergarten teachers, 3 teacher's assistants and 30 children from 3 to 5 years of age	Diary	Experimental	* Functional diversity; pedagogical potential; song; personal story	Potential of the pedagogical resource *Social Story Song* in terms of behavioral change in students with functional diversity
Gardiner & Radomski	1999	Psychology	48 university students	Questionnaire and interview	Experimental	* Memory; reminiscence; folk song	Low ability of participants to remember folk songs from their country's musical folklore
Governor et al.	2013	Pedagogy/ Musicology	6 secondary school science teachers	Interview, direct observation, and discussion groups	Experimental	Qualitative research; conceptual development; learning activities; science music; teaching strategies;	Potential of the use of songs for natural science learning

Study/Authors	Year	Field/Discip line	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
						middle school science	
Jakubowski et al.	2020	Psychology	470 participants, between 18 and 82 years of age	Online questionnaire	Experimental	Aging; autobiographical memory; musical memory; music-evoked autobiographical memory; reminiscence bump	Potential of songs to provoke reminiscence of autobiographical episodes
Klinger et al.	1998	Pedagogy/ Musicology	39 students in 2nd grade of primary school	Expert evaluation	Experimental	* Song learning; learning strategies; comparative study; immersion; phrase by phrase	Effectiveness of two methods for teaching songs to children (immersion and phrase-by-phrase). Better results are obtained with the immersion method
Linaza et al.	2002	Pedagogy/ Musicology	204 students in kindergarten, elementary and	Questionnaire	Experimental	* Intercultural education; children's folk song;	Knowledge of the CFSs of the participants' country

Study/Authors	Year	Field/Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
			high school (75 from foreign countries)			pedagogical potential; Spain	of origin and evaluation of their pedagogical potential for carrying out intercultural education
Napoletano	1988	Pedagogy/ Musicology	14 adolescent students	Questionnaire	Experimental	* Folk song; pedagogical potential; reading comprehension; critical thinking	Development of critical thinking and reading comprehension using folk songs
Register	2001	Pedagogy/ Musicology	50 boys and girls 4 and 5 years old	Standardized tests	Experimental	* Music; writing; reading; pedagogical potential	Potential of musical activities to develop writing and reading skills
Särkämö & Soto	2012	Medicine/ Musicology	Experiment 1: 3 patients between 60 and 74 years of age. Experiment 2: 60 patients between	Performance of visual tasks and magnetoencephalography	Experimental	Music listening; stroke; emotion; cognition; rehabilitation; neuroplasticity	Recovery benefits of listening to music in stroke patients

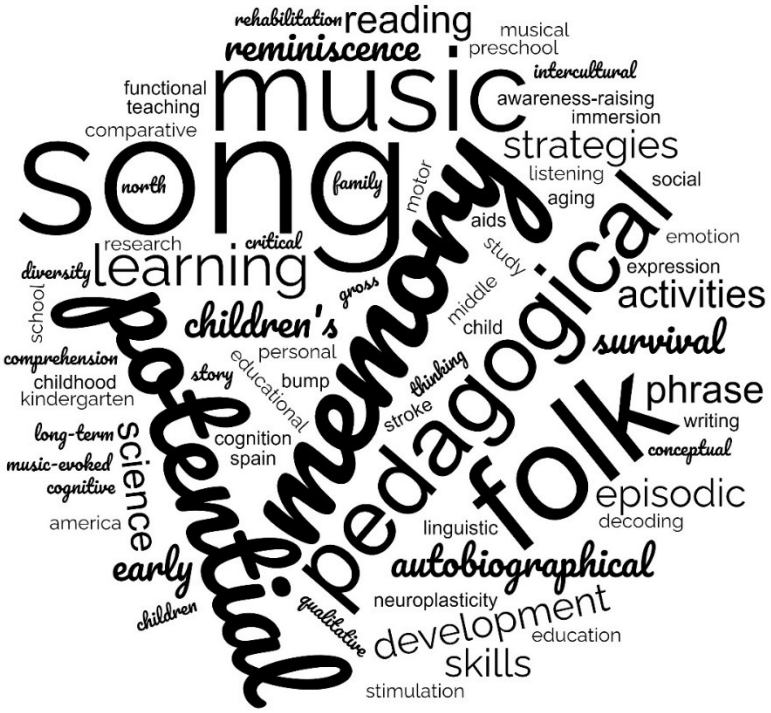
Study/Authors	Year	Field/Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
			35 and 75 years of age				
Ward	2004	Pedagogy/ Musicology	Not specified	Direct observation	Descriptive	* Survival; folk song; North America; pedagogical potential	The survival of the North American folk songbook in the youth and didactic recommendations to increase it

The studies listed in Table 6 are mainly framed within the disciplines of Pedagogy, Musicology and Psychology. The sample registers are very varied, rarely exceeding the figure of 100 participants. As for the evaluation and data collection instruments, the questionnaire and the use of standardized tests, mostly standardized rating scales, stand out. The most common type of design is experimental. The works cited support the pedagogical potential of music and songs in educating children and youth in various competencies and disciplines, namely: interculturality, reading comprehension, written expression, social awareness, conflict resolution, behavioral improvement. Studies are also cited that investigate the benefits of music and the learning of songs in the development of memory. Other papers deal with the didactics of music and how to get the most out of the use of songs in the classroom.

An analysis of the keywords using a word cloud generates Figure 2.

Figure 2

Word cloud on key words from related empirical studies on the pedagogical potential of music and songs



2.5.3. ***Review of Related Empirical Studies on Death, Tragedy and Resilience Education***

Table 7 presents a list of empirical studies in which the following thematic categories are considered: authors, year of publication, field, or discipline from which the work was done, characterization of the sample, type of instrument, general design used, descriptors given by the author or inferred, and the general findings of each study.

Table 7

List of related studies on education for death, tragedy, and resilience

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
Caparroz et al.	2015	Pedagogy	26 medical students	Content analysis	Descriptive	* College students; medicine; death; taboo; work practice	Attitudes of medical students regarding their training on how to face situations related to death, which they consider scarce, and the survival of the taboo on death in their work practice
Caulfield et al.	2020	Pedagogy	20 advertising consumers, non-professionals	Interview	Descriptive	Taboo; advertising in society; age differences; ad	The survival of the taboo on death in the advertising sector, which they claim can

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
						executions	be considered the "last taboo" in this field
Cheng et al.	2019	Pedagogy	566 patients	Retrospective review	Descriptive	Palliative; advance care planning; advance directive; do-not-resuscitate (DNR); Chinese; death education; Hong Kong; end-of-life	Influence of the death taboo on palliative care in China
Collings et al.	2021	Pedagogy	269 participants	Questionnaire	Experimental	* Education for the tragic; resilience; intervention; program; evaluation	Evaluation of an education program for tragedy and resilience (*iHeart*)
Colomo et al.	2018	Pedagogy	64 undergraduate students in Primary Education	Standardized questionnaire	Descriptive	Anxiety; death; teacher training	Significant degree of death anxiety among participants
Colomo et al.	2021	Pedagogy	Verification Reports of the	Content analysis	Descriptive	Teacher education; pedagogy; death;	Scarce presence of death in the curricula

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
			Degree in Primary Education of the 15 public universities with the largest number of places in Spain			documentary analysis	of primary education degrees in Spain
Durlak & Riesenberg	1991	Pedagogy	47 studies on death education	Meta-analysis	Experimental	* Death education; assessment; attitude; beliefs; anxiety	Effectiveness of the death education programs described in the studies analyzed, in terms of changing attitudes and beliefs about death
Farmer	1970	Pedagogy	550 adults	Questionnaire and content analysis	Descriptive	* Education for death; taboo; evaluation; conferences	Effectiveness of a discussion day on death in terms of overcoming the taboo
Fehérvári &	2020	Pedagogy	3279 youth and	Questionnaire	Experimental	Resilience;	Effectiveness of a

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
Varga			28 adults from Hungary	(youth) and interview (adults)		inclusion; intersectionality; equity; drop-out	resilience education program for students at risk of social exclusion
Kailaheimo-Lönnqvist & Erola	2020	Pedagogy	88727 boys and girls born between 1982 and 1990	Finnish census panel	Descriptive	Parental death; maternal death; paternal death; social inheritance; higher education; children	Correlation between the age at which a child loses a parent and later academic success
Lee et al.	2009	Pedagogy	80 Korean boys and girls, 5 and 6 years old	Interview	Experimental	Death education; death concepts; children's understanding of death; experimental study of death education; death education in early childhood	Effectiveness of an educational intervention for death and the tragic focused on the understanding of the concept of death and finitude
McClatchey & King	2015	Pedagogy	86 social services professionals	Standardized test	Experimental	Death anxiety; death education; human services; death;	Effectiveness of a death education course in reducing the

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
						dying; bereavement	degree of death anxiety of participants
McGovern & Barry	1998	Pedagogy	119 parents and 142 teachers of children between 5 and 12 years of age	Questionnaire	Descriptive	* Education for death; childhood; assessment; parents; training	Most parents and teachers believe that it is beneficial to educate children about death, although they also acknowledge that they are not well trained and feel uncomfortable dealing with the subject
Muliira et al.	2014	Pedagogy	224 Ugandan midwives	Standardized questionnaire	Descriptive	Coping; death anxiety; maternal death; midwives; Uganda	Significant degree of death anxiety among participants
Nelson et al.	2018	Pedagogy	24 nursing students	Discussion group and	Descriptive	Death; Death Cafe; education; nurses;	Effectiveness of the *Death Cafe* activity to

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
				questionnaire		palliative care	educate for death, tragedy, and resilience
Rahmatullah & Azhar	2020	Pedagogy	10 problem students in West Nusa Tenggara	Direct observation and interview	Experimental	Death education; juvenile delinquency; educational model; spiritual education; motivation	Effectiveness of a death and tragedy education program in reducing crime rates
Russell et al.	2020	Pedagogy	3,812 students divided into groups according to socioeconomic status	Questionnaire	Experimental	Learning analytics platform; resilience; performance feedback; at-risk students; self-regulated learning	Effectiveness of the use of learning tools aimed at fostering students' academic resilience, such as EOS (Elements of Success)
Rutz	2001	Pedagogy	All physicians on the island of Gotland, Sweden (number not specified)	Quantitative analysis of official suicide data	Experimental	Suicide prevention; premature death; education; treatment	Effectiveness of a death, tragedy, and resilience education program for medical professionals in

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
							preventing and reducing suicide rates in the population with whom they work
Şahin & Türk	2021	Pedagogy	29 university students	Standardized tests	Experimental	Psychological resilience; cognitive behavioral; psychoeducation; irrational beliefs; subjective well-being; high school students	Effectiveness of an intervention program to increase resilience and psychological well-being of participants
Sánchez-Sánchez et al.	2017	Pedagogy	22 boys and girls 5 and 6 years of age	Questionnaire and direct observation	Experimental	Educational innovation; project-based methodology; competencies; death education; bereavement	Effectiveness of an educational intervention in the framework of education for death, tragedy, and resilience in terms of overcoming the taboo and normalizing

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
							reflection and debate
Smith-Cumberland & Feldman	2006	Pedagogy	83 health emergency technicians	Questionnaire	Experimental	Emergency medical technician; paramedic; death; dying; education; attitudes	Effectiveness of a course on death and tragedy education in health emergency professionals and their attitudes towards it
Sood & Sharma	2021	Pedagogy	173 university students	Online questionnaire	Descriptive	Crisis; pandemic; peri-traumatic phase; stressors; trauma	Correlation between the degree of resilience and psychological well-being of participants during the COVID-19 pandemic
Testoni et al.	2019	Pedagogy	232 university students	Standardized tests and questionnaire	Experimental	Death education; photovoice; spirituality; death anxiety; happiness	Effectiveness of an education course for death, tragedy, and resilience in terms of improvement in anxiety management

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
							and expression of associated emotions
Testoni et al.	2021a	Pedagogy	38 psychology students	Content analysis	Experimental	COVID-19; death; death education; psychology students; lockdown experience	Effectiveness of an education course for death, tragedy, and resilience on the ability to adequately overcome the psychological sequelae produced by the confinement caused by COVID-19
Testoni et al.	2021b	Pedagogy	163 high school students between 16 and 20 years of age	Standardized test	Experimental	Death education; adolescents; alexithymia; mixed methods; denial of death	Pedagogical potential of the activity of visiting hospices and dealing with hospice staff and patients in the context of education for death, tragedy, and resilience

Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
Wallace et al.	2017	Pedagogy	39 university students	Standardized test	Experimental	Undergraduate students; death education; transformative learning theory; death anxiety; death attitudes	Effectiveness of a death education course in changing attitudes and reducing death anxiety among participants
Wang et al.	2020	Pedagogy	1206 university students	Online questionnaire	Descriptive	Gender; death attitude; death education course	Gender differences in attitudes towards death and their implications for the design of activities in the framework of death, tragic and resilience education
Watts	1977	Pedagogy	79 participants between 19 and 21 years of age	Questionnaire	Experimental	* Death education; tragic; resilience; didactic unit; attitudinal change	Effectiveness of a didactic unit on education for death, tragedy, and resilience
Wong	2015	Pedagogy	368 Hong Kong	Questionnaire	Experimental	Death education;	Effectiveness of

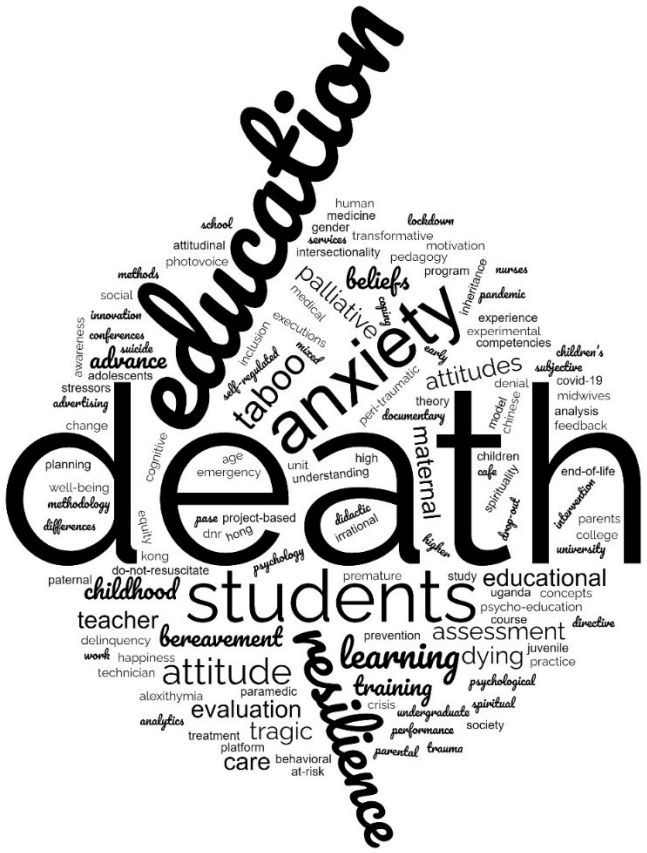
Study/Authors	Year	Field/ Discipline	Sample	Instrument	Design	Keywords	General Findings
			university students			university students; death attitude; death awareness	several death education courses in terms of attitudes towards death, with positive results

The pieces of work cited above are all within the field of Pedagogy, since they address the potential and the suitability of carrying out an education for death, tragedy and resilience. The sample sizes are very varied, with university students being the most studied population group. As for the evaluation and data collection instruments, the questionnaire, interview, and standardized tests (especially rating scales aimed at measuring death anxiety) stand out, although other instruments are used, such as discussion groups, direct observation, or documentary analysis. The most frequent type of design is experimental, although descriptive studies are also found. On the one hand, numerous experimental studies are cited in which the effectiveness of courses, programs, and interventions within the framework of education for death, tragedy and resilience is tested, in terms of reducing the anxiety provoked by reflection on our finite condition, the normalization of dialogue on the tragic nature of our existence and the adoption of a resilient attitude in the face of difficulties. On the other hand, other works address the persistence of the taboo that permeates death and tragedy both in the training of professionals in education and the medical field and in their daily professional practice. Other research evaluates the potential of certain didactic practices and resources, such as visits to hospices or the *Death Cafe* activity. Also cited are works that reaffirm the potential and the need to conduct adequate education for death, tragedy, and resilience during the COVID-19 pandemic.

An analysis of the keywords using a word cloud generates Figure 3.

Figure 3

Word cloud on key words from related empirical studies on education for death, tragedy, and resilience



2.6. **Importance of the Study**

In any culture, the way of understanding and accepting our finite condition directly or indirectly influences the rest of cultural manifestations. Of course, CFSs are one of these manifestations and through their study we can learn more about our ancestors' way of understanding life. Specifically, this study is relevant when it comes to understanding how they understood death and tragedy and, especially, how they transmitted this understanding to the following generations. Therefore, in the first place, this work provides a very valuable analysis of Spanish culture and its relationship with tragedy, as well as delving into the teaching and learning process regarding the understanding and acceptance of our finite condition and the tragic component of our existence.

Related to the latter, the present research reflects on and values the educational potential of Spanish CFSs as a pedagogical resource to carry out an adequate and necessary education for death, the tragic and resilience. Knowing the pedagogical potential of music and songs, and more specifically that of the CFSs due to their characteristics and special connection with childhood, the suitability of the CFSs to carry out a process of formation and deep reflection on our own existence, through folk music, is presupposed. The need to overcome the educational taboo that permeates death and tragedy nowadays, inside and outside the classroom, has been widely supported in the first part of this thesis, throughout its theoretical development. Therefore, this work is important because it provides new evidence useful in achieving the imperative task of normalizing reflection and dialogue on death and tragedy in young people, and thus educate and prepare them fully for life and its setbacks, adopting a fundamentally resilient attitude.

On the other hand, the number of compositions analyzed, the methodological complementarity carried out and the novelty of some of the analyses used reinforce the importance of the present research. The sample analyzed (2558 CFSs) far exceeds most related works. In turn, up to 5 different types of analysis have been carried out: Manual content analysis, automated (computerized) content analysis, musical analysis, formal analysis, and hermeneutic analysis. We have not found studies on folk songs with such methodological complementarity in the analysis. This has allowed us to probe much more deeply into the content and underlying meanings of the CFSs identified as tragic, as well as to characterize them in parallel in formal and musical terms. At the same time, the computational analysis carried out is a novelty in the analysis of folk songs, and even more so in Spanish folk songs. There are no related studies, so we decided to design our own software for this task. In this way, this study can be useful and of interest to musicians, musicologists, teachers, pedagogues, researchers, historians, parents and even computer scientists interested in textual analysis. For all these reasons, the present work contributes a great advance in the analysis of folk songs and its methodological procedure, which once again underlines its importance and relevance.

3. Método

3.1. **Diseño del Estudio**

El diseño de una investigación hace referencia al plan general de trabajo que se proyecta tras haber clarificado adecuadamente el problema de investigación y los objetivos a conseguir (Sabino, 2014). Tal planificación previa permite aclarar las fases posteriores y optimizar el avance de la investigación. Así pues, siguiendo a Hernández et al. (2003), podemos identificar hasta cuatro tipos de diseños de investigación:

- Exploratorios: utilizados principalmente para identificar nuevas problemáticas e investigar tópicos novedosos.

- Descriptivos: tratan de explicar una realidad concreta.

- Correlacionales: pretenden identificar posibles correlaciones entre dos o más variables.

- Explicativos: aspiran a establecer relaciones de causalidad entre diferentes fenómenos observados.

La presente investigación consiste en un estudio eminentemente descriptivo, en concreto, del componente trágico presente en las CPI españolas analizadas y de las principales características formales y musicales de dichas composiciones. Además, trata de correlacionar dos modalidades de análisis de contenido (manual vs. informático) para inferir la concordancia entre ellos.

A su vez, este trabajo se sitúa dentro del denominado enfoque mixto o métodos mixtos. Tal enfoque metodológico incluye aquellas investigaciones en las que se recolectan, analizan y arrojan datos tanto cuantitativos como cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003). Así, en el presente estudio, a través de métodos mixtos, se han analizado cualitativa y cuantitativamente las letras, músicas y metadatos asociados de las CPI seleccionadas.

Por un lado, en cuanto a lo cuantitativo, se han obtenido datos como: número de canciones analizadas, número de elementos trágicos presentes en cada una de las composiciones, porcentaje de CPI trágicas identificadas respecto al total analizado, número de versos, longitud de los versos, número de compases, *tempo*, compás y amplitud del rango musical. Por otro lado, también se han recogido datos de carácter cualitativo (o meramente nominales), tales como: categoría trágica a la que pertenece cada elemento trágico localizado, tipo de rima, actividades asociadas a cada composición, tonalidad, presencia de matices musicales y otras figuras o grupos de valoración especial. Inferencias puramente cualitativas son los comentarios efectuados sobre cada elemento trágico identificado en el análisis de contenido manual y los significados subyacentes en las letras obtenidos a través del análisis hermenéutico realizado a algunas de ellas.

Cabe mencionar la naturaleza puramente cualitativa del análisis hermenéutico. A diferencia del análisis de contenido manifiesto, donde se realiza un conteo de los elementos identificados y se persigue la obtención de frecuencias para así valorar el componente trágico de las letras, en el análisis hermenéutico se prioriza la comprensión profunda de los significados subyacentes, la consideración del texto como un todo y el entendimiento de lo trágico a través de su contextualización y percepción desde el conocimiento del analista.

Así pues, se trata de un estudio descriptivo-correlacional con metodología mixta. A su vez, y como parte de dicho proceso descriptivo, el diseño de este estudio contempla un procedimiento comparativo-correlacional entre los resultados obtenidos del análisis de contenido manual, considerados como *ground truth*[6] de la investigación, y los resultados arrojados por el análisis de contenido informático de las letras identificadas como trágicas por el primigenio análisis de contenido manual.

Teniendo en cuenta lo anterior, el principal objeto del estudio sería el describir las CPI españolas analizadas en cuanto a su componente trágico y principales características formales y musicales, con el fin último de valorar su adecuación pedagógica como recurso didáctico para llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Por consiguiente, se trata de una investigación de análisis documental en la que las letras de las canciones y sus músicas han sido consideradas y revisadas como documentos primarios. Además, podemos añadir que se trata de una investigación de carácter inductivo, pues se extraen consecuencias y conclusiones del propio contenido de las CPI analizadas.

3.3.1. ***Control de las Amenazas a la Validez de los Diseños***

En todo diseño de investigación se ha de incidir en el control de las amenazas a la validez. Los métodos con los que se vaya a trabajar deben permitir abordar las preguntas de investigación propuestas, pero, además, deben controlar las posibles amenazas a la validez de las respuestas obtenidas (Maxwell, 2019). Así, el investigador ha de contemplar en su diseño el control de dichas amenazas para generar un agregado científico válido y fiable; tanto aquellas relacionadas con la validez interna como las que podrían interferir en la validez externa de los resultados cosechados (Quintero, 2015).

¿Qué entendemos por validez interna y externa? Siguiendo a Bernal (2010), "la validez interna mide la acción de las variables independientes o los tratamientos que producen los efectos en la variable dependiente" (p. 147); mientras que la validez externa, siguiendo al mismo autor, "se centra en la posibilidad de que los resultados del experimento se generalicen a personas, medios y tiempos en el ambiente real" (p. 148). Por tanto, la validez interna hace referencia a la consistencia/veracidad de los resultados obtenidos y la certeza de que las relaciones observadas entre las diferentes variables son

[6] *Ground truth*: información que se sabe que es real o verdadera, proporcionada por observación y medición directas, en oposición a la información proporcionada por inferencia.

realmente inequívocas. Por su parte, la validez externa se centra en el grado de generalización de los datos recogidos.

Siguiendo a Fraenkel y Wallen (1990), como se citó en Vallejo (2005), se identifican una serie de posibles amenazas a la validez de los diseños de investigación, a saber:

- Amenazas a la validez interna: en el caso de un estudio documental como el presente, este tipo de amenazas se concentran en la autenticidad y pertinencia de los documentos analizados. En este caso, las CPI analizadas han sido recopiladas de cancioneros físicos de autores de reconocido prestigio en el campo de la etnomusicología, y del Fondo de Música Tradicional de la Institución Milá y Fontanals, perteneciente este al CSIC. Pese a que siempre hay cabida para errores de recolección y transcripción por parte de los etnomusicólogos recolectores, podemos afirmar que la autenticidad y pertinencia de las CPI analizadas queda garantizada y, con ella, la validez interna del diseño de investigación.

- Amenazas en cuanto a las características del recolector de datos: en función de las peculiaridades propias de cada investigador, la recopilación de datos puede verse afectada. En el presente estudio, tanto en el análisis de contenido manual como en el hermenéutico no puede negarse cierta subjetividad, pues la identificación o no de elementos trágicos en una letra depende en parte del conocimiento y la competencia investigadora del recolector de datos. No obstante, tal proceso ha sido supervisado sistemáticamente por ambos directores y, además, la comparación de resultados con el análisis de contenido informático permite controlar significativamente dicha amenaza.

- Amenazas en cuanto a las expectativas del recolector de datos: de igual manera, el sesgo de confirmación por parte del investigador en cuanto a su hipótesis inicial es, en mayor o menor grado, inevitable. No obstante, como sucediera con la amenaza en cuanto al conocimiento y competencia del recolector de datos, la triangulación propia de la revisión sistemática de los datos obtenidos por parte de los dos directores de esta tesis controla en parte esta amenaza. A su vez, el investigador responsable de la recolección de datos ha tratado de adoptar una actitud lo más académica y objetiva posible en dicho proceso.

- Amenazas en cuanto a la mortalidad o atrición: la pérdida o falta de documentos puede considerarse otra amenaza a la validez de la investigación. En este caso, el amplio tamaño muestral (N=2558 CPI) con el que se trabaja ayuda a controlar dicha amenaza. No obstante, siempre quedan CPI españolas sin analizar respecto al universo cancionero popular infantil español. Este tipo de composiciones son literalmente innumerables, pues la cantidad de versiones y canciones propias de infinidad regiones españolas y la naturaleza misma de las CPI y del fenómeno de la transmisión oral hacen que el número de CPI españolas totales existentes sea prácticamente incalculable.

- Amenazas en cuanto al efecto pretest o *testing*: la realización de un pretest en cualquier investigación supone una amenaza de alteración de los resultados finales. Esta amenaza no está presente en este estudio ya que no se ha realizado pre o postest alguno.

- Amenazas en cuanto al deterioro instrumental: los principales instrumentos de recolección de datos han sido el propio análisis de contenido manual, el análisis hermenéutico, análisis musical y análisis formal de las letras. Así pues, no existe ningún deterioro material posible de dichos instrumentos, más allá de la siempre posible saturación o cansancio por parte de cualquier observador humano. Por su parte, el *software* diseñado para el análisis informatizado de las letras de CPI tampoco se presta a un deterioro instrumental significativo.

- Amenazas en cuanto a los sesgos de supersimplificación y supergeneralización: de nuevo, todo recolector de datos humano queda expuesto al efecto de numerosos sesgos cognitivos. En cuanto al de supersimplificación y supergeneralización, en este tipo de estudios eminentemente descriptivos, quedan mejor controlados puesto que no se persigue el establecer relaciones causales sino la propia descripción de lo observado y, a lo sumo, explicaciones o comentarios al respecto.

- Amenazas a la validez externa: la gran amenaza externa es la posible falta de representatividad de la muestra; que aquí sería difícilmente presentable pues, dado el extenso tamaño de esta, bien pudiéramos considerarla representativa. Además, la muestra de CPI de contenido trágico es altamente heterogénea pues incluye una gran diversidad de canciones (romances, de corro, de comba, de suertes, de columpio, nanas, burlas, retahílas). No tienen aquí sentido las amenazas debido a interacciones diversas del tratamiento, pues este no existe al ser un estudio descriptivo, que no experimental.

3.2. **Muestra-Población**

Con el fin de obtener unos resultados consistentes, en este estudio se ha trabajado con una muestra muy amplia, alcanzando el total de 2558 CPI españolas. Las letras de cada una de ellas han sido analizadas a través del análisis de contenido manual, con el fin de identificar y categorizar su componente trágico.

A su vez, el análisis formal de las letras, el análisis musical y el análisis de contenido informático se han aplicado al total de CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual (*ground truth*, n=506). No obstante, algunas de ellas no poseían partitura, por lo que el número total de CPI en las que se ha podido finalmente realizar el análisis musical es de 308 CPI. Por su parte, el análisis hermenéutico se realizó con 7 de las CPI más llamativas identificadas y de mayor contenido trágico.

Así pues, puede considerarse una suerte de estudio censal pues el número total de CPI analizadas por el análisis de contenido manual podría fácilmente corresponder con la práctica totalidad de la población observada. Las CPI trágicas identificadas, por su parte, podrían considerarse como la muestra operante de la investigación. Otros

estudios similares sobre el cancionero popular infantil español, aunque focalizados en otros tipos de contenido y sin la complementariedad de análisis llevada a cabo en el presente, no superan en ningún caso el medio centenar de CPI analizadas (véase, por ejemplo, Berrocal y Gutiérrez, 2002; Fernández-Poncela, 2005, 2013). A su vez, los escasos trabajos existentes sobre el componente trágico del cancionero popular infantil español trabajan con muestras aún más reducidas y apoyándose únicamente en el análisis de contenido manual (véase Malvido, 2008; Banderas, 2018; Nogueira, 2018). Por tanto, la presente investigación supone un salto cuantitativo y cualitativo en cuanto a lo que el tamaño muestral se refiere.

Las fuentes de donde se obtuvieron las CPI que conforman el corpus analizado son las siguientes: *Cancionero Infantil* de Bonifacio Gil, de 1964 (137 CPI); *Cancionero Popular Infantil Español* de Juan Hidalgo Montoya, de 1969 (112 CPI); *Canciones Tradicionales Españolas* de Jesús Ángel Martínez Blanco, de 2011 (4 CPI); *Cancionero Infantil Español* de Sixto Córdova y Oña, de 1947 (423 CPI); *Fondo de Música Tradicional*, de la Institución Milá y Fontanals, perteneciente al CSIC (1882 CPI).

En cuanto a los cancioneros populares infantiles físicos, todos ellos corresponden a obras de autores de reconocido prestigio en el campo de la etnomusicología y el folklore español. Por su parte, el Fondo de Música Tradicional (FMT) es una colección de patrimonio musical español avalada por el CSIC y la Institución Milá y Fontanals de Barcelona. Un proyecto en el que se ha llevado a cabo una impecable labor de digitalización, difusión e investigación del Fondo de Música Tradicional de la Institución Milá y Fontanals de Investigación en Humanidades. Este archivo contiene más de 25.000 melodías copiadas en papel, transcritas por 47 recopiladores del antiguo Instituto Español de Musicología del CSIC, en su mayor parte entre el año 1944 y 1960, a lo largo de las 17 comunidades autónomas españolas. Actualmente en el portal web del FMT pueden consultarse materiales digitalizados de más de 30.000 piezas, y progresivamente se sigue incorporando más material proveniente de otras fuentes distintas. Dicho proyecto es dirigido por el Dr. Emilio Ros-Fábregas. Lo verdaderamente útil e interesante para este estudio ha sido la existencia de una categoría en el FMT que alberga únicamente canciones populares infantiles. Casi 3000 CPI a las cuales hemos podido tener acceso.

Las CPI del fondo se encuentran archivadas cada una en un fichero digital, con campos como: título, letra de la primera frase, primera nota musical, nombre del informante, fuente, localidad. No obstante, la inmensa mayoría no se encuentran transcritas, por lo que se han de leer y transcribir directamente de la imagen escaneada de la ficha original. Precisamente esta es una de las labores actuales del equipo del FMT, la de transcribir cada una de las canciones populares que conforman el FMT, y en dicha tarea he colaborado, previo contacto con el director del proyecto, Emilio Ros-Fábregas, aportando la transcripción de más de 700 canciones.

Para terminar, y a modo de aclaración, cabe mencionar que en el FMT algunas de las CPI más conocidas y populares contaban con numerosas versiones. Cada una de ellas fue recogida por recolectores distintos o provienen de diferentes regiones; no obstante, cada versión cuenta con su fichero propio. En estos casos, cuando las diferencias entre versiones eran mínimas o inexistentes, se consideró como una sola CPI al conjunto de versiones y, por tanto, se contabilizó como una sola canción en el cómputo total de canciones analizadas. Descartamos la idea de considerar diferentes versiones como diferentes CPI; en este supuesto, los cálculos y resultados finales supondrían una aproximación mucho más alejada de la realidad que se pretende observar, a saber: cuán frecuente es la presencia de lo trágico en el cancionero popular infantil español.

Así, por ejemplo, en el FMT (en los cancioneros físicos no se da tal problemática), la CPI *Don Gato* cuenta con hasta 42 distintas versiones, cada una con su fichero independiente. Pese a haberse leído todas ellas, al encontrar que son prácticamente idénticas, se consideró como 1 sola CPI; en sí, la CPI *Don Gato* de nuestro cancionero, pese a sus innumerables versiones, es una entidad única y propia. Esto mismo sucede con muchas otras CPI como, por ejemplo: *Al pasar la barca* (20 versiones); *Dónde vas Alfonso XII* (16); *El pájaro verde*/ *Ya está el pájaro madre* (34 versiones); *En Cádiz hay una* niña (12); *Estando tres niñas* (14); *Mambrú* (37); *Me casó mi madre* (28); *Soldadito* (17); o *San Serenín* (17). Así mismo, tampoco se contabilizaron las canciones del FMT que ya fueron identificadas previamente en alguno de los cancioneros físicos analizados. Por su puesto, si alguna de las versiones observadas fuera radicalmente distinta al resto de versiones, esta sí se consideraría como una CPI con entidad propia y por tanto se contabiliza como una CPI más (véase el caso de la CPI *Dicen que no me quieres*).

3.2.1. ***Conformación de la Muestra***

En cuanto a la secuencia de búsqueda para conformar la muestra con la que se ha trabajado, el proceso se inició con la búsqueda de cancioneros físicos disponibles en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. De este primer rastreo obtuvimos los cancioneros de Gil (1964) y Martínez-Blanco (2011). Tras leer algunos trabajos sobre el cancionero popular infantil español, decidimos analizar las canciones de los cancioneros de Córdova y Oña (1947) e Hidalgo-Montoya (1969), por ser unos de los más referenciados y estar disponibles en bibliotecas de otras universidades andaluzas, y por ende en el servicio de préstamo interbibliotecario. En todos los cancioneros citados se han analizado el total de CPI que contienen.

Por su parte, como ya se ha mencionado, en el FMT puede consultarse una sección en la que se encuentran todas las CPI que el fondo posee. Por tanto, no ha sido preciso una búsqueda como tal, pues nuevamente se optó por analizar todas las CPI que alberga dicha sección.

*3.2.2. **Variables de Estudio***

Una variable puede entenderse como una "característica o cualidad de la realidad que es capaz de asumir diferentes valores" (Espinoza, 2018, p. 42). La variación entre dichos valores es susceptible de ser medida; así, toda investigación, de corte cualitativo o cuantitativo, debe contemplar la operacionalización de sus conceptos clave en variables, permitiendo así la medición y el conocimiento de la realidad estudiada (Grau et al., 2004). Por tanto, el investigador debe llevar a cabo una delimitación palmaria de sus variables a observar, pues será la medición del valor de cada una de ellas la que arrojará información sobre la realidad que se pretende conocer.

A su vez, existen numerosas clasificaciones sobre el tipo de variables que pueden darse en una investigación. En función del criterio observado las variables podrán clasificarse de una manera u otra. Siguiendo a Carballo y Guelmes (2016), identificamos algunas de las clasificaciones más usuales en investigación educativa según distintos criterios, a saber:

- Según su naturaleza:

  - Cualitativas: cualidad o atributo del objeto de estudio cuya representación no es numérica.

  - Cuantitativas: propiedades del objeto de estudio susceptibles de conteo. A su vez se dividen en continuas (infinitos valores) y discretas (valores enteros).

- Según su complejidad:

  - Simples: pueden manifestarse únicamente a través de un indicador o unidad de medida.

  - Complejas: pueden dividirse en 2 o más dimensiones a medir, cada una con sus indicadores y unidades de medida propios.

- Según su función o relación:

  - Independientes: son manipuladas por el investigador y generan y explican los cambios en la variable dependiente.

  - Dependientes: se modifican por la acción de la variable independiente y, a su vez, conforman los efectos o consecuencias que originan los resultados de la investigación.

  - Confusoras, extrañas o ajenas: son variables no deseables que pueden alterar los valores observados en las variables independientes o dependientes. Suelen llevar a errores, sesgos o dudas. Han de evitarse y controlarse en la medida de lo posible.

- Según el nivel de medición:

  - Nominales: los valores observados se agrupan en categorías disjuntas y exhaustivas. En función del número de categorías podrían ser variables nominales dicotómicas (2 categorías) o variables nominales politómicas (2 o más variables).

  - Ordinales: existe un orden entre las categorías, los valores observados pueden ser ordenados.

  - De intervalo: los valores son agrupados en diferentes categorías que poseen un orden o jerarquía. La distancia entre las diferentes agrupaciones de valores es igual y constante, su estructura es aditiva, y no se da el 0 absoluto.

  - De razón: se diferencian de las anteriores en que sí se parte de un punto cero inherente, y tiene estructura multiplicativa.

Tanto las variables nominales, o también cualitativas, como ordinales, suelen denominarse no paramétricas frente a las paramétricas (intervalo y razón).

Una vez se ha definido el concepto de variable y se han identificado los principales tipos de variables que pueden darse en función de uno u otro criterio, pasamos a identificar y categorizar las diferentes variables con las que se ha trabajado en este estudio. Ha de señalarse que en este tipo de análisis documentales no se contempla la diferenciación entre variables dependientes, independientes o confusoras según su función o relación; más bien, la función de cada variable corresponde con la de describir o cuantificar la realidad observada.

Variables del Análisis de Contenido Manual. Las principales variables observadas a través del análisis de contenido manual del total de CPI analizadas se describen en la Tabla 8.

Tabla 8

Descripción de las variables observadas a través del análisis de contenido manual

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
Elementos trágicos	Pasajes (palabra o frase) de la letra de la CPI	Cualitativa	Compleja	Describir	Nominal
Categorías	Elementos trágicos	Cuantitativa	Compleja (dada la	Cuantificar	Razón

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
trágicas	agrupados según su temática		adscripción del elemento trágico a la categoría)		

Variables del Análisis de Contenido Informático. Las principales variables observadas a través del análisis de contenido informático de las CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual se describen en la Tabla 9.

Tabla 9

Descripción de las variables observadas a través del análisis de contenido informático

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
Elementos trágicos	Palabras de la letra de la CPI	Cualitativa	Compleja	Describir	Nominal
Categorías trágicas	Elementos trágicos agrupados según su temática	Cuantitativa	Compleja (dada la adscripción del elemento trágico a la categoría)	Cuantificar	Razón

Variables del Análisis Formal. Las principales variables observadas a través del análisis formal de las letras de las CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual se describen en la Tabla 10.

Tabla 10

Descripción de las variables observadas a través del análisis formal

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
Longitud de la letra	Contabilización del número de versos que conforman la letra de la CPI	Cuantitativa y discreta	Simple	Describir y cuantificar	Ordinal
Tipo de rima	Descripción del tipo de rima que caracteriza los versos que conforman la letra de la CPI	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal dicotómica
Longitud de los versos	Contabilización del número de sílabas que conforman los versos de la CPI	Cuantitativa y discreta	Simple	Describir y cuantificar	Ordinal
Presencia de estribillo	Comprobación de la existencia o no de un estribillo en la letra de la CPI	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal dicotómica
Actividades asociadas	Identificación de actividades que se	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
	realizaran paralelamente al canto de la letra de la CPI				

Variables del Análisis Musical. Las principales variables observadas a través del análisis musical de las CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual se describen en la Tabla 11.

Tabla 11

Descripción de las variables observadas a través del análisis musical

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
Clave	Identificación de la clave musical en la que se encuentra escrita la composición	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Compás	Identificación del compás musical de la composición	Cuantitativa	Compleja	Describir y cuantificar	Ordinal
Tonalidad	Identificación de la tonalidad de la composición	Cualitativa	Compleja	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Longitud de la composición	Contabilización del número de compases que conforman la composición	Cuantitativa	Simple	Describir y cuantificar	Ordinal
Tempo	Identificación del *tempo* que se indica en el	Cuantitativa	Simple	Describir y cuantificar	Ordinal

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
	pentagrama de la composición				
Matices	Presencia de matices musicales en los pentagramas de cada composición	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Otras figuras musicales	Presencia de otras figuras musicales (comienzos con anacrusa, puntillos, barras de repetición, ligaduras, apoyaturas, comas de respiración, etc.)	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Figuras de valoración especial	Presencia de figuras de valoración especial (tresillos, cuatrillos, quintillos, etc.)	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Nota más grave	Identificación de la nota más grave de la composición	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Nota más aguda	Identificación de la nota más aguda de la composición	Cualitativa	Simple	Describir y cuantificar	Nominal politómica
Amplitud	Cálculo del intervalo entre la	Cuantitativa	Simple	Describir y	Ordinal

Nombre	Descripción	Naturaleza	Complejidad	Función	Nivel de medición
	nota más grave y la nota más aguda			cuantificar	

Variables del Análisis Hermenéutico. Por su parte, el análisis hermenéutico de las letras de las CPI no trabaja con ninguna variable en concreto, sino que focaliza su atención en las frases y el texto en su conjunto, tratando de obtener e interpretar los mensajes y significados profundos del mismo. En nuestro caso, el componente a observar vuelve a ser nuevamente el contenido trágico de las letras de las CPI analizadas con análisis hermenéutico.

3.3. **Técnicas, Instrumentos y Recursos de Recogida de Información**

Una vez aclaradas las variables a estudiar, el investigador debe escoger aquellas técnicas de recogida de información más adecuadas y que mejor se adapten al diseño y los objetivos de investigación. Según Gil-Pascual (2016), el concepto de técnicas de recogida de información hace referencia a todos aquellos medios técnicos que nos ayudan a registrar las observaciones o facilitan su tratamiento. Básicamente, estas técnicas corresponden a las distintas formas y maneras de obtener la información relevante para la investigación (Arias, 2006). Las técnicas de recogida de información, por tanto, permiten al investigador captar la realidad que lo rodea, a través de sus sentidos, para luego procesarla intelectualmente (Méndez, 2007). Algunas de las técnicas de recogida de información más populares son la observación directa, la entrevista, la encuesta o el análisis documental.

Por otro lado, siguiendo a Gil-Pascual (2016), las técnicas de recogida de información engloban "por una parte, los instrumentos –objetos con entidad independiente y externa– y los recursos –medios utilizados para obtener y registrar la información–" (p. 23). A modo de aclaración, si utilizáramos el cuestionario como técnica de recogida de información, el instrumento en sí podría ser un cuestionario cerrado, y el recurso utilizado el ordenador.

Así pues, en la presente investigación se utiliza la técnica de recogida de información del análisis documental. A su vez, pueden identificarse diferentes instrumentos utilizados en el proceso de recogida de información, que varían en función de las variables observadas y el tipo de análisis llevado a cabo:

- Base de datos: se ha elaborado una base de datos conformada por las CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual. En ella se recogen las categorías trágicas inferidas (muerte, tristeza, miedo, enfermedad, violencia y desamor) y el número de elementos trágicos identificados en cada CPI. Además, en cuanto al

análisis formal de las letras, se recoge la información obtenida sobre las variables observadas (número de versos, longitud de los versos, tipo de rima, sílabas del verso, presencia de estribillo y actividad asociada). De igual manera, la base de datos también almacena la información recogida a través del análisis musical, en cuanto a las variables ya caracterizadas en el apartado anterior (clave, compás, tonalidad, número de compases, *tempo*, amplitud y presencia de matices, grupos de valoración especial y otras figuras musicales).

- Glosarios de palabras trágicas: para abordar el análisis de contenido informático, se ha optado por la creación de un recurso propio basado en un enfoque basado en glosarios (Raina y Krishnamurthy, 2022), también conocido como *bag of words*, con el que se han obtenido resultados satisfactorios en otro tipo de estudios, por ejemplo para el análisis de la emoción transmitida por la letra de canciones con glosarios afectivos ampliamente utilizados por la comunidad científica como *WordNet* (Jamdar et al., 2015), para la clasificación de géneros de canciones (Ying et al., 2015) o incluso para el cálculo del *lexical novelty* de un autor (Ellis et al., 2015). Si bien incluso en las tareas más frecuentes en la literatura, aún se están desarrollando glosarios específicos de forma semisupervisada o mediante *crowdsourcing* con la ayuda de anotadores voluntarios (Akiki y Burghardt, 2021).

No obstante, en la literatura revisada no se hace referencia a ningún glosario de elementos trágicos, por lo que fue necesario elaborar un glosario de vocabulario relacionado con cada una de las categorías (muerte, violencia, miedo, tristeza, desamor y enfermedad). Así, los glosarios generados en este trabajo quedan a la disposición de la comunidad científica, como instrumentos para seguir investigando en esta línea (ver Anexo 8.2).

A su vez, una de las prioridades en el proceso de desarrollo de nuestra propia herramienta de análisis fue el hacerlo de la forma más automatizada (menos supervisada por un humano) posible. Para ello, en lugar de usar expertos que delimitaran el vocabulario a emplear, o extraerlo de las propias CPI (lo que supondría desarrollar un sistema demasiado adaptado a ellas y, por tanto, no portable a otros cancioneros), se ha partido del nombre de cada categoría y extraído sinónimos mediante un diccionario online.

Se utilizó el *Diccionario Español de Antónimos y Sinónimos* de Espasa Calpe (2005), en su versión online disponible en el sitio web Wordreference.com. El procedimiento para la elaboración del glosario de palabras trágicas relacionadas con cada una de las categorías fue el dado en la Tabla 12.

Tabla 12

Pseudocódigo para la elaboración de glosario de términos trágicos

```
FOREACH category in [category_list]
        [synonym_list] = SEARCH category name IN wordreference
        FOREACH term in [synonym_list]
        INCLUDE term IN category
                [synonym_list] = SEARCH term IN wordreference
        INCLUDE all terms in [synonym_list] IN category
```

La secuencia es la siguiente: se realizó una búsqueda en el diccionario del término que define la categoría (muerte, violencia, miedo, tristeza, desamor y enfermedad) y se incluyeron en el glosario los términos sinónimos que arrojó la búsqueda. Para cada sinónimo, se volvió a buscar en el glosario y se incluyeron sus sinónimos. Tras compilar los glosarios se añadieron las siguientes palabras a cada categoría que a juicio de los autores eran muy representativas. Por legibilidad hemos listado palabras representativas de cada raíz:

- Violencia: robar, matar, tonto, feo, cornudo, paliza, puñalada, puñetazo, timo, estafa, fraude, pelear, cabrón, pegar, palo, maltratar, degollar, cautiva, despedazar, bofetón, ahorcar, patear, coscorrón, zurrar, disparar, azotar, guerra, batalla, luchar, riña, saquear, destrucción.

- Miedo: demonio, coco, cancón, cocón, coyote, lobo, loba, diablo, Lucifer, Satanás, babú (nombres de asustaniños, muy presentes en las nanas), infierno, tiniebla.

- Tristeza: llorar, desilusión, descontento, lágrima.

- Enfermedad: operar, manco, tiña, hospital.

- Muerte: viuda, enviudar, enterrar, matar, camposanto, cementerio, degollar, amortajar, ahorcar.

- Desamor: cornamenta, cornudo, calabaza.

El resultado del proceso es un glosario general de 760 términos trágicos. Cabe mencionar que, siguiendo este procedimiento, puede ocurrir que una misma palabra aparezca en los glosarios de dos o más categorías, lo cual es un fenómeno habitual en el enfoque *bag of words*.

En cuanto a la clasificación de forma automática de las CPI en trágicas o no trágicas, se programó un *script* en el lenguaje de programación *Python* que para cada CPI del corpus (almacenadas en ficheros txt) implementa los siguientes pasos:

- *Stemming*[7]: se obtiene la raíz de todas las palabras de la letra de la CPI. El *stemming* consiste en reducir la inflexión de las palabras de forma que se pueda hacer corresponder a un grupo de palabras (p. ej. con diferente número y género) con una misma raíz que las represente.

Para ello se utilizó el *SnowBall Stemmer* para español de la librería *Natural Language Toolkit* (NLTK). De esta manera, el programa capta no solo el término que aparece en el glosario, sino también otros términos derivados. Así, por ejemplo, el programa no solo identificará la palabra «muerte», contenida en el glosario, sino que también considerará como trágicas aquellas CPI que en sus letras contengan palabras con la misma raíz, como son «muerto», «muerta», «muertos», «muertas».

- Conteo: se contabilizan las apariciones de las raíces correspondientes a las palabras del glosario de cada categoría.

- Cálculo de estadísticos: número de apariciones de palabras de cada categoría y de todas las categorías trágicas, porcentaje de palabras en cada categoría y en todas las categorías trágicas respecto a número total de palabras (extensión total de la letra).

- Clasificación binaria: se considera a una canción como trágica cuando tiene presencia de palabras de uno o varios de los glosarios y no trágica en caso contrario.

- Clasificación pormenorizada: en caso de que se considere trágica, se indica cuál es la categoría predominante.

En resumen, los instrumentos de recogida de datos que han protagonizado esta investigación serían: la base de datos generada a partir de los datos obtenidos tras el análisis de contenido manual, el análisis formal y el análisis musical de las CPI seleccionadas; y los glosarios de palabras trágicas con los que opera el *software* creado, todo ello para llevar a cabo el análisis de contenido informático. Una vez más, el análisis hermenéutico no encaja en este tipo de conceptualizaciones, pues no posee un instrumento como tal para la recogida de información del texto, más allá del propio texto o la capacidad interpretativa del analista.

Por su parte, los recursos utilizados en el proceso de recogida de información serían el ordenador, el programa Microsoft Excel y Microsoft Word y el *software* de creación propia elaborado para el análisis informático llevado a cabo. Además, para llevar a cabo los análisis multivariados se ha utilizado el programa SPSS IBM.

[7] Método para reducir una palabra a su raíz o, en inglés, a un *stem*.

3.4. **Técnicas de Análisis de Datos**

En cuanto al proceso de análisis documental y descriptivo de las letras, músicas y metadatos asociados de las CPI que conforman la muestra de este estudio, se ha llevado a cabo un procedimiento de triangulación de diferentes tipos de análisis, a saber: análisis de contenido manual, análisis de contenido informático, análisis formal, análisis musical y análisis hermenéutico. De esta manera, a través de las técnicas, instrumentos y recursos mencionados en el apartado anterior, se ha podido alcanzar una comprensión profunda y holística sobre el componente trágico de las CPI identificadas como trágicas por el primigenio análisis de contenido manual (*ground truth*), y de sus principales características musicales y formales.

Por otro lado, en cuanto al análisis de los datos obtenidos tras llevar a cabo todo el proceso anterior, las principales técnicas empleadas han sido las siguientes: análisis descriptivo univariado por categorías de contenido, para la obtención de estadísticos descriptivos básicos para cada categoría; análisis correlacional entre categorías de contenido, con el que se obtuvieron estadísticos correlacionales no paramétricos como la Tau de Kendall y Rho de Spearman; análisis de componentes principales y de correspondencias múltiples, con el fin de detectar y representar estructuras subyacentes en el conjunto de datos.

3.5. **Procedimiento Temporal del Estudio**

En líneas generales se ha seguido el desarrollo temporal propuesto por Hernández-Pina (1998), el cual consta de seis distintas etapas que conforman el proceso de investigación. No obstante, cabe mencionar que las dos últimas fases (*Elaboración del informe de investigación* y *Bibliografía*) han sido llevadas a cabo de forma ininterrumpida a lo largo de todo el desarrollo de la investigación. Así, las principales etapas que componen el procedimiento temporal del estudio son las siguientes:

A. Clarificación del área problemática.

- Identificación del problema: agosto 2019 – septiembre 2019.

- Búsqueda de información relevante: septiembre 2019 – octubre 2019.

B. Planificación de la investigación.

- Revisión de fuentes bibliográficas y elaboración del *Marco Teórico*: noviembre 2019 – junio 2020.

- Formulación de objetivos e hipótesis: julio 2020.

- Definición de variables: agosto 2020.

- Elección del método: septiembre 2020.

C. Recogida de datos.

- Análisis de contenido manual: octubre 2020 – febrero 2020.

- Análisis de contenido informático: marzo 2021 – abril 2021.

- Análisis formal, musical y hermenéutico: mayo 2021 – julio 2021.

D. Análisis de datos.

- Análisis de los datos: agosto 2021 – noviembre 2021.

- Interpretación de los resultados: diciembre 2021 – febrero 2022.

E. Elaboración del informe de investigación.

- Redacción de la tesis doctoral: noviembre 2019 – junio 2022.

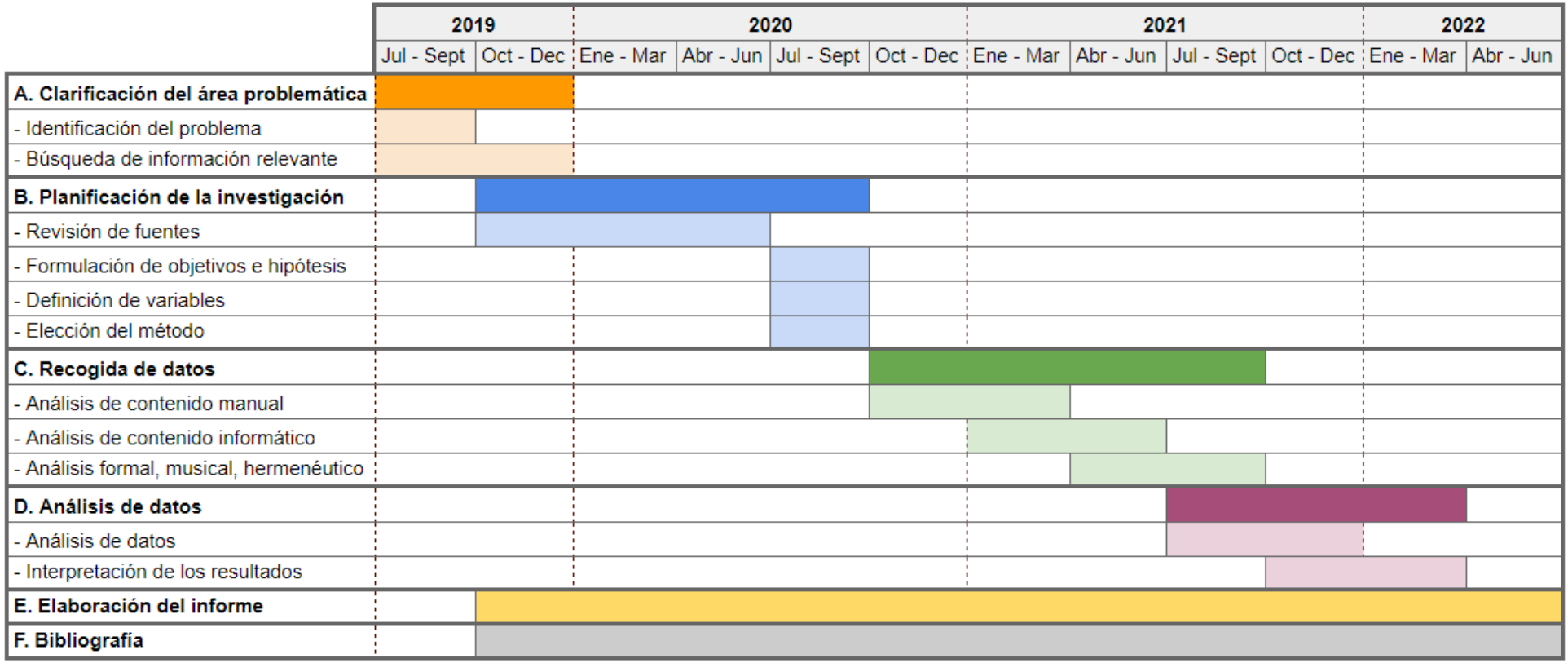
F. Bibliografía.

- Redacción de las referencias bibliográficas: noviembre 2019 – junio 2022.

A continuación, en la Figura 4 se expone un cronograma gráfico del procedimiento temporal del estudio.

Figura 4

Cronograma del procedimiento temporal del estudio



3.5.1. ***Publicaciones y Estancias***

Paralelamente al mencionado proceso de investigación, se ha llevado a cabo la elaboración de 2 artículos científicos con el fin de publicar los resultados y aspectos más relevantes de esta tesis en revistas académicas de impacto, a saber: Albacete-Maza y Fernández-Cano (2018); Albacete-Maza y Fernández-Cano (2019). Un tercer *paper* se encuentra actualmente en proceso de revisión.

Igualmente, durante la realización de la tesis doctoral se han llevado a cabo tres estancias de investigación de carácter internacional. En primer lugar, durante el mes de diciembre de 2019, se participó en un intercambio cultural de doctorandos, de 15 días, en Emiratos Árabes Unidos, financiado por *Fundation for Islamic Culture & Religious Tolerance*. En dicha estancia se llevó a cabo una formación doctoral en cultura popular.

Por otro lado, se realizó una estancia de un mes (14 de noviembre de 2021 – 13 diciembre de 2021) en Belfast (Reino Unido) como participante en el Proyecto de Investigación Europeo *Mental Health Monitoring through Interactive Conversations*, financiado por la Comisión Europea, dentro del Programa H2020 MSCA-RISE (ref. 823907), en la que se trabajó en la consideración del potencial de la música popular para la resiliencia, la salud mental y el bienestar.

Finalmente, desde el 22 de enero al 22 de abril de 2022 se realizó una estancia doctoral en la Universidad de Palermo, con el fin de obtener la mención internacional de doctorado, en la que se contactó con expertos antropólogos y etnomusicólogos y se reflexionó sobre las potencialidades de la canción popular.

4. Resultados

4.1. **Resultados del Análisis de Contenido Manual**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis de contenido manual realizado a las letras de las 2558 CPI españolas que conforman la muestra-censo del estudio.

4.1.1. ***Resultados según la Identificación de Elementos Trágicos***

Se conformó una base de datos en Excel (ver Anexo 8.1) en la que se recogieron los datos obtenidos por el análisis de contenido manual en cuanto al número de elementos trágicos identificados.

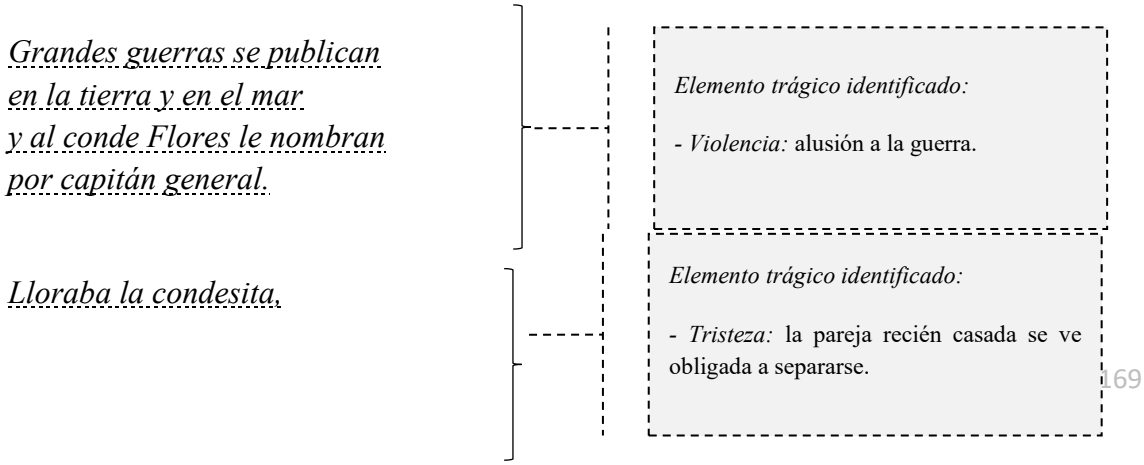
El número de CPI en las que se identificó al menos 1 elemento trágico es de 506 canciones, de las 2558 CPI analizadas, lo que supone que el 19.78% del total de CPI analizadas. A su vez, el número total de elementos trágicos identificados asciende a 1257 elementos, resultando un promedio de 2.48 elementos por CPI. El máximo de elementos trágicos identificados en una CPI es de 16 elementos en la CPI titulada *Grandes guerras se publican*, seguida de *Carmela se paseaba* y *En el pueblo de Sevilla*, con 14 elementos trágicos identificados, y *Don Pedro/La muerte ocultada*, con 13. Por otro lado, son 205 las CPI que contienen únicamente un elemento trágico.

De cada CPI trágica se realizó la transcripción completa de la letra en un documento Word, en el que además se identifica, categoriza y comenta cada uno de los elementos trágicos observados. A continuación, se exponen 5 ejemplos de tales transcripciones y comentarios (marcados como anotaciones al margen en un recuadro gris), en este caso de las CPI más trágicas identificadas. Cabe señalar que las CPI de carácter romancístico suelen presentar un componente trágico muy elevado, como *Grandes guerras se publican, Don Pedro/La muerte ocultada*, *La Asturianita* o *La cautiva*, entre otras razones por ser estas composiciones generalmente más extensas y narrar episodios eminentemente trágicos en su conjunto.

Ejemplo nº1:

GRANDES GUERRAS SE PUBLICAN

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 25 Mar 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/27186



no se puede consolar;
acaban de ser casados
y se tienen que apartar.

- ¿Cuántos días, cuantos meses
piensas estar por allá?
- Deja los meses, condesa,
por años debes contar;
si a los tres años no vuelvo;
viuda te puedes llamar.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza: el conde advierte a la condesa de la larga duración de la separación.

Pasan los tres y los cuatro,
nuevas del conde no hay;
ojos de la condesita
no cesaban de llorar.

Elemento trágico identificado:

- *Muerte*: el conde baraja como posibilidad el fallecer en la batalla.

Un día, estando a la mesa
su padre la empieza hablar:
- Cartas del conde no llegan,
nueva vida tomarás;
condes y duques te piden,
te debes, hija, casar.

Elemento trágico identificado:

- *Tristeza*: la condesa sufre por la ausencia del conde.

- Carta en mi corazón tengo
que don Flores vivo está.
No lo quiera Dios del cielo
que yo me vuelva a casar.

Dame licencia, mi padre,
para el conde ir a buscar.
- La licencia tienes, hija,
mi bendición además.

Se retiró a su aposento
llora que te llorarás;
se quitó medias de seda
los puso de cordobán;

Elemento trágico identificado:

- *Tristeza:* la condesa sigue sumida en la tristeza.

un brial de seda verde
que valía una ciudad
y encima del brial puso
un hábito de sayal;

esportilla de romera

sobre el hombro se echó atrás;
cogió el bordón en la mano
y se fue a peregrinar.

Anduvo siete reinados,
morería y cristiandad
anduvo por mar y tierra
no pudo al conde encontrar;

Elemento trágico identificado:

- Tristeza: la condesa busca a su marido, sin éxito, durante mucho tiempo.

cansada va la romera
que ya no puede andar más
subió a un puerto, miró al valle
un castillo vio asomar:

- Si aquel castillo es de moros
allí me cautivarán;
mas si es de buenos cristianos
ellos me han de remediar.

Elemento trágico identificado:

- Miedo: la condesa teme ser capturada por los musulmanes.

Y bajando unos pinares
gran vacada fue a encontrar:
- Vaquerito, vaquerito,
te quería preguntar:

¿de quién llevas tantas vacas
todas de un hierro y señal?
- Del conde Flores, romera,
que en aquel castillo está.

- Vaquerito, vaquerito,
más te quiero preguntar
del conde Flores tu amo,
¿cómo vive por acá?

- De la guerra llegó rico;
mañana se va a casar
ya están muertas las gallinas
y están amasando el pan;
muchas gentes convidadas,
de lejos llegando van.

Elemento trágico identificado:

- Desamor: le informan a la condesa sobre la intención del conde de casarse con otra mujer.

- Vaquerito, vaquerito,
por la Santa Trinidad
por el camino más corto

me has de encaminar allá.

Jornada de todo el día,
en medio la hubo de andar
llegada frente al castillo,
con don Flores fue a encontrar
y arriba vio estar la novia
en un alto ventanal.

Elemento trágico identificado:

- *Desamor*: la condesa ve por primera vez a la nueva prometida del conde.

- Dame limosna buen conde
por Dios y por caridad.
- ¡Oh, qué ojos de romera,
en mi vida los vi tal!

- Sí, los habrás visto, conde,
si en Sevilla estado has.
- La romera ¿es de Sevilla?
¿qué se cuenta por allá?

- Del conde Flores, señor,
poco bien y mucho mal.
Echó la mano al bolsillo,
un real de plata la da.

- Para tan grande señor
poca limosna es un real.
- Pues pida la romerica,
que los que pida tendrá.

- Yo pido ese anillo de oro
que en tu dedo chico está.
Abriose de arriba abajo
el hábito de sayal:

- ¿No me conoces buen conde?
mira si conocerás
el brial de seda verde
que me diste al desposar.

Elemento trágico identificado:

- *Desamor*: alusión al engaño sentimental del conde hacia la condesa.

Al mirarla en aquel traje,
cayose el conde hacia atrás.
Ni con agua ni con vino
se le pueden recordar,
si no es con palabras dulces

que la romera le da.

La novia bajó llorando
al ver al conde mortal;
y abrazado a la romera
se lo ha venido a encontrar.

Malas mañas sacas, conde,
no las podrás olvidar;
que en viendo una buena moza
luego la vas a abrazar.
Malhaya la romerica
quien la trajo por acá.

- No la maldiga ninguno
que es mi mujer natural.
Con ella vuelvo a mi tierra,
adiós, señores quedad;
quédese con Dios la novia
vestidita y sin casar;
que los amores primeros
son muy malos de olvidar.

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Tristeza: la nueva novia cree que el conde ha muerto y baja llorando a verle.

Elemento trágico identificado:

- Desamor: la nueva novia descubre el amor existente entre el conde y la condesa.

Elemento trágico identificado:

- Violencia: la novia maldice a la condesa.

Elemento trágico identificado:

- Desamor: el novio abandona a la novia por la condesa.

Ejemplo nº2:

CARMELA SE PASEABA

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 30 Ago 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/30591

Carmela se paseaba
por una salita adelante
con los dolores de parto
que el corazón se le parte,
con los dolores de parto
que el corazón se le parte.

Dios mío y quién tuviera
a Santa Ana de comare
y de compañía tuviera
a mi hermana y a mi mare.

Elemento trágico identificado:

- Enfermedad: Carmela sufre los dolores propios del parto.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza y Miedo: en estos momentos de dolor y temor, añora a su hermana y a su madre.

La suegra que la escuchaba
que era digna de escuchar.
- Coge la ropa Carmela
y vete para tu casa;
si a la noche viene Pedro
yo le daré de cenar
y si pide ropa limpia
también se la podré dar.

A la noche vino Pedro
- ¿Mi Carmela dónde está?
- Se ha ido para su casa
y no te ha querido esperar,
me ha puesto de sinvergüenza
y me ha querido pegar.

Elemento trágico identificado:

- *Violencia:* la suegra miente descaradamente a su hijo para perjudicar a Carmela.

Coge Pedro su caballo,
en busca de Carmela va
al llegar por los portales
se ha encontrado con la comadre.

- Buenos días tenga, Pedro.
- Buenos días, la comadre.
- Ya tenemos un niñito,
ya tenemos un infante.
- Del infante gozaremos
y a Carmela dios la guarde.

- Alevántate, Carmela.
- ¿Cómo quiés que me alevante?
Con dos horas de parida
no hay mujé que se alevante.

Elemento trágico identificado:

- *Enfermedad:* Carmela vuelve a quejarse de los dolores que padece.

- Alevántate, Carmela,
no vuelvas a replicarme.
Se ha levantado Carmela
y la ha amontado delante.

Elemento trágico identificado:

- *Violencia:* Pedro obliga violentamente a Carmela a levantarse pese al dolor que esta está sufriendo.

- ¿Por qué no me hablas, Carmela?
- ¿Cómo quiés que te hable
si los pechos del caballo
van bañados de mi sangre?

Elemento trágico identificado:

- *Enfermedad:* el dolor de Carmela es tal que el caballo acaba bañado en su sangre.

- Ay, confiésate, Carmela

como si yo fuera un fraile
que al traspasar la ermita
llevo intento de matarte.

Las campanas de aquel pueblo
no paran de redoblar
- ¿Quién se ha muerto? ¿quién se ha muerto?
- La condesa de Olivares.

Habló el infante bello
con dos horitas cabales.
- No se ha muerto, no se ha muerto,
que la ha matado mi padre
por un falso testimonio
que ha querido levantarle
la suegra de mi mamá
y la madre de mi padre.

- La cama de mi mamá
los ángeles se la guarden
y la cama de su suegra
que se la guarde el demonio
pa que no puea levantar
más falso testimonio.

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Violencia: Pedro, sin ningún pudor, confiesa a Carmela que tiene intención de asesinarla.

Elemento trágico identificado:

- Muerte: Carmela muere finalmente.

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Violencia: el niño recién nacido aclara que la de su madre no ha sido una muerte natural, sino un

Elemento trágico identificado:

- Violencia: referencia al falso y malintencionado testimonio de la suegra.

Elemento trágico identificado:

- Violencia: Ídem.

Ejemplo nº3:

EN EL PUEBLO DE SEVILLA

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 20 Ene 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/19085

En el pueblo de Sevilla, la provincia de Granada,
habita un caballero con muy buenas circunstancias.
Caballero don Faustino y su esposa doña Juana,
vivieron en matrimonio como la Iglesia mandaba;
el Señor les dio dos hijos, un infante y una infanta,
la mayor era la hembra, que Rosa Martín se llama;
tres años de relaciones esta con Rosa llevaba;

un día llegó a su casa y le dice estas palabras:
- Si tú te casas con Juan has de ser muy desgraciada;
no tiene colocación, ni tiene oficio, ni nada.

> *- Miedo y Tristeza: el padre pretende infundir miedo y tristeza en su hija, y aconseja no casarse con Juan.*

- Lo que digo a usté, padre, ha pronunciado una palabra;
es mi gusto, yo lo quiero, y a usté no le importa nada.
Su padre se incomodó, viendo no le respetaba;
a su padre se tiró y lo mató a puñaladas;
se fue a su habitación, adonde su madre estaba,
y su madre, con temor, de esta manera le hablaba:

> *- Muerte y Violencia: la hija mata al padre por la discusión anterior.*

> *- Miedo: la madre se encuentra atemorizada.*

- ¿Por qué has matado a tu padre? Ella no contestó nada;
a su madre se tiró, cogiéndola del cabello
la cabeza le cortó.
Ella se lavó las manos, también se lavó la cara,
se sentó en una silla, como aquel que no hace nada,
con aquella sangre fría ella tan tranquila estaba.
Llegó su hermano a la puerta y le dice estas palabras;
- ¿A dónde están nuestros padres? Ella no contesta nada.
Le vio una mancha de sangre en una mano aplastada;
se fue a la habitación en donde sus padres estaban,
se encuentra a su padre muerto y a su madre degollada;
sale a la calle gritando; le dice la vecindad:
- ¿Qué te pasa, Joselito, que tan apurado estás?
- He visto a mi padre muerto y a mi madre degollada,
y a mi hermana le pregunto y no me contesta nada.
Auxilio les pido a ustedes y clemencia al Señor
que castiguen a mi hermana que a mis padres degolló.
Ya viene la guardia civil y amarrada la llevaban,
tomándola declaraciones en compañía del juez.
- ¿Por qué has matado a tus padres? – Ella al punto contestó:
- El hombre que yo quería ellos me lo despreciaban.
- Ahora perderás la vida – Ustedes que quieran me hagan,
clemencia le pido a Dios y a la Virgen Soberana,
que pague lo que yo he hecho y que se salve mi alma.
Mocitas que festejáis, no os carguéis de ilusiones,
padres que tenéis hijos, no les deis muchas alas
porque después pueden ser cordel de vuestra garganta.

> *- Muerte: la madre pregunta por la muerte de su marido.*

> *- Muerte y Violencia: la hija asesina a su madre tras su breve conversación.*

> *- Muerte: el hijo descubre a sus padres asesinados.*

> *- Muerte: les comenta a sus vecinos la imagen que acaba de presenciar.*

> *- Miedo y Tristeza: pide ayuda a sus vecinos y justicia a Dios.*

> *- Desamor: el móvil del asesinato es la situación de desamor provocada por la negación del padre.*

> *- Muerte: se advierte a los padres, a modo de moraleja, que tengan cuidado con sus hijos por si finalmente estos acaban contra ellos.*

Ejemplo nº4:

DON PEDRO o LA MUERTE OCULTADA[8]

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Ya viene don Pedro
de la guerra, herido,
y viene corriendo
por ver a su hijo:
- ¿Cómo estas, Teresa,
de tu feliz parto?
- Yo muy bien, don Pedro,
si tú vienes sano…
- Acaba, Teresa,
con esas razones,
que me está esperando
el rey en la corte.

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Enfermedad: el motivo de la prisa de don Pedro por ver a su hijo no es otro que el de su inminente muerte.
- Tristeza: don Pedro verá a su hijo por última vez, siendo consciente de ello.
- Miedo: teme fallecer sin poder verlo por última vez.

Y al salir del cuarto
don Pedro expiró,
y su pobre madre
llena de dolor…
- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
¿Qué es ese ruido
que anda en la cocina?
- Te digo, Teresa,
la mi siempre amiga,
que es juego de naipes
de recién parida.

Elemento trágico identificado:

- Muerte: don Pedro muere tras ver por última vez a su esposa y su hijo.
- Tristeza: la madre sufre profundamente la pérdida de su hijo.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza y Muerte: la madre no es capaz de comunicar a Teresa el trágico suceso y opta por mentirle.

Ya cumplió Teresa
los cuarenta días;
se andaba arreglando
para ir a misa:
- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
¿qué ropa me pongo
para ir a misa?
¿me pondré la blanca,

[8] Otra versión en el FMT, mucho más breve, titulada «Ya viene don Pedro».

si no la amarilla?
- Ponte la de luto,
que te convenía.
- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
me pondré la blanca,
que iré muy lucida.

Se viste de blanco
y se marcha a misa,
y entrando en la iglesia
la gente decía:
«La viudita honrada,
la viudita linda».
- Y aquestas[9] *razones*
¿por qué las dirían?
- Por ti, mi Teresa,
por ti, vida mía;
que don Pedro es muerto,
tu no lo sabías.

Cierra sus ventanas,
corre sus cortinas,
y ella, de un desmayo,
se murió afligida.

Elemento trágico identificado:

- Muerte: la madre anuncia de forma indirecta la muerte de don Pedro a T

Elemento trágico identificado:

- Muerte: la multitud se refiere a Teresa como «la viudita».

Elemento trágico identificado:

- Muerte: definitivamente la suegra comunica la muerte de don Pedro a Teresa.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza: Teresa se encierra en su habitación, cerrando ventanas y cortinas, muestra de la tristeza que siente tras la noticia.
- Muerte: finalmente Teresa muere de un desmayo.

[9] estas

Ejemplo nº5:

LA ASTURIANITA

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

En las montañas de Asturias,
una niña vi,
de catorce a quince años,
regando su jardín,
regando su jardín.
Pasó un caballero,
le pidió una flor,
y la niña, irritada,
le ha dicho que no,
le ha dicho que no.
- Como me ven tan chiquita,
sola en mi jardín:
no tengo padre ni madre
y abusan de mí,
y abusan de mí.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza: la niña explica con tristeza que es huérfana y los hombres suelen abusar de ella.
- Violencia: afirma que es objeto de abusos.
- Muerte: los padres de la niña han fallecido.

- ¿Quién ha dicho eso,
que abusan de ti?
Tan solo te he pedido
una flor de tu jardín.
- Las flores de mi jardín
no se pueden dar;
las han sembrado mis padres
y las tengo que adorar.

Elemento trágico identificado:

- Tristeza: la niña añora a sus padres y adora las flores que le recuerdan a ellos.

- Quédate con Dios,
mi buena asturiana;
me tienes que pagar
la acción de esta mañana.
Al otro día siguiente,
la niña salió;
se ha encontrado al caballero
y le ha dicho «adiós».
- Tenga el caballero
la flor de mis manos
y déjeme vivir
con mis tres hermanos.

Elemento trágico identificado:

- Muerte, Miedo y Violencia: le suplica al caballero que la deje vivir. Trata de convencerlo regalándole una flor.

- No quiero flor de tus manos,
ni tampoco a ti;

lo único que te encargo,
que en mis propias manos
tienes que morir.
La metió en su cuarto
y sacó un puñal,
y al lado del corazón
le ha dado tres puñalás.
La vistió toda de blanco,
cubierta de flor,
y al lado del corazón
un ramo de azahar,
con un letrero que dice:
«me ha matado un criminal».

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Violencia: el caballero le comunica su intención de asesinarla.

Elemento trágico identificado:

- Muerte y Violencia: se detalla la escena del trágico asesinato de la niña por parte del caballero, el cual se autodenomina «criminal».

4.1.2. ***Resultados según la Inferencia de Categorías y Categorización de los Elementos Trágicos Identificados***

Las categorías trágicas inferidas en el análisis de contenido manual son las siguientes: muerte, violencia, miedo, desamor, tristeza y enfermedad. La totalidad de elementos trágicos identificados se sometieron a un proceso de categorización. Como resultado final, de nuevo en la base de datos de Excel (ver Anexo 8.1), puede observarse la distribución por categorías de cada uno de los elementos trágicos identificados en cada CPI. En la Tabla 13 se explicita la distribución por categorías del total de elementos trágicos.

Tabla 13

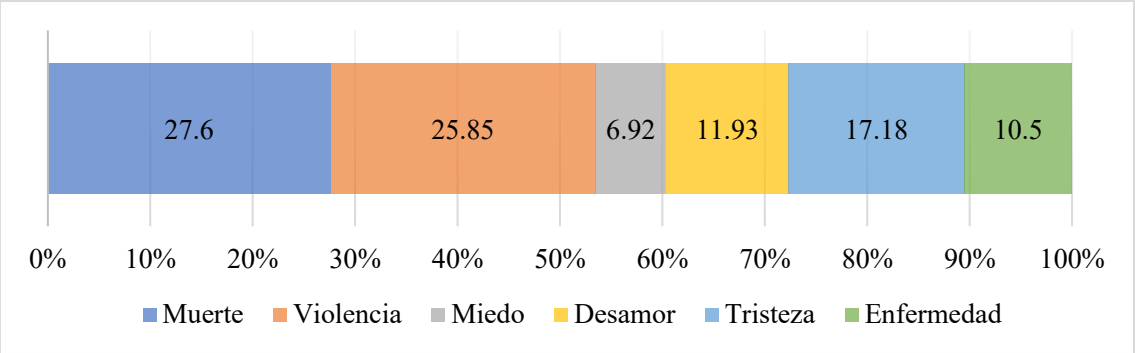
Distribución por categorías de los elementos trágicos identificados por el análisis de contenido manual

Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
347	325	88	150	216	132

Así, la categoría con mayor número de elementos trágicos es la de *Muerte*, seguida de *Violencia*, *Tristeza*, *Desamor*, *Enfermedad* y *Miedo*. A su vez, el peso de cada categoría respecto al total de elementos trágicos identificados puede observarse en la Figura 5.

Figura 5

Porcentaje de elementos trágicos pertenecientes a cada categoría respecto al total de elementos trágicos identificados



Por otro lado, la Tabla 14 muestra el número de CPI en las que al menos se identificó un elemento trágico perteneciente a la categoría indicada en cada columna.

Tabla 14

Número de CPI por categorías

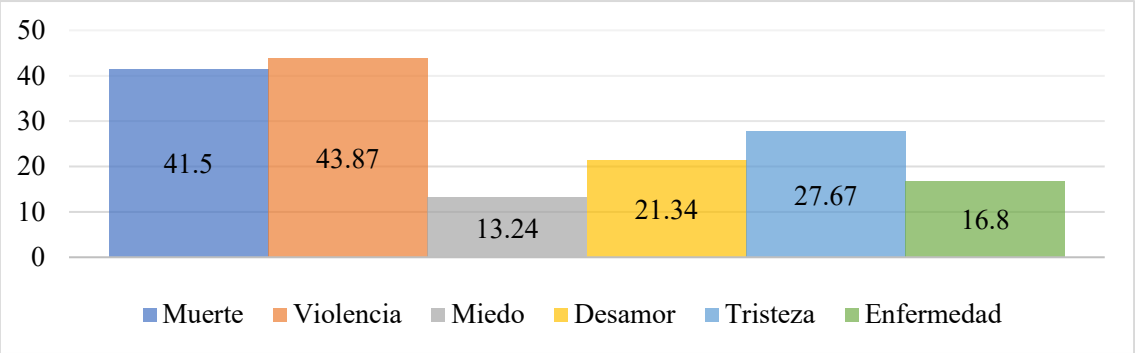
Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
210	222	68	108	140	85

En este caso, la categoría con mayor número de CPI que contienen al menos un elemento trágico correspondiente a dicha categoría es la de *Violencia*, seguida de *Muerte*, *Tristeza*, *Desamor*, *Enfermedad* y *Miedo*.

La Figura 6 muestra el porcentaje de CPI con al menos un elemento trágico, para cada categoría, respecto al total de CPI identificadas como trágicas (506).

Figura 6

Para cada categoría, porcentaje de CPI con al menos un elemento trágico en dicha categoría



Así pues, la categoría con más peso, en este caso, es *Violencia*. A modo de aclaración, lo anterior significa que, del total de CPI trágicas identificadas, un 43.87% de ellas contienen al menos un elemento trágico relacionado con la violencia. Del mismo modo, hasta un 41.5% de las CPI trágicas identificadas presentan al menos un elemento trágico perteneciente a la categoría de *Muerte*. Les siguen *Tristeza*, *Desamor*, *Enfermedad* y *Miedo*.

4.1.3. ***Resumen de Hallazgos***

En primer lugar, el porcentaje de CPI españolas con contenido trágico (19.78%) es significativo. La presencia de elementos trágicos en este tipo de composiciones populares destinadas e interpretadas por el público infantil es frecuente; existen incluso casos en los que lo trágico supone el centro temático de la composición y todo gira en torno a ello. No es extraño encontrar CPI en las que todo consiste en narrar, con total naturalidad, episodios como asesinatos, traiciones, agonías, guerras, suicidios o historias de (des)amor con fatal desenlace.

Por otro lado, con relación a la temática de dicho componente trágico, las categorías de *Muerte* y *Violencia* son las más frecuentes. En cuanto al número de elementos trágicos, *Muerte* es la que más acapara, pero *Violencia* es la categoría más presente en cuanto a número de CPI en las que aparece. Cabe destacar que es muy frecuente encontrar elementos que pertenecen simultáneamente a ambas categorías pues, por ejemplo, la narración de asesinatos es muy habitual. Por su parte, la categoría *Miedo* es la que menos peso tiene en este tipo de composiciones, aunque es muy frecuente su presencia en composiciones destinadas a advertir de los peligros de la vida cotidiana al público infantil, especialmente en las nanas, a través de personajes asustaniños.

Como ya se ha comentado, los romances infantiles suelen ser los que más contenido trágico poseen en cuanto a número de elementos identificados, por la gran extensión de sus letras y por soler narrar episodios eminentemente trágicos, como puede

observarse en los ejemplos aportados anteriormente. No obstante, existen infinidad de CPI trágicas mucho más breves y, por tanto, con menor número de elementos trágicos presentes, pero que a su vez poseen un carácter trágico muy potente, quizá por condensarse todo en unos pocos versos. Estas suelen causar un gran impacto en el lector, o en el infante que las interpreta, pues su brevedad hace que lo trágico sea más palpable si cabe que en los extensos romances.

Allí arribita, allí arribita,
en la era.
Un novio mató a su novia,
por la flor de la canela.

En definitiva, se observa una presencia normalizada y naturalizada de lo trágico en un porcentaje significativo de las letras de las CPI españolas. Reflejo de lo cotidiano y el suceder del día a día de nuestros antepasados, las CPI analizadas evidencian el hecho de que estos no dudaban en transmitir a los más pequeños esta parte trágica y a la par indisoluble de nuestra existencia, con naturalidad y alejados de cualquier tipo de tabú. La muerte, la violencia, el desamor, la tristeza, el miedo y la enfermedad estaban más que presentes en el día a día de la España de siglos pasados y, por ello, aparecen sin complejo en este tipo de composiciones populares; compartiendo protagonismo, por supuesto, con infinidad de CPI en las que la alegría, el humor y la belleza acaparan toda la atención. Reflejando, en definitiva, la vida misma.

4.2. **Resultados del Análisis Hermenéutico**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis hermenéutico realizado a 7 de las CPI con más contenido trágico identificadas por el análisis de contenido manual. Como se comentó en el capítulo *Método*, se trata de un análisis más profundo que se brinda de la contextualización y el conocimiento del analista para interpretar significados subyacentes en el texto.

DON GATO

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Estaba el señor Don Gato,
alepúm,
en silla de oro sentado,
alepúm, catapúm, catapúm:
cuando vino la noticia,
alepúm,
que tiene que ser casado:
alepúm, catapúm, catapún,
[Se sigue alternando cada verso con las onomatopeyas anteriores]

con una gatita blanca,
hija del gatito pardo.

Y se puso tan contento,
que se cayó desmayado.
Llamaron a siete médicos
y otros siete cirujanos;
dijeron que estaba muerto
y por muerto le dejaron.

Ya le llevan a enterrar,
por la calle del pescado;
y al olor de las sardinas,
el gato ha resucitado.

Dando un salto de la caja,
se ha metido en el mercado;
robando una pescadilla,
porque estaba desmayado.

Entonces salió corriendo,
de un modo desesperado.
por tirar la calle arriba,
tiró por la calle abajo,
tropezando con un perro,
que le arrancó medio rabo,
le echó las tripas al aire,
después de haberle besado,
y entonces quedó bien muerto
como en la guerra el soldado.

Se trata de una de las canciones populares infantiles más conocidas del cancionero popular infantil español, tanto letra como música, y sigue siendo cantada a la infancia en nuestros días, con algunas variaciones y, sobre todo, omisiones.

Debemos partir primeramente del personaje principal. No es casualidad que el animal elegido para protagonizar esta historia sea el gato. Este animal siempre ha significado insumisión, rebeldía, travesura… todo lo contrario al perro sumiso, obediente, educado, domesticado… A nuestro entender, la letra de la canción es una auténtica defensa a la desobediencia y la pillería, a la par, una caricaturización y burla de lo opuesto.

Al inicio de la historia, el gato se encuentra perfectamente, «en silla de oro sentado», disfrutando de la libertad que caracteriza su estilo de vida. Su disfrute cesa

cuando recibe una carta en la que se le comunica que «tiene que ser casado». Se especifica que la gata con la que ha de ser casado es blanca e hija de un gato pardo, o lo que es lo mismo, se le ha mandado casar con la alta cuna del mundo felino.

Lejos de lo que pueda interpretarse en una primera lectura, si se analizan profundamente las estrofas posteriores, se descubre que la alegría del gato ante tal noticia brilla por su ausencia. Se trata de una perfecta interpretación por parte de nuestro protagonista. Puede atisbarse una clara burla y rechazo a la idea de matrimonio, al cumplir con el deber de casarse. Don Gato se opone firmemente a los convencionalismos sociales.

Haciendo gala de sus habilidades para la pillería y definiendo aún más su insumiso carácter, el gato finge una alegría inmensa al recibir la noticia. Tal es la alegría que termina «cayéndose» del tejado. Pese a ser por todos conocido aquello de que «todos los gatos caen de pie», Don Gato es capaz de hacer creer a un grupo compuesto por 7 médicos y 7 cirujanos que definitivamente había fallecido. El ingenio y el «saber callejero» se imponen al conocimiento científico.

Así, se trataba todo de una excusa para con ella escapar de cualquier tipo de atadura que limitara la libertad del protagonista. Mientras el falso entierro se lleva a cabo por las calles de la ciudad, el gato «resucita» al percibir el olor a sardinas. Creemos que no es casualidad que el gato «resucite», cuando podía haberse «despertado», «espabilado», «levantado»… Otro canto a favor de la libertad y la travesura, con su correspondiente burla y ridiculización de la idea de resurrección, propia del mundo religioso, plagado de dogmas y leyes contrarias a la filosofía de vida de Don Gato.

Frente a la solemnidad de la escena del entierro, el animal, tras su «resurrección», inmediatamente planta a la multitud y reincide en su rebeldía: el primer acto de su «nueva vida» será el de un hurto en una pescadería cercana.

Sin embargo, todo el entramado que el gato había planificado tan hábilmente no termina bien. La travesura e inteligencia que le caracterizan van a enfrentarse cara a cara con su opuesto, la sumisión y obediencia representada en la figura del perro. Tanta desobediencia e insumisión acaba siendo castigada, y de qué manera en esta historia. Puede intuirse una suerte de moraleja que advierte sobre las consecuencias del ser rebelde y oponerse al orden establecido. Aunque aparentemente las leyes y normas que nos rigen parecen dar cabida a todo tipo de filosofías de vida (en un primer momento el perro besa al gato), finalmente acaban devorando a aquellos que pretenden desviarse del camino.

DON PEDRO o LA MUERTE OCULTADA

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Ya viene don Pedro
de la guerra, herido,
y viene corriendo
por ver a su hijo:
- ¿Cómo estas, Teresa,
de tu feliz parto?
- Yo muy bien, don Pedro,
si tú vienes sano…
- Acaba, Teresa,
con esas razones,
que me está esperando
el rey en la corte.

Y al salir del cuarto
don Pedro expiró,
y su pobre madre
llena de dolor…
- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
¿Qué es ese ruido
que anda en la cocina?
- Te digo, Teresa,
la mi siempre amiga,
que es juego de naipes
de recién parida.

Ya cumplió Teresa
los cuarenta días;
se andaba arreglando
para ir a misa:
- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
¿qué ropa me pongo
para ir a misa?
¿me pondré la blanca,
si no la amarilla?
- Ponte la de luto,
que te convenía.
- Suegra, la mi suegra,

la mi siempre amiga:
me pondré la blanca,
que iré muy lucida.

Se viste de blanco
y se marcha a misa,
y entrando en la iglesia
la gente decía:
«La viudita honrada,
la viudita linda».
- Y aquestas[10] *razones*
¿por qué las dirían?
- Por ti, mi Teresa,
por ti, vida mía;
que don Pedro es muerto,
tu no lo sabías.

Cierra sus ventanas,
corre sus cortinas,
y ella, de un desmayo,
se murió afligida.

La CPI narra el fallecimiento de ambos cónyuges de un matrimonio. El hombre, don Pedro, muere tras volver a casa debido a las heridas de guerra recibidas; su mujer, Teresa, por el impacto de la noticia de la muerte de su esposo.

Pueden observarse los diferentes roles que se asumen en el matrimonio protagonista en función del género en cuestión. El destino de la mujer depende exclusivamente del quehacer de su marido. Teresa permanece en casa, a merced de las acciones de don Pedro. Pese a su inminente paternidad, este decide asistir a la guerra y, por consiguiente, dejar sola a su mujer embarazada. Ella esperará fielmente su regreso; el marido, sin embargo, goza de libertad absoluta para decidir sobre su futuro. En el posparto, ella asegura sentirse bien únicamente por ver a don Pedro sano y salvo. Teresa asume al cien por cien la responsabilidad de criar a su hijo; la implicación del hombre es mucho menor.

La mujer como «sexo débil». Al hombre se le informa de los acontecimientos sin tapujos ni omisiones de ningún tipo; a la mujer, sin embargo, se le ocultan hechos que puedan quebrar su delicada «fragilidad». Al preguntar por su marido, la suegra le oculta su fallecimiento; Teresa, por supuesto, la cree sin ningún tipo de sospecha. Durante 40 días espera a don Pedro convencida de su regreso; no le extraña una ausencia tan prolongada, que por cierto coincide en duración con el período puerperio

[10] estas

de la mujer en el que sufre continuas molestias debido a la fase de recuperación de su cuerpo tras el parto. La libertad de acción del hombre se infiere muy superior a la de la mujer; un hombre podía no aparecer en 40 días y, su mujer, pese a encontrarse recién parida, no sospechar nada extraño. Por supuesto, siguiendo en la línea sexista de la letra de la CPI e incidiendo esta en la superioridad del hombre sobre la mujer, será solo a don Pedro al que se le añada el vocablo «don», mientras que a Teresa se le llamará simplemente por su nombre.

En esta letra se exalta la supuesta inocencia de las mujeres, su falta de vista, su incapacidad para relacionar hechos e inferir conclusiones por sí mismas, pese a ser estos hechos más que evidentes. En su entrada de blanco a la iglesia, los asistentes se refieren a Teresa como «la viudita». Ella, pese a escuchar tales referencias, sigue sin concluir por su propia cuenta que su marido había fallecido. Es su suegra la que finalmente le comunica que don Pedro ha muerto hace ya más de un mes. La frágil e inocente Teresa, en coherencia con todo lo anterior, no es capaz de superar tal suceso, y muere tras conocer la noticia.

Por último, y relacionado con esta última escena de la CPI, podrían obtenerse otras posibilidades sobre la relación triangular: hijo/esposo-mujer/esposa-madre/suegra. La relación nuera-suegra es la más interesante y complicada frente a la simplicidad de madre-hijo. El objetivo oculto de la suegra pudiera ser la humillación pública en la iglesia por la falta de recato de la nuera, que va vestida de blanco pese al fallecimiento (del cual no es consciente) de su marido. La suegra trata de ocultar este fallecimiento para que Teresa sea humillada en la iglesia, todo por el fin último, supuestamente, de quedarse con su nieto.

DÓNDE VAS, ALFONSO XII

Referencia: Martínez Blanco, J. A. (2011). *Canciones tradicionales españolas.* Ediciones Universidad de Salamanca.

¿Dónde vas Alfonso XII,
dónde vas triste de ti?
Voy en busca de Mercedes
que ayer tarde no la vi.

Si Mercedes ya se ha muerto,
muerta está, que yo la vi.
Cuatro duques la llevaban
por las calles de Madrid.

Su carita era de cera,

sus manitas de marfil,
y el manto que la cubría
era un rico carmesí.

Las farolas del palacio
ya no quieren alumbrar
porque se ha muerto Mercedes
y luto quieren llevar.

Los caballos de palacio
ya no quieren pasear
porque se ha muerto Mercedes
y luto quieren llevar.

Alfonso XII fue un monarca del siglo XIX que reinó en España tras el fin de la I República española, iniciándose así el período conocido como Restauración borbónica. En esta CPI se narra cómo el propio Alfonso XII se entera del fallecimiento de su esposa, tras ser informado por un viandante. La reina Mercedes de Orleans murió tan solo 5 meses después de contraer matrimonio con el monarca, lo que recalca lo trágico de la noticia.

Primeramente, teniendo en cuenta la dinámica política del período en el cual se compuso la canción, en su letra podemos advertir cierta apelación al sentimiento de afecto hacia la institución monárquica. En estos tiempos de convulsión política, este tipo de canciones, infantiles pero profundas, propiciaban que las nuevas generaciones vayan experimentando, casi inconscientemente, una suerte de familiarización hacia la forma de estado vigente.

En la narración, Alfonso XII busca inocentemente a su esposa; hace casi un día que no tiene noticias de ella. Se conoce que el monarca en cuestión era poco fiel, incluso durante su breve matrimonio con Mercedes. Quizá ello sea una de las causas por las que aún no conocía el fallecimiento de su mujer y tuvo que enterarse a través de un ciudadano de a pie.

Su interlocutor le comunica que «Mercedes muerta está», confirmando sin ningún tipo de duda el hecho y asegurando que la vio con sus propios ojos. No muestra reparo alguno a la hora de comunicar al rey la muerte de su esposa; tras anunciar el fallecimiento, pasa inmediatamente a detallar el entierro con total naturalidad, mencionando aspectos como la palidez del rostro del cadáver o el manto que cubría el mismo.

La temática trágica está presente de principio a fin en esta CPI. La letra prosigue caracterizando el duelo comunitario que se lleva a cabo en palacio tras la muerte de Mercedes. La oscuridad como principal protagonista. El dolor por el fallecimiento de la reina afecta incluso a elementos inertes como las farolas del palacio, que quieren

mostrar luto por el suceso. Los animales no son inmunes al sentir comunitario y se muestran apáticos y con falta de ánimo. En definitiva, la muerte de un miembro de la realeza es una muerte que ha de ser sufrida por toda la nación. La familia real ha de considerarse como una familia que vela por todos y por la que se ha de sentir afecto. No cabe no ser profundamente partícipe del luto que prosigue a cualquier pérdida relacionada con la realeza.

En estos años, la casta política, en este caso monárquica, pretendía desterrar cualquier otra posible interpretación de la realidad. Debían olvidarse ideales pasados, pero recientes, e imponerse otros. Este tipo de CPI eran utilizadas para tales empresas políticas, y en muchas ocasiones lo trágico resultaba el ingrediente perfecto para que su impacto emocional fuera el mayor posible. Todo es tragedia y luto si algún monarca fallece, y esto ha de saberse desde la más tierna infancia.

LA ASTURIANITA

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

En las montañas de Asturias,
una niña vi,
de catorce a quince años,
regando su jardín,
regando su jardín.
Pasó un caballero,
le pidió una flor,
y la niña, irritada,
le ha dicho que no,
le ha dicho que no.
- Como me ven tan chiquita,
sola en mi jardín:
no tengo padre ni madre
y abusan de mí,
y abusan de mí.
- ¿Quién ha dicho eso,
que abusan de ti?
Tan solo te he pedido
una flor de tu jardín.
- Las flores de mi jardín
no se pueden dar;
las han sembrado mis padres
y las tengo que adorar.
- Quédate con Dios,

mi buena asturiana;
me tienes que pagar
la acción de esta mañana.
Al otro día siguiente,
la niña salió;
se ha encontrado al caballero
y le ha dicho «adiós».
- Tenga el caballero
la flor de mis manos
y déjeme vivir
con mis tres hermanos.
- No quiero flor de tus manos,
ni tampoco a ti;
lo único que te encargo,
que en mis propias manos
tienes que morir.
La metió en su cuarto
y sacó un puñal,
y al lado del corazón
le ha dado tres puñalás.
La vistió toda de blanco,
cubierta de flor,
y al lado del corazón
un ramo de azahar,
con un letrero que dice:
«me ha matado un criminal».

En esta CPI se narra un episodio protagonizado por un caballero adulto y una niña de 14 años, en la provincia de Asturias.

Ella, huérfana de padre y madre, se encuentra cuidando de su jardín cuando el caballero se le acerca y le pide una flor. En esta primera escena, puede observarse la total responsabilidad que en estos tiempos debía asumir cualquier niño o adolescente que hubiera perdido a sus padres. La tragedia de la orfandad les obliga a convertirse en adultos, sin importar la edad, y sin más amparo que el que pudieran ofrecerle sus familiares, vecinos o conocidos; en este caso, la niña cuidaba de su jardín y presumiblemente se hiciera cargo de la casa al completo.

Por otro lado, se percibe el instinto que ha desarrollado la niña, forzada a aprender a defenderse y atisbar posibles peligros, por la propia situación que le ha tocado vivir. De inmediato entiende que el caballero no le ha pedido únicamente una flor, sino que a través de tal petición está reclamando tener relaciones sexuales con ella. La flor es considerada muy frecuentemente en nuestro folclore como símbolo de la virginidad. Sus padres le advirtieron que debía cuidarse ante los desconocidos y, por

supuesto, no entregar su «flor» a alguien al que acaba de conocer. Pese la rotunda negativa de la niña, el caballero no cede y advierte a la niña que tal negativa tendrá sus consecuencias.

Una conversación escalofriante encubierta en aparentes buenos modales y respeto mutuo; en realidad, se trata de un diálogo entre un potencial abusador y su víctima. El caballero utiliza el miedo y se aprovecha de la situación de indefensión de la niña. Esta, tras reflexionar sobre lo ocurrido, y entendiendo perfectamente los propósitos del caballero, finalmente decide entregar su «flor» a cambio de la vida. No obstante, al día siguiente el caballero no se muestra conforme y no acepta la propuesta. Le anuncia su firme intención de asesinarla. La canción termina explicitando el acto y el posterior rito mortuorio que el caballero lleva a cabo.

Puede advertirse el componente trágico de la letra de esta CPI. Se trata de un auténtico llamamiento a la precaución y al no fiarse de los desconocidos. La situación de indefensión que ha caracterizado a las mujeres a lo largo de nuestra historia era algo que preocupaba, evidentemente, a sus padres y seres queridos. Cabe mencionar que en la actualidad tal indefensión de las menores persiste y la amenaza pedófila, adoptando otras formas, sigue presente; por ejemplo, en las redes sociales. Con este tipo de canciones se transmitía el hábito de desconfiar de aquel que no conoces, sin importar su apariencia o lo inocentes que pudieran parecer sus palabras. Se desarrollaba así un instinto de alerta, especialmente en las niñas, que les permitiría prever el peligro que los hombres podían suponer, como en el caso de nuestra protagonista.

De nuevo, cuando se pretende infundir este tipo de sentimientos o actitudes, las CPI se presentan como grandes aliadas. Para ciertos propósitos, como el de la letra analizada, lo trágico resultaba un componente ideal en cuanto a su potencial para impactar en la mente infantil y recalcar así el mensaje que se pretendía transmitir. Lejos de ocultarse, el componente trágico aparece aquí de manera explícita para advertir sobre los peligros de lo desconocido y las terribles consecuencias de no ser prudente al respecto (en este caso, la misma muerte); otro componente trágico presente, esta vez más profundo y oculto, por su parte, advierte concretamente sobre la amenaza de la pederastia.

LA CAUTIVA[11]

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

En los montes más espesos
que tiene la Morería,
vide [12]lavar a una mora
lavando en el agua fría.

Pasa un rio caudaloso
con aguas muy cristalinas.
Ha llegado un caballero
de tierra desconocida.

- Buenos días, mora bella;
buenos días, mora linda;
deja beber al caballo
agua fresca y cristalina.

- No soy mora, caballero,
que soy cristiana cautiva;
me cautivaron los moros
en una Pascua florida.

- Si te quieres venir, vente
a los montes de la Oliva.
- La ropa que yo lavaba,
¿dónde me la dejaría?

- La de Holanda y la de hilo,
en la maleta metida,
y la que fuera peor,
el arroyo abajo iría.

- Y mi honra, caballero,
¿dónde me la dejaría?
- En la punta de mi espada,
en mi corazón metida.

Al pasar por unos montes

[11] Similar a «En el valle, valle». Aparece otra canción muy similar titulada «Marianita», y otra «El día de los torneos» en *Cancionero infantil español* de Sixto Córdova y Oña, de 1947.
[12] «vi lavar a una mora».

la mora llora y suspira.
- ¿Por qué lloras, mora bella;
por qué lloras, mora linda?

- Lloro porque en estos montes
mi padre a cazar venia
con mi hermano don Alejo
y yo en su compañía.

- Madre mía, ¿qué es lo que oigo,
qué es lo que oigo, madre mía,
que por traer a una novia,
traigo a una hermanita mía?

Madre, abra usted las puertas,
balcones y celosías,
que le traigo aquí el consuelo
por quien lloras noche y día.

Esta CPI narra la liberación de una cristiana cautiva por los musulmanes. Trata, en el fondo, sobre el enfrentamiento entre la cultura mora y cristiana que durante tantos años caracterizó las relaciones interreligiosas y políticas en nuestro país. Este tipo de canciones compuestas por el bando vencedor, por tanto, suelen tratar de encumbrar su victoria y caricaturizar a los vencidos.

Además de cautivarla, los musulmanes obligan a trabajar a la mujer, haciéndola lavar con agua fría. Esta, mientras lava en el arroyo, añora tiempos pasados. El cristianismo acude para auxiliarla, en forma de caballero apuesto y educado que pretende liberarla y convertirla en su esposa. Bastan un par de preguntas para convencer a la mujer y que esta intente por primera vez poner fin su cautiverio. Nótese cómo de nuevo el destino de la mujer anda subordinado continuamente al del hombre.

Por otra parte, se explicita la tremenda tristeza que sacude a la familia del caballero, especialmente a su madre, por la pérdida de su hija. La niña, a su vez, durante el viaje añora su vida como cristiana, con su padre y hermano, cazando en hermosos parajes. Todo este cúmulo de tristeza es directamente provocado por su cautiverio y, por ende, por los musulmanes. Todo lo relacionado con la tristeza, la violencia y lo liberticida está en esta CPI relacionado en todo momento con la cultura musulmana; en cambio, en lo referente a la cristiana, todo acaba siendo alusión al amor, la belleza, la libertad y la alegría.

Estas canciones eran utilizadas para ensalzar la victoria de la cultura dominante y, a su vez, demonizar todo lo referente a la cultura opuesta. Las nuevas generaciones debían asimilar estos sentimientos e ideales desde sus primeros años, y las CPI eran

grandes aliadas en dicha causa. Lo trágico aquí era utilizado para infundir en las nuevas generaciones miedo, incluso odio, hacia «el bando enemigo», y un amor casi irracional a la cultura predominante en su contexto más próximo.

NANA DEL GALAPAGUITO

Referencia: García-Lorca, F. y López-Júlvez, E. (2017). Nana del galapaguito [Canción]. En *Lorca y La Argentinita*. Ibérica Suite. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=VY595wQBrk0

Este galapaguito no tiene mare.
No tiene mare, sí,
no tiene mare, no.

Lo parió una gitana, lo echó a la calle.
Lo echó a la calle, sí,
lo echó a la calle, no.

Este niño chiquito no tiene cuna.
No tiene cuna, sí,
no tiene cuna, no.

Su padre es carpintero y le hará una.
Y le hará una, sí,
y le hará una, no.

En esta CPI, una mujer gitana «echa a la calle» a su hijo. El bebé en cuestión se parece a un galápago (reptil muy parecido a una tortuga). Hemos de saber que la cultura gitana rechaza el aborto, el infanticidio y la eutanasia.

¿Por qué razones puede llegar la mujer gitana a esta decisión en contra de sus tradiciones, que poseen tanto peso en el mundo gitano? Existen posibles explicaciones: por haber sido madre soltera trayendo la ignominia sobre su persona y su clan familiar; por haber sido abandonada por su amante…

El examen hermenéutico nos está exponiendo un episodio cruel al que se ve abocada una persona dada su triple condición de: mujer, gitana y, quizá, madre soltera. Tres figuras altamente discriminadas, rechazadas y repudiadas por las sociedades heteropatriarcales.

Lo trágico de la historia, pese a su brevedad, es evidente: una madre, por una razón u otra, abandona a su bebé y, literalmente, «lo echa a la calle». Finalmente aparecerá la figura del padre, que sí parece aceptar al bebé, pues se propone hacerle una

cuna. Curioso aquí que no se diga que el padre ya le ha construido la cuna, sino que se opte por el futurible e incierto «le hará una»; la riqueza de los verbos del castellano siempre nos ha de hacer sospechar sobre este tipo de matices. Aun así, parece ser que la madre es la única que no acepta a su hijo.

En definitiva, un trágico entramado con múltiples interpretaciones. Teniendo en cuenta el contexto situacional en el que estas canciones solían cantarse, tal componente trágico resulta más llamativo si cabe; canciones que supuestamente pretenden incitar el sueño en los bebés, a su vez contienen frecuentemente episodios en sus letras que llegan a infundir miedo en el oyente. A veces lo logran a través de personajes asustaniños, como el coco o cocón; otras, narrando episodios eminentemente trágicos como el presente.

La indagación hermenéutica va más allá, siempre más allá, al preguntase ¿por qué se le cantaba a un bebé y a los oyentes colaterales esta canción con una letra tan trágica? ¿para asumir el abandono tan usual en sociedad pobres? ¿para aceptar como una pauta de resiliencia lo trágico? ¿para que el niño desde la más tierna infancia asuma lo trágico de la existencia? Todo buen examen hermenéutico suscita más preguntas que respuestas da.

Un último apunte. Esta curiosa síntesis que se da en las nanas entre lo trágico de sus letras y lo tierno del acto de acunar a un bebé, fue algo que ya interesó a algunos estudiosos de nuestro cancionero popular (como se expuso en la sección I del *Marco Teórico*). Nos gustaría resaltar nuevamente la figura de García Lorca, pues fue el granadino uno de los más firmes defensores del valor, la riqueza y el misterio que esconde el cancionero popular infantil español. En una de sus exquisitas conferencias (García-Lorca, 1928), titulada *Las nanas infantiles*, Lorca advierte sobre la asidua presencia de lo trágico en este tipo de composiciones. Con la delicadeza y sensibilidad que le caracteriza, el poeta expone ejemplos de nanas españolas con las que, a través de su espléndida oratoria y sus geniales explicaciones, evidencia lo trágico de sus letras, haciéndoselo al oyente mucho más palpable. A la par, exhibe un asombroso conocimiento y fascinación por nuestro cancionero popular infantil (especialmente el granadino) y sus drásticos contrastes. Una de las nanas que Lorca menciona en esta conferencia es esta *Nana del galapaguito*. Se refiere a ella como "particularmente triste la nana con que duermen a sus hijos las gitanas de Sevilla" (p. 8). Más tarde, tras reflexionar sobre su posible origen granadino, finaliza con "una nana de este tipo triste en que se deja solo al niño, aun de la mayor ternura" (p. 9).

MAMBRÚ… ELEBÚ

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Aldus.

Mambrú se fue a la guerra;
elebú, elebú, elebá, ¡ah!
Mambrú se fue a la guerra,
no sé cuándo vendrá.

Si vendrá por Pascua;
elebú, elebú, elebá, ¡ah!
si vendrá por la Pascua
o por la Trinidad.

La Trinidad se acaba,
Mambrú no viene ya.
Veo venir a un paje,
qué noticias traerá.

Las noticias que traigo,
Mambrú se ha muerto ya.
Vístase usted de luto
y échese usted a llorar.

No llore usted, señora,
que le he visto enterrar:
la caja lleva de oro,
la tapa de cristal.

Y encima de la tapa
tres coronitas van
y encima las coronas
la Virgen del Pilar.

Y al lado de la Virgen
tres pajaritos van,
cantando pío, pío,
cantando pío, pa.

Esta CPI, en su versión original francesa *Malbroughs'en va-t-en guerre*, se refiere a John Churchill, duque de Malborough, general inglés que derrotó a los franceses a lo largo de la Guerra de Sucesión Española (1700-1714). En tal conflicto

europeo se disputó la corona del reino de España entre un pretendiente francés y un austriaco, ya que el aciago rey de España Carlos II había muerto sin descendencia.

Los franceses componen está canción tratando de burlarse vengativamente de los ingleses insinuando que el duque había muerto en la batalla de Malplaquet (1709); y pese a que en esta murieron cinco generales ingleses, Churchill (antecesor del después primer ministro británico, Winston Churchill) no pereció. La corte de Versalles popularizó la canción que llega a España gracias a los contactos dinásticos entre las cortes borbónicas y por el gusto de la nobleza española de seguir las modas francesas. Esta influencia francesa no se reduce a esta CPI; otras canciones francesas también se incorporaron al repertorio español como la canción *Pasemisí* —derivado del «*Passe, monsieur*»— cantada en un juego de fila de las niñas; o también *Ambo ato* —deformación de «*J'ai un beauchâteau*»— (ver Martín-Escobar, 2001).

El músico español Francisco Asenjo Barbieri narra el devenir de esta canción en la revista *El Averiguador* en 1871 (Asenjo, 1871). La canción se difundió en múltiples versiones por toda Europa, e incluso por la rival Inglaterra, por su melodía pegadiza y rítmica acompañada de solo tambor. Incluso Beethoven la utiliza en su composición *La victoria de Wellington*.

Pero su difusión estuvo bien vista por la monarquía borbónica, que entra en España después de la Guerra de Sucesión. Diríamos que hubo un sesgo positivo de reconocimiento de lo borbónico, de lo francés y su plausible influencia benéfica. Téngase presente que esta sutil penetración ideológica, en este caso de la aceptación de la monarquía borbónica aún imperante hoy en España, contó con las CPI como un poderoso aliado (Lara y Lara, 2019); así, *¿Dónde vas Alfonso XII?* siempre estuvo bien oída «en palacio» pese a su indudable fondo y forma trágicos.

La versión española transforma Malborough en *Mambrú*, que hoy día es incluso un apellido español, más localizado en Cataluña, pero muy poco usual. Se considera que fue a través de Cataluña por donde penetró esta CPI en España; o también pudiera haber entrado con las tropas napoleónicas que invaden España en 1808, y de aquí probablemente al resto del Imperio Español, que empezaba a emanciparse, teniendo diversas versiones hasta hoy en la América hispana. García-Márquez (2007) la nombra en *Cien años de soledad*.

La música de su estribillo se adhirió a otras canciones como a la inglesa *For he is a jolly good fellow*, que después tuvo versiones diversas en países de Latinoamérica como «Porque es un buen compañero» o en España «Es un muchacho excelente».

Se trata de una CPI que evoca el deseo de retorno del amado que estaba en algunas de las muchas guerras que acaecían. Solía cantarse a la vez que las niñas jugaban a la rayuela. También se le llama *mambrú* a un juego de ronda infantil que juegan los niños en América desde la época de la colonia.

4.2.1. ***Resumen de Hallazgos***

El análisis hermenéutico de las letras nos brinda una interpretación mucho más compleja del componente trágico que la que nos aporta el análisis de contenido manifiesto. Se prioriza la comprensión profunda del texto en su conjunto, de su contexto y de los significados subyacentes que quedan obviados al realizar una lectura simple de las letras. Mientras que el análisis de contenido manifiesto aporta datos principalmente cuantitativos, el análisis hermenéutico trata de identificar el componente trágico oculto que solo se revela tras una relectura comprensiva y profunda de las letras. Aquí, los datos obtenidos son eminentemente cualitativos. Resultan fundamentales el conocimiento del analista, la correcta contextualización, la consideración de otros metadatos asociados a las letras como, por ejemplo, las actividades asociadas a las mismas, la caracterización de personajes históricos presentes y el conocimiento de significados, metáforas y símbolos frecuentes en nuestro folclore.

Pese a la amenaza siempre presente de la sobreinterpretación (García-Márquez, 1981), este tipo de análisis nos brindan la oportunidad de ahondar más aún en el componente trágico de las CPI analizadas. Como se observa en los análisis aportados, la hermenéutica nos advierte e informa sobre contenidos tales como: (mal)intenciones ocultas de personajes aparentemente bondadosos (*Don Pedro o La muerte ocultada*); crítica y caricaturización de la ideología y filosofía de vida dominante (*Don Gato*); defensa del régimen político imperante y descripción de un proceso de duelo comunitario (*Dónde vas, Alfonso XII*); situación de sumisión, miedo e indefensión de la mujer ante la figura masculina (*La asturianita*); exaltación de la épica bélica cristiana y rechazo a la cultura musulmana (*La cautiva*); crueldad, dramatismo y complejidad de un episodio aparentemente inocuo (*El galapaguito*); evolución y utilización histórica de la composición a analizar (*Mambrú… Elebú*).

En definitiva, el análisis hermenéutico nos permite ahondar en el significado de las CPI, aportándonos información que, junto con la resultante del análisis de contenido manifiesto (manual e informático) y otros análisis complementarios (de las músicas, letras y otros metadatos asociados), nos permite un conocimiento integral y una comprensión holística de la composición en su conjunto y, en lo particular, de su componente trágico.

4.3. **Resultados del Análisis Formal de las Letras y Metadatos Asociados**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis formal de las letras y metadatos asociados realizado a las 506 CPI españolas identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual, que conforman la muestra operante del estudio. El conjunto de datos resultantes del presente análisis puede consultarse en la base de datos en Excel (ver Anexo 8.1).

4.3.1. ***Resultados según el Número de Versos***

El número de versos que conforman cada una de las CPI analizadas, y que por tanto nos da una idea sobre su extensión, es muy diverso y variado. No obstante, tras su análisis podemos extraer conclusiones y patrones a partir de los estadísticos obtenidos.

En primer lugar, hay que aclarar que, en cuanto a tal distribución de los versos, se ha tomado como referencia el criterio del propio recolector que anotó la CPI en cuestión. Tanto en los cancioneros físicos como en las fichas del FMT consultadas, pueden observarse distintos criterios a la hora de plasmar en el papel las letras de cada CPI. Hay que tener en cuenta que la mayoría de estas (especialmente las pertenecientes al FMT) fueron anotadas de forma directa por expertos etnomusicólogos que pedían a las gentes de los pueblos que les cantaran las canciones populares que conocían. Una gran labor que, sin embargo, queda expuesta a posibles alteraciones y fallos a la hora de recrear en el papel y la partitura aquello que estaban presenciando. Así, la distribución de los versos de algunas CPI pudo verse alterada por circunstancias relacionadas con el tiempo disponible para anotar la letra o el material con el que contaban. Pese a lo anterior, la gran mayoría de letras presentan coherencia en cuanto a los criterios de distribución de los versos, por lo que el análisis de esta variable sigue siendo pertinente.

El número de versos promedio del total de CPI analizadas es de 16.75 versos. El mínimo de versos observado es de 1 verso, únicamente en la CPI *El soldadet*. El máximo de versos registrado es de 178 versos, en la CPI *Eres alta y buena moza*. Queda patente el amplio rango existente en cuanto a la extensión y el número de versos de las CPI analizadas. En la Tabla 15 se aporta la distribución por intervalos del total de CPI analizadas en cuanto al número de versos que la componen.

Tabla 15

Distribución de las CPI según el número de versos que las conforman

Número versos	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	Más de 100
Número CPI	226	156	65	25	17	4	3	2	2	2	3

Como puede observarse, casi la mitad de las CPI analizadas (44.66%) no contienen más de 10 versos, algo que va acorde a lo revisado en el *Marco Teórico* de este estudio, pues este tipo de canciones solían ser breves y sencillas en cuanto a su forma, lo que facilitaba la memorización de las mismas y su uso como acompañante lúdico de los juegos tradicionales de la infancia. Son también muy frecuentes aquellas que poseen entre 11 y 20 versos (30.83%) y entre 21 y 30 versos (12.85%). Disminuye en número aquellas que poseen entre 31 y 40 versos (4.9%) y entre 41 y 50 versos (3.36%). Excepcionales resultan aquellas que superan los 50 versos, y casi residuales las que alcanzan o superan la cifra de 100 versos.

Resulta interesante desglosar ese primer intervalo de CPI que poseen entre 1 y 10 versos, por albergar este casi la mitad del conjunto de CPI analizadas. En la Tabla 16 se explicita tal distribución.

Tabla 16

Distribución según el número de versos de las CPI conformadas por 10 o menos versos

Número versos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número CPI	1	2	2	68	11	35	14	63	10	20

Se observa cómo las CPI compuestas de 4 y 8 versos son las más frecuentes. Las estrofas de 4 versos son muy comunes en la lírica popular española (Domínguez-Caparrós, 2004) y, como hemos comprobado, en el cancionero popular infantil. Algo que va en la línea de la sencillez ya comentada sobre la estructura y composición de las CPI, facilitando así su comprensión y memorización.

4.3.2. ***Resultados según el Número de Sílabas de los Versos***

De nuevo la variedad y diversidad en cuanto a la longitud de los versos que conforman las CPI son las protagonistas. Por su carácter popular y el efecto de la transmisión oral, la extensión de los versos es muy variopinta; no obstante, pueden observarse ciertos patrones predominantes. De igual modo que en el apartado anterior, ha de tenerse en cuenta que el criterio del recolector de las CPI vuelve a influir significativamente, pues los habría aquellos que trataron de recoger fielmente cada CPI en cuanto al número de versos y, por tanto, su extensión; y otros muchos que priorizarían otras cuestiones o que, por diversas razones o circunstancias, se vieran obligados a anotar las letras sin tener en cuenta criterio alguno. Aun así, pasamos a exponer los estadísticos obtenidos al respecto.

Por un lado, contamos con dos grandes grupos de CPI en cuanto al número de sílabas que componen sus versos: aquellas en las que todos los versos cuentan con el

mismo número de sílabas y aquellas en las que el número de sílabas de cada verso varía. En cuanto a las primeras, el número total de CPI en las que el número de sílabas es constante es de 95 (18.78%). Su distribución aparece en la Tabla 17.

Tabla 17

Distribución de las CPI de número de sílabas constante en cuanto a la extensión de sus versos

Número sílabas	5	6	7	8	9	10	12	13	14
Número CPI	1	7	3	76	2	1	3	1	1

Como puede observarse, de entre las CPI con número de sílabas constante, predominan aquellas de versos octosílabos, siendo muy escasas las restantes.

Por otro lado, las CPI en las que el número de sílabas que conforman sus versos no es constante son las más frecuentes; en concreto, 411 CPI (81.22%). Exponer su distribución resulta mucho más complejo que en el anterior grupo, pues la variedad es enorme. No obstante, en la Tabla 18 se muestra tal distribución en forma de intervalos respecto al número de sílabas de los versos de cada CPI, conformados dichos intervalos desde el número de sílabas del verso más corto al número de sílabas del verso más extenso.

Tabla 18

Distribución de las CPI de número de sílabas no constante en cuanto a la extensión de sus versos

Número sílabas	2-6	2-7	2-8	2-12	2-13	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9	3-10	3-11	3-14	4-5	4-6	4-7	4-8	4-9	4-10	4-11	4-12	4-13	4-14	5-6
Número CPI	1	1	3	1	1	1	1	2	9	5	3	1	1	3	5	7	15	6	8	3	1	1	1	3

5-7	5-8	5-9	5-10	5-11	5-12	5-13	5-16	6-7	6-8	6-9	6-10	6-11	6-12	6-13	6-14	6-16	7-8	7-9	7-10	7-11	7-12	7-13	7-14
44	31	15	14	5	4	5	1	15	27	15	6	10	6	4	1	1	22	14	6	1	1	2	1

7-16	8-9	8-10	8-11	8-12	8-13	8-15	8-16	8-22	9-10	9-11	9-12	9-13	10-12	10-13	10-14	10-16	11-12	11-13	12-13	12-21	13-16
1	23	18	4	5	5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1

Como puede observarse, el número de intervalos distintos es enorme (70 intervalos diferentes). Aun así, pueden advertirse algunos patrones. El intervalo más frecuente es el de 5 a 7 sílabas (44 CPI), seguido de los intervalos de 5-8 (31 CPI), de 6-8 (27 CPI), de 8-9 (23 CPI) y de 7-8 (22 CPI). El resto no supera ninguno de ellos la veintena de canciones. Obsérvese como todos estos grupos mayoritarios rondan en torno al número de 8 sílabas, claramente predominante en las CPI con número de sílabas por verso constante. Algo acorde a la querencia por el verso octosílabo que puede observarse en el castellano (Domínguez-Caparrós, 2004).

Por otro lado, los anteriores datos nos indican que, dentro de las CPI con número no constante de sílabas por verso, son más frecuentes aquellas en las que la variación es mínima. Esto da pie a la obtención de otro estadístico interesante, como es la amplitud más frecuente en cuanto al intervalo que conforma el verso más corto con el más extenso. Los datos se exponen en la Tabla 19, siendo el intervalo más pequeño posible el de 1 sílaba de diferencia entre el verso más corto y el más extenso.

Tabla 19

Distribución de las CPI de número de sílabas no constante en cuanto a la amplitud del intervalo de extensión de sus versos

Número sílabas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	14
Número CPI	72	113	67	47	46	30	16	9	3	3	3	1	1

Estos datos nos indican que la amplitud del intervalo más frecuente es la de 2 sílabas, con 113 CPI, que a su vez define alguno de los intervalos más frecuentes como el de 5 a 7 sílabas o el de 6 a 8 sílabas. Le sigue la amplitud de una sola sílaba de diferencia entre el menor y el mayor verso, con 72 CPI, y la de 3 sílabas, con 67 CPI. A continuación, vendrían las amplitudes de intervalo de 4 sílabas (47 CPI), 5 sílabas (46 CPI) y 6 sílabas (30 CPI). Son mucho menos frecuentes aquellas amplitudes que superan las 7 sílabas de diferencia entre el verso más corto y el más extenso. Por tanto, se observa una clara predominancia entre las CPI de métrica no constante de aquellas con amplitudes pequeñas en cuanto al número de sílabas que conforman sus versos.

4.3.3. ***Resultados según el Tipo de Rima***

Otro de los aspectos a estudiar por el análisis formal de las letras de las CPI es el del tipo de rima, a saber: asonante y consonante. No obstante, la diversidad y originalidad que caracteriza a este tipo de composiciones populares provoca que dicha dicotomía se expanda y albergue otras posibles clasificaciones. Así, es muy frecuente

encontrar CPI en las que, o bien se alternan y complementan ambos tipos de rima, o bien no contengan rima alguna.

Por tanto, las CPI analizadas pueden encuadrarse en 4 grandes grupos según el tipo de rima que las caracteriza, a saber: de rima asonante; de rima consonante; aquellas en las cuales se dan ambos tipos de rima; de verso libre. En la Tabla 20 puede observarse la distribución del total de composiciones analizadas.

Tabla 20

Distribución de las CPI en cuanto al tipo de rima

Asonante	Consonante	Asonante y Consonante	Sin rima
209	56	231	10

La rima asonante, por tanto, es la más presente en este tipo de composiciones. Aparece de forma exclusiva en 209 CPI (41.3%) y complementándose con la rima consonante en 231 CPI (45.65%). De nuevo, los datos concuerdan con lo expuesto en la sección I del *Marco Teórico* de esta tesis, pues la rima asonante es de naturaleza más sencilla que la consonante y, por tanto, facilita la memorización de la letra y su uso lúdico y didáctico. Además, sabemos que muchas de las CPI son herederas de los romances españolas, que mayoritariamente se componen de versos octosílabos con rima asonante (Domínguez-Caparrós, 2004).

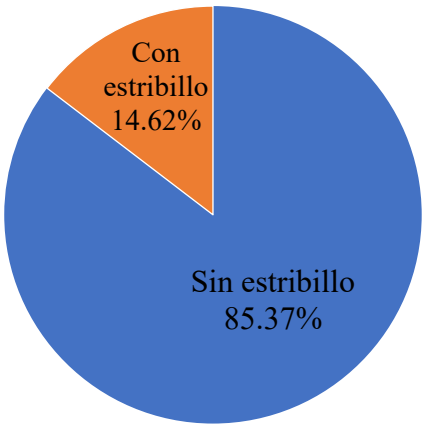
Por su parte, el número de CPI en las que únicamente aparecen versos de rima consonante asciende a 56 CPI (11.07%). Por último, solamente 10 CPI (1.98%) no presentan ningún tipo de rima.

4.3.4. ***Resultados según la Presencia de Estribillos***

Según la literatura consultada y expuesta en el *Marco Teórico*, un rasgo bastante frecuente en las CPI españolas es la presencia de un estribillo que se repite continuamente a lo largo de la composición, entre estrofa y estrofa. Aquí se ha contabilizado la presencia de estribillos en las CPI trágicas analizadas. La Figura 7 expone la distribución de las composiciones analizadas en función de si poseen o no tales estribillos.

Figura 7

Distribución de las CPI en cuanto a la presencia de estribillos



Un total de 432 CPI no presentan estribillo alguno, mientras que las 74 restantes sí que lo poseen. Por tanto, la presencia de estribillos no es muy frecuente, al menos en la muestra operante de este estudio.

4.3.5. ***Resultados según la Actividad Asociada***

Por último, aunque no forme parte de la letra en sí, la actividad asociada a cada composición puede considerarse como un metadato relacionado con dicha letra. Como se ha venido diciendo, las CPI solían cantarse para acompañar actividades, generalmente de carácter lúdico. Por ello, resulta conveniente considerar dichas actividades, pues estas pueden guardar algún tipo de relación e influencia en las letras (y músicas) de las CPI. Lamentablemente, no todos los recolectores anotaban esta información en sus cuartillas y cancioneros. Otros, por el contrario, incluso describieron en qué consistía cada actividad, especialmente los juegos, algunos de ellos explicados con todo lujo de detalles, indicando las posiciones iniciales, las reglas o las coreografías que se llevaban a cabo. En la Tabla 21 se exponen los datos totales al respecto.

Tabla 21

Distribución de las CPI en cuanto a la actividad asociada

Columpio	Comba	Corro	Echar suertes	Juego	Rueda	Otras	No especificada
35	44	140	9	32	7	38	201

Algunas de las actividades asociadas que conforman la categoría miscelánea de *Otras*, tal cual fueron explicitadas por los recolectores, son las siguientes: acarreo de la mies, adoración a la virgen, rodeo a una hoguera, baile, recreo escolar, conteo, acunar, curación, dramatización de una historia, echar a volar un escarabajo, escenificación con los dedos de la mano, formación de filas, ir a la escuela, labores caseras, marcha, matar gallos por la calle, mecer, mímica, movimiento de dedos, observación de una cigüeña, paseo, pedir aguinaldo, pedir de merendar en cuaresma, regreso de las faenas del campo, réplica, romería, tocar la zambomba, asistir a un velatorio y hasta asistir a un milagro. La riqueza y originalidad de las actividades asociadas a las CPI hablan por sí solas.

Por otro lado, en la categoría *Juego*, algunos de los recolectores detallaron el tipo de juego del que se trataba: juego de dedos, juego de pelota, juego de pies, juego de prendas, juego del escondite o juego del pillapilla.

Al margen de todas estas actividades, las más frecuentes son el corro (27.67%), la comba (8.7%), el columpio (6.92%) y algún otro tipo de juego (6.33%). Pese a la multitud de actividades presentadas, y las muchas que no fueron especificadas y que por tanto no conocemos, puede concluirse que las actividades de carácter lúdico son las predominantes, algo esperado al tratarse las CPI de canciones que eran interpretadas por el público infantil, generalmente en su tiempo de ocio y en la calle, donde hacían vida y socializaban con naturalidad, en un escenario muy distinto al actual.

4.3.6. ***Caracterización General de la CPI Trágica según el Análisis Formal de las Letras y Metadatos Asociados***

Teniendo en cuenta lo anterior, y a modo de resumen, puede realizarse una caracterización de la letra de la CPI prototípica a partir de los datos recogidos. Así, dicha canción estaría compuesta por 4 u 8 versos, con número de sílabas no constante pero que rondaría el de las 8 sílabas (arte menor), con una variación de entre 1 o 2 sílabas entre sus versos más cortos y los más extensos, de rima asonante o con alternancia entre asonante y consonante, sin estribillo y con algún tipo de actividad asociada de carácter lúdico, generalmente la formación de un corro.

4.4. **Resultados del Análisis de las Músicas y Metadatos Asociados**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las músicas y metadatos asociados realizado a las partituras disponibles de las CPI españolas identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual, las cuales conforman la muestra operante de este estudio. El conjunto de datos resultantes del presente análisis puede consultarse en la base de datos en Excel (ver Anexo 8.1).

*4.4.1. **Aclaraciones Previas***

Es preciso realizar en este apartado algunas aclaraciones previas. Antes de todo, cabe mencionar que, obviamente, el análisis musical solo se ha podido llevar a cabo en aquellas CPI que, junto a su letra, contaban con la partitura de su música. Estas corresponden a la inmensa mayoría de las composiciones albergadas en el FMT y otras muchas recogidas en el *Cancionero popular infantil español* de Hidalgo-Montoya (1969). En total, las partituras de 308 CPI han podido ser analizadas.

Por otro lado, ha de diferenciarse la relevancia y peculiaridades de cada una de las variables musicales observadas, pues algunas de ellas puede que no representen con total fidelidad aquellas músicas que los recolectores escucharon y anotaron en sus partituras.

En primer lugar, algunas variables tienen más que ver con la forma de llevar a cabo la anotación musical en la partitura que con la música en sí que esta pretende representar. Esto es, algunas variables dependen en mayor o menor medida de las preferencias o criterios del recolector a la hora de anotar las músicas, el cual en muchas ocasiones optará por la opción más cómoda en perjuicio, en algunos casos, de la veracidad de lo anotado. En otros casos, simplemente existen diferentes posibilidades de representar una misma realidad musical.

Un ejemplo sería la variable *clave*, pues la totalidad de las partituras analizadas está en clave de Sol, por ser esta la más común, la que primero se aprende y con la que más familiarizado suele estar el lector capaz de interpretar partituras. Por otro lado, todo músico sabe que una melodía sencilla puede anotarse, de manera igualmente fidedigna, en diferentes *compases* (p. ej. 2/4, 2/8 o 4/4), pues todo dependerá del *tempo* de la composición o de la subdivisión que considere el autor de la anotación más pertinente. Sin profundizar mucho más, digamos que, por ejemplo, en el caso del *compás*, el recolector poseía varias opciones para recoger en su partitura el ritmo de cada melodía, resultando todas ellas igualmente válidas.

Algo similar sucede con la variable *otras figuras musicales*, en la que se recoge la presencia de diferentes figuras como puntillos, ligaduras de expresión, ligaduras de prolongación, apoyaturas, comienzos anacrúsicos, y un largo etcétera. Por ejemplo, representa la misma realidad musical una blanca que dos negras unidas por una ligadura de prolongación. De igual manera, la presencia de *grupos de valoración especial* depende igualmente del compás elegido y de la complejidad que se le quiera dar a la escritura musical. Por tanto, son únicamente decisiones y preferencias del anotador las que aquí se discuten. El *número de compases*, por su parte, ha de analizarse también con precaución, pues algunos anotadores optaban por la utilización de barras de repetición, otros muchos reducían la partitura a la música de solo la primera estrofa; por no mencionar que dicha variable depende directamente del compás elegido por el autor. Es decir, una misma CPI puede poseer el doble de compases si el autor en vez de anotarla en 2/4 opta por el compás de 2/8.

Por último, dentro de este primer grupo de aclaraciones, el nivel de complejidad que se le quiera dar a la anotación musical puede alcanzar infinidad de valores. Así, por ejemplo, nos encontramos con recolectores que incorporaron la presencia de *matices* en sus partituras, y otros que no lo hicieron. Por supuesto, toda música cuenta con sus matices de interpretación, y siempre será interesante dejarlos por escrito en recolecciones de esta naturaleza, pero lo que aquí se pretende aclarar es que, en este caso, su presencia o ausencia no depende de la realidad musical observada, sino únicamente del proceso de anotación por parte de su autor, de si decidió realizar anotaciones de los *matices* de interpretación que en su día escuchó o si prescindió de ello.

Otro tipo de consideraciones han de tenerse en cuenta en un segundo grupo de variables. Bien es sabido que al escuchar una melodía resulta imposible determinar la nota exacta inicial si no se cuenta con alguna referencia o con algún instrumento de medida. La excepción serían aquellos oyentes que posean lo que se denomina oído absoluto; entiéndase oído absoluto como la facultad personal de identificar o reproducir una nota sin referencial alguno.

Ante tal circunstancia, nos encontramos aquí ante dos tipos de respuesta por parte de los recolectores. La más fidedigna sería la de, con ayuda de alguna referencia o instrumento de medida, determinar con exactitud la nota inicial y que esta sea la que oriente la posterior anotación. No obstante, una segunda opción sería la de escribir la música de la CPI siempre en la tonalidad de do mayor, para las composiciones de modo mayor, o de la menor para las de modo menor, por ser estas las únicas que no poseen alteraciones y, por tanto, las que más facilidad aportan al proceso de escritura y lectura de la partitura. En las CPI que conforman nuestra muestra encontramos ambos tipos de anotaciones. Por consiguiente, las variables de *tonalidad*, *nota más grave* y *nota más aguda* dependen por completo de cómo el anotador haya decidido solventar esta disyuntiva.

Por último, un tercer grupo de variables lo conformarían aquellas que, por su propia naturaleza, son independientes de las decisiones del anotador anteriormente comentadas. Por un lado, el *tempo* de la CPI solo puede ser uno y, aunque pueda indicarse de distintas maneras (en función, por ejemplo, de la figura rítmica que se tome como referencia), siempre informará con exactitud sobre la velocidad con la que se interpretó la canción escuchada por parte del recolector, siempre que este contara con una forma fiable de medir dicho *tempo*.

Por otro lado, la *amplitud* de la composición (distancia entre la nota más grave y la nota más aguda, expresada como intervalo musical) también es independiente a la tonalidad y la nota inicial de la partitura de la canción. Una misma CPI podría anotarse en la tonalidad de do mayor, en la que su nota más grave fuera, por ejemplo, do4[13] y la más aguda, do5; o igualmente anotarse en sol mayor, y que su nota más grave fuera, por

[13] Se ha adoptado el convenio de anotación musical de la *Acoustical Society of America* (ASA); en lugar del sistema franco-belga, en el que el do central se nombraría como do3.

consiguiente, sol4 y la más aguda, sol5. La amplitud siempre será de 8ª pues, como se ha comentado, no depende en absoluto de la tonalidad o la nota inicial elegida.

No obstante, con todo lo anterior y pese a todas las precauciones que han de tenerse a la hora de interpretar los resultados del análisis musical y los diferentes niveles de validez y representatividad de las diferentes variables observadas en cuanto a la realidad musical que se pretende analizar, hemos considerado interesante recoger todos los datos que la partitura nos brinda.

4.4.2. ***Resultados según la Clave, el Compás, el Número de Compases, los Matices, los Grupos de Valoración Especial y Otras Figuras Musicales***

Todas las partituras analizadas están escritas en *clave* de sol, algo totalmente comprensible al ser esta más común y la más utilizada en estos casos. Podrían haberse anotado en cualquier otra clave (p. ej. en clave de fa en cuarta) y estas seguirían representando la realidad musical de igual manera; no obstante, estas otras claves suelen ser utilizadas más frecuentemente por músicos expertos, especialmente aquellos que practiquen con algún instrumento cuyas partituras se brinden de este tipo de claves (p. ej. la viola y la clave de do en tercera, o el violonchelo y la clave de fa en cuarta).

Por el contrario, encontramos una gran diversidad en cuanto al *compás* que caracteriza el total de partituras analizadas. Además, podemos conformar dos grandes grupos: aquellas CPI de compás único y aquellas en las que se da un cambio de compás en algún momento. Excepcionalmente se encontraron 4 partituras de compás indefinido por el autor. La Tabla 22 muestra los datos relativos al primer grupo.

Tabla 22

Distribución de las CPI de compás único

2/4	2/8	3/4	3/8	4/4	5/8	6/8
139	3	43	21	4	1	5

En total, 216 CPI (70.13%) presentan un compás único en sus partituras. De las mismas, el compás mayoritario es el de 2/4, que supone un 64.35% del total de CPI con compás único, y un 45.13% del total de CPI con partitura analizadas. Seguido del 3/4, que supone el 19.9 % del total de CPI con compás único, y el 13.96% del total de CPI con partituras analizadas. A continuación, vendrían los compases de 3/8, 4/4, 6/8 y 2/8, muy similares a los mayoritarios, pero con otras subdivisiones y unidades de tiempo diferentes a la negra. Más especial sería el caso residual del compás de 5/8, compás atípico, irregular y más complejo que los anteriores.

Sin profundizar mucho más, la mayoría de los compases encontrados pueden catalogarse como: simples (2/4, 2/8, 3/4, 3/8 y 4/4) o compuestos (5/8 y 6/8); binarios

(2/4, 2/8 y 6/8), ternarios (3/4 y 3/8) o cuaternarios (4/4); de subdivisión binaria (2/4, 2/8, 3/4, 3/8 y 4/4) o subdivisión ternaria (6/8). En resumen, todo dentro de lo esperado conforme al lenguaje musical habitual, pues el compás de 2/4 es el más común para composiciones de ritmo binario (un pulso fuerte y uno débil) y el 3/4 para composiciones de ritmo ternario (un pulso fuerte y dos débiles). Otros compases son menos frecuentes y suelen utilizarse para composiciones más complejas que las CPI. De nuevo, la sencillez de las melodías es protagonista y coincide con la sencillez de su propia escritura musical en cuanto al compás utilizado.

A continuación, en la Tabla 23, se exponen los datos referentes a aquellas partituras en las que aparece más de un compás.

Tabla 23

Distribución de las CPI de compás múltiple

1/4 y 3/4	2/4 y 2/8	2/4, 3/3, 6/8 y 9/8	2/4 y 3/4	2/4, 3/4 y 4/4	2/4, 3/4, 4/4 y 2/8	2/4, 3/4 y 5/4	2/4, 3/4 y 6/8	2/4 y 3/8	2/4 y 5/8	2/4 y 6/8	2/8 y 3/8	3/4 y 3/8	3/4 y 4/4	3/4 y 7/8	6/8 y 9/8
1	1	1	64	2	1	1	2	3	2	3	1	3	1	1	1

En total, 88 CPI (28.57%) presentan más de un compás en sus partituras. Como puede observarse, la combinación 2/4 y 3/4 es la más usual, suponiendo un 72.73% del total de CPI con compás múltiple, y un 20.78% del total de CPI con partitura analizadas. Por otro lado, dentro de las CPI de compás múltiple encontramos compases que no aparecen en las CPI de compás único, como el 1/4, el 3/3, el 5/4, el 7/8 y el 9/8, todos ellos poco comunes y más complejos que los ya comentados.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos realizar un último cálculo en cuanto al número de CPI en las que aparecen (al menos en una ocasión) uno u otro compás. Así, en la Tabla 24 se muestran los resultados al respecto.

Tabla 24

Número de CPI en las que aparece cada compás

1/4	2/4	2/8	3/3	3/4	3/8	4/4	5/4	5/8	6/8	7/8	9/8
1	219	6	1	119	28	8	1	4	12	1	2

Los resultados anteriores vienen a confirmar la preferencia por parte de los recolectores de CPI a la hora de anotar sus músicas por los compases 2/4 y 3/4, seguidos de los compases de 3/8 y 6/8.

En cuanto al *número de compases* que conforman cada partitura, los resultados son los siguientes, expuestos en forma de intervalos en la Tabla 25.

Tabla 25

Distribución de las CPI en cuanto al número de compases

Número compases	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	100-200	Más de 200
Número CPI	61	108	49	27	13	17	9	5	6	2	8	3

Se observa que las partituras de entre 11 y 20 compases son las mayoritarias (35.06%), seguidas de las de entre 1 y 10 compases (19.8%) y de las de entre 21 y 30 compases (15.9%), siendo poco frecuentes aquellas que superan los 40 compases. El número de compases promedio es de 30.63 compases. El máximo de número de compases registrado es de 300 en la CPI *Los pajaritos*.

Por otro lado, en cuanto a la presencia de *matices*, son únicamente 13 partituras (4.22%) las que los poseen. Los matices observados son el *tenuto* (5 CPI), el *acento* de alguna nota (7 CPI) y el *staccato* (1 CPI).

Algunas más son las partituras en las que podemos encontrar algún tipo de *grupo de valoración especial*, en concreto, aparecen en 38 partituras (12.34%). De estas 38 apariciones, 37 se refieren a la presencia del grupo de valoración especial denominado tresillo, y solo en una partitura aparece otro grupo de valoración especial distinto, el quintillo.

Por último, como ya se comentó, hemos observado la presencia de infinidad de *otras figuras musicales* en las partituras analizadas. Más concretamente, 218 partituras (70.78%) poseen alguna de estas figuras, a saber: barras de repetición, comas de respiración, calderones, notas de adorno, comienzos anacrúsicos, *da capo*, *dal segno al coda*, ligaduras de expresión, ligaduras de prolongación, puntillos, dobles puntillos y signos de repetición varios. Por tanto, la presencia de este tipo de figuras es bastante frecuente. A continuación, en la Tabla 26, se expone el número de CPI en las que aparece (al menos en una ocasión) alguna de las figuras anteriormente citadas.

Tabla 26

Número de CPI en cuanto a la presencia de otras figuras musicales

Barras de repetición	Coma de respiración	Calderón	Nota de adorno	Comienzo anacrúsico	*Da capo*	*Dal segno al coda*	Ligadura de expresión	Ligadura de prolongación	Puntillo	Doble puntillo	Otros signos de repetición
83	11	5	12	180	24	2	80	73	155	1	1

Como puede observarse, existen varias figuras musicales que predominan sobre el resto. La más frecuente es la del comienzo anacrúsico, presente en más de la mitad de las CPI analizadas (58.44%). Le siguen el puntillo (50.32%), las barras de repetición (26.95%), la ligaduras de expresión (25.37%) y la ligadura de prolongación (23.7%).

4.4.3. ***Resultados según la Tonalidad, la Nota más Grave y la Nota más Aguda***

La *tonalidad* de una composición hace referencia al orden de los intervalos musicales resultante de la escala de sonidos que componen la misma. Cada tonalidad toma como nombre el de su nota tónica (primer grado de dicha escala) y el de su modalidad (mayor o menor). Los resultados obtenidos en cuanto a las tonalidades que caracterizan las CPI analizadas son los siguientes, expuestos en la Tabla 27.

Tabla 27

Distribución de las CPI en cuanto a su tonalidad musical

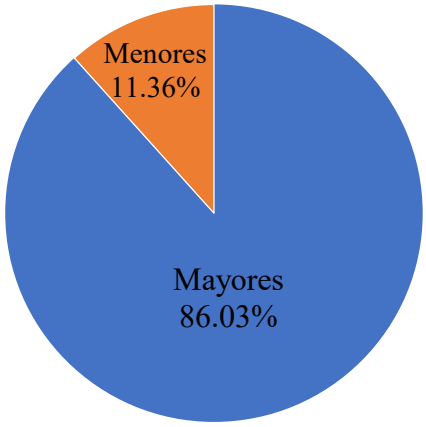
Do mayor	Do menor	Re mayor	Re menor	Mi mayor	Mi bemol mayor	Mi menor	Fa mayor	Fa menor	Sol mayor	Sol menor	La mayor	La bemol mayor	La menor	Si bemol mayor	Si menor
149	3	24	10	3	8	4	20	7	41	4	5	1	10	14	1

La tonalidad más frecuente es la de do mayor (48.38%), seguida de sol mayor (13.31%), re mayor (7.79%) y fa mayor (6.49%). Algo esperable, pues son tonalidades con armaduras (conjunto de alteraciones propias de cada tonalidad) sencillas. A la hora de escribir y leer una partitura, las alteraciones suponen una dificultad añadida. Así, do mayor (0 alteraciones), sol mayor (1 sostenido), re mayor (2 sostenidos) y fa mayor (1 bemol) son las tonalidades más sencillas posibles en cuanto al número de alteraciones que conforman sus armaduras (junto a sus tonalidades relativas).

Un estadístico interesante en la medición de la variable tonalidad es la frecuencia de cada modalidad. Se expresa en la Figura 8.

Figura 8

Distribución de las CPI en cuanto su modalidad musical



Un total de 265 CPI poseen una tonalidad de modo mayor, mientras que solo 35 presentan una tonalidad de modo menor. Cabe mencionar que, *grosso modo*, las tonalidades mayores son aquellas que se identifican con «música alegre» y las menores con «música triste».

Por otro lado, en solo 3 CPI del total analizado se da un proceso de modulación (cambio de una tonalidad a otra), a saber: *El pavito* (re mayor a fa mayor), *Qué tienes, amado* (re menor a re mayor) y *Yo soy la canastera* (si bemol mayor a do mayor). Por su parte, la CPI *Tres gallegos en Galicia* no contiene notas musicales en su partitura, únicamente figuras rítmicas y, por tanto, no posee tonalidad alguna.

Por tanto, puede concluirse que las CPI de tonalidades sencillas son las más frecuentes, sin modulaciones a lo largo de sus músicas y con el modo mayor como modo predominante.

En cuanto a las variables *nota más grave* y *nota más aguda*, los datos obtenidos de las CPI analizadas se exponen a continuación. La Tabla 28 recoge la información obtenida en relación con las notas más graves registradas.

Tabla 28

Distribución de las CPI en cuanto a su nota más grave

Do4	Do#4	Do5	Re ♭ 4	Re4	Re#4	Mi ♭ 4	Mi4	Fa3	Fa4	Fa#4	Sol3	Sol4	La3	La4	Si ♭ 3	Si3	Si4
68	5	1	1	72	1	2	78	1	25	1	3	27	6	3	7	5	1

Se observa que las CPI que poseen como nota más grave el mi4 son las más frecuentes (25.32%), seguidas de aquellas con el re4 como nota más grave (23.38%) y con do4 (22.08%). Estas notas se sitúan dentro de la tesitura musical propia de la infancia y, por lo general, pueden ser cantadas con facilidad (véase *Marco Teórico*).

De igual modo, en la Tabla 29 se exponen los datos en cuanto a las notas más agudas registradas en cada CPI.

Tabla 29

Distribución de las CPI en cuanto a su nota más aguda

Do5	Re ♭ 5	Re5	Mi4	Mi ♭ 5	Mi5	Fa4	Fa#4	Fa5	Fa#5	Sol4	Sol5	Sol#5	La ♭ 4	La4	Si ♭ 4	Si4	Si5
72	1	62	1	3	25	5	1	17	1	10	4	1	1	57	10	35	1

Las CPI cuya nota más aguda es el do5 son las más numerosas (23.38%), seguidas del re5 (20.13%) y del la4 (18.5%). También son notas que suelen estar al alcance de la mayoría de los niños.

Como referencia, y para que sirva de ayuda a la hora de imaginar cuán graves o agudas son las notas anteriormente expuestas, puede valer el saber que la nota do4 (también llamada do central) corresponde con el sonido inicial de la típica escala diatónica y primera escala en enseñarse en los colegios y conservatorios a los niños que se inician en el canto y lenguaje musical (do[4], re, mi, fa, sol, la, si, do[5]).

En resumen, las notas más graves y más agudas presentes en las partituras analizadas son coherentes con la sencillez en lo musical que caracteriza a las CPI, facilitando este hecho el que su canto fuera asequible para la gran mayoría del público infantil.

4.4.4. ***Resultados según el Tempo y la Amplitud***

El *tempo* de una composición hace referencia, básicamente, a la velocidad con la que ha de interpretarse dicha composición. Es una variable muy interesante por analizar pues puede que en muchos casos el *tempo* dependa o influya en la temática de la CPI o la actividad asociada a la misma. Es decir, aquellas composiciones que tienen su origen en composiciones propias del folclore adulto como, por ejemplo, las canciones que acompañaban a las labores del campo deberían por lógica poseer un *tempo* más apaciguado, pues de no ser así el trabajador acabaría agotándose y la CPI más que una distracción supondría un auténtico lastre. Por su parte, las CPI que acompañaban a juegos infantiles como, por ejemplo, aquellas destinadas a sortear los roles del juego, deberían poseer un ritmo más acelerado, pues los niños poseían únicamente un deseo, empezar a jugar lo antes posible.

Una aclaración previa es necesaria: el *tempo* de una composición tiene distintas formas de expresarse. Por un lado, puede indicarse el número de figuras rítmicas de un determinado valor que deben cantarse en un minuto. Por ejemplo, si una canción posee un *tempo* de negra=60, esto significa que debe cantarse a una velocidad en la que en un minuto se interpreten 60 negras (suele utilizarse el metrónomo para conocer la duración exacta de cada figura en función del *tempo* indicado). Por otro lado, en otras composiciones no se cuantifica el *tempo* de tal manera, sino que se indica a través de un adjetivo en italiano, por ejemplo: *largo* [muy lento] (40-60 pulsaciones por minuto)*, adagio* [lento] (66-76 pulsaciones por minuto)*, andante* [al paso, tranquilo] (76-108 pulsaciones por minuto)*, moderato* [con moderación] (108-120 pulsaciones por minuto)*, allegro* [rápido] (120-168 pulsaciones por minuto)*, vivace* [rápido y animado] (140-176 pulsaciones por minuto) o *presto* [muy rápido] (168-200 pulsaciones por minuto).

Para facilitar la exposición de los datos y posibilitar el cálculo de estadísticos, se ha optado por formular el *tempo* de todas las CPI analizadas en su forma cuantitativa y tomando como referencia la figura rítmica de la negra, por ser esta opción la más frecuente. Para ello, se ha realizado un proceso de conversión tanto de los *tempos*

indicados en su forma cualitativa a su forma cuantitativa en número de pulsaciones por minuto; como de los *tempos* que tomaban como figura rítmica de referencia alguna distinta a la negra (un *tempo* de blanca=50 es igual a un *tempo* de negra=100).

Por otro lado, cabe mencionar que se han identificado 8 CPI en las que el *tempo* no es constante, 3 CPI en las que las indicaciones en cuanto al *tempo* no dan lugar a la conversión anteriormente comentada («a un tiempo», «libremente» y «*tempo* de Jota») y una CPI en la que la indicación del *tempo* es ilegible (CPI *Juan el tuerto*). Todas ellas forman parte de la base de datos en Excel y sus indicaciones han sido registradas, pero a su vez han sido obviadas en el análisis de estadísticos posterior. Además, un total de 21 CPI no poseen indicación alguna respecto al *tempo.* Así, los cálculos posteriores corresponden a las restantes 275 CPI; se exponen, en forma de intervalos, en la Tabla 30.

Tabla 30

Distribución de las CPI en cuanto al tempo

Negra =20-40	Negra =41-60	Negra =61-80	Negra =81-100	Negra= 101-120	Negra= 121-140	Negra= 141-160	Negra= 161-180	Negra= 181-200
2	2	36	45	151	12	5	13	9

Como puede observarse, más de la mitad de las CPI (54.91%) se sitúan en el intervalo de 101-120 negras por minuto (en adelante, NPM), *tempos* que podrían corresponder a los términos *moderato* y *allegro*. El *tempo* promedio 111.13 NPM, un tempo *allegro*. El *tempo* más lento registrado es de 36 NPM (CPI *Dicen que no me quieres II*), mientras que el más rápido es de 192 NPM, presente en 6 CPI. El *tempo* más frecuente es el de 112 NPM, en 49 CPI.

Por tanto, se observa un *tempo* de las CPI analizadas ligero, algo que parece lógico, pues la mayoría de estas composiciones infantiles se utilizaban para acompañar a los juegos y entretenimientos lúdicos de los niños, y estas actividades asociadas suelen estar caracterizadas por el movimiento constante y espontáneo.

Por último, y para cerrar la exposición de datos resultantes del análisis musical realizado, se aportan a continuación las cifras con relación a la medición de la *amplitud* o rango musical de cada composición. Como decíamos en el comienzo del epígrafe, esta variable es muy interesante, pues es independiente y no le afectan posibles sesgos relacionados con decisiones del recolector, sino que nos indica con exactitud la amplitud tonal que caracterizaba a las CPI y, por tanto, nos aporta información sobre la complejidad melódica de las mismas.

Una amplitud exagerada dificulta enormemente la entonación de una composición. En cuanto a las posibilidades de la voz humana con relación a su amplitud tonal, se han de diferenciar dos términos. Por un lado, la extensión vocal hace referencia a la amplitud tonal que define el intervalo entre la frecuencia del sonido más grave que una persona es capaz de producir, y el sonido más agudo, sin tener en cuenta la calidad y control de dicho sonido. Por otro lado, la tesitura se refiere a la amplitud tonal del intervalo que conforma el sonido más grave que una voz puede emitir de manera clara y controlada, al sonido más agudo. Sirva como referencia que los cantantes de ópera suelen controlar su voz en un intervalo de 2 octavas. Así, una amplitud superior a un intervalo de, por ejemplo, una 11ª o 12ª, supondría un reto para la mayoría de las personas.

Aclarado lo anterior, en la Tabla 31 se exponen los datos correspondientes a la medición de la amplitud tonal de las CPI analizadas. La CPI *Tres gallegos en Galicia* vuelve a quedarse fuera de este análisis al no contener notas musicales. Así, el total de CPI en las que ha podidos ser analizada la variable *amplitud* es de 307.

Tabla 31

Distribución de las CPI en cuanto a su amplitud

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª
1	4	37	38	69	58	61	33	5	1

La amplitud de 6ª es la más frecuente (22.48%), seguida de la de 8ª (19.87%) y la de 7ª (18.9%). La amplitud promedio es de 6.56. El 87.3% de las CPI poseen una amplitud que no supera la octava, por lo que puede concluirse que la amplitud no supone una dificultad a la hora de interpretar estas composiciones; al contrario, la amplitud media gira en torno a la 6ª y 7ª, asequible para la gran mayoría de cantantes potenciales, adultos o jóvenes.

4.4.6. ***Caracterización General de la CPI Trágica según el Análisis de las Músicas y Metadatos Asociados***

A partir de los datos obtenidos y expuestos anteriormente, y a modo de resumen, la CPI prototípica, en cuanto a lo musical, sería la siguiente:

Una composición cuya partitura estaría escrita en clave de sol y en compás no variable, de 2/4 para las de ritmo binario y 3/4 para las de ritmo ternario. Su partitura no sería muy extensa, de 11 a 20 compases. Dicha partitura no contendría ni indicaciones sobre los matices de interpretación ni presentaría grupos de valoración especial; no obstante, sí que haría uso de algún otro tipo de figura musical, como el comienzo anacrúsico y el puntillo.

La tonalidad de la CPI prototípica sería la de do mayor, la más sencilla posible a la hora de escribir y leer una partitura que recoja la música de composiciones en modalidad mayor, que son las predominantes en nuestro cancionero popular infantil. Además, sería constante, pues no se daría proceso de modulación alguno. Su nota más grave sería el mi4, y la más aguda el do5. De hecho, su amplitud tonal se situaría entre la 6ª y la 7ª. Por último, su *tempo* rondaría las 110 negras por minuto.

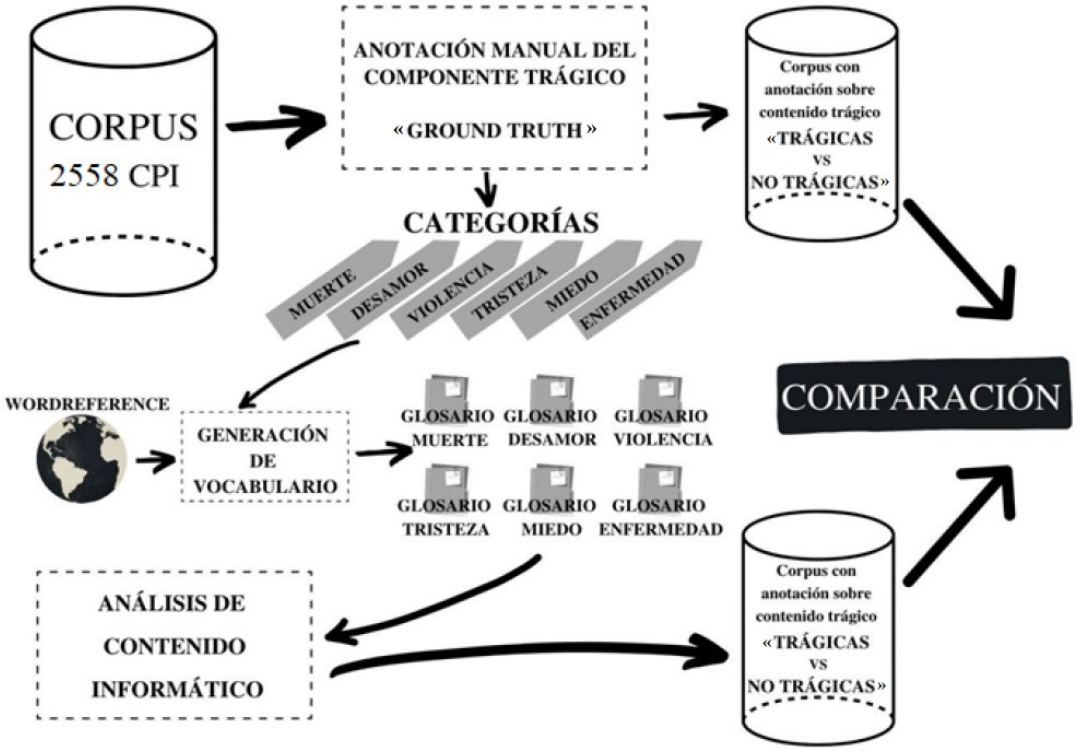
En definitiva, se trata de músicas y ritmos sencillos y alegres que permitían el juego y la realización de actividades lúdicas asociadas. Pese al contenido trágico presente y los mensajes y valores que se transmitían a través de sus letras, estas composiciones no podían concebirse sin músicas alegres y ritmos vivaces pues, de no ser así, las CPI no podrían haber acompañado a los juegos de la infancia y, por consiguiente, no habrían existido. La pervivencia y riqueza de nuestro cancionero popular infantil se debe, solo y exclusivamente, a los niños, que lo han conservado y utilizado durante siglos; y estos lo han conservado gracias a que las CPI se prestaban al juego y a amenizar sus momentos lúdicos. Por tanto, es perfectamente lógico y compresible que, pese al contenido trágico de las letras, estas coexistan con músicas como las aquí analizadas.

4.5. **Resultados del Análisis de Contenido Informático**

El análisis de contenido informático ha sido empleado en un total de 1012 CPI, conformado por las 506 CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual (*ground truth*), y otras 506 CPI en las que el análisis de contenido manual no identificó ningún elemento trágico. Esto nos permite comparar los resultados entre ambos análisis y obtener estadísticos de concordancia. Se trata, pues, de observar cuán similares son los resultados del análisis manual y el informatizado y, por ende, valorar la precisión del *software* creado en cuanto a la identificación del componente trágico de las CPI analizadas. Ello permitiría validar el análisis de contenido informático como una técnica analítica, pero más rápida y masiva. En la Figura 9 puede visualizarse el proceso de obtención de resultados a partir del análisis de contenido informático de las CPI seleccionadas.

Figura 9

Proceso de obtención de resultados del análisis de contenido informático



Antes de comenzar con la exposición de los resultados del análisis informático, una aclaración previa: en los siguientes epígrafes no deben confundirse los términos «negativo», con trágico; ni «positivo» con no trágico. Los términos «positivo» y «negativo» se acompañan aquí de los adjetivos «verdadero» o «falso», y hacen referencia a la concordancia entre lo resultante del análisis de contenido informático y los resultados del análisis de contenido manual (*ground truth*). Así, una CPI se considera como «realmente» trágica o no en función de lo que dictó el análisis de contenido manual. Teniendo en cuenta lo anterior, en la Tabla 32 se aclara la posible confusión.

Tabla 32

Ejemplificación de «verdadero positivo», «verdadero negativo». «falso positivo» y «falso negativo»

Verdadero positivo (VP)	El análisis informático identifica una CPI como trágica cuando realmente es trágica
Verdadero negativo (VN)	El análisis informático identifica una CPI como no trágica cuando realmente no es trágica

Falso positivo (FP)	El análisis informático identifica una CPI como trágica cuando realmente no es trágica
Falso negativo (FN)	El análisis informático identifica una CPI como no trágica cuando realmente es trágica

4.5.1. ***Resultados según Categorización Binaria***

El análisis de contenido informático identificó como trágicas 363 CPI, de las 506 CPI identificadas por el análisis de contenido manual, lo que supone un total de 143 falsos negativos. A su vez, de las 506 CPI no trágicas seleccionadas, el *software* identificó 417 CPI como no trágicas. En este caso, se observan 89 falsos positivos.

La *precision*[14][precisión] del *software* diseñado para las CPI trágicas es de 80.30%, mientras que para las no trágicas es de 74.46%. Por su parte, el *recall*[15][sensibilidad] para las trágicas es de 71.73% y de 82.41% para las no trágicas. En la Tabla 33 se resumen los resultados anteriores.

Tabla 33

Resultados del análisis de contenido informático según categorización binaria

Informático / Manual	Trágicas	No Trágicas	Total
Trágicas	363 (VP=71.73%)	89 (FP=17.59%)	452 (44.7%)
No Trágicas	143 (FN=28.27%)	417 (VN=82.41%)	560 (55.3%)
Total	506 (50%)	506 (50%)	1012 (100%)

Por lo tanto, si el *software* identifica una CPI como trágica, este acierta en un 80.3% de las ocasiones; sin embargo, solo es capaz de identificar un 71.73% de las CPI

[14] *Precision:* porcentaje de CPI identificadas como trágicas/no trágicas que eran realmente trágicas/no trágicas.

[15] *Recall*: porcentaje de CPI de una categoría específica que el algoritmo es capaz de identificar correctamente.

que realmente son trágicas. Con todo, la concordancia o porcentaje de acuerdo entre ambos análisis o exactitud (*accuracy*[16]) es de 77.07%.

Por otro lado, el coeficiente de acuerdo (*agreement*) calculado por Kappa de Cohen (Cohen, 1960; Landis y Koch, 1977) arroja un valor de 0.542 ± 0.026 con intervalo al 95 % de confianza [0.490-0.593]. El valor *chi square* asociada χ^2= 300.16, y un *p-value* menor que 0.00001 Estos valores de acuerdo de K entre sendos análisis pueden considerarse aceptables, tanto por niveles de probabilidad por significación estadística como una alta significación sustantiva dada por un tamaño del efecto asociado, TE= 0.54, para una población de 1012 canciones.

Se advierte un número de falsos negativos considerable (143, 71.73%). Sin embargo, un análisis más pormenorizado de los falsos negativos mostró que la mayoría de estos son causados por pasajes en los que el contenido trágico se define en significados profundos y subyacentes en frases y recursos literarios de mayor complejidad. Así, los elementos trágicos no identificados por el análisis de contenido informático suelen aparecer, en su mayoría, en forma de:

- Metáforas: algunos motivos característicos de nuestro cancionero popular esconden tras su aparente normalidad cierto contenido trágico, todo oculto a partir de diversas metáforas.

- Negaciones: en muchas ocasiones el contenido trágico viene dado en forma de negación, y por ello el análisis informático basado en glosarios de palabras no puede identificar dicho contenido.

- Personajes y acontecimientos históricos: en algunas CPI aparecen personajes o acontecimientos históricos cuyo trasfondo trágico es conocido por el investigador que realiza el análisis manual, pero que obviamente el *software* desconoce. Así, el análisis informático no se muestra sensible a lo trágico que hay detrás de personajes históricos protagonistas, como por ejemplo Alfonso XII y su fallecida esposa Mercedes; o John Churchill, duque de Marlborough, el famoso «Mambrú» de muchas CPI españolas. Tampoco identifica lo trágico de algunos episodios de conocimiento popular, como por ejemplo las corridas de toros, con trágico final todas ellas.

- Coloquialismos: algunas expresiones populares hacen referencia a aspectos trágicos de la vida, a través del uso de coloquialismos, los cuales no son identificados por el análisis informático. Un ejemplo sería «estirar la pata» (fallecer), que junto a otros coloquialismos del estilo están muy presentes en las letras de las CPI españolas, precisamente por el carácter popular de estas.

- Transcripciones fonéticas: en la transcripción de las CPI llevada a cabo se decidió mantener ciertos términos que fueron transcritos de manera literal por los

[16] *Accuracy*: proporción de resultados verdaderos (VP + VN) dividido entre el número total de casos examinados (VP + VN + FP + FN). Es decir, *accuracy* se refiere a la cantidad de predicciones positivas que fueron correctas.

etnomusicólogos responsables de la recogida de las CPI. También se presencian expresiones dialectales nada académicas. Así, en muchas canciones, por ejemplo, las recogidas en Andalucía, se encuentran palabras y expresiones dialectales difícilmente localizables mediante el uso del español estándar.

Algunas de ellas no son detectables con nuestro enfoque basado en glosarios, aunque existen métodos para tenerlas en cuenta, por ejemplo, los que se emplean habitualmente en el análisis textual en redes sociales (abordan faltas de ortografía y emoticonos). Aun así, muchas de ellas sí han sido identificadas como trágicas en nuestro estudio gracias al *stemming* (ver epígrafe 3.3. del capítulo *Método*).

El hecho de que el análisis informático de las letras de este tipo de composiciones no sea sensible a elementos trágicos que se presentan en alguna de las formas anteriormente descritas apunta a la necesidad de usar un enfoque semisupervisado (anotadores humanos en colaboración con el *software*) para el análisis de CPI.

Por otro lado, el *stemming* resulta indispensable para que el análisis informático arroje resultados fiables, es decir, para minimizar el número de falsos negativos. No obstante, hay que tener mucha precaución con los falsos positivos, ya que ciertas raíces de palabras trágicas que coinciden con palabras muy comunes pueden trastocar totalmente los resultados. Por ejemplo, la palabra «mano» aparece en infinidad de ocasiones, y su raíz «man-» coincide con el de una palabra trágica perteneciente a los glosarios de palabras con los que trabaja el *software*, «manía». Así, en un primer análisis informático se identificaron como trágicas todas aquellas CPI en las que aparecía la palabra «mano», lo cual supone un claro ejemplo de falsos positivos.

El número de falsos positivos, por su parte, es pequeño (89, 17.59%), y su efecto sobre el *accuracy* es moderado. Esto podría solucionarse con un análisis informatizado basado en *word embeddings*[17] que sea sensible al contexto de estas, si bien su aplicabilidad puede verse disminuida por el tamaño de los corpus de CPI.

4.5.2. ***Resultados según Categorización Politómica***

En el análisis informático, la categorización politómica según categorías inferidas en el análisis de contenido manual (*Muerte*, *Violencia*, *Miedo*, *Tristeza*, *Desamor* y *Enfermedad*) es mucho más compleja. No se trata aquí de dilucidar entre CPI trágicas y no trágicas (categorización binaria), sino de identificar la categoría a la que pertenece cada uno de los elementos trágicos identificados por el *software*. Teniendo en cuenta la naturaleza del corpus analizado y la subjetividad propia del proceso de categorización, en este caso el análisis informático resulta mucho más dificultoso, pero no por ello menos interesante.

Los resultados obtenidos al respecto vienen expuestos en la Tabla 34.

[17] *Word embeddings*: técnica de procesamiento del lenguaje natural (PLN) consistente en representar palabras con vectores de números reales.

Tabla 34

Resultados del análisis de contenido informático según categorización politómica

	Falsos positivos (FP)	Falsos negativos (FN)	Verdaderos positivos (VP)	Verdaderos negativos (VN)	Elementos en cada categoría	*Accuracy*	*Precision*	*Recall*
Muerte	116	62	147	685	209	0.82	0.56	0.70
Violencia	69	107	114	720	221	0.83	0.62	0.52
Miedo	55	42	25	888	67	0.90	0.31	0.37
Desamor	20	97	10	883	107	0.88	0.33	0.09
Tristeza	81	44	96	789	140	0.88	0.54	0.69
Enfermedad	87	40	45	838	85	0.87	0.34	0.53
Total	428	392	437	4803	829	$\bar{x} = 0.86$	$\bar{x} = 0.45$	$\bar{x} = 0.48$

De los resultados anteriores pueden obtenerse algunas conclusiones. En cuanto al *accuracy* (cuántas veces acertó tanto la presencia como la no presencia de una u otra categoría) los resultados son muy similares entre categorías, siendo el valor de la categoría *Miedo* el más elevado (0.90), y el de *Muerte* el más bajo (0.82). No obstante, en su conjunto suponen valores altos; así, la *accuracy* general asciende 0.86.

Por otro lado, los valores de *precision* son más variados en función de la categoría. La *precision* hace referencia a cuántas de las CPI en las que el *software* identifica elementos de una u otra categoría realmente poseen elementos trágicos de dicha categoría (según el análisis de contenido manual, *ground truth*). En este caso, las categorías *Miedo*, *Desamor* y *Enfermedad* poseen valores bajos (0.31, 0.33 y 0.34, respectivamente). Por su parte, la categoría *Violencia* es la que posee el valor más elevado (0.62). La *precision* general es de 0.51 (nótese que los *accuracy*, *precision* y *recall* generales no coinciden con las medias aritméticas expuestas en la Tabla 34, pues no todas las categorías trágicas poseen el mismo peso en el cálculo de las primeras).

Finalmente, los valores de *recall* son los más desiguales según la categoría observada. El *recall* nos informa sobre cuántas de las CPI con elementos de una u otra categoría es capaz de identificar el *software*. Así, encontramos categorías con un *recall* muy bajo, destacando *Desamor* (0.09) y *Miedo* (0.37). Por otro lado, la categoría *Muerte* obtiene un valor de *recall* bastante elevado (0.70). El *recall* general asciende a 0.53.

Con lo anterior, en líneas generales, puede decirse que el *software* arroja unos resultados óptimos en cuanto a la categorización politómica, más aún teniendo en cuenta la complejidad de la tarea. Según lo que observemos (*accuracy, precision* o *recall*), los valores de cada categoría varían; no obstante, a grandes rasgos, puede afirmarse que la categoría que mejor identifica el *software* es la de *Muerte*, mientras que la más dificultosa sería la de *Desamor*. Algo lógico, pues el contenido trágico relacionado con la categoría de *Muerte* se muestra mucho más explícito en las CPI analizadas que el contenido trágico relacionado con otras categorías de contenido trágico más ambiguo.

4.5.3. ***Análisis Diagnóstico***

A través de la extensión del programa Microsoft Excel, *XLSTAT*, se ha llevado a cabo un análisis diagnóstico de los resultados obtenidos en el análisis de contenido informático, tanto los provenientes de la categorización binaria como de la politómica. Estos indicadores de diagnóstico complementan a los presentado en los epígrafes 4.5.1 y 4.5.2, con una función de validación del análisis de contenido informático, considerando al análisis de contenido manual como estándar de oro (*ground truth*). Estos indicadores (a excepción de LR+ y *Odds Ratio*) oscilan entre los valores 0 (valor nulo del indicador) y 1 (valor máximo del indicador). Siguiendo a Bravo-Grau y Cruz (2015), se aclaran a continuación los indicadores obtenidos:

- Sensibilidad (*recall*): proporción de verdaderos positivos correctamente identificados.

- Especificidad: proporción de verdaderos negativos correctamente identificados.

- Tasa de falsos positivos y falsos negativos: ya incluidas en los epígrafes anteriores, pero adjuntadas aquí para una mejor comprensión del diagnóstico. Se recuerda que consideramos falso positivo aquellas CPI identificadas como trágicas por el análisis informático, y que realmente no lo son (no fueron identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual); y falso negativo aquellas CPI identificadas como no trágicas por el análisis informático, y que realmente sí lo son (fueron identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual).

- Prevalencia: proporción de CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido informático que efectivamente son trágicas según el análisis de contenido manual.

- Valor predictivo positivo (VPP): probabilidad de que CPI consideradas trágicas por el análisis de contenido informático realmente lo sean según el análisis de contenido manual.

- Valor predictivo negativo (VPN): probabilidad de que CPI consideradas no trágicas por el análisis de contenido informático realmente no lo sean según el análisis de contenido manual.

- Razón de verosimilitud positiva (LR+): cociente de verdaderos positivos dividido en falsos positivos.

- Razón de verosimilitud negativa (LR-): cociente de los falsos negativos divido en los verdaderos negativos.

- *Odds ratio* o razón de momios: tamaño del efecto que indica la razón entre el producto de concordancias y el producto de discordancias; es decir, (VP x FN) / (VN+FP). Es un indicador de bondad del análisis informático, el cual denota una aproximación a la fiabilidad del análisis informático, y, en definitiva, a la validación de este como método de análisis de contenido.

La obtención de los anteriores indicadores aporta consistencia al proceso de caracterización y valoración de una prueba diagnóstica, en nuestro caso, el *software* creado para llevar a cabo el análisis informatizado de las letras de las CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual.

A continuación, en la Tabla 35, se exponen los resultados en cuanto a la categorización binaria.

Tabla 35

Análisis diagnóstico de los resultados del análisis informático según categorización binaria

Bien clasificados	0.771 [0.745;0.797]
Mal clasificados	0.229 [0.203;0.255]
Sensibilidad	0.824 [0.788;0.855]
Especificidad	0.717 [0.677;0.755]
Tasa de falsos positivos	0.283 [0.244;0.322]
Tasa de falsos negativos	0.176 [0.143;0.209]
Prevalencia	0.5 [0.469;0.531]
VPP	0.745 [0.709;0.781]
VPN	0.803 [0.766;0.84]
LR+	2.916 [2.524;3.37]
LR-	0.245 [0.201;0.298]
Odds ratio	11.864 [8.819;16.04]

Igualmente, en la Tabla 36, se exponen los resultados en cuanto a la categorización politómica.

Tabla 36

Análisis diagnóstico de los resultados del análisis informático según categorización politómica

	Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
Bien clasificados	0.824 [0,8;0,84]	0.826 [0.802;0.849]	0.904 [0.886;0.922]	0.884 [0.864;0.904]	0.876 [0.856;0.897]	0.874 [0.854;0.895]
Mal clasificados	0.176 [0.153;0.2]	0.174 [0.151;0.198]	0.096 [0.078;0.114]	0.116 [0.096;0.136]	0.124 [0.103;0.144]	0.126 [0.105;0.146]
Sensibilidad	0.855 [0.829;0.878]	0.913 [0.891;0.930]	0.942 [0.925;0.955]	0.978 [0.966;0.986]	0.907 [0.886;0.924]	0.906 [0.885;0.923]
Especificidad	0.703 [0.638;0.761]	0.516 [0.45;0.581]	0.373 [0.267;0.493]	0.093 [0.05;0.166]	0.686 [0.604;0.757]	0.529 [0.424;0.632]
Tasa de falsos positivos	0.297 [0.235;0.358]	0.484 [0.419;0.549]	0.627 [0.514;0.739]	0.907 [0.852;0.961]	0.314 [0.238;0.39]	0.471 [0.367;0.574]
Tasa de falsos negativos	0.145 [0.121;0.169]	0.087 [0.068;0.107]	0.058 [0.043;0.073]	0.022 [0.013;0.032]	0.093 [0.074;0.112]	0.094 [0.075;0.113]

	Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
Prevalencia	0.793 [0.768;0.818]	0.781 [0.756;0.807]	0.934 [0.918;0.949]	0.894 [0.875;0.913]	0.861 [0.84;0.883]	0.916 [0.899;0.933]
VPP	0.917 [0.897;0.937]	0.871 [0.848;0.893]	0.955 [0.941;0.968]	0.901 [0.882;0.92]	0.947 [0.932;0.962]	0.954 [0.941;0.968]
VPN	0.559 [0.499;0.619]	0.623 [0.553;0.693]	0.313 [0.211;0.414]	0.333 [0.165;0.502]	0.542 [0.469;0.616]	0.341 [0.26;0.422]
LR+	2.883 [2.335;3.559]	1.885 [1.642;2.163]	1.502 [1.248;1.808]	1.079 [1.014;1.147]	2.886 [2.257;3.689]	1.925 [1.535;2.414]
LR-	0.206 [0.17;0.249]	0.170 [0.131;0.22]	0.156 [0.105;0.234]	0.237 [0.114;0.493]	0.136 [0.107;0.172]	0.178 [0.134;0.236]
Odds ratio	14.001 [9.816;19.97]	11.117 [7.753;15.941]	9.610 [5.485;16.839]	4.552 [2.102;9.856]	21.253 [13.935;32.412]	10.836 [6.724;17.464]

Los indicadores diagnósticos, salvo *especificidad*, presentan valores positivos y aceptables. El análisis informático es poco específico pues la proporción de verdaderos negativos identificados es muy baja; o sea, tal análisis informático es limitado a la hora de detectar CPI sin contenido trágico que realmente no lo tienen.

Hay que resaltar la complejidad y dificultad del proceso de validación del análisis informático; no obstante, se alcanzan valores en los diversos indicadores disponibles que muestran una fiabilidad aceptable en general del análisis de contenido informático para inferir el contenido trágico de las CPI.

4.6. **Análisis Descriptivos y Multivariados**

Este último bloque de análisis corresponde a la obtención de estadísticos descriptivos y la realización de análisis multivariados a través del *software* SPSS. Este tipo de análisis arrojan información sobre estadísticos descriptivos básicos (media, moda, desviación típica, entre otros) y la manera en que las categorías correlacionan y se agrupan entre sí.

*4.6.1. **Análisis Descriptivo Univariado por Categorías de Contenido***

Algunos de estos datos ya se obtuvieron en el primigenio análisis de contenido manual (ver epígrafe 4.1). No obstante, se incluyen nuevos estadísticos como la moda y la desviación típica por categorías. Los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 37.

Tabla 37

Estadísticos descriptivos por categorías

		Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
N	Válido	210	222	67	108	140	85
	Perdidos	296	284	439	398	366	421
Media		1.65	1.46	1.30	1.39	1.54	1.55
Mediana		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Moda		1	1	1	1	1	1
Desviación Típica		1.244	0.843	0.697	0.895	1.069	1.286
Mínimo		1	1	1	1	1	1

	Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
Máximo	9	6	4	6	7	7

Puede observarse cómo las CPI con solo un elemento trágico son las más frecuentes. Así, las medias obtenidas en cada categoría rondan entre el 1.30 (*Miedo*) y el 1.65 (*Muerte*) elementos trágicos por CPI. En todas las categorías la moda y el mínimo son igual a 1. Todo ello conlleva a la obtención de desviaciones típicas muy leves, siendo 1.244 (*Muerte*) la más elevada y 0.697 (*Miedo*) la más baja. Por su parte, el número máximo de elementos trágicos observados en una misma CPI es de 9, en la categoría de *Muerte*.

*4.6.2. **Análisis Correlacional entre Categorías de Contenido***

En este análisis se persigue obtener coeficientes de correlación entre categorías, es decir, cómo se asocian las categorías inferidas en el análisis de contenido manual. Para ello hemos trabajado con los estadísticos correlacionales no paramétricos Tau de Kendall y Rho de Spearman. Sus valores oscilan entre -1 (máxima correlación negativa), 0 (nula correlación) y 1 (máxima correlación positiva).

En cuanto a la significación unilateral resultante, consideramos los siguientes rangos de correlación:

- Menor a 0.01 (**): muy significativa.

- Entre 0.01 y 0.05 (*): significativa.

- Entre 0.05 y 0.1: cuasi significativa.

- Mayor a 0.1: no significativa (producto del azar).

Los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 38.

Tabla 38

Resultados del análisis correlacional entre categorías de contenido

			Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
Tau de Kendall	Muerte	Coeficiente correlación	1.000	0.342**	0.317*	-0.135	0.327**	0.014
		Significación	-	0.000	0.034	0.203	0.004	0.470
		N	210	96	27	30	53	24
	Violencia	Coeficiente correlación	0.342**	1.000	0.015	0.148	0.006	0.288
		Significación	0.000	-	0.461	0.204	0.483	0.081
		N	96	222	36	30	42	23
	Miedo	Coeficiente correlación	0.317*	0.015	1.000	-0.162	0.000	0.566*
		Significación	0.034	0.461	-	0.310	0.500	0.044

			Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
		N	27	36	67	10	12	9
	Desamor	Coeficiente correlación	-0.135	0.148	-0.162	1.000	0.120	0.354
		Significación	0.203	0.204	0.310	-	0.227	0.131
		N	30	30	10	108	33	10
	Tristeza	Coeficiente correlación	0.327**	0.006	0.000	0.120	1.000	-0.270
		Significación	0.004	0.483	0.500	0.227	-	0.111
		N	53	42	12	33	140	19
	Enfermedad	Coeficiente correlación	0.014	0.288	0.566*	0.354	-0.270	1.000
		Significación	0.470	0.081	0.044	0.131	0.111	-
		N	24	23	9	10	19	85

			Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
Rho de Spearman	Muerte	Coeficiente correlación	1.000	0.373**	0.355*	-0.166	0.379**	0.012
		Significación	-	0.000	0.035	0.190	0.003	0.479
		N	210	96	27	30	53	24
	Violencia	Coeficiente correlación	0.373**	1.000	0.021	0.155	0.008	0.301
		Significación	0.000	-	0.452	0.206	0.479	0.081
		N	96	222	36	30	42	23
	Miedo	Coeficiente correlación	0.355*	0.021	1.000	-0.166	0.000	0.603*
		Significación	0.035	0.452	-	0.324	0.500	0.043
		N	27	36	67	10	12	9
	Desamor	Coeficiente	-0.166	0.155	-0.166	1.000	0.130	0.385

		Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
	correlación						
	Significación	0.190	0.206	0.324	-	0.235	0.136
	N	30	30	10	108	33	10
Tristeza	Coeficiente correlación	0.379**	0.008	0.000	0.130	1.000	-0.287
	Significación	0.003	0.479	0.500	0.235	-	0.116
	N	53	42	12	33	140	19
Enfermedad	Coeficiente correlación	0.012	0.301	0.603*	0.385	-0.287	1.000
	Significación	0.479	0.081	0.043	0.136	0.116	-
	N	24	23	9	10	19	85

Como puede observarse, los resultados obtenidos de ambas técnicas son muy similares. Las correlaciones arrojadas por el programa son las siguientes:

- Correlaciones muy significativas (<0.01): *Muerte* y *Violencia*; *Muerte* y *Tristeza.*

- Correlaciones significativas (0.01-0.05): *Muerte* y *Miedo*; *Miedo* y *Enfermedad*.

- Correlaciones cuasi significativas (0.05-0.1): *Violencia* y *Enfermedad*.

Todas las correlaciones identificadas son positivas, es decir, cuando una categoría aumenta también aumenta la correlacionada.

Con lo anterior, podemos concluir que la categoría *Muerte* es la que más correlación presenta con el resto, siendo estas correlaciones las más significativas. Por su parte, la categoría *Desamor* es la única que no presenta correlación alguna con el resto de las categorías.

4.6.3. ***Análisis de Componentes Principales y Correspondencias Múltiples***

El análisis de componentes principales y el análisis de correspondencias múltiples son técnicas de análisis de datos categóricos nominales, cuya función principal es la de detectar y representar estructuras subyacentes en un conjunto de datos.

En nuestro caso, ambos análisis arrojan resultados similares. En cuanto al análisis de componentes principales, las 6 categorías trágicas inferidas en el análisis de contenido manual son agrupadas en dos grandes dimensiones. En la Tabla 39 se exponen las dimensiones resultantes y la carga de cada categoría en cada una de ellas.

Tabla 39

Cargas en componentes en las dimensiones obtenidas por el análisis de componentes principales

	Dimensión 1	Dimensión 2
Muerte	0.005	2.437
Violencia	0.065	0.051
Miedo	0.042	0.008
Desamor	0.056	0.035
Tristeza	0.059	0.039
Enfermedad	2.446	-0.009

Puede observarse como en la dimensión 1 la categoría *Enfermedad* es la que más carga posee, mientras que la dimensión 2 viene cargada principalmente por la categoría *Muerte*.

En cuanto al análisis de correspondencias múltiples, nuevamente las categorías trágicas son agrupadas en 2 dimensiones principales. En la Tabla 40 se pueden visualizar las cargas de cada categoría trágica con relación a una y otra dimensión.

Tabla 40

Medidas discriminantes en las dimensiones obtenidas por el análisis de correspondencias múltiples

	Dimensión 1	Dimensión 2	Media
Muerte	1.207	4.790	2.998
Violencia	0.006	0.000	0.003
Miedo	0.002	0.000	0.001
Desamor	0.003	0.000	0.001
Tristeza	0.004	0.000	0.002
Enfermedad	4.779	1.209	2.994
Total activo	6.000	6.000	6.000

Las categorías trágicas inferidas en el análisis de contenido manual son agrupadas en 2 dimensiones. En la dimensión 1, la categoría *Enfermedad* es la que más carga posee, seguida de *Muerte*; en la dimensión 2, la categoría *Muerte* es la que tiene mayor carga, seguida de *Enfermedad*, mientras que las cargas del resto de categorías son nuevamente residuales.

A continuación, en la Figura 10 y la Figura 11 se exponen las representaciones gráficas de los anteriores resultados arrojados por el análisis de componentes principales y el análisis de correspondencias múltiples, respectivamente.

Figura 10

Representación gráfica de los resultados del análisis de componentes principales

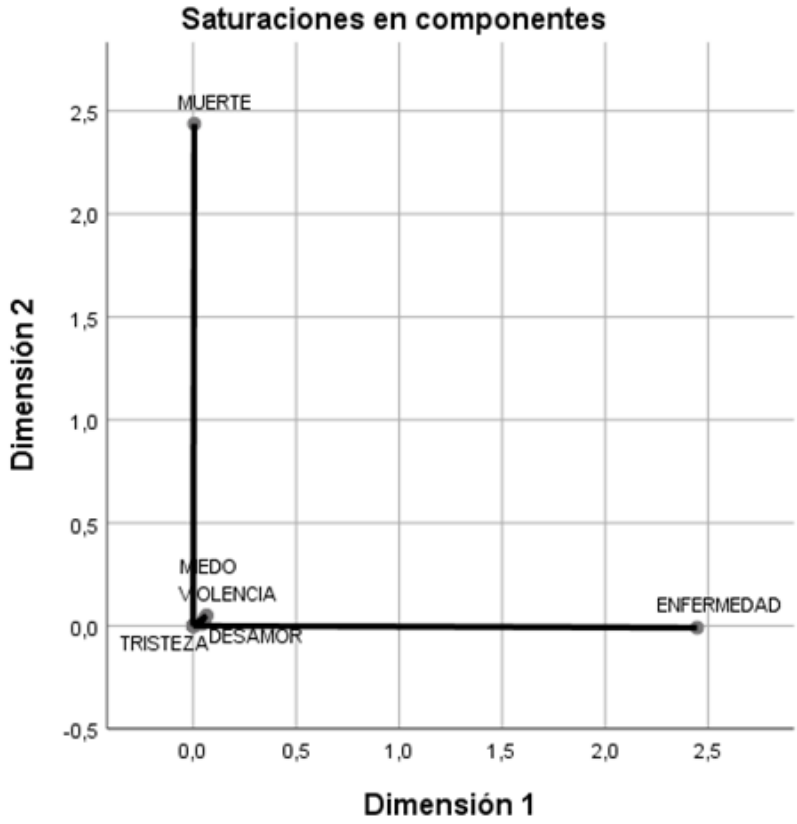
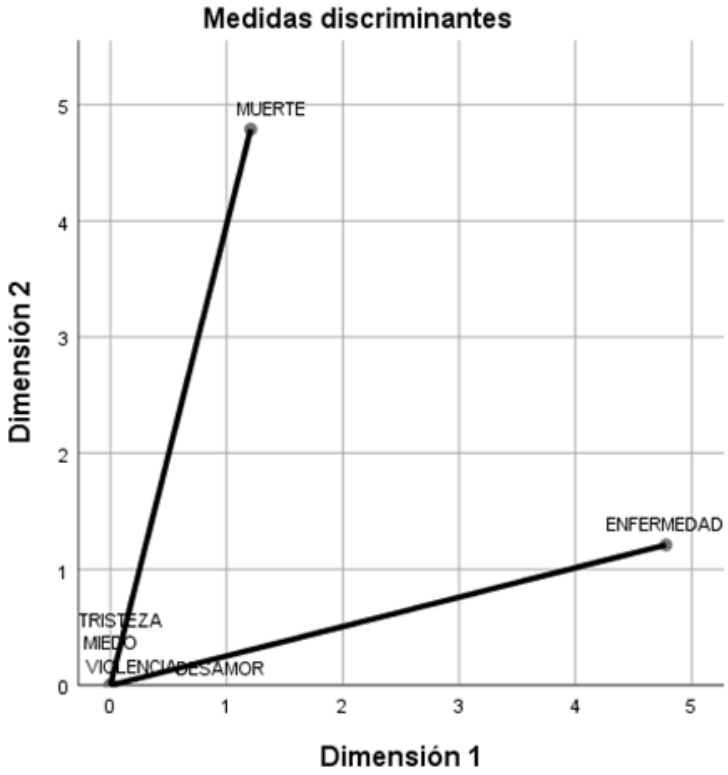


Figura 11

Representación gráfica de los resultados del análisis de correspondencias múltiples



De esta manera, puede concluirse que, según los resultados arrojados por el análisis de componentes principales y el análisis de correspondencias múltiples, las categorías trágicas inferidas por el análisis de contenido manual se agrupan en 2 grandes dimensiones. Tales dimensiones vienen cargadas fundamentalmente por las categorías *Muerte* y *Enfermedad*. Así, categorías con mucho peso en cuanto a número de elementos trágicos y número de CPI en las que aparecen (ver epígrafe 4.1), no poseen carga significativa en estas dos dimensiones, siendo el caso más llamativo el de la categoría *Violencia*.

5. Diseño de Intervención

Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia a través de las Canciones Populares Infantiles Españolas

5.1. **Introducción**

La presente propuesta de intervención se deriva del trabajo previo de análisis llevado a cabo en esta tesis. Se trata de una muestra práctica, a modo de apéndice, de cómo se podrían utilizar las CPI en el aula dado su contenido trágico. El núcleo de la intervención se vertebra en el uso de las CPI trágicas identificadas y analizadas en el grueso de la tesis.

5.2. **Fundamentación Teórica**

Actualmente existe un tabú educativo en relación con la muerte y lo trágico de nuestra existencia (Ransanz, 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2017). En el aula no se reflexiona con naturalidad sobre tales aspectos y muy frecuentemente se evita la mera conversación al respecto (Colomo et al., 2021). Sin embargo, en los últimos tiempos viene incidiéndose en el carácter integral que ha de adoptar la educación formal, una formación que ha de preparar para la vida, en su sentido más amplio. Efectivamente, la educación formal no debe ceñirse a la mera transmisión de conceptos. La adquisición de valores, actitudes y habilidades debiera ser igualmente importante, pues tal adquisición resulta fundamental para poder afrontar con éxito la realidad que espera a los educandos más allá de los muros de la escuela.

Resulta contradictorio, pues, pretender «educar para la vida» sin tener en cuenta la muerte. Por ello, consideramos imprescindible llevar a cabo una reflexión normalizada sobre nuestra condición finita con el alumnado, superar el tabú educativo imperante y naturalizar el diálogo sobre la muerte y lo trágico en el aula. De no hacerlo, el alumnado finalizará su etapa escolar sin haber adquirido conocimientos y herramientas con las que poder enfrentarse a lo trágico de la realidad exterior, y se encontrará indefenso ante cualquier posible episodio trágico. Las consecuencias de tal carencia educativa son más que preocupantes (véase sección II del *Marco Teórico*). Lo que aquí se persigue es que el alumno comprenda y acepte su condición finita a través de la reflexión naturalizada y la adquisición de conocimientos y habilidades al respecto. Se trata, por tanto, de adoptar una actitud realista, racional, humanista y resiliente ante nuestra realidad. Así, al finalizar su etapa escolar, el alumno estará más preparado para afrontar adecuadamente los episodios trágicos que la vida le pondrá por delante.

Tal normalización de lo trágico y la muerte en el contexto educativo ha de centrarse en lo ordinario y cotidiano. No es prioritario, pues, articular actividades o materias en las que se aborden tales reflexiones de forma independiente; basta con atender, y no obviar, las continuas expresiones de lo trágico en nuestro día a día (Herrán y Cortina, 2008a). Al igual que, por ejemplo, la educación para la paz no precisa de un espacio y tiempo fijos y delimitados, la educación para la muerte ha de trabajarse de

igual manera. La educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia se situaría, en cierto modo, en un tercer nivel curricular, transversal e integrador del resto (Rodríguez-Herrero et al., 2012).

Pese a lo anterior, complementariamente pueden llevarse a cabo numerosas actividades que fomenten tal normalización del debate y la reflexión sobre la muerte y lo trágico en el aula (véase Herrán y Cortina, 2006). En nuestro caso se proponen aquí una serie de actividades orientadas a fomentar la reflexión naturalizada sobre lo trágico de nuestra existencia y su aceptación, la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de pautas de actuación para afrontar adecuadamente episodios trágicos, todo ello a través de algunas de las CPI identificadas como trágicas por los análisis llevados a cabo en esta investigación.

Como se ha venido desarrollando, en un alto porcentaje de las CPI que conforman nuestro cancionero no se observa reticencia alguna a que la muerte y lo trágico impregnen la temática de sus letras. Así, los mayores enseñaban a los infantes canciones en las que se hablaba con naturalidad sobre la muerte, el miedo, la tristeza, la enfermedad, el desamor y la violencia. Por tanto, y teniendo en cuenta el potencial educativo intrínseco de lo musical, las CPI se presentan como un recurso didáctico ideal para llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

5.3. **Objetivos**

Las actividades propuestas pretenden, en su conjunto, propiciar un diálogo normalizado en el aula sobre lo trágico y fomentar una actitud resiliente en el alumnado; todo ello con el apoyo de algunas de las CPI identificadas como trágicas en nuestra investigación. Los objetivos generales del presente diseño de intervención van en esta línea.

Por su parte, el componente trágico de dichas CPI se ha manifestado en diferentes formas, a saber: muerte, violencia, miedo, tristeza, desamor y enfermedad (véase capítulo *Resultados*). Así pues, cada uno de los objetivos específicos vendrá delimitado por una u otra categoría y, a su vez, cada actividad se centrará en la consecución de uno u otro objetivo específico.

Para cumplir con la temporalización prevista (5 sesiones/actividades), algunas de las categorías han sido agrupadas (miedo y enfermedad; tristeza y desamor). Por último, se ha considerado una última temática sobre resiliencia, con su objetivo específico correspondiente.

5.3.1. ***Objetivos Generales***

- Hablar, debatir y reflexionar con normalidad sobre lo trágico de nuestra existencia.

- Adoptar una actitud racional, optimista y resiliente ante lo trágico de nuestra existencia.

5.3.2. ***Objetivos Específicos***

- Aceptar nuestra condición finita como seres humanos. *(Actividad 1)*

- Reflexionar sobre la naturaleza del miedo y el temor a la enfermedad. *(Actividad 2)*

- Rechazar la violencia como forma de solucionar conflictos. *(Actividad 3)*

- Apreciar el valor de las relaciones sentimentales y aceptar su finitud. *(Actividad 4)*

- Aprender pautas de actuación y frases inspiradoras sobre lo trágico. *(Actividad 5)*

5.4. **Destinatarios**

La educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia puede llevarse a cabo en cualquier etapa escolar, desde infantil hasta la universidad (Herrán y Cortina, 2007). Aquí se ha optado por adolescentes de 12 a 14 años, pues se pretende llevar a cabo una indagación profunda en las temáticas planteadas, siendo el debate y la reflexión conjunta los ejes vertebradores de todas las actividades planteadas.

5.5. **Temporalización**

La intervención se compondrá de 5 actividades/sesiones, preferiblemente de periodicidad semanal. La duración media de cada actividad/sesión será de 2 horas.

5.6. **Actividades**

Las siguientes propuestas son solo una muestra de la infinidad de actividades interesantes que pueden llevarse a cabo en el marco de la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Así mismo, los diálogos, técnicas y recursos aquí propuestos han de considerarse como orientaciones que, por supuesto, podrán ser adaptados a las preferencias de los educadores y educandos, y a las singularidades de la realidad educativa en la cual se pretende intervenir.

Igualmente, además de lo que se explicitado en las siguientes explicaciones de cada actividad, se recomienda llevar a cabo el conjunto de la intervención en base a unos principios básicos de buenas prácticas y fundamentos didácticos basados en la evidencia científica disponible en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: importancia de un buen diagnóstico inicial; relevancia de los conocimientos previos y su adecuada activación; empelo de técnicas efectivas de aprendizaje, como la práctica de la evocación o la elaboración, en busca de la consecución de un verdadero aprendizaje significativo; conocimiento y control del factor emocional y motivacional; importancia del *feedback* (véase Ruiz-Martín, 2020). En definitiva, y como debiera suceder en cualquier intervención educativa, los responsables de la intervención han de llevar a cabo su práctica educativa en base al conocimiento científico y la evidencia empírica disponible.

Por su parte, la explicación de cada actividad constará de una pequeña introducción en la que se detallarán aspectos como el título de la sesión, la temática trágica a tratar y el objetivo específico trabajado, además de una breve fundamentación teórica del planteamiento didáctico de cada una de ellas. Tras la introducción, se explicita paso a paso el desarrollo de la actividad.

5.6.1. ***Actividad 1: No llores porque terminó, sonríe porque sucedió***

En esta primera actividad se tratará la temática trágica *Muerte.* El objetivo específico que se persigue es el de «Aceptar nuestra condición finita como seres humanos». Para ello, siguiendo las recomendaciones didácticas aportadas en Rodríguez-Herrero et al. (2012), se trabajará desde el concepto de «muertes parciales». La CPI escogida para esta actividad es *Yo tenía diez perritos.*

Además, al tratarse de la primera actividad, se realizará en primer lugar una presentación de los responsables de la intervención y una breve explicación de las intenciones de esta. En la medida de lo posible se ha de propiciar un clima de respeto y confianza en el que los educandos se sientan cómodos y libres a la hora de expresar sus pensamientos al respecto.

- Desarrollo:

1. Activación de conocimientos previos:

Se llevará a cabo una breve reflexión grupal guiada por el educador, que formulará una serie de preguntas introductorias. Estas preguntas podrían ser, por ejemplo: «¿qué sentimientos os produce la palabra «muerte»? ¿sentís miedo al pensar sobre la muerte? ¿con qué frecuencia reflexionáis sobre la muerte? ¿con qué frecuencia habláis con algún familiar, profesor o amigo sobre la muerte? ¿habéis sufrido alguna vez la pérdida de un ser querido? ¿alguien ha sufrido alguna vez la pérdida de su mascota, o de algún objeto que fuera muy preciado?».

2. Presentación de la CPI:

Se escuchará la CPI *Yo tenía diez perritos* a través de algún dispositivo electrónico, aunque lo ideal sería que fuera interpretada por el educador. Además, se proporcionará la letra de la CPI para facilitar su comprensión y el posterior debate.

3. Debate grupal y composición de una estrofa:

Empezará el educador con la siguiente introducción: «Como veis, el protagonista de la canción ha perdido nada menos que a sus 10 perritos. La muerte puede llegar en cualquier momento y debido a múltiples causas, por ejemplo: por causas naturales («a uno ya no lo veis»), por accidente («uno lo cogió un camión» o «uno se cayó en un brinco»), por un acto violento («uno se lo comió un gato») o por cualquier otro acto de lo más normal y cotidiano («uno se comió un bizcocho»). La muerte es omnipresente y siempre anda al acecho. ¿Se os ocurren otras posibles causas por las que podrían haber

muerto los perritos? ¿sois capaces de crear una estrofa, rimando con el número que prefiráis, en la que una nueva causa provoque la muerte de uno de los perritos?»

Los educandos tratarán de inventarse una estrofa propia en la que alguno de los perritos muera por algún otro motivo. Tras lo lúdico que puede resultar la invención de una rima propia, la idea aquí es reflexionar y comprender la omnipresencia de la muerte y su infinita casuística.

4. Interpretación de estrofas y composición de una CPI grupal:

Cuando todos hayan escrito su estrofa, se agruparán por grupos en función del número con el que hayan realizado la rima (del 1 al 10). Cada integrante del grupo irá interpretando su estrofa ante el resto de los compañeros. Cuando todos los integrantes de un grupo hayan interpretado su estrofa, el grupo-clase escogerá la que más le haya gustado. Cuando todos los grupos hayan finalizado, se compondrá una CPI grupal conformada por las 10 estrofas ganadoras. La letra puede escribirse en la pizarra o proyectarse con el ordenador, y más tarde ser cantada por todos. Sería ideal que se añadiera algún tipo de gesto, coreografía o juego asociado.

5. Debate grupal:

El educador comienza con lo siguiente: «Como hemos podido observar, la muerte está siempre al acecho. Uno puede morir de cualquier cosa [*mencionar aquí alguno de los motivos más originales y graciosos de los anteriores*]. No obstante, que la muerte exista no significa que la vida no tenga sentido, ¿no? La omnipresencia de la muerte tiene que motivarnos a aprovechar cada minuto y estar agradecidos con el regalo de la vida. Que nadie se sienta inmortal, pues como hemos visto la muerte puede aparecer en cualquier momento; pero que nadie se sienta triste por ello, ya que si la muerte llega es porque previamente ha habido vida. Os pregunto: ¿creéis que el protagonista ha sido feliz el tiempo que ha vivido con sus perritos? Pese al trágico final de cada uno de ellos ¿creéis que le habrá merecido la pena vivir lo vivido? Está claro que cuando adoptamos una mascota, compramos algo que apreciamos, o iniciamos una relación sentimental con alguien, sabemos que tarde o temprano todo desaparecerá, pero… ¿esto ha de llevarnos a no adoptar a una mascota o no poseer nada que nos guste? ¿voy a dejar de enamorarme, o de empezar una nueva amistad, solo porque sé que en algún momento alguno de los dos morirá? ¿solo porque sabemos que algo tiene un fin, ya tiene sentido rechazarlo?».

El objetivo aquí es reflexionar, en definitiva, sobre el valor de la vida y del presente: si algo que muere nos produce dolor es porque hemos disfrutado y amado a ese algo; que algo no sea eterno no tiene por qué carecer de sentido. El educador orientará el debate hacia este tipo de conclusiones, aunque por supuesto cada educando será libre de expresar cualquier otro tipo de interpretación. El mero hecho de reflexionar y dialogar con naturalidad sobre la temática ya es positivo. Finalmente, el educador cerrará el debate con una última frase a modo de moraleja y resumen de lo aprendido: «No llores porque terminó, sonríe porque sucedió».

6. Carta final:

Sería ideal terminar explicitando, por escrito, las reflexiones y aprendizajes experimentados durante la sesión. Esto ayudará a estructurar lo aprendido, darle sentido y, además, memorizarlo y evitar que caiga en el olvido. Por ello, se propondrá a los educandos escribir una carta, de estilo y extensión libre, al protagonista de la CPI. Únicamente se exigirá que la carta comience con una frase en la que muestren comprensión y empatía por el dolor del protagonista, uno de los principios básicos del tratamiento del duelo (Herrán y Cortina, 2009).

En la carta los alumnos deben ofrecer apoyo psicológico al protagonista ante sus recientes pérdidas; se trata, pues, de que los alumnos expresen por escrito los pensamientos y reflexiones resultantes del anterior debate en forma de recomendaciones. Estas reflexiones deberían abogar por adoptar una actitud resiliente y afrontar la pérdida (y, en definitiva, nuestra condición finita) de una manera más realista, reflexiva, optimista y humilde.

5.6.2. ***Actividad 2: Bonita la gente que es diferente, que tiembla, que siente, que vive el presente***

En esta segunda actividad se tratarán las temáticas trágicas *Miedo* y *Enfermedad.* El objetivo específico que se persigue es el de «Reflexionar sobre la naturaleza del miedo y el temor a la enfermedad». En este caso, se llevará a cabo la técnica *Philips 6x6*, la cual facilita el diálogo entre los alumnos en este tipo de actividades (Pérez-Francés, 2010), en la segunda parte de la actividad, se utilizará un recurso audiovisual, algo muy recomendado entre los expertos a la hora de llevar a cabo este tipo de actividades de educación para la muerte y lo trágico (Poch y Herrero, 2003; Cortina y Herrán, 2011). La CPI escogida para esta actividad es *Madre, querida madre.*

- Desarrollo:

1. Activación de conocimientos previos:

Se pedirá a los alumnos que elaboren una lista individual de miedos y fobias que conozcan.

2. *Philips 6x6*:

En grupos de 6 personas, durante 6 minutos, los alumnos deben poner en común sus listas individuales y agrupar los miedos en diferentes categorías, según el criterio grupal (p. ej. miedos provocados por animales, miedos provocados por personas, miedos provocados por hipotéticas situaciones futuras, miedos racionales, miedos irracionales, etc.).

Cuando todos los grupos hayan finalizado, un representante de cada uno expondrá su categorización resultante al grupo-clase. A través de un debate grupal y con la ayuda del educador, se intentarán establecer unas categorías finales. La idea es tomar

consciencia de la infinidad de posibles miedos y fobias que puede padecer una persona, y la variedad de sus posibles causas.

3. Presentación de la CPI:

Se escuchará la CPI *Madre, querida madre* a través de algún dispositivo electrónico, aunque lo ideal sería que fuera interpretada por el educador. Además, se proporcionará la letra de la CPI para facilitar su comprensión y el posterior debate.

4. *Philips 6x6*:

El nuevo debate será introducido de la siguiente manera: «Hemos hablado sobre muchos tipos de miedos y fobias, pero ¿qué hay sobre el miedo a la enfermedad? ¿cómo pensáis que un enfermo puede gestionar los miedos que su enfermedad le genera? ¿habéis sentido alguna vez miedo al estar enfermos? ¿habéis tenido miedo durante la pandemia? ¿qué os parece la actitud de la protagonista de la canción? ¿creéis que nuestros abuelos estaban más acostumbrados a lidiar con el miedo a la enfermedad que nosotros? ¿por qué?»

Se formarán grupos de 6 personas distintos a los primeros, y de nuevo deben reflexionar sobre 6 minutos sobre las cuestiones planteadas. Al finalizar, un representante de cada grupo expondrá al grupo-clase sus conclusiones al respecto.

5. Visualización de la entrevista:

Tras haber reflexionado sobre la naturaleza del miedo y, más concretamente, sobre la gestión del miedo a la enfermedad, cerraremos la actividad con la visualización de la entrevista realizada por el periodista Jordi Évole (2020) al cantautor Pau Donés.

La visualización será introducida por parte del educador de la siguiente manera: «Nadie nace preparado para gestionar el miedo que puede producir una enfermedad. Hablar sobre ello con otras personas o realizar reflexiones como las que aquí estamos llevando a cabo puede resultar muy útil. Pero también nos puede ayudar conocer casos de hombres y mujeres que han hecho frente a su enfermedad de una forma ejemplar en cuanto a adoptar una actitud valiente y resiliente.

Este es el caso de Pau Donés, cantautor catalán, que padeció cáncer de colon durante 5 años hasta fallecer en 2020. Pau fue un ejemplo para quienes aspiramos a controlar nuestros miedos y sonreír a la vida pese a las dificultades que esta nos va poniendo por delante. Su ejemplo quedó inmortalizado en esta entrevista que Jordi Évole le realizó (por petición propia de Pau) solo 2 semanas antes de fallecer, en su casa del valle de Aran. Al igual que la protagonista de la canción, a Pau su inminente muerte no le impidió querer disfrutar de lo bonito de la vida hasta el último suspiro. Le ganó la partida al miedo, de goleada».

6. Reflexión final:

En este caso, se intentará que la reflexión final sobre la entrevista y todo lo hablado en esta actividad se lleve a cabo en el ámbito familiar. El papel de la familia en el marco de una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia es fundamental (Rodríguez-Herrero, 2015). El tabú no ha de ser superado únicamente en el aula. Hablar con naturalidad en el contexto más cercano sobre estas temáticas es lo que se pretende fomentar con este tipo de propuestas.

5.6.3. ***Actividad 3: Ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego***

En esta tercera actividad se tratará la temática trágica *Violencia*. El objetivo específico que se persigue es el de «Rechazar la violencia como forma de solucionar conflictos».

En este caso se optará por pedir previamente a los alumnos que pregunten a sus mayores sobre CPI que conozcan y que contengan un componente violento. Apoyándonos en lo observado en nuestra investigación, es casi seguro que, de entre las CPI que conozcan los padres y abuelos de los adolescentes, alguna de ellas resulte contener elementos violentos. Los alumnos deberán recoger por escrito sus letras, aprender la CPI o grabarla a través de un dispositivo electrónico. La idea es que puedan compartirla durante la actividad con el resto de sus compañeros.

Nuestro cancionero popular infantil contiene innumerables pasajes en los que la violencia es principal protagonista: peleas, golpes, insultos, amenazas, guerras y, por supuesto, asesinatos. Como se expuso en el capítulo *Resultados*, la categoría *Violencia* es una de las categorías con más peso de entre las observadas. Reflejo de la sociedad en la que se compusieron y expandieron, estas CPI nos muestran sin tapujos la realidad pasada.

A este respecto, algunos autores son reticentes al aprovechamiento pedagógico de tal tipología de mensajes violentos y, en muchos casos, harto machistas, presentes en nuestro folklore popular (véase Fernández-Poncela, 2009). Evidentemente, hemos de actuar con cautela al utilizar este tipo de mensajes, permaneciendo siempre alerta a que no produzcan el efecto inverso del que se pretende. No obstante, creemos que un adecuado tratamiento educativo de tales mensajes puede resultar muy interesante. Lejos de obviarlos, pueden aprovecharse e invitarnos a reflexionar sobre la realidad que nos plantean. Así, por ejemplo, Llamas (2005) utiliza estos mensajes violentos y machistas presentes en las canciones populares, elaborando a partir de ellos una unidad didáctica para el tercer ciclo de primaria. Nuevamente, apostamos aquí por abordar lo trágico y no obviarlo, superando así el tabú y tratando de aportar normalidad y naturalidad al debate, el diálogo y la reflexión sobre la temática.

- Desarrollo:

1. Activación de conocimientos previos:

Se plantearán las siguientes preguntas al grupo-clase por parte del educador y los alumnos podrán ir respondiendo, siguiendo un cierto orden: «¿Qué entendéis por violencia? ¿qué tipos de violencia conocéis? ¿un insulto es una forma de violencia? ¿qué pensáis sobre la violencia psicológica? ¿y sobre la violencia con los más débiles, niños, ancianos e incapacitados? ¿qué pensáis sobre la violencia de género?»

2. Interpretación de las CPI recolectadas:

Cada alumno podrá exponer o interpretar ante el resto de sus compañeros la(s) CPI que hayan recolectado de sus familiares.

3. Reflexión individual:

A cada alumno se le dará una hoja con 3 preguntas que deberá contestar individualmente por escrito. Se proporcionará un tiempo suficiente para poder reflexionar sobre ellas tranquilamente. Las preguntas serán las siguientes: «1. ¿Qué te parece la actitud violenta del personaje de la canción que has recopilado? 2. ¿Crees que la violencia es una buena forma de resolver conflictos? 3. ¿Por qué los personajes de tantas canciones acaban optando por la violencia como forma de resolver sus problemas?»

4. Puesta en común:

De forma distendida y amena se irán poniendo en común las distintas respuestas. Se permitirá el debate y la réplica espontánea.

5. Reflexión grupal:

Cuando cesen las intervenciones por parte de los alumnos, se planteará una última reflexión al respecto: «Hemos visto como antiguamente en nuestro país era muy frecuente el uso de la violencia como forma de solucionar conflictos y atacar a nuestras enemistades. Mención especial merece el elevadísimo grado de machismo de ciertas actitudes de las que hemos observado en algunos personajes. Está claro que aún queda mucho camino por recorrer, pero ¿creéis que hoy en día el mundo es más o menos violento que el de vuestros padres y abuelos?»

Evidentemente, no se pretende obtener una respuesta objetiva al respecto. Aunque, en términos cuantitativos, contamos con evidencia que resalta la disminución de la violencia global en las últimas décadas (véase Pinker, 2018), afirmar que nuestro mundo es hoy en día menos violento que en el pasado puede ser perfectamente cuestionado. De nuevo, con esta actividad se persigue como objetivo principal el reflexionar con naturalidad y normalidad al respecto, más allá de intentar imponer una u otra visión sobre la problemática.

Así, a través de la realidad pasada que nos retratan las CPI, los niños y adolescentes pueden aprender de lo bueno de nuestros antepasados, pero también ser críticos y condenar, en este caso, sus actitudes violentas. Aprender de sus aciertos y errores, de lo bueno y lo trágico de su ejemplo vital.

5.6.4. ***Actividad 4: ¿No puedo vivir sin ti, no hay manera?***

En esta cuarta actividad se tratarán las temáticas trágicas *Desamor* y *Tristeza.* El objetivo específico que se persigue es el de «Apreciar el valor de las relaciones sentimentales y aceptar su finitud». La CPI escogida para esta actividad es *La esposita.*

Esta vez la actividad se realizará fuera del aula. Puede resultar chocante la propuesta de llevar a cabo una actividad escolar en un cementerio; no obstante, varios especialistas valoran muy positivamente este tipo de visitas en el marco de la educación para la muerte y lo trágico (véase Herrán y Cortina, 2006; Herrán y Cortina, 2009; Affifi y Christie, 2018). Se intentará generar un clima ameno y alegre, como en cualquier otra salida escolar, a la par que se exigirá la actitud respetuosa que el lugar merece.

- Desarrollo:

1. Activación de conocimientos previos:

Durante la marcha al cementerio se introducirá brevemente la sesión, anticipando que se tratarán las temáticas del (des)amor y la tristeza. Solamente se les pedirá que, individualmente, vayan pensando una respuesta a las preguntas: «¿qué entiendes por amor?» y «¿quiénes son las personas a las que más quieres?»

2. Juego de pistas/Yincana:

Se reunirá al grupo y se realizará la siguiente introducción: «Os hemos pedido que penséis en qué significa el amor para vosotros, y quiénes son vuestros seres más queridos [*aquí pueden responder los alumnos*]. El amor es muy difícil de definir, pero está claro que existe y que enriquece a cualquiera que lo experimente sanamente. Como habéis mencionado, podemos sentir amor y querer a cualquier persona: familia, amigos, profesores, etc. Pero ¿qué pasa cuando el amor se acaba?»

Aquí se dividirá al grupo en 3 o 4 subgrupos (aproximadamente 6 personas por grupo), con un color cada uno. Previamente se habrán escondido en el lugar tantas tarjetas como subgrupos se hayan formado. Cada una de ellas contendrá información sobre una tumba: nombre de los fallecidos; lugar donde se encuentra la tumba (p. ej. zona B calle 4). La idea es que cada grupo debe encontrar la tarjeta de su color y, una vez encontrada, buscar la tumba a la que hace referencia. Se escogerán tumbas en las que descansen juntos los restos de parejas sentimentales.

3. Presentación de la CPI:

Se escuchará la CPI *La esposita* a través de algún dispositivo electrónico, aunque lo ideal sería que fuera interpretada por el educador (en este caso sería muy recomendable realizar una escenificación de la historia que narra la letra de la CPI). Además, se proporcionará la letra de la CPI para facilitar su comprensión y el posterior debate.

4. Debate grupal:

Iniciar el debate con la siguiente introducción: «Como hemos hablado anteriormente, se puede sentir afecto y amor por una persona en infinidad de formas. El amor a nuestros padres y familiares es quizá la forma de amor más antigua que exista. No obstante, pueden darse otro tipo de sentimientos amorosos hacia otras personas. El amor entre dos enamorados es algo que puede llegar a ser muy bonito, pero también doloroso. Hay amores para toda la vida, otros que son interrumpidos por una u otra causa, pero también otros que terminan trágicamente. Acabáis de ver tumbas en las que los restos mortales de parejas de enamorados descansan juntos; eso significa que en algún momento uno se tuvo que despedir del otro cuando aún seguían enamorados. En otras muchas ocasiones no es la muerte la que separa a la pareja, sino las circunstancias de la vida misma, como en la canción que hemos escuchado. Os preguntamos: ¿qué pasa cuando el amor se termina? ¿qué sucede si el amor no es correspondido? ¿cómo os sentiríais si vuestro novio o novia quiere terminar la relación? En resumen, ¿cómo reaccionaríais si, por una razón u otra, no podéis estar con la persona a la que amáis, como le sucede a la protagonista de la canción?»

El debate se moderará por parte del educador. De nuevo, se recuerda que el objetivo principal es la reflexión y el debate normalizado sobre este tipo de supuestos trágicos. Cualquier posible interpretación de la problemática planteada debe ser aceptada y respetada.

Se proseguirá el debate planteando las siguientes preguntas: «Está claro que no es agradable sentirse no correspondido por la persona que nos gusta, pero ¿hasta qué punto debe esto preocuparnos? ¿nuestra felicidad y estado de ánimo debe depender plenamente de una persona?»

Para terminar, se cerrará el debate con esta última cuestión: «Por otro lado, hay ocasiones en las que una pareja se encuentra separada forzosamente por la distancia. Es muy probable que en vuestra época universitaria alguno de vosotros tenga una relación de este tipo. En este sentido: ¿qué os parece la actitud de la protagonista de la canción? ¿estamos ahora igual de preparados a permanecer largo tiempo sin tener noticias de nuestra pareja? ¿hasta qué punto creéis que es positivo estar continuamente conectados a nuestra pareja? ¿cuándo un amor puede volverse "tóxico"?»

La idea de este debate final, y de la actividad en general, es ofrecer un espacio en el que reflexionar sobre el valor del amor y la gestión de la tristeza que pueda

generar su pérdida, además de concienciarse sobre los peligros que una relación «tóxica» puede acarrear. Se trata, en suma, de hacer ver que las relaciones amorosas no son siempre idílicas. Lo trágico también hace acto de presencia en el terreno del amor; lo importante es saber gestionarlo adecuadamente y poder hablar y expresarnos sobre ello con normalidad.

En este caso, el ejemplo de la protagonista de la CPI nos ofrece una oportunidad excelente para reflexionar y debatir sobre este tipo de actitudes y la racionalidad de ciertos comportamientos. La CPI aborda una temática trágica, una situación de desamor producida por la distancia y la tristeza asociada; a su vez, propicia el debate y la reflexión sobre ello. Pese a lo trágico de la letra, y pese a que alguno de los personajes puede que no siempre adopte actitudes ejemplares, el mero hecho de abordar la temática ya otorga a la canción un claro valor pedagógico.

*5.6.5. **Actividad 5: ¡Que el fin del mundo te pille bailando!***

Esta última actividad cerrará la intervención y tiene como objetivo el «Aprender pautas de actuación y frases inspiradoras sobre lo trágico». Se pretende, pues, transmitir a los educandos una serie de buenas prácticas a la hora de enfrentarse a un episodio trágico, propio o ajeno. La idea es que terminen la intervención con algún material de referencia en el que puedan apoyarse si en un futuro olvidan lo aprendido. De igual manera, en cuanto a las frases inspiradoras sobre lo trágico, estas irán orientadas a recoger los aprendizajes y conclusiones producidas en las actividades anteriores. En suma, se pretende que los alumnos no «se vayan de vacío» y posean un recurso de referencia cuando quieran recordar lo aprendido.

- Desarrollo:

1. Diseño de un mural grupal:

Se creará un mural en el cual se escribirán las pautas de actuación promulgadas por el educador. El mural será de diseño libre, los alumnos son libres de elaborarlo a su gusto. La idea es que pueda colgarse en clase y así poder recurrir a él cuando se considere necesario.

Las pautas de actuación se delimitarán a través de un debate grupal. No obstante, en este caso el educador sí deberá guiar y orientar la charla para que las pautas resultantes sean coherentes con la evidencia al respecto. Se recomienda obtener un total de 10 pautas finales, que han de ir en la línea de las siguientes (adaptado de Herrán y Cortina, 2007, 2008a, 2009):

- Expresar con naturalidad lo que sentimos; apoyarnos en nuestra familia, nuestros profesores y nuestros compañeros.

- No mentir, mejor tratar de comprender la realidad y aceptarla.

- Respetar las diferentes visiones acerca de nuestra condición humana, valorarlas e intentar comprenderlas.

- No existe una verdad única y excluyente acerca de nuestra condición humana. La duda nos ayuda a crecer y mejorar nuestro entorno.

- La muerte es omnipresente y necesaria en el ciclo de la vida de cualquier especie. Admitirlo y adoptar una actitud resiliente al respecto.

- Cuando alguien muere, no desaparece por completo, quedan sus recuerdos, sus enseñanzas y su conciencia.

- Nuestra vida no vale más que ninguna otra. Evitar creer en la necesidad de ser inmortales.

- Respetar las creencias religiosas y diferencias culturales del resto de personas.

- No agobiar con excesivas preguntas y tratar con normalidad a un compañero que haya perdido un ser querido o sufrido algún episodio trágico.

- Tratar con normalidad a aquel que se encuentre muy enfermo y a su vez ofrecerle apoyo y cariño. Despedirse plenamente si fallece, y recordarlo con naturalidad en el futuro.

2. Frases inspiradoras:

Una vez se haya finalizado el mural (puede dejarse para terminar más adelante si se alarga demasiado), el educador dividirá a la clase en 6 grupos. Cada grupo se encargará de escribir, en grande y a su gusto, una frase inspiradora relacionada con lo trágico y orientada a adoptar una actitud resiliente. Las frases serán proporcionadas por el educador, aunque se aceptarán frases propias que el alumnado pueda proponer. La idea nuevamente es que puedan ser colgadas en clase o en los pasillos, a la vista de todo aquel que quiera recurrir a ellas. Las frases propuestas son las siguientes:

- Muerte: «la muerte es algo que no debemos temer porque, mientras somos, la muerte no es, y cuando la muerte es, nosotros no somos», Antonio Machado.

- Enfermedad: «se niega a luchar, se da por vencida, no hace más que pensar en la enfermedad y en la muerte. Pero existe algo tan inevitable como la muerte y es ¡la vida!», Charles Chaplin.

- Miedo: «el miedo siempre está dispuesto a ver las cosas peor de lo que son», Tito Livio.

- Tristeza: «se necesita tristeza para conocer la felicidad, ruido para apreciar el silencio y ausencia para valorar la presencia».

- Violencia: «la violencia es miedo de las ideas de los demás y poca fe en las propias», Antonio Fraguas Forges

- Desamor: «que no te vendan amor sin espinas», Joaquín Sabina.

3. Despedida:

Para cerrar la actividad y la intervención, se propone aprender e interpretar una última CPI. En este caso, proponemos una canción que contenga algún baile o juego asociado. Como se ha explicado en apartados anteriores, en las CPI se da el curioso contraste entre lo trágico de sus letras y la alegría y diversión de sus intérpretes. Son muy habituales las CPI en las que se juega, baila y ríe al mismo tiempo que se está cantando una letra eminentemente trágica.

Basándonos en los datos recopilados en esta investigación en cuanto a las actividades asociadas de las CPI trágicas analizadas (anotadas y descritas por algunos de los recolectores), algunas de las CPI que podrían utilizarse serían las siguientes: *Adios, ninón, adiós* (comba); *Agustina* (corro); *Al esconderite* (juego del escondite); *Cantarle, que no es viuda* (columpio); *Din, don, macarrón* (echar suertes); *Joaquinito Rodajas* (dramatización); *Que viva la media naranja* (rueda); *Tu tu tu tu* (juego del pilla pilla)

En definitiva, nos parece muy representativo y adecuado el terminar la intervención con una CPI del estilo. En definitiva, esta paradoja resume el mensaje principal de esta intervención y sus dos objetivos generales: naturalizar lo trágico y aceptarlo; ser conscientes de nuestro destino y, pese a ello, vivir, reír y ser feliz.

5.7. **Evaluación**

La evaluación de la intervención se llevará a cabo por diferentes vías. Por un lado, se realizará una evaluación inicial de los conocimientos previos en el paso 1 del desarrollo de cada actividad (activación de conocimientos previos). Por su parte, el educador llevará a cabo un proceso evaluativo continuo a través de la obtención de *feedback* durante el desarrollo de las actividades.

Paralelamente, se propone la realización de un breve cuestionario abierto (5 ítems), de Escala Likert, aplicable pre-post intervención, con la función de evaluar el progreso de los alumnos en cuanto a los objetivos planteados. Además, sería ideal la realización de un grupo de discusión final proevaluativo.

Se recuerda que la presente propuesta de intervención consiste en un diseño preexperimental, exploratorio y sin pretensiones de obtener validez contundente. Un estudio experimental más amplio sería recomendable.

5.8. **Letras de las CPI Utilizadas**

ADIÓS, NINON, ADIÓS

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 08 Jul 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/20957

Adiós, ninón, adiós, que el barco ya se va
si no me das el sí, me muero por la mar.
A la mar tiré un tiro y a la arena cayó,
confianza en los hombres, nunca la tuve yo.
Te lo digo, te lo digo, te lo vuelvo a decir
que me ha salido un novio de la Guardia Civil.

AGUSTINA

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 08 Jul 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/19087

Agustina murió joven sin ninguna enfermedad,
que la mataron sus padres por no dejarla casar.
Ay qué padres tan crueles y qué familia tan baja,
que antes de morir la hija le están haciendo la caja.
La caja era de cristal, las esquinas de madera,
se la regaló su novio pa que sus padres la vieran;
el anillo que llevaba en el dedo corazón
se lo regaló su novio en las primeras de amor.
La caja iba delante, el duelo iba detrás,
el criminal de su padre liando un cigarro va.
Adiós, Agustina, adiós, en el cielo nos veremos
ya que tus padres no quieren que en la tierra nos casemos.

AL ESCONDERITE

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 24 Jul 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/19887

Al esconderite, tite
de vititón
tres gallinas y el capón,
el capón se puso malo,

las gallinas escaparon.
Tú por tú
que te escondas tú.
A la puerta de Mambrú
hay un plato de ensalada,
todos comen a la vez
y jugaron a las cartas
¡Jota, caballo y rey!

CANTARLE, QUE NO ES VIUDA

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 30 Ago 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/14976

Cantarle, que no es viuda,
que no es viuda, cantarle,
que no es viuda, cantarle,
que es una amiguita mía
que la quiero más que a nadie.
Cantarle, que no es viuda.

DIN, DON, MACARRÓN

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 17 Nov 2019), https://musicatradicional.eu/es/piece/32032

Din, don, macarrón,
miqui, miqui y su mujer
ocho y nueve Santander

a la moribunda,
patrón de regalicia Aragón,
chirín chirón chon chon

una pulga y un ratón
por las calles de Aragón
comiendo pan y salchichón.

El médico está enfermo
le van a hacer la autopsia,
los curas en la puerta

tocando el violín.

La muchacha en la ventana
comiendo una manzana
el muchacho en el balcón
comiendo melocotón.

El mendrugo de anoche
me supo mal.
Tú por tú.
Sálvate tú,
por la puerta más azul.

JOAQUINITO RODAJAS

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 18 Feb 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/25622

- Joaquinito… Rodaajaas…
¿quién ha robado… la iglesia…?
- Señor curaa…
dígamelo usté otra veez…
- Joaquinito… Rodaajaas…
¿quién ha robado… la iglesia…?
- Señor curaa…
vuélvamelo usté a deciir…
- Joaquinito… Rodaajaas…
¿quién ha robado… la iglesia…?
- Señor curaa…
los ladroonees…

LA ESPOSITA

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Ya se vienen, ya se van
los soldados a la guerra;
cierto que unos van quintados[18]
y cien voluntarios llevan.

[18] Van a la guerra elegidos mediante un sorteo.

En medio de todos va
un galán con mucha pena;
su espada lleva bordada,
su espada bordada lleva.

La silla de su caballo
toda bordada con seda;
se la bordo su esposita,
dulce y regalada prenda.

Se paran a descansar
en una verde alameda:
unos cantan, otros ríen
y otros divierten sus penas,
menos aquel pobrecillo
que era tanta su tristeza.

Se acerca su capitán;
le dijo de esta manera:
- ¿Qué tienes tú, que no cantas?
¿qué tienes, que no te alegras?
¿no lo haces por ir quintado,
o porque vas a la guerra?

- No lo hago por ir quintado,
ni porque voy a la guerra,
que lo hago por mi esposita,
dulce y regalada prenda;
el día que me quitaron
fueron mis bodas ciertas,
y no me dejaron dormir
aquella noche con ella.

- Toma la licencia y vete,
soldado, para tu tierra;
por soldado más o menos
no se ha de perder la guerra.

[...]

Se vistió de pelegrino
fue pidiendo en puerta en puerta
hasta llegar a pedir
a la puerta de su suegra.

- Ave María de gracias.
- De gracias María llena.
- Una limosna por Dios
a un soldado de la guerra.

- Désela usted, madre mía,
aunque yo nada comiera,
tan solo porque me guarde
aquel que tengo en la guerra.

- Alza tus ojos y mira,
María la costurera.
Del abrazo que se dieron
los dos cayeron a tierra.

MADRE, QUERIDA MADRE

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 16 Mar 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/19813

- Madre, querida madre
cuántas estrellas;
ábreme la ventana
que quiero verlas.

- No hija mía, no
que estás enferma;
el frío de la noche
matarte pueda.

- Siento ladrar un perro
bajo mi verja,
antes que llegue el alba
ya estaré muerta.

QUE VIVA LA MEDIA NARANJA

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 25 Mar 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/17067

Que viva la media naranja
que viva la naranja entera
vivan todos los soldados, y epa,
que han jurado la bandera.

Ayer en el cuartel
se me cayó un botón
y vino el coronel
a pegarme un bofetón,

qué bofetón sería
el cacho de animal
que estuve quince días
sin poderme menear.

TU TU TU TU

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 26 Mar 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/13247

Tu tu tu tu
¿Qué es ese ruido
que pasa por aquí?
De noche y de día
no nos deja dormir.

Somos los estudiantes
que venimos a buscar
a doña Ana
doña Ana no está aquí
que está en el jardín
buscando las flores
de mayo y abril.

- Calabasito de detrás
- ¿Qué manda señor Cabás?
- Ve a ver si el Demonio
está vivo o muerto.
- Está muerto

- Calabasito de detrás
- ¿Qué manda señor Cabás?

- Ve a ver si el Demonio
está vivo o muerto.
- Medio vivo medio muerto.

- Calabasito de detrás
- ¿Qué manda señor Cabás?
- Ve a ver si el Demonio
está vivo o muerto.
- Está vivo

YO TENÍA DIEZ PERRITOS

Referencia: Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC, ed. E. Ros-Fábregas (fecha de acceso: 27 Mar 2020), https://musicatradicional.eu/es/piece/36092

Yo tenía diez perritos,
uno ni come ni bebe;
ya no quedan más que nueve
ya no quedan más que nueve

De los nueve que quedaban,
uno se comió un bizcocho;
ya no quedan más que ocho
ya no quedan más que ocho.

De los ocho que quedaban,
uno se encerró al retrete;
ya no quedan más que siete
ya no quedan más que siete.

De los siete que quedaban,
a uno ya no lo veis;
ya no quedan más que seis
ya no quedan más que seis.

De los seis que me quedaban,
uno se cayó en un brinco;
ya no quedan más que cinco
ya no quedan más que cinco.

De los cinco que quedaban,
uno se lo comió un gato;

ya no quedan más que cuatro
ya no quedan más que cuatro.

De los cuatro que quedaban,
uno se lo llevó Andrés;
ya no quedan más que tres
ya no quedan más que tres.

De los tres que me quedaban,
uno lo cogió un camión;
ya no quedan más que dos
ya no quedan más que dos.

De los dos que me quedaban,
uno se lo llevó San Bruno;
ya no queda más que uno
ya no queda más que uno.

Del uno que me quedaba,
uno se heló por bueno
ya no queda ningún perro
ya no queda ningún perro.

6. Conclusions

This last section presents the main conclusions of this research, resulting from the literature review carried out and the multi-analysis of the set of *CFSs* analyzed.

6.1. **Scope of Objectives and Verification of the Study Hypothesis**

The general objectives of this study are twofold, namely, *to find out the degree of the presence of the tragic in Spanish CFSs* and *to reflect on the suitability of CFSs as an educational resource for death, the tragic and resilience* (see Introduction chapter). A first general objective focused on the multi-analysis of the tragic component in the CFSs of the corpus analyzed, and a second aimed at reflecting on their educational potential when educating for death, tragedy and resilience.

6.1.1. ***First General Objective: To know the Degree of the Presence of the Tragic in Spanish CFSs***

To facilitate the achievement of the first general objective, it was broken down into several specific objectives, each of them addressed by a different type of analysis. Thus, different approaches to the tragic content of the analyzed CFSs and their musical and formal characteristics were carried out. Before breaking down the scope of each of the specific objectives, it is worth mentioning that a triangulation of methods has been achieved successfully, since it has allowed to obtain a complete and holistic vision of the tragic component of the CFSs.

The results obtained on the tragic content of the lyrics, of a mixed nature, together with the musical and formal characterization of the tragic CFSs performed, constitute a consistent approach to study the dimension and potential meaning of the presence of tragedy in the CFSs. Furthermore, the large size of the sample with which we have worked compared to the related literatures, guarantees the validity of the conclusions obtained.

The scope of the specific objectives related to the first general objective of this study is:

- *To identify and categorize the tragic elements present in Spanish CFSs through manual content analysis*

The manual content analysis was applied to a total of 2558 Spanish CFSs. The identification of tragic elements, understood as passages in the lyrics of the CFS in which some tragic theme is addressed, was successfully done. The number of tragic elements identified was 1257, while 506 CFSs (19.78%) were identified as tragic (with at least 1 tragic element identified).

The categorization process was also successful. The tragic categories inferred were *Death*, *Violence*, *Fear*, *Sadness*, *Heartbreak,* and *Illness*. The Death and Violence categories are the most present in the corpus of analyzed CFSs. The *Death* category is the one with the highest number of tragic elements, while the *Violence* category is the

most present category in terms of the number of CFSs in which it appears. In contrast, the *Fear* category is the least present in the CFSs analyzed.

Therefore, the identification and categorization of tragic elements present in the Spanish CFSs analyzed, through manual content analysis, has been successfully carried out. This analysis methodology is very relevant when identifying and categorizing this type of textual content. At the same time, the frequent and standardized presence of tragic elements in this type of popular composition intended for children has been proved.

- *Identifying and categorizing the tragic elements present in tragic Spanish CFSs through computer content analysis*

A second content analysis, in this case computerized, was carried out on the 506 tragic CFSs identified by the manual content analysis. To obtain statistics on their effectiveness and relevance, the computerized content analysis was done also on 506 CFSs identified as non-tragic by the manual content analysis.

Regarding the identification of tragic elements, the software designed identified 363 CFSs as tragic, out of the 506 CFSs identified by the manual content analysis, which means a total of 143 false negatives. In turn, of the 506 non-tragic CFSs selected, the software identified 417 CFSs as non-tragic. In this case, 89 false positives are observed. That is, if the software identifies an CFS as tragic, it is correct 80.3% of the time. However, it is only able to identify 71.73% of the CFSs that are actually tragic (according to the manual content analysis).

Thus, we can conclude that the process of identification of tragic elements by the computer content analysis has yielded acceptable statistics in terms of accuracy and agreement with the data obtained from the manual content analysis (*ground truth*). The complexity of the task completed must be considered, since very often the tragic component present in the CFSs analyzed is partially hidden and its identification depends on numerous interpretative nuances. As commented in the Results chapter, the task of identifying tragic elements by computer content analysis is conditioned by the frequent presence of metaphors, negations, historical characters and events, colloquialisms, or phonetic transcriptions.

On the other hand, as for the categorization of the elements identified, the statistics obtained show acceptable values: overall *accuracy*, 0.86; overall *precision* between, 0.51; overall *recall* 0.53. Here the task is much more complex than the previous one, since it is not a question of elucidating between tragic and non-tragic CFSs, but of trying to infer the belonging to one or the other tragic category of each item, in an automated way. The statistics obtained vary significantly depending on the category in question, with *Death* and *Violence* being the best identified, and *Heartbreak* the most problematic in terms of identification.

- Assessing the relevance of the use of computer analysis of the tragic content in Spanish CFSs

As already mentioned, the proposed task of identifying the tragic content present in the Spanish CFSs analyzed by means of a computer content analysis is very complex. This tragic component, on many occasions, is presented to us sibyl linearly, so much so that very often the reader or the person who interprets the CFSs is unable to notice it. If such a task of identifying the tragic in the letters of the CFSs is difficult for a human analyst, it will be even more difficult for an automated system.

For the present study, we created a software based on glossaries of tragic terms considering a previous *stemming* of the words. Regarding the identification of tragic CFSs, the concordance or percentage of agreement between both analyses (manual and computerized) or *accuracy* is 77.07%. On the other hand, the *agreement* coefficient calculated by Cohen's Kappa yields a value of 0.542 ± 0.026 with a 95% confidence interval [0.490-0.593]. The associated *chi square* value χ^2= 300.16, and a p-*value* less than 0.00001. These values of agreement of K between the two analyses can be considered acceptable, both for probability levels for statistical significance and a high substantive significance given by an associated effect size, TE= 0.54, for a population of 1012 songs.

Despite the wide margin for improvement, we consider that the results obtained are satisfactory and that the potential of this type of textual analysis is very promising in the study of CFSs and their pedagogical potential. Such an analysis can help in the treatment of large corpora of popular songs, either for ethnomusicological study or for their educational use. For example, a fundamental phase in any pedagogical intervention to be carried out using songs is the selection of a suitable repertoire; at this stage, this type of computerized support can be of great help. Especially remarkable would be its value for these research pieces and intervention proposals that aim at an education for the tragic and resilience through music, specifically, of the Spanish CFSs. There is no other textual analysis software that focuses on the tragic content of texts in Spanish.

The software designed is presented as a tool of great interest for the analysis of tragic content of texts, especially song lyrics, and can be complemented with another type of analysis more sensitive to the tragic content of the passages of lyrics of CFSs, since rhetorical figures, complex linguistic forms and underlying deep meanings are often present; something that is beyond the scope of this type of automatic analysis.

In any case, computer content analysis is presented as a useful tool that frees the researcher who intends to work with a large corpus of CFSs, who can focus their efforts mainly on those considered as non-tragic by the computer analysis and accept as tragic the CFSs identified as such by the computer analysis, since there are few CFSs that are identified as tragic and are not (false positives). These false positives are usually caused by matching roots of non-tragic words with the roots of tragic words contained in the glossaries, something that can be easily identified and fixed.

- *Deepening the meaning of the tragic through hermeneutic analysis*

A hermeneutic analysis performed out with 7 of the CFSs identified as tragic by the manual content analysis. The aim is to approach this analysis, which is deeper than the manual content analysis, since here the contextualization of the content and the interpreter's knowledge are even more important. The aim of this analysis is to delve deeper into the tragic content of the CFSs analyzed and to try to identify and understand a more hidden tragic component that may have escaped previous content analyses (manual and computerized).

The results obtained confirm the hermeneutic analysis as a valid methodological tool to deepen the meaning of the tragic, in this case in Spanish CFSs. Through it, we identified contents such as: (mis)intentions hidden from apparently good-natured characters (*Don Pedro* or *La muerte anunciada);* criticism and caricaturing of the dominant ideology and philosophy of life (*Don Gato*); defense of the prevailing political regime and description of a community mourning process (*Dónde vas, Alfonso XII*); situation of submission, fear and defenselessness of women (*La asturianita);* exaltation of the Christian war epic and rejection of the Arab culture (*La cautiva*); cruelty, dramatism and complexity of an apparently innocuous episode (*El galapaguito*); evolution and historical use of the composition to be analyzed (*Mambrú.... Elebu*).

Thus, both for the ethnomusicological study and for the analysis of the educational potential of one or another composition of this style, the hermeneutic analysis is presented as a suitable option when trying to understand more deeply this song and thus assess its potential as a didactic resource.

- *Characterizing Spanish tragic CFSs in terms of their formal and musical aspects*

In the line of work marked by the first general objective, in addition to the aforementioned textual analyses (manual, computer and hermeneutic) focused on the identification of the tragic content and its comprehension, two other analyses were carried out focused on the characterization of the Spanish CFSs identified as tragic by the manual content analysis (*ground truth*).

On the one hand, a formal analysis of the lyrics of tragic CFSs was performed, focusing on aspects such as: number of lines, number of syllables in the lines, type of rhyme, presence of refrains and associated activities. Thus, a general characterization of tragic CFSs was obtained in terms of the formal characteristics of their lyrics and other associated metadata. The prototypical song would be composed of between 4 and 8 verses, with around 8 syllables (minor art), with a variation of 1 to 2 syllables between its shortest and longest verses, with assonant rhyme or alternating between assonant and consonant, without refrain and with some type of associated activity of a ludic nature, generally the formation of a chorus.

As for the analysis of the music of the tragic CFSs, from the study of the available scores, data were obtained in terms of clef, time signature, number of measures, nuances, special valuation groups and other musical figures, tonality, lowest and highest notes, amplitude, and tempo. Thus, a general characterization of tragic CFSs in terms of their music and other associated metadata could be formed.

The prototypical CFS would be a composition whose score would be written in treble clef and in non-variable meter, 2/4 for binary rhythm and 3/4 for ternary rhythm. Its score would not be very long, from 11 to 20 measures. This score would contain neither indications on the nuances of interpretation nor would present groups of special valuation; nevertheless, it would make use of some other type of musical figure, such as the anacrustic beginning and the dotted note.

The tonality would be C major, the simplest possible when writing and reading a score that collects the music of compositions in major mode, which are the predominant ones in our children's popular songbook. Moreover, it would be constant since there would be no modulation process whatsoever. Its lowest note would be E4, and its highest note would be C5. In fact, its tonal range would be between the 6th and the 7th. Finally, its tempo would be around 110 quarter notes per minute.

Having stated the above, and by way of conclusion, we can confirm the prevalence of simple music and lyric forms. This is understandable and in accordance with what was presented in the Theoretical Framework, since the CFSs were popular compositions directly aimed at children. There is no room for complexity here, since the priority is to create simple music and lyrical forms that facilitate the memorization of the CFSs, their use, their adaptation to play and the entertainment activities of children. Ultimately, the priority was that these compositions would not fall into oblivion, that they would endure over time through oral transmission from generation to generation. There was a sort of natural selection that did not allow the survival of songs that were too complex or that did not adapt to the demands of their main interpreters, in our case, the children.

A simplicity and innocence that contrasts sharply with the tragic component present in many of its verses. This is a very Spanish way of wrapping the tragic in cheerful music and fast rhythms, as happens, for example, with the sacrifice of an animal and the corresponding bullfighting paraphernalia. The tragic CFSs analyzed here do not show any concern that their music, rhythms and formal aspects of their lyrics be in accordance with the solemnity of the themes within their lyrics. This is precisely what allowed their survival since children made them their own and preserved them through their games and leisure activities. At the same time, such contrast turned the tragic CFSs into a curious musical and educational phenomenon where tragedy has a place and intrudes into the daily life of the little ones; something that can be a great opportunity, if it is appreciated and taken advantage of in the right way.

6.1.2. ***Second General Objective: To reflect on the Adequacy of CFSs as an Educational Resource for Death, Tragedy and Resilience***

The deep analysis of the tragic component of the CFSs carried out and the parallel formal and musical characterization of the same, gives us the opportunity to approach a later reflection on such tragic content and the reason for its frequent presence in these children's compositions. Once this was resolved, it was proposed to evaluate their possible educational use. Thus, within this second general objective, two specific objectives were established that address the above.

- *To assess the significance of the presence of tragic elements in the CFSs*

As has been explained, the presence of tragic elements in Spanish CFSs is significantly frequent (19.78% of the CFSs analyzed). This presence leads us to infer a certain standardization of the treatment of the tragic theme in this type of compositions. Considering the educational function that the CFSs played, we can affirm that our ancestors talked about death and tragedy in a natural way to the youngest children and that, in this way, a kind of education for resilience was done through music and play.

In the Theoretical Framework, the available evidence that confirms the presence of a social and educational taboo regarding the debate and reflection on human finitude and the tragic nature of our existence was presented. It does not seem that in the Spanish CFSs this taboo had much relevance, since they did not hesitate to include in their lyric passages dealing with tragic themes and to teach these to children.

Having confirmed the significant presence of tragedy in Spanish CFSs, these are presented to us as an ideal resource to perform an adequate education for death, tragedy and resilience through music. Songs have an intrinsic educational potential; music has always been a pedagogical resource of unquestionable value. Moreover, these CFSs have always appealed to children, otherwise they would not have lasted through time and reached our days.

Taking the example of our ancestors as a reference, the tragic CFSs analyzed here could be used as a resource to try to overcome the prevailing educational taboo, which has such negative consequences for the proper development of the students (suicide, depression, disastrous overcoming of grief, existential crises, ...; see Section II of the Theoretical Framework). Concern for the mental health of the population, especially children and adolescents, is a topic with increasing weight in the public debate (World Health Organization, 2021; Save the Children, 2022). Moreover, the pandemic caused by COVID-19 has proved right those who warned about the relevance of an education for death, tragedy and resilience that would prepare students to adequately cope with this type of episodes (Paricio & Pando, 2020; UNICEF, 2021).

It is necessary, at least, to talk naturally to the youngest children about the tragic aspects of our existence, with the aim of transmitting cognitive tools with which to overcome tragic episodes that they will surely have to face in the future. The prevailing

social and educational taboo is a burden in the achievement of a full and conscious development of the individual. Given the significant presence of the tragic in the analyzed CFSs, they provide an ideal opportunity to face and try to overcome this taboo through music.

- *Outline the design of an education program for death, the tragic and resilience in adolescents (12 to 14 years old)*

Having identified and analyzed the tragic component present in the lyrics of the Spanish CFSs that make up the corpus of this study and having reflected on the suitability of the CFSs identified as tragic to carry out an education for death, the tragic and resilience, as a last objective we proposed to outline an intervention design for adolescents in which the use of these compositions for such a cause would be exemplified.

Thus, as an indicative proposal, an intervention was designed consisting of 5 sessions in which each one of them deals with different tragic themes typical of our existence, with tragic CFSs being scaffolding all of them. In this way, 5 activities were proposed in which the aim is, above all, to normalize the debate and reflect on our finite condition and the tragic nature of our existence, in order to overcome the prevailing taboo and provide students with tools so that in the future they can successfully face the tragic situations that they may experience in life.

The proposed activities, their justification, the proposed didactic methods, the timing, the evaluation system, among other aspects, are detailed in the Intervention Design chapter.

6.1.3. ***Hypothesis of the Study***

As mentioned in the Method chapter, the present research consists of an eminently descriptive study, in this case of the tragic content of Spanish CFSs. The hypothesis that was initially put forward was the following:

> If the degree of presence of such a tragic component proved significant it could be inferred that reflection and dialogue on death and tragedy were normalized, at least in the use of Spanish CFSs as transmitters of culture and as an educational resource to talk to children and adolescents about our finite condition and other tragic aspects of life.

The basic aim was to identify this tragic component and assess its degree of presence in the CFSs analyzed. Having identified and confirmed its significant presence, we can confirm the hypothesis of the study. Thus, through the CFSs, our ancestors presented tragic themes to childhood, with messages they transmitted to the new generations, in this case through music.

6.2. **Implications of the Study**

In the first place, this type of study underlines the importance of Spanish popular folklore. Specifically, this research highlights the richness of the Spanish children's folk songbook, through a process of inquiry into its messages and its educational potential. Thus, the CFSs studied here have not only been analyzed in terms of their musical characteristics, but also anthropological, ethnographic, and even philosophical reflections have been obtained. These studies recognize the complexity and richness of popular music and culture, highlighting its potential as a research topic.

Consequently, the study of children's popular songs contributes to its own preservation. This musical corpus has survived to the present day thanks to oral transmission and the use by children of the CFSs in their games and entertainment. However, nowadays, the oral transmission of this type of compositions is not so frequent; moreover, the lifestyle of our childhood no longer contributes so strongly to the preservation of this popular treasure. Thus, these studies contribute to the very survival of what they analyze, since many compositions are collected and transcribed, and encourage future scholars to continue investigating such a curious topic of research.

Of course, as it has been said in the previous sections, the multi-analysis done here contributes new knowledge about our children's folk songbook, specifically about its tragic component. The wide bibliography reviewed, the large size of the sample analyzed, the diversity of the data collected, and the complexity and complementarity of the methods used, make this study an important advance in the study of the Spanish children's folk songbook and of its tragic content. Even more so considering the scarcity of studies focused on the tragic component present in the Spanish CFSs.

Furthermore, the subsequent reflection on the suitability of tragic CFSs as a pedagogical resource to perform a necessary education for death, tragedy, and resilience, represents an advance in terms of the consideration of the educational potential of this type of popular compositions. One more way to fight against the social and educational taboo related to death and tragedy is proposed here, through folk music and the teachings of our ancestors, which would be added to many other previously proposed by authors who had already been calling for greater attention to this social and educational problem.

6.3. **Advances and Openings of the Study**

On the one hand, regarding the multi-analysis done, some possible advances and openings of the present study are proposed below:

- Tragic density: obtaining this indicator would provide a more objective view of the weight of the tragic component of the corpus analyzed. It happens that in some of the CFSs analyzed there are tragic elements, but these represent a minimal part of the

total of the analyzed text. Thus, the calculation of a sort of tragic density (number of tragic elements/ number of verses or words) would be very interesting.

- New correlations: in the present study correlations have been calculated between the identified tragic content and the inferred categories. From the total data collected, new correlations could be investigated, for example, between musical characteristics and tragic content: the lower the notes, the higher the tragic content? the lower the pitch, the higher the tragic content? the higher the tempo, the lower the tragic content? etc.

- Interpretative analysis: this study has approached the analysis of the tragic component of Spanish CFSs from a scientific perspective and by adults. It would be very interesting, therefore, to investigate how children perceive the tragic aspect of CFSs.

- CFSs in other languages: of course, an analysis of CFSs from other countries and cultures would be very relevant. Even more so if the results obtained were compared with those presented here. We propose to investigate the tragic component of Spanish CFSs in other languages (omitted in this study): Catalan, Galician, and Basque; or foreign CFSs, for example, Italian, French, Portuguese or Moroccan, and thus compare the conception of the tragic of our neighboring countries in their children's musical folklore.

On the other hand, in relation to the reflection on the potential of tragic CFSs as an educational resource for death, the tragic and resilience, the design of a more ambitious intervention proposal is encouraged. As we discuss in the development of the intervention plan proposed in this thesis, such a proposal represents a simple sample of the multiple activities that can be performed using tragic CFSs. However, more complex interventions can be designed, of longer duration, with other ages, etc. It is not essential to design a specific intervention or to work on education for death, the tragic and resilience from a specific subject or didactic unit. Moreover, these types of activities need not be limited exclusively to the school environment; the educational potential of CFSs can be used in other non-formal educational contexts and, of course, in the family environment.

6.4. **Limitations of the Study**

Firstly, in relation to the counting of the total number of CFSs analyzed, we encounter a problem inherent to the quantitative analysis of this type of popular compositions. When counting the total number of CFSs analyzed, a doubt arises when considering as different CFSs different versions of the same CFS. For example, in the FMT we find 20 different variants of *Don Gato*, do we consider all 20 as different CFSs, or just one?

Surely there are good reasons to justify the consideration of the 20 versions as 20 different CFSs, since each one has its own character and variations. But in this study,

for its own purpose, we consider it more convenient to consider all its variants as one and the same CFS. Here we have tried to estimate the degree of presence of the tragic in the Spanish children's folk songbook (general objective 1). Therefore, and continuing with the same example, if all those versions of *Don Gato* were considered tragic, the percentage of tragic CFSs identified would not adjust to the reality being analyzed. We consider that in our songbook there is a CFS called *Don Gato*, with different variants. When analyzing a CFS, if it was tragic, we opted to transcribe and take as reference the most complete of its available versions and the one that had a score. However, the very nature of popular compositions reminds us that this type of studies and quantitative calculations are always an approximation to the observed reality.

As for the analyzed CFSs from the FMT, which are the majority, another clarification must be made. Fortunately for this study, the FMT has a specific repository of popular children's songs. Therefore, in this study we have stuck to the analysis of all the CFSs that were deposited in that category. However, it should always be kept in mind that the categorization carried out in terms of children's or non-children's folk song is a product of the criterion, always subjective, of those responsible for the collection or, if they were guided by the indications of the collector, of the author of the sheet in question.

Similarly, as already mentioned in the Results section, the formal analysis of the lyrics and the musical analysis depend to a large extent on the way in which the collector annotated the CFS at the time of transcription. Thus, for example, the number of verses may depend on the size of the notebook in which the collector annotated the lyrics of the CFS. Similarly, on many occasions the collectors may have chosen to write down the music in the simplest possible way (key of C major or A minor), without giving importance to the precise notation of the sounds they were listening to.

Finally, it is worth mentioning that the unavailability of computerized transcriptions considerably limits the possibilities of studying the style, greatly lengthening the analysis process. As mentioned, most of the lyrics analyzed come from the FMT. In this repository it is possible to find an infinite number of popular compositions, each one of them saved as a digital file, with data such as the title of the composition, the collector responsible, the region, the year of collection, etc. However, there is no computerized transcription of the lyrics; they must be consulted from the image of the scan of the original sheet. Thus, in many cases it is very difficult to decipher the lyrics because the legibility of the sheet is poor; the same happens with the music, which is also handwritten. Of course, copying and pasting the lyrics of interest to the researcher is unfeasible, and he must always transcribe the lyrics himself from the image of the original card.

Having the letters transcribed in each card would be of great help to future researchers, as well as being a great step forward in terms of the possibility of searching for specific words containing one or another letter (currently only words containing the

titles of the CFSs can be searched). For this reason, we have been collaborating in this work with the FMT itself, providing the transcription of more than 700 compositions.

7. Referencias Bibliográficas

Achté, K., Fagerström, R., Pentikäinen, J., y Farberow, N. L. (1989). Themes of death and violence in lullabies of different countries. *Omega, 20*(3), 193-204. https://doi.org/10.2190/A7YP-TJ3C-M9C1-JY45

ACRBIO (2019). *Colección de canciones infantiles ordenadas por temas*. Disponible en: https://www.imageneseducativas.com/completo-cancionero-infantil-por-categorias/

Adachi, M., Trehub, S. E., y Abe, J. (2004). Perceiving emotion in children's songs across age and culture. *Japanese Psychological Research, 46*(4), 322–336. https://doi.org/10.1111/j.1468-5584.2004.00264.x

Affifi, R., y Christie, B. (2018). Facing loss: pedagogy of death. *Environmental Education Research, 25*(8), 1-15. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1446511

Akiki, C., y Burghardt, M. (2021). MuSe: the musical sentiment dataset. *Journal of Open Humanities Data, 7*(10), 1-6. http://doi.org/10.5334/johd.33

Albacete-Maza, J. (2022a). *Base de datos - Canciones populares infantiles españolas con elementos trágicos* [Data set]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6599506

Albacete-Maza, J. (2022b). *Glosario de palabras trágicas - Español* [Data set]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6599544

Albacete-Maza, J., y Fernández-Cano, A. (2018). The use of the hermeneutical approach as a method of inquiry in cognitive linguistics: an example in Spanish popular songs. En Z. M. Asylbekova, A. O. Iskakova, Z. S. Makažanova, A. A. Tautenbayeva et al. (Eds.), *The materials of the international scientific and practical conference on «Cognitive Linguistics in the context of modernization of Kazakhstan's identity»,* (pp. 27-30). T. K. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts.

Albacete-Maza, J., y Fernández-Cano, A. (2019). The tragic background in Spanish popular children's songs: a content analysis conducted with a mixed methodology. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 34*, 141-153. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.10

American Music Therapy Association (2021). *What is Music Therapy?* https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/

Amir, D. (1997). Understanding the role of folk songs in Jewish-Israeli culture: implications for music therapy. *The World of Music, 39*(1), 111-127.

Andrés-Jiménez, C. (2018). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *Cuadernos de Investigación UNED, 11*(2), 38-47. https://doi.org/10.22458/urj.v11i2.2194

Anglès, H. (1964). Relations of Spanish folk song to the Gregorian chant. *Journal of the International Folk Music Council, 16*, 54-56. https://doi.org/10.2307/835076

Aquino, F. (2001, 2002). *Cantos para jugar 1 y 2* [CDs]. Trillas.

Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME, 23*, 1-14.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Espíteme.

Arnàiz, V. (2003a). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa, 122*, 36.

Arnàiz, V. (2003b). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa, 122*, 37-38.

Arnàiz, V. (2003c). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación Educativa, 122*, 59-61.

Arndt, J., Solomon, S., Kasser, T., y Sheldon, K. M. (2004). The urge to splurge: A terror management account of materialism and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology, 14*(3), 198–212. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1403_2

Asenjo, F. (1871). Mambrú. *El Averiguador*, *71*, 1-8.

Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools, 33*(4), 341-349. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4<341::AID-PITS9>3.0.CO;2-P

Atkinson, D. (2004). Folk songs in print: text and tradition. *Folk Music Journal, 8*(4), 456-483.

Balk, D. (2007). *Handbook of thanatology.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203767306

Banderas, D. (2018). La muerte como fenómeno cantado en el repertorio infantil tradicional chileno. *Revista Musical Chilena, 230*, 9-28. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902018000200009

Barlett, J. C., y Snelus, P. (1980). Lifespan memory for popular songs. *The American Journal of Psychology, 93*(3), 551-560. https://doi.org/10.2307/1422730

Batchelor, K. E., y Bintz, W. P. (2012). Hand-clap songs across the curriculum. *The Reading Teacher, 65*(5), 341-345. https://doi.org/10.1002/trtr.01052

Bautista, C., y Sánchez-Blanco, M. D. (1993). Morfología y temática de las canciones de comba. En A. López-Vázquez (Ed.), *Didáctica de lenguas y culturas. III*

Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 457-464). Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións.

Bayard, S. P. (1950). Prolegomena to a study of the principal melodic families of British-American folk song. *Journal of American Folklore, 63*(247), 1-44. https://doi.org/10.2307/537347

Benítez, M. A., Díaz-Abrahan, V. M., y Romina, N. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical, 5*, 61-69. https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069

Benlloch, M. J., Vázquez, V., Boluda, J., y García-Bataller, E. (2015). APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo, en futuros educadores. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 21-27). FarenHouse.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.

Bernal, J., y Calvo, M. L. (1999). La metodología en la educación musical infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 12*, 221-232.

Berrocal de Luna, E., y Gutiérrez-Pérez, J. (2002). Los roles sociales y el género en las canciones populares. *Eufonía, 25,* 1-5.

Blanco, T. (1995). *Para jugar como jugábamos*. Diputación Provincial de Salamanca.

Bosompra, K. (2008). The potential of drama and songs as channels for AIDS education in Africa: a report on focus group findings from Ghana. *Quarterly of Community Health Education, 28*(2), 127-151. https://doi.org/10.2190/iq.28.2.d

Botella, A. M. (2013). Las canciones de boda del cancionero musical de la lírica popular asturiana de Eduardo Martínez Torner. *Revista de Folklore*, *378*, 4-15.

Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care, 18*(1), 22-26. https://doi.org/10.1111/1468-0122.00150

Bravo-Grau, S., y Cruz, J. P. (2015). Estudios de exactitud diagnóstica: herramientas para su interpretación. *Revista Chilena de Radiología, 21*(4), 158-164. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082015000400007

Bravo-Villasante, C. (1973). *Antología de la literatura infantil española*. Doncel.

Brookshire, M., y Noland, M. (1985). Teaching children about death: elementary school. *Guidance and Counseling, 20*(1), 74-79.

Burke, B. L., Kosloff, S., y Landau, M. J. (2013). Death goes to the polls: a meta-analysis of mortality salience effects on political attitudes. *Political Psychology, 34*(2), 183–200. https://doi.org/10.1111/pops.12005

Cabeza, M. P. (1985). Gonzalo Castrillo Hernández: folklorista y pedagogo. *Revista de Folklore, 54*, 208-213.

Cagnolati, A., y Hernández-Huerta, J. L. (2015). La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Presentación. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 7-9). FarenHouse.

Calvert, S. L., y Tart, M. (1993). Song versus prose forms for students' very long-term, long-term, and short-term verbatim recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 245–260. https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90035-T

Cañamares, C., y Luján, A. L. (2019). La lírica popular infantil en los cancioneros de la Segunda República. *Boletín de Literatura Oral, 2*, 119-136. https://doi.org/10.17561/blo.vextrai2.8

Caparroz, A., Vieira, D., y Popim, R. C. (2015). Death within the medical undergraduate routine: students' views. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação, 19*(55), 1-15. https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1093

Carbajo, C., y Martín Escobar, M. J. (2009). *Cancionero infantil de la región de Murcia*. Universidad de Murcia.

Carballo, M., y Guelmes, E. L. (2014). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Universidad y Sociedad, 8*(1), 140-150.

Cárdenas, R., Martínez-Álvarez, J. D., y Cremades, R. (2017). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 29*, 181-201. https://doi.org/10.19053/0121053x.n29.2017.5859

Carney, K. (2003). Barklay and Eve: the role of activity books for bereaved children. *Omega. Journal of Death and Dying, 48*(4), 307-319. https://doi.org/10.2190/5D4K-LWHX-3H17-7TDB

Casals, A., y Suárez, M. (2012). *Música y aprendizaje de lenguas en el marco competencial*. https://www.academia.edu/1211073/M%C3%BAsica_y_aprendizaje_de_lenguas_en_el_marco_competencial

Caulfield, J., Day, M., y Phillips, B. J. (2020). Death in advertising: the last taboo? *International Journal of Advertising, 40*(7), 1-23. https://doi.org/10.1080/02650487.2020.1830687

Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Laia.

Cerrillo, P. C. (1994). *Lírica popular española de tradición infantil* [Tesis de doctorado, Universidad de Castilla La Mancha]. Repositorio Institucional de la Universidad de Castilla La Mancha.

Cerrillo, P. C. (1997). Motivos y formas de las burlas infantiles. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, 52*(2), 155-168.

Cerrillo, P. C. (2003). *Hacia una clasificación de la Lírica Popular de Tradición Infantil*. Recuperado el 4 abril de 2021 de Biblioteca Virtual Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/estudios_calificacion/

Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C. (2013). Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la Edad de Oro. *Revista de Literatura, 75*(150), 395-416. https://doi.org/10.3989/revliteratura.2013.02.015

Cerrillo, P. C., y Sánchez-Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.

Cheng, H. B., Shek, P. K., Man, C.W., Chan, O. M., Chan, C. H., Lai, K. M., Cheng, S. C., Fung, K. S., Lui, W. K., Lam, C., Ng, Y. K., Wong, W. T., y Wong, C. (2019). Dealing with death taboo: discussion of do-not-resuscitate directives with chinese patients with noncancer life-limiting illnesses. *American Journal of Hospice Palliative Medicine, 36*(9), 760-766. https://doi.org/10.1177/1049909119828116

Christoforidis, M. (2000). Manuel de Falla's Siete canciones populares españolas: The composer's personal library, folksong models and the creative process. *Anuario Musical, 55,* 213-235. https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2000.i55.231

Cobo-Medina, C. (2001). *Ars Moriendi: vivir hasta el final*. Díaz de Santos.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Collings, R., Kelley, T., Kessel, A., Rubenstein, B., Monnickendam, C., y Solomon, A. (2021). Evaluation of the iHEART mental health education programme on

resilience and wellbeing of UK secondary school adolescents. *Journal of Public Mental Health*, *20*(1), 43-50. https://doi.org/10.1108/JPMH-03-2020-0019

Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(2), 63-77. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004

Colomo, E., y Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(1), 83-94. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., y Cuevas, N. (2021). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 227-241. https://doi.org/10.6018/reifop.471991

Colomo, E., Gabarda, V., y Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 4*(1), 62-70. http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129

Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Aldus.

Corr, C. A, (2017). Teaching about life and living in courses on death and dying. *Omega. Journal of Death and Dying 73*(2) 174–187. https://doi.org/10.1177/0030222815575902

Corr, C. A, Nabe, C., y Corr, D. (2000). *Death and dying: life and living.* Wadsworth Pub.

Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de Datos de Investigación UAM.

Cortina, M., y Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Universitas.

Cortón, M. O. (2003). Los juegos musicales: su utilidad en la enseñanza infantil y primaria. *Eufonía, 29*, 7-12.

Coseriu, E. (1981). La socio- y la etnolingüística. *Anuario de Letras, 19,* 5-30.

Crase, D. (1982). The making of a death educator. *Essence: issues in the study of ageing, dying, and death, 5*(3), 219-226.

Crase, D., y Crase, D. (1987). Death education in the schools for older children. En H. Wass, A. Corr, *Childhood and death* (pp. 17-29). Springer.

Crivillé, J. (1988). *Historia de la música española*. Alianza.

Cunningham, B., y Hare, J. (1989). Essential elements of a teacher in-service program on child bereavement. *Elementary School Guidance and Counseling, 23*(3), 175-182. https://www.jstor.org/stable/42868870

Da Costa, T. (2009). Canción popular, nacionalismo, consumo y política en Chile entre los años 40 y 60. *Revista Musical Chilena, 53*(212), 11-28.

Deaton, R., y Berkan, W. (1995). *Planning and managing death issues in the schools*. Greenwood Press.

Debreceny, A. (2015). Song as saga: curriculum-based songs for learning. En F. Uslu (Ed.), *2nd International Conference on Education and Social Sciences* (pp. 301-310). International Organization Center of Academic Research.

Denac, O. y Žnidaršič, J. (2018). The use of folk music in kindergartens and family settings. *Creative Education, 9*, 2856-2862. https://doi.org/10.4236/ce.2018.916214

Díaz, J. (1971). *Palabras ocultas de la canción folklórica*. Taurus.

Díaz, M. (1999). El valor educativo de la canción en los juegos infantiles. *Revista Música, Arte y Proceso, 7*, 60-69.

Doka, K. J. (1985). The crumbling taboo: the rise of death education. *New Directions for Student Services, 31*, 85-95. https://doi.org/10.1002/ss.37119853109

Domínguez-Caparrós, J. (2004). *Diccionario de métrica española*. Alianza Editorial.

Duchet, C. (1991). Posiciones y perspectivas sociocríticas. En M. Malcuuzynski (Coord.), *Socicríticas prácticas textuales: cultura de fronteras* (pp. 43-50). Rodopi.

Duque, A. (2019). Women watering basil plants: new insights into a Spanish Moroccan folktale. *Boletín de Literatura Oral, 9*, 143-158. https://doi.org/10.17561/blo.v9.7

Durlak, J. A., y Riesenberg, L. A. (1991). The impact of death education. *Death Studies, 15*, 39-58. https://doi.org/10.1080/07481189108252408

Edgar, L., y Howard-Hamilton, M. (1994). Non-crisis death education in the elementary school. *Guidance and Counseling, 29*(1), 38-46. https://www.jstor.org/stable/42871141

Ellis, R. J., Xing, Z., Fang, J., y Wang, Y. (2015). Quantifying lexical novelty in song lyrics. En ISMIR (Eds.), *Proceedings of the 16th International Society for Music Information Retrieval Conference* (pp. 694–700). https://doi.org/10.5281/zenodo.1417577

Espasa y Calpe (2005). *Diccionario Español de Antónimos y Sinónimos*. Espasa y Calpe.

Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado, 14*(65), 39-49.

Everest. (1995). *Diccionario Everest de la Lengua Española*. Everest.

Évole, J. (2020). *Eso que tú me das. Última charla con Pau Donés*. Disponible en: https://www.lasexta.com/programas/eso-que-tu-me-das/

Farmer, J. A. (1970). Death education: adult education in the face of a taboo. *Omega. Journal of Death and Dying, 1*(2), 109-113. https://doi.org/10.2190/FGT0-B09L-P6YV-MHV5

Fees, B. S., Kaff, M., Holmberg, T., Teagarden, J., y Delreal, D. (2014). Children's responses to a social story song in three inclusive preschool classrooms: a pilot study. *Music Therapy Perspectives, 32*, 71-77. https://doi.org/10.1093/mtp/miu007

Fehérvári, A., y Varga, A. (2020): Resilience and inclusion. Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, 1-19. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614

Feijoo, P., y Pardo, A. (2003a). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de Innovación Educativa, 122*, 41-45.

Feijoo, P., y Pardo, A. (2003b). Muerte y educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa, 33*, 51-76. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7255

Fernández-Poncela, A. M. (2005). Canción de cuna: arrullo o desvelo. *Anales de Antropología, 39*(2), 189-213. https://doi.org/10.22201/iia.24486221e.2005.2.9971

Fernández-Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, *26*, 35-68.

Fernández-Poncela, A. M. (2009). Educación, comunicación y canción infantil. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género, 4*(2), 89-101.

Fernández-Poncela, A. M. (2013). Amor, matrimonio y canción: educando a la infancia. *Revista de Folklore, 378*, 35-49.

Fortún, E. (1934). Prólogo. En M. Rodrigo y E. Fortún (Eds.), *Canciones infantiles* (pp. 5-12). Aguilar.

Fraile-Gil, J. M. (2003). *Cancionero tradicional de la provincia de Madrid. I. El ciclo de la vida humana y los cantos de trabajo*. Consejería de las Artes de la Comunidad de Madrid.

Frenk, M. (2013). Rimas para juegos infantiles en el antiguo cancionero popular. *OCNOS*, *9*, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.01

Funes, P. (2007). Ingenieros del alma los informes sobre canción popular, ensayo y Ciencias Sociales de los Servicios de Inteligencia de la dictadura militar argentina sobre América Latina. *Varia Historia, 23*(38), 418-437. https://doi.org/10.1590/S0104-87752007000200011

García-Lorca, F. (1928). *Las nanas infantiles*. Disponible en: https://biblioteca.org.ar/libros/157654.pdf .

García-Lorca, F. (1964). *Obras completas.* Aguilar.

García-Lorca, F. (2006). *Obras completas. III.* RBA.

García-Lorca, F., y López-Júlvez, E. (2017). Nana del galapaguito [Canción]. En *Lorca y La Argentinita*. Ibérica Suite. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=VY595wQBrk0

García-Lorca, I. (2002). *Recuerdos míos.* Tusquets Editores.

García-Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Alfaguara.

García-Márquez, G. (27 de enero de 1981). La poesía, al alcance de los niños. *El País*.

Gardiner, J. M., y Radomski, E. (1999). Awareness of recognition memory for polish and English folk songs in Polish and English folk. *Memory, 7*(4), 461-470. https://doi.org/10.1080/741944923

Garner, A., y Acklen, L. (1978). Does death education belong in the middle school curriculum? *Bulletin, 62*(414), 134-137. https://doi.org/10.1177/019263657806241423

Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Gil-Pascual, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información.* UNED.

Giménez, T. (1997). El uso pedagógico de las canciones. *Eufonía*, *6*, 91-99.

Giménez, T. (2004). *Cançó, música i pedagogia: la cançó com a recurs didàctic d'intervenció educativa* [Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull]. Tesis doctorals en Xarxa.

Glass, J., y Knott, E. (1984). Effectiveness of a lesson series on death and dying in changing adolescents´ death anxiety and attitudes toward older adults. *Death Studies, 8*(5-6), 299-313. https://doi.org/10.1080/07481188408252469

González-Gómez, S., y Motilla, X. (2015). Fotografía, infancia y muerte: el álbum familiar y los retratos postmortem como instrumentos de construcción social de la memoria. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 87-95). FahrenHouse

González-Mediel, O. (2008). La canción como recurso de educación intercultural en la escuela: cancionero intercultural. En F. Ramos (Ed.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 27-64). Universidad de Granada.

Gorosabel-Odriozola, M., y León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa, 22*, 103-111. http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.05.001

Governor, D., Hall, J., y Jackson, D. (2013). Teaching and learning science through song: exploring the experiences of students and teachers. *International Journal of Science Education, 35*(18), 3117-3140. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.690542

Gracia, I. (1997). Pedagogía laica de la muerte a partir de la simbólica del mito de Psique y Eros. En A. Mendoza, C. Romea y F. J. Cantero (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. (pp. 269-274). Universitat de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

Grau, R., Correa, C., y Rojas, M. (2004). *Metodología de la investigación*. Corporación Universitaria de Ibague.

Hayslip, B., Galt, C., y Pinder, M. (1994). Effects of death education on conscious and unconscious death anxiety. *Omega. Journal of Death and Dying, 28*(2), 101-111. https://doi.org/10.2190/687A-B2KM-0HPW-D95F

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hernández-Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). McGraw-Hill.

Herrán, A. (2015). Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 107-109). FarenHouse

Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., y Freire, M. V. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo? *Aula de Innovación Educativa, 106*, 62-64.

Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Freire, V., y Bravo, S. (2000*). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil.* Ediciones de la Torre.

Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Universitas.

Herrán, A., y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación, 41*(2), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4122475

Herrán, A., y Cortina, M. (2008a). La educación para la muerte como ámbito educativo: más allá del duelo. *Psicooncología, 5*(2-3), 409-424.

Herrán, A., y Cortina, M. (2008b). La práctica del «acompañamiento educativo» desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas, 13*, 157-173.

Herrán, A., y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico, 75*, 499-516.

Herrero, B., y Cardaño, M. (2015). Ethnobotany in the folksongs of Castilla y León (Spain). *Botanical Sciences, 93*(2), 1-12. https://doi.org/10.17129/botsci.88

Hetzel, S., Winn, V., y Tolstoshev, H. (1991). Loss and change: new directions in death education for adolescents. *Journal of Adolescence, 14*(4), 323-334. https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90001-8

Hidalgo-Márquez, M. B. (2011). Análisis de los rasgos físicos de los personajes que aparecen en las canciones tradicionales desde una visión coeducativa. *Revista Qurriculum, 24,* 43-54.

Hidalgo-Montoya, J. (1969). *Cancionero popular infantil español*. Ed. de A. Carmona.

Higashi, A. (16 de diciembre de 2014). La lección de "Marinero de Tarpeya..." no fue el desliz de algún inculto y menos una errata editorial. *Letras Libres*. https://www.letraslibres.com/mexico-espana/no-fue-un-error-fue-una-broma-cervantina

Homedes, N., y Ahmed, S. M. (1987). In my opinion...death education for children. *Children's Health Care, 16*(1), 34-36. https://doi.org/10.1207/s15326888chc1601_7

Horsley, S., y Waldron, J. (2017). Challenging music education: the transformative potential of social media. *Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society*. Association for Computing. https://doi.org/10.1145/3097286.3097329

Hrynevich, Y. (2018). Worldview of Belarusian folk song lyrics. *Folklore: Electronic Journal of Folklore, 72*, 111-140. https://doi.org/10.7592/fejf2018.72.hrynevich

Huron, D. (1995). The melodic arch in western folksongs. *Computing in Musicology, 10*, 3-23.

Ibor, C. (2015). «Que no quiere ser francesa»: estrofillas sobre la Guerra del Francés en los repertorios folklóricos de Aragón. *Boletín de Literatura Oral, 5*, 117-140.

Institució Milà i Fontanals (2021). *Fondo de Música Tradicional: una colección de patrimonio musical español*. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de https://musicatradicional.eu/home

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Defunciones según la causa de muerte. Año 2018*. http://www.infocoponline.es/pdf/edcm_2018.pdf

Jackson, M., y Colwell, J. (2002). *A teacher´s handbook of death*. Jessica Kingsley Publishers.

Jakop, T. (2005). The reception of folk songs by children and young people in Slovenia. *Traditiones, 34*(1), 221-229. https://doi.org/10.3986/Traditio2005340118

Jakubowski, K., Eerola, T., Tillmann, B., Perrin, F., y Heine, F. (2020). A cross-sectional study of reminiscence bumps for music-related memories in adulthood. *Music and Science, 3,* 1-13. https://doi.org/10.1177/2059204320965058

Jamdar, A., Abraham, J., Khanna, K., y Dubey, R. (2015). Emotion analysis of songs based on lyrical and audio features. *International Journal of Artificial Intelligence & Applications, 6*(3), 35-50. https://doi.org/10.5121/ijaia.2015.6304

Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de Datos de Investigación UAM.

Jentschke, S., Koelsch, S., y Friederici, A. D. (2005). Investigating the relationship of music and language in children. Influences of musical language impairment. *Yearbook of New York Academy of Sciences, 1060*, 231-242. https://doi.org/10.1196/annals.1360.016

Kailaheimo-Lönnqvist, S., y Erola, J. (2020). Child's age at parental death and university education. *European Societies, 22*(5425), 1-23. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1719179

Kalzakorta, J. (2020). Dos canciones populares vascas del siglo XIX de Lekeitio. *Fontes Linguae Vasconum, 129*, 235-267. https://doi.org/10.35462/flv129.7

Katayama, A. (2002). Death education curriculum for elementary schools in Japan. *Illness, Crisis and Loss, 10*(2), 138-153. https://doi.org/10.1177/105413730201000204

Katz, I. J. (1974). The traditional folk music of Spain: explorations and perspectives. *Yearbook of the International Folk Music Council, 6*, 64-85. https://doi.org/10.2307/767726

Klingler, S., Campbell, P. S., y Goolsby, T. (1998). Approaches to children's song acquisition: immersion and phrase-by-phrase. *Journal of Research in Music Education, 46*(1), 24-34. https://doi.org/10.2307/3345757

Kolb, G. (1996). Read with a beat: developing literacy through music and song. *The Reading Teacher, 50*(1), 76-79.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education, 25*(2), 151-163. https://doi.org/10.1177/0255761407079951

Kòvacs, M. J. (2003a). *Educação para a morte. Temas e reflexões*. Casa do Psicólogo.

Kòvacs, M. J. (2003b). *Educação para a morte. Desafios na formação dos profissionais de saúde e educação*. Casa do Psicólogo.

Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying.* Mcmillan.

Lafarga, M. (1997). Anotaciones de cómo y por qué cantan los niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(*0), 1-5.

Landau, M., Sullivan, D., y Solomon, S. (2012). On graves and graven images: A terror management analysis of the psychological functions of art. *European Review of Social Psychology, 21*, 114–154. https://doi.org/10.1080/10463283.2010.513266

Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174. https://doi.org/10.2307%2F2529310

Lara, L., y Lara, M. (2019). *Princesas en jeans: Historia, significado y vigencia de la monarquía*. EDAF.

Larousse. (1982). *Nueva enciclopedia Larousse*. Planeta.

Lázaro, C. (2015). Comprender la muerte a través de las experiencias cercanas a la muerte. Una perspectiva histórica. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 123-128). FarenHouse.

Lee, J. O., Lee, J., y Moon, S. S. (2009). Exploring children's understanding of death concepts. *Asia Pacific Journal of Education, 29*(2), 251-264. http://dx.doi.org/10.1080/02188790902859020

Lee, R. L. M. (2008). Modernity, mortality and re-enchantment: the death taboo revisited. *Sociology, 42*(4), 745-759. https://doi.org/10.1177/0038038508091626

Lehman, M., Jimerson, S., y Gaasch, A. (2000). *Teen´s together grief support group curriculum: adolescence edition.* Brunner-Routledge.

Linaza, J. L., Simón, C., Sandoval, M., y García-Blanco, M. G. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula Abierta*, *80*, 27-42.

List, G. (1973). A comparison of certain aspects of Colombian and Spanish folksong. *Yearbook of the International Folk Music Council, 5*, 72-84. https://doi.org/10.2307/767496

Llamas, J. C. (2005). La violencia contra las mujeres en las canciones populares: propuesta didáctica para tercer ciclo de educación primaria. *Eufonía*, *34*, 111-122.

Lomax, A. (1959). Folk song style. *American Anthropologist, 61*, 927-954. https://doi.org/10.1525/aa.1959.61.6.02a00030

Lomax, A. (1968). *Folk song style and culture.* American Association for the Advancement of Science.

López, A. D. (2017). *La práctica de la pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de Datos de Investigación UAM.

López-Tamés, R. (1985). *Introducción a la Literatura Infantil.* ICE de la Universidad de Santander.

López-Valero, A., Jerez, I., y López-López, M. (2009). Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL. *OCNOS*, *5*, 87-96. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.06

Lowe, A. (2002). Toward integrating music and other art forms into the language curriculum. *Research Studies in Music Education, 18*, 13-25. https://doi.org/10.1177/132 1103x020180010301

Macedo, J. C. (2019). An approach to death education. *MOJ Gerontology & Geriatrics, 4*(6), 276-278. https://doi.org/10.15406/mojgg.2019.04.00220

Malvido, E. (2008). La muerte en la lírica infantil colonial mexicana. *Revista Cultura y Religión, 2*(1), 61-70.

Mansfield, J. (2002). Differencing music. *British Journal of Music Education, 19*(2), 189–202.

Martí, J. (1997). Folk music studies and ethnomusicology in Spain. *Yearbook for Traditional Music, 29,* 107-140. https://doi.org/10.2307/768300

Martín-Camacho, J. C. (2003). Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño. *Revista de Estudios Extremeños, 59*(3), 993-1016.

Martín-Clavijo, M. (2015). La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la «accabadora»: de la antropología a la literatura. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 129-134). FarenHouse.

Martín-Escobar, M. J. (2001). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.

Martínez-Blanco, J. A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Martínez-García, G. (1981). Música popular. En J. Rodríguez-Muñoz (Ed.), *Enciclopedia Temática de Asturias. Etnografía y folklore II* (pp. 241-254). Silverio Cañada.

Martínez-Gil, F. (1993). *Muerte y sociedad en la España de los Austrias*. Siglo XXI

Martínez-Heredia, N., y Bedmar, M. (2020). Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Iberoamericana de Educación, 82(*2), 65-79. https://doi.org/10.35362/rie8223553

Martínez-Torner, E. (1920). *Cancionero musical de la lírica popular asturiana*. Nieto y Compañía.

Martinez-Torner, E. (1965). *El folklore en la escuela.* Losada.

Martín-Sanz, C. (2015). El desarrollo vocal infantil en la educación musical temprana. Propuesta de aplicación al cancionero popular infantil español de Hidalgo-Montoya. *Revista Educativa Hekademos, 18*(8), 65-77.

Masliyah, S. (2010). The folk songs of Iraqi children: part one. *Journal of Semitic Studies, 55(*1), 183-235. https://doi.org/10.1093/jss/fgq047

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.

McCaffrie, C. (2020). An educational legacy: Exploring the links between education and resilience at the ECCC. *Leiden Journal of International Law*, *33*(4), 975-991. https://doi.org/10.1017/S0922156520000424

McClatchey, I. S., y King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega. Journal of Death and Dying, 71*(4), 343-361. https://doi.org/10.1177/0030222815572606

McDermott, J., y Hauser, M. (2005). The origins of music: innateness, uniqueness, and evolution. *Music Perception, 23*(1), 29-59. https://doi.org/10.1525/mp.2005.23.1.29

McGovern, M., y Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies, 24*, 325-333. https://doi.org/10.1080/074811800200487

McGregor, G., y Mills, M. (2006). Boys and music education: RMXing the curriculum. *Pedagogy, Culture and Society, 14*(2), 221-233. https://doi.org/10.1080/14681360600738350

Medina, A. (1963). *El silbo del aire*. Vicens Vives.

Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Méndez, A. I. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación aplicadas a la comunicación*. Ediluz

Méndez-Satosque, M. J. (2018). Vida en el campo versus vida en la ciudad: narrativas contemporáneas de resistencia campesina en la canción popular. *Revista de Economía e Sociología Rural, 56*(2), 257-274. https://doi.org/10.1590/1234-56781806-94790560205

Menéndez-Pidal, R. (1928). *Flor nueva de romances viejos*. Austral.

Menéndez-Pidal, R. (1957). *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas*. Instituto de Estudios Políticos.

Metzger, E. (1981). The lullaby in Yiddish folk song. *Jewish Social Studies, 46*(3-4), 253-262.

Mills, I. (1974). The heart of the folk songs. *Canadian Folk Music, 2*, 29-34.

Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquel, P. A. A., y Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: neural and behavioral evidence. *Brain Research, 1194*(15), 81-89. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.11.042

Ministerio de Sanidad (2021). *Información para profesionales sobre el uso de la infografía: "Afrontar el duelo en tiempo de coronavirus*". Disponible en: https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/20200403DueloDocumentoProfesionales.pdf

Minks, A. (2002). From children's song to expressive practices: old and new directions in the ethnomusicological study of children. *Ethnomusicology, 46*(3), 379-408. https://doi.org/10.2307/852716

Montaigne, M. (2003). *Ensayos completos.* Cátedra.

Moseley, P. (19-20 de abril de 1976). *Developing curriculum for death education: how children learn about death?* Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, Estados Unidos.

Muliira, R. S., Sendikadiwa, V. B. y Lwasampijja, F. (2014). Predictors of death anxiety among midwives who have experienced maternal death situations at work. *Maternal and Child Health Journal, 19*(5), 1024-1032. https://doi.org/10.1007/s10995-014-1601-1

Napoletano, M. A. (1988). Teaching adolescent psychology using popular song lyrics. *Psychological Reports, 62*, 975-978. https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.975

Narváez-Montenegro, D. (2018). *Las canciones infantiles y el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa González Suárez* [Tesis de bachillerato]. Universidad Técnica de Ambato.

Navarro-Cáceres, M., Oliveira, H. G., Martins, P., y Cardoso, A. (2020). Integration of a music generator and a song lyrics generator to create Spanish popular songs. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing, 11*(1), 4421–4437. https://doi.org/10.1007/s12652-020-01822-5

Nelson, K. E., Wright, R., Abshire, M. y Davidson, P. M. (2018). All things death and dying: Health professional students participating in the death café model. *Journal of Palliative Medicine, 21*(6), 850-852. https://doi.org/10.1089/jpm.2017.0440

Nogueira, C. (2018). Representações da morte no cancioneiro infantil e juvenil (oral e escrito) português. *Romance Notes, 58*(1), 85-94. https://doi.org/10.1353/rmc.2018.0008

Nuessel, F., y Cicogna, C. (1991). The integration of songs and music into the Italian curriculum. *Italica, 68*(4), 473-486. https://doi.org/10.2307/479340

Okafor, T. R. (1993). Death education in the Nigerian home; the mother´s role. *Omega. Journal of Death and Dying, 27*(4), 271-280. https://doi.org/10.2190/7WVG-BN51-W3DQ-5Q3K

Organización Mundial de la Salud (2021). *Salud mental del adolescente*. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Ossa, M. A. (2018). Federico García Lorca, la investigación musical y las canciones populares españolas. *QuaDríVium: Revista Digital de Musicología, 9*, 1-14.

Paricio, R., y Pando, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 37*(2), 30-44. https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4

Pascual y Cabo, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 25*, 141-155.

Pedrero, E., y Muñoz, M. (2008). La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud. En F. López (Coord.). *Educación como respuesta a la diversidad: una perspectiva comparada* (pp. 130-131). SEEC-Universidad Pablo de Olavide.

Pedrosa, J. M. (2005). Miguel de Cervantes, John Donne y una canción popular: el retrato de la dama en el corazón del amante. *Acta Poética, 26*(1-2), 69-92.

Pelegrín, A. (1982). *Literatura infantil*. Papeles de Acción educativa.

Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atienda a su juego.* Cincel.

Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Pelegrín, A. (2001). Romances del repertorio infantil en América. *Anales de Literatura Hispanoamericana, 30,* 69-95.

Peretz, I., y Zatore, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology, 56*, 89-114. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225

Pérez-Francés, M. J. (2010). Recopilación de algunas de las principales técnicas grupales. *Pedagogía Magna, 5*, 136-141.

Piñero, P. (2008). Lorca y la canción popular. Las tres hojas: de la tradición al surrealismo. *Culturas Populares. Revista Electrónica, 6*, 1-44.

Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración: por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso.* Paidós.

Pliego, V. (2004). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro, 7*, 1-15.

Poch, C., y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Paidós.

Potkay, C. R. (1982). Teaching abnormal psychology concepts using popular song lyrics. *Teaching of Psychology, 9*(4), 233-234. https://doi.org/10.1207/s15328023top0904_16

Quintanal, I. (1980). *Asturias: Canciones*. Gráficas Lux.

Quintero, C. F. (2015). La validez interna y externa de una investigación cualitativa. *Revista Empresarial, 9*(33), 35-38.

Rahmatullah, A. S., y Azhar, M. (2020). Solving juvenile delinquency with death education model. *International Journal of Islamic Educational Psychology, 1*(2), 147-161. https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.9705

Raina, V., y Krishnamurthy S. (2022). *Building an effective data science practice.* Apress. https://doi.org/10.1007/978-1-4842-7419-4_6

Rambosson, J. (1879). Armonías del sonido, historia de los instrumentos musicales. *El Mundo Ilustrado*, *7*, 197-200.

Ramos, R. (2010). *Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar.* TEA Ediciones.

Ramos-Pla, A., y Camats i Guàrdia, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educar, 55*(1), 273-290. https://doi.org/10.5565/rev/educar.950

Ransanz, E. (2015). La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. Intervenciones en la ESO. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 161-167). FarenHouse.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed.).* Autor.

Refael, S. (2015). The Judeo-Spanish folk songs in Israel: Sephardic music and literature between survival and revival. *European Journal of Jewish studies, 9*, 38-51. https://doi.org/10.1163/1872471x-1234i271

Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy, 38*(3), 239-248. https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.239

Rodriguez-Bonces, M. (2017). A basis for the design of a curriculum incorporating music and drama in children's English language instruction. *Profile, 19*(2), 203-223. https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59583

Rodríguez-Herrero, P. (2015). Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Un enfoque ecológico de la pedagogía de la muerte. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 169-173). FarenHouse.

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching, 30*(2), 175-195.

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching, 30*(2), 175-195.

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XX1, 18*(1), 189-212. https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.18.1.12317

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación, 17*(26), 259-276. http://dx.doi.org/10.14516/fde.628

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., e Izuzquiza, D. (2013a). Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento educativo por duelo a personas adultas con discapacidad intelectual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 25*(1), 173-189. https://doi.org/10.14201/11157

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., e Izuzquiza, D. (2013b). «Y si me muero… ¿dónde está mi futuro?» Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Educación XXI, 16*(1), 329-350. https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.729

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies,* 1-12. https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176

Rodríguez-Vázquez, R. (2006). The metrics of folk song: a comparative study of text-setting in Spanish and English. *Rhythmica*, *3-4*, 253-281. https://doi.org/10.5944/rhythmica.13136

Ros-Fábregas, E. (2020). Musicología en tiempos de la COVID-19. *Anuario Musical, 75*, 7-9. https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2020.75.01

Roud, S., y Bishop, J. (2017). *Folk song in England.* Faber & Faber.

Rubio-Muñoz, F. J. (2015). La «paradoja del testamento». Muerte, vida y religiosidad en los estudiantes de la Universidad de Salamanca en la Edad Moderna. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 181-189). FarenHouse.

Ruiz, M. J. (2009). Repertorio tradicional infantil de Cádiz: texto, rito, gesto y símbolo. *OCNOS*, *5*, 69-86. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.05

Ruiz, M. J. (2012). La niña y el soldado: la Guerra de la Independencia y otras guerras en el cancionero tradicional hispánico. *Boletín de Literatura Oral, 2*, 91-119.

Ruiz, M. J., y Pelegrín, G. (2019). Retahílas y canciones infantiles de procedencia europea en el exilio americano. *Boletín de Literatura Oral, 2*, 147-156. https://doi.org/10.17561/blo.vextrai2.10

Ruiz-Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

Russel, J. E., Smith, A., y Larsen, R. (2020). Elements of success: Supporting at-risk student resilience through learning analytics. *Computers and Education, 152*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103890

Rutz, W. (2001). Preventing suicide and premature death by education and treatment. *Journal of Affective Disorders, 62*, 123-129. https://doi.org/10.1016/s0165-0327(00)00356-6

Sabri, O. (2012). Taboo advertising: Can humor help to attract attention and enhance recall? *Journal of Marketing Theory and Practice, 20(*4), 407–22. https://www.jstor.org/stable/23461975

Sahin, H., y Türk, F. (2021). The impact of cognitive-behavioral group psycho-education program on psychological resilience, irrational beliefs, and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy,* 1-23. https://doi.org/10.1007/s10942-021-00392-5

Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Alhambra.

Salido, J. V. (2014). El mundo infantil en el romancero hispánico barroco: educación, juegos y folclore. *OCNOS, 11*, 141-168. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.08

San Andrés, C. (2000). *Jugar, cantar y contar. Juegos y canciones para los más pequeños* [CD]. Teleno Ediciones.

Sánchez-Ortiz, C., y Sanz, A. (2019). *La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura Popular de Tradición Infantil.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez-Sánchez, M., Serrano, F. J., y Martínez Segura, M. J. (2017). Una vida de emociones: un proyecto de educación para la muerte en educación infantil. Interdisciplinaridad y Transferencia. En AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 1389-1396). AIDIPE-Universidad de Salamanca.

Sarget, M. A. (2002). La canción popular infantil: un recurso pedagógico. *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, *2*, 201-222.

Särkämö, T., y Soto, D. (2012). Music listening after stroke: beneficial effects and potential neural mechanisms. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1252*, 266-281. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06405.x

Save the Children (2022). *Trastornos de salud mental en niños, niñas y adolescentes. Cómo detectarlos y factores de riesgo*. Disponible en: https://www.savethechildren.es/actualidad/trastornos-salud-mental-ninos-ninas-adolescentes

Sciacca, G. M. (1965). *El folklore y el niño*. Eudeba.

Selfa, M., Fraga, F., y Berengué, I. (2014). Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: Una experiencia práctica de lectura en un aula de educación infantil. *Investigaciones sobre Lectura, 3*, 83-95.

Shackelford, T. K. (2003). Assessing individual differences in death threat: A brief theoretical and psychometric review of the Threat Index. *Omega: Journal of Death and Dying*, *46*, 323-333. http://dx.doi.org/10.2190/V9V9-JQ2W-PNYH-JME7

Shevchenko, L., y Oliinyk, I. (2018). Florisms and their symbolic representation in spanish folk poetry. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, *2*, 143-148. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2018.162352

Smith-Cumberland, T. L., y Feldman, R. H. (2006). EMTs' attitudes toward death before and after a death education program. *Prehospital Emergency Care, 10*(1), 89-95. http://dx.doi.org/10.1080/10903120500365955

Sood, S., y Sharma, A. (2020). Resilience and psychological well-being of higher education students during COVID-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management, 22*(4), 606-617. https://doi.org/10.1177/0972063420983111

Standley, J., y Hughes, J. (1996). Documenting developmentally appropriate objectives and benefits of a music therapy program for early intervention: a behavioral analysis. *Music Therapy Perspectives, 14*(2), 87-94. https://doi.org/10.1093/mtp/14.2.87

Stevens, D. (1990). *Historia de la canción*. Taurus Humanidades.

Susu, P. (2018). On the educational potential of folk dance. *Review of Artistic Education, 15*, 127-150. https://doi.org/10.2478/rae-2018-0013

Tagg, P. (1982). Analysing popular music: theory, method and practice. *Popular Music, 2,* 37-67.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International*

Journal of Social Research Methodology, *6*(1), 61-77. https://doi.org/10.1080/13645570305055

Testoni, I., Iacona, E., Corso, C., Pompele, S., Dal Corso, L., Orkibi, H., y Wieser M. A (2021a). Psychology students' perceptions of COVID-19 in a death education course. *Frontiers in Public Health, 9*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.625756

Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Donna, S., Cottone, P. F., y Wieser, M. A. (2021b). The hospice as a learning space: a death education intervention with a group of adolescents. *BMC Palliative Care, 20*(54), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12904-021-00747-w

Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, E., Iacona, E., y Zamperini, A. (2019). Death education and the management of fear of death via photo-voice: An experience among undergraduate students. *Journal of Loss and Trauma, 24*(5-6), 387-399. https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469

Unamuno, M. (1913). *Del sentimiento trágico de la vida.* Austral.

Unicef (2021). *Salud mental de las y los adolescentes ante el COVID-19. Recomendaciones para una nueva normalidad*. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/salud-mental-de-las-y-los-adolescentes-ante-el-COVID-19

Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.

Van Kranenburg, P., Garbers, J., Volk, A., Wiering, F., Grijp, L. P., y Veltkamp, R. C. (2010). Collaboration perspectives for folk song research and music information retrieval: the indispensable role of computational musicology. *Journal of Interdisciplinary Music Studies, 4*(1), 17-43. https://doi.org/10.4407/jims.2009.12.030

Vega, C. (2015). La canción escolar en España entre 1900 y 1936. Contribución al estudio histórico de la educación musical. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, *34*, 263-286. https://doi.org/10.14201/hedu201534263286

Vilar i Herms, R. (2017). La recolección de la canción popular en el ámbito de la lengua catalana. *Boletín de Literatura Oral, 1*, 245-272. https://doi.org/10.17561/blo.vextrai1.12

Wallace, C. L., Cohen, H. L., y Jenkins, D. A. (2019). Transforming students' attitudes and anxieties toward death and loss: The role of prior death experiences. *Omega. Journal of Death and Dying, 79*(1), 52–71. https://doi.org/10.1177/0030222817710140

Wang, Y., Tang, S., Hu, X., Qin, C., Khoshnood, K., y Sun, M. (2020). Gender differences in attitudes toward death among Chinese college students and the

implications for death education courses. *Omega. Journal of Death and Dying*, 1-16. https://doi.org/10.1177/0030222820934944

Ward, M. (2004). The American children's folk song survey. *Arts Education Policy Review, 105*(3), 17-22. https://doi.org/10.3200/aepr.105.3.17-22

Warren, W. G. (1989). *Death education and research: critical perspectives*. Routledge.

Wass, H. (2004) A perspective on the current state of death education. *Death Studies, 28(*4), 289-308. https://doi.org/10.1080/07481180490432315

Watts, P. R. (1977) Evaluation of death attitude change resulting from a death education instructional unit [Evaluación del cambio de actitud hacia la muerte como resultado de una unidad de instrucción en educación para la muerte]. *Death Education, 1*(2), 187-193. http://dx.doi.org/10.1080/07481187708252890

Watts, S. H., y Campbell, P. S. (2008). American folk songs for children: Ruth Crawford Seeger's contributions to music education. *Journal of Research in Music Education, 56*(3), 238-254. https://doi.org/10.1177/0022429408327176

Wildfeuer, J., Schnell, M. W., y Schulz, C. (2015). Talking about dying and death: On new discursive constructions of a formerly postulated taboo. *Discourse and Society, 26*(3), 366-390. https://doi.org/10.1177/0957926514564739

Wong, W. (2009). The growth of death awareness through death education among university students in Hong Kong. *Omega. Journal of Death and Dying*, 59, 113–128. https://doi.org/10.2190/OM.59.2.b

Wong, W. (2017). The concept of death and the growth of death awareness among university students in Hong Kong: a study of the efficacy of death education programmes in Hong Kong universities. *Omega*. *Journal of Death and Dying, 74*(3), 304-328. https://doi.org/10.1177/0030222815598461

Worden, W. (1997). *El tratamiento del duelo asesoramiento psicológico y terapia*. Paidós.

World Health Organization (2021). *Salud mental del adolescente*. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Ying, T. C., Doraisamy, S., y Abdullah, L. N. (2015). Lyrics-based genre classification using variant tf-idf weighting schemes. *Journal of Applied Sciences, 15*(2), 289-294. https://doi.org/10.3923/jas.2015.289.294

Yoffe, L. (2002). El duelo y la muerte de un ser querido. Creencias culturales y espirituales. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad, 3*, 127-158. https://doi.org/10.18682/pd.v3i0.507

8. Anexos

En este último capítulo se adjuntan los diferentes anexos generados en la elaboración de la tesis.

8.1. **Base de Datos en Excel**

Como se ha venido mencionando, se ha generado una base de datos en Excel con los resultados arrojados por el análisis de contenido manual, el análisis formal de las letras y metadatos asociados y el análisis de las músicas y metadatos asociados. En las filas, el nombre de las CPI identificadas como trágicas por el primigenio análisis de contenido manual; en las columnas, las variables observadas en cada uno de los análisis.

Por su extensión y para facilitar su acceso y lectura, se ha optado por incluir este anexo en forma de fichero online (Albacete-Maza, 2022a).

8.2. **Glosarios de Palabras Trágicas**

Al llevar a cabo el análisis de contenido informático, en la fase de diseño del *software,* para cada categoría trágica se compuso un glosario de palabras trágicas. Estos glosarios fueron recopilados en un mismo archivo Excel, compuesto por 6 columnas, cada una correspondiente a cada categoría trágica, y una final con la totalidad de términos trágicos recogidos.

De nuevo, por su extensión y para facilitar su acceso y lectura, se ha optado por incluir este anexo en forma de fichero online (Albacete-Maza, 2022b).

8.3. **Glosario de Abreviaturas, Acrónimos, Siglas y Términos Extranjeros**

Un glosario de abreviaturas, acrónimos, siglas y términos extranjeros fue generado durante la elaboración de esta tesis. Los términos extranjeros incluidos son aquellos que no pertenecen a ninguna cita textual de algún trabajo en idioma extranjero ni a ninguna referencia bibliográfica; así, se incluyen, por ejemplo, nombres de revistas, artículos, libros o simposios mencionados en el texto. El glosario se expone a continuación en la Tabla 41.

Tabla 41

Glosario de abreviaturas, acrónimos, siglas y términos extranjeros

Término	Significado
Accuracy	Precisión
Acento	Acento
Adagio	Lento
Agreement	Acuerdo
AIDS	*Acquired Immune Deficiency Syndrome* [Síndrome de Inmuno-Deficiencia Adquirida]
Allegro	Rápido
American Council of Music Therapy	Consejo Americano de Musicoterapia
American Folklore Society	Sociedad americana del folclore
Andante	Al paso, tranquilo
Annual Meeting of the American Psychological Association	Reunión Anual de la Asociación Americana de Psicología
Arany János Programme	Programa Arany János
Bag of words	Bolsa de palabras
Before I die I want to	Antes de morir quiero
Bis	Dos veces
Building resilience in education systems post-COVID-19	Construyendo resiliencia en los sistemas educativos posCOVID-19
CAP	Centro de atención primaria
CFS(s)	*Children's Folk Song/s* [Cancione/s populare/es infantile/es]

Término	Significado
Community music	Música comunitaria
COVID-19	*Coronavirus disease* [Enfermedad del coronavirus]
CPI	Canción/es popular/es infantil/es
Crowdsourcing	Colaboración colectiva
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Da capo	Desde el principio
Dal segno al coda	Desde el signo hasta el final
Death and Behavior	Muerte y comportamiento
Death and dying life and living	La muerte y el morir la vida y el vivir
Death avoidance	Evitación de la muerte
Death Café	Café de la muerte
Death education	Educación para la muerte
Death Education Model	Modelo de educación para la muerte
Death-free generation	Generación libe de muerte
Distance Educación	Educación a distancia
DNR	*Do not resuscitate* [No resucitar]
El soldadet	El soldadito
Emergency Death Education and Crisis Training	Educación para la muerte en situaciones de emergencia y formación en materia de crisis
Empty chair	Silla vacía

Término	Significado
EMT	*Emergency Medical Technician* [Técnico de emergencias sanitarias]
EOL	*End of Life* [Final de la vida]
EOS	*Elements of Success* [Elementos del éxito]
EPEC	*Education in Palliative and End of Life Care* [Educación en cuidados paliativos y al final de la vida]
Etc.	Etcétera
Euroasian	Euroasiático
Extraordinary Chambers in the Courts of Cambodia	Salas extraordinarias de los tribunales de Camboya
Feedback	Retroalimentación
FMT	Fondo de Música Tradicional
FN	Falso negativo
Folk music and poetry of Spain and Portugal	Música y poesía popular de España y Portugal
Folklore Section	Sección de folclore
Folk song	Canción popular/folclórica (anónima)
Folk Song in England	Canciones populares/folclóricas en Inglaterra
Folk Song Style and Culture	Estilo y cultura de la canción popular/folclórica
For he is a jolly good fellow	Porque es un muchacho excelente
FP	Falso positivo
Fundation for Islamic Culture & Religious Tolerance	Fundación para la cultura islámica y la tolerancia religiosa

Término	Significado
Ground truth	Estándar de oro
Handbook of Thanatology	Manual de tanatología
IES	Instituto de educación secundaria
IMF	Institución Milá y Fontanals de investigación en Humanidades
Institut Borja de Bioética	Instituto Borja de Bioética
International Folk Music Council	Consejo internacional de música folclórica
J'ai un beauchâteau	Tengo un hermoso castillo
Largo	Muy lento
LR+	Razón de verosimilitud positiva
LR-	Razón de verosimilitud negativa
Lexical novelty	Novedad léxica
Malbroughs'en va-t-en guerre	Malbrough ir a la guerra
Mental Health Monitoring through Interactive Conversations	Monitoreo de la salud mental a través de conversaciones interactivas
Moderato	Con moderación
Modern European	Europeo moderno
Neutral acceptance	Aceptación neutral
North Texas State University	Universidad Estatal del Norte de Texas
NPM	Negras por minuto
Odds Ratio	Razón de probabilidades
Old European	Europeo antiguo

Término	Significado
On Death and Dying	Sobre la muerte y el morir
P. ej.	Por ejemplo
Paper	Artículo científico
Passe, monsieur	Pase, señor
Photovoice	Fotovoz
Popular song	Canción popular (de autor)
Posmortem	Después de la muerte
Precision	Precisión
Presto	Muy rápido
Recall	Sensibilidad
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
Social story songs	Canciones de historias sociales
Software	Programa informático
SPSS	*Statistical Package for the Social Sciences* [Paquete estadístico para las Ciencias Sociales]
Staccato	Separado
Stemming	Radicalización (método para reducir una palabra a su raíz
Storytelling	Narración
Tempo	Velocidad de una composición musical
Tenuto	Retenido
Testing	Testeo

Término	Significado
The pornography of death	La pornografía de la muerte
The teacher's handbook of deaht	El manual de la maestro/a de la muerte
TMT	*Terror Management Theory* [Teoría de la gestión del terror]
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
Vivace	Rápido y animado
VN	Verdadero negativo
VP	Verdadero positivo
VPP	Valor predictivo positivo
VPN	Valor predictivo negativo
Word embeddings	Incrustaciones de palabras (técnica de procesamiento del lenguaje natural)
30 junge Menschen sprechen mit sterbenden Mensechen und deren Angehörigen	30 jóvenes hablan con moribundos y sus familiares

8.4. **Versión en Español del Capítulo *Introduction***

2. Introducción

2.1. **Cuestión a Investigar**

En la presente investigación se pretende localizar, analizar y, posteriormente, reflexionar sobre el contenido trágico presente en las canciones populares infantiles (CPI) españolas, buscando implicaciones plausibles. Esta tesis se centra en el estudio de los elementos trágicos presentes en dichas composiciones infantiles, entendiendo como elementos trágicos aquellos pasajes en los que se traten cuestiones trágicas tales como la muerte, el miedo, la tristeza, la violencia, el desamor o la enfermedad.

Primeramente, se han de localizar los elementos trágicos a través del análisis de contenido manual de las letras de las CPI. Una vez localizados, se categorizarán en función al tema trágico al que hacen referencia. Realizado lo anterior, podrá valorarse cuantitativamente el peso de lo trágico en dichas canciones destinadas al público infantil y adolescente y, a su vez, podrán clasificarse las CPI españolas en categorías según el contenido trágico que poseen. Además, se llevarán a cabo análisis complementarios, los cuales ofrecerán resultados que nos permitirán evaluar el contenido trágico de las CPI españolas desde diferentes perspectivas, a saber: análisis musical, análisis formal, análisis hermenéutico y análisis de contenido informático.

De esta manera, además de conocer el porcentaje de CPI españolas con contenido trágico, se pretende indagar sobre las características de sus músicas, los aspectos formales de sus letras o los mensajes y discursos que arrojan, y la comprensión profunda de los mismos. De esta manera, podrá reflexionarse sobre la presencia de lo trágico en este tipo de composiciones destinadas a la infancia. La muerte y lo trágico no suelen aparecer en las composiciones infantiles contemporáneas (ACRBIO, 2019). En su lugar, mayoritariamente se opta por ocultar tales realidades con el objetivo de «proteger» a la infancia ante la condición finita y lo trágico de nuestra existencia. Tratamos aquí de conocer si en nuestro pasado el discurso y reflexión sobre la muerte y lo trágico estaba normalizado, al menos en cuanto a su presencia en las CPI, las cuales eran utilizadas como un auténtico recurso pedagógico para educar a la infancia.

Así, el contenido trágico de las CPI, las características principales de las CPI trágicas resultantes y el potencial de estas como instrumento didáctico para educar en la muerte, lo trágico y la resiliencia por parte de nuestros antepasados, serán las principales cuestiones a investigar de este trabajo.

2.2. **Objetivos del Estudio**

En la Tabla 4 se especifican los objetivos generales del estudio y los objetivos específicos correspondientes a cada uno de ellos.

Tabla 4

Objetivos generales y objetivos específicos del estudio

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
Conocer el grado de presencia de lo trágico en las CPI españolas	Identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las CPI españolas a través del análisis de contenido manual
	Identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las CPI españolas trágicas a través del análisis de contenido informático
	Evaluar la pertinencia del uso del análisis informático del contenido trágico en CPI españolas
	Profundizar en el significado de lo trágico a través del análisis hermenéutico
	Caracterizar las CPI españolas trágicas en cuanto a su aspecto formal y musical
Reflexionar sobre la adecuación de las CPI como recurso educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia	Valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las CPI
	Esbozar el diseño de un programa de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en adolescentes (12 a 14 años)

2.3. **Hipótesis General del Estudio**

El presente estudio hipotetiza la presencia de elementos textuales de carácter trágico en las letras de las CPI españolas. Si el grado de presencia de tal componente trágico resultara significativo, podría inferirse que la reflexión y el diálogo sobre la muerte y lo trágico estaban antes normalizados, al menos en el uso de las CPI españolas como transmisoras de la cultura y como recurso educativo para hablar a la infancia y la adolescencia sobre nuestra condición finita y otros aspectos trágicos de la vida.

Por el contrario, de no resultar significativo el grado de presencia de pasajes textuales de carácter trágico en las letras de las CPI españolas, podría inferirse que el tabú sobre lo trágico y la muerte también afectaba a la composición y transmisión de estas tonadas infantiles, anulando así su posible potencial pedagógico como recurso educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia, a través de la música.

2.4. **Racionalidad del Estudio**

Esta investigación se basa en la asunción del carácter popular de las CPI españolas y del consiguiente valor pedagógico de sus letras. En este tipo de composiciones musicales populares solían narrarse historias del día a día, costumbres, conversaciones cotidianas, episodios ordinarios. Las canciones populares podrían considerarse como una suerte de *fotografía musical* del día a día de la época y la cultura a la que pertenecen. Siguiendo a Martín-Camacho (2003), "toda lengua refleja la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios, de modo tal que el estudio de las manifestaciones lingüísticas permite llegar al conocimiento de esa misma cultura" (p. 993).

Por lo tanto, el estudio del componente trágico de este tipo de composiciones nos brinda la oportunidad de conocer mejor la filosofía de nuestros antepasados, su forma de entender la vida (y la muerte) y, al tratarse de composiciones cuyo principal destinatario es el niño y/o adolescente, la manera en la que educaban a las nuevas generaciones en cuanto a lo trágico de nuestra existencia y nuestra condición finita. Es decir, a partir del análisis del componente trágico de las CPI españolas podremos reflexionar sobre el peso y la presencia del tabú en nuestro pasado más cercano, un tabú que sí existe hoy en día a la hora de ocultar la muerte y lo trágico a la infancia (Colomo et al., 2021), el cual se caracteriza por aparcar constantemente el tema y evitar incluso la mera mención, postergando así la necesaria reflexión sobre nuestra propia existencia y el sentido de esta por parte de los más jóvenes. Tal ocultación actual de lo trágico se ve reflejada en la casi total ausencia de pasajes trágicos en las letras de las canciones infantiles actuales, pues no se ha localizado estudio empírico al respecto; algo que, hipotetizamos, no sucede en las CPI, lo cual supone una de las razones principales por las que llevar a cabo este estudio de nuestro cancionero popular infantil.

En definitiva, se trata de analizar los significados subyacentes en las canciones populares infantiles españolas y con ellos obtener conclusiones acerca de la cultura y el estilo de vida de nuestros antepasados, valorando especialmente la idoneidad de las CPI españolas como recurso didáctico para una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Además, se incorpora la novedad del uso de un *software* de creación propia diseñado para la localización y análisis de elementos trágicos en CPI españolas y su potencial a la hora de aligerar la labor investigadora, sobre todo cuando se trabaje con muestras muy amplias; ello, fundamentaría más aún la pertinencia del presente estudio.

2.5. **Revisión de la Literatura de Investigación**

Se ha realizado una búsqueda sistemática de literatura académica en las principales bases de datos, priorizando aquellas publicaciones de revistas de alto impacto indexadas en las bases *Web of Science* y *Scopus*. Encontramos bastante literatura en inglés sobre los tópicos relacionados con las características de las canciones populares (*folk songs*) y el potencial educativo de la música. Sin embargo, la literatura

académica que versa sobre el potencial educativo de las CPI es bastante reducida. Más escasa aún resulta la literatura encontrada sobre el componente trágico de las CPI y su posible aprovechamiento pedagógico.

En cuanto al caso concreto del cancionero popular infantil español, encontramos mayoritariamente literatura en español, pero no indexada en revistas de alto impacto, a excepción de algunos trabajos. Mención especial merecen los autores Pedro C. Cerrillo y Ana Pelegrín como grandes estudiosos del cancionero popular infantil español, cuya producción académica nos ha sido de gran ayuda. Por otro lado, para el análisis de las letras de las CPI nos hemos servido de cancioneros populares físicos de autores de reconocido prestigio, a saber: *Cancionero Infantil* (1964), de Bonifacio Gil, el *Cancionero Popular Infantil Español* (1969), de Juan Hidalgo Montoya, y el *Cancionero Infantil Español* (1947), de Sixto Córdova y Oña. También, en un primer momento, hemos trabajado con el cancionero *Canciones Tradicionales Españolas* (2011), de Jesús Ángel Martínez Blanco, del que solo hemos analizado las 4 canciones infantiles que posee. Además, hemos aprovechado el excelente repositorio de música tradicional *Fondo de Música Tradicional*, de la institución Milá y Fontanals y el CSIC, con el cual se ha colaborado en la transcripción de letras de canciones y así ayudar a mejorar este valioso recurso para investigadores del área.

Por otro lado, en relación al tópico de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, hemos encontrado bastante literatura en inglés en las bases *WoS* y *Scopus*, con artículos indexados en revistas de alto impacto. Los beneficios y la pertinencia de una adecuada educación para la muerte y lo trágico han sido advertidos por numerosos autores extranjeros, tanto a través de fundamentaciones teóricas como a través de la realización de investigaciones experimentales. La literatura en castellano es mucho más escasa al respecto, siendo aún un tópico poco indagado. No obstante, el autor Agustín de la Herrán y sus colaboradores habituales (Mar Cortina y Pablo Rodríguez Herrero, entre otros) han conformado al respecto una línea de investigación más que interesante, llevando a cabo una gran labor de concienciación en cuanto a la necesidad de incluir la muerte en el currículo y la formación de los más jóvenes.

A continuación, se exponen los principales estudios empíricos (no teóricos ni conceptuales) revisados y relacionados con los diferentes tópicos que aborda la presente investigación. Se precisa realizar una distinción sobre los descriptores; los dados por el autor y los inferidos tras la lectura (por ausencia de los anteriores). Estos últimos se indican con un asterisco (*).

2.5.1. ***Revisión de Estudios Empíricos Afines sobre Canción Popular Infantil***

La Tabla 5 expone una relación de estudios empíricos en la que se consideran las siguientes categorías temáticas: autores, año de edición, campo o disciplina desde la que se trabaja, caracterización de la muestra, tipo de instrumento, diseño general utilizado, descriptores dados por el autor o inferidos y los hallazgos generales de cada estudio.

Tabla 5

Relación de estudios empíricos afines sobre canción popular infantil

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Albacete-Maza y Fernández-Cano	2019	Pedagogía/ Musicología	676 CPI españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Canción popular infantil; métodos mixtos; resiliencia; elementos trágicos	Presencia de la muerte y lo trágico en las canciones populares infantiles analizadas
Achté et al.	1989	Musicología	32 nanas populares	Análisis de contenido	Descriptivo	*Muerte; violencia; nanas; estudio comparado	Presencia de la muerte y la violencia en las nanas de diferentes países y culturas
Banderas	2018	Musicología	10 CPI chilenas	Análisis de contenido	Descriptivo	Canción infantil; romance; muerte;	Presencia de la muerte en las canciones infantiles

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						simbolismo	analizadas
Bautista y Sánchez-Blanco	1993	Musicología	29 canciones populares de comba	Análisis de contenido	Descriptivo	*Morfología; temática; canciones de comba	Análisis de la morfología y temáticas de las canciones de comba analizadas
Berrocal y Gutiérrez	2002	Musicología	13 canciones populares españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Música; música popular; canciones	Roles de género presentes en las canciones populares analizadas
Botella	2013	Musicología	3 canciones populares de boda recogidas en *Cancionero Musical de la Lírica popular Asturiana*, de Eduardo Martínez Torner	Análisis de contenido	Descriptivo	Canciones de boda; música popular asturiana; folklore; Eduardo Martínez Torner	Análisis estilístico y musical de canciones populares de boda
Cerrillo	1997	Musicología	39 burlas	Análisis de	Descriptivo	*Motivos; formas; burlas infantiles;	Motivos y formas de las burlas infantiles

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			infantiles	contenido		Cancionero Popular Infantil Español	analizadas
Fernández-Poncela	2005	Musicología	53 CPI (nanas o canciones de arrullo) españolas y mexicanas	Análisis de Contenido	Descriptivo	Canción de cuna; mensaje y discurso; imaginario social	Contenido trágico de las nanas populares infantiles, principalmente en pasajes que infunden miedo en los más pequeños a través de ciertos personajes *asustaniños*
Fernández-Poncela	2006	Musicología	79 CPI españolas y mexicanas	Análisis de contenido	Descriptivo	Género; canción infantil; discurso; mensaje; cultura popular	Discurso y mensajes de CPI que tratan las temáticas del amor, el matrimonio y la relación entre géneros
Fernández-Poncela	2009	Musicología	17 CPI mexicanas	Análisis de contenido	Descriptivo	Canción infantil; género; imaginarios sociales	Papel de la canción infantil en la construcción de imaginarios sociales

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Fernández-Poncela	2013	Musicología	26 canciones populares españolas y mexicanas	Análisis de contenido	Descriptivo	*Amor; matrimonio; canción infantil; España; México	Roles de género presentes en los pasajes que tratan las temáticas del matrimonio y el amor
Frenk	2013	Musicología	28 canciones populares españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Antigua lírica popular; poesía hispánica; canciones escenificadas	Análisis formal y estilístico de canciones populares escenificadas y sus similitudes y diferencias con canciones populares pertenecientes a la antigua lírica popular española
Herrero y Cardaño	2015	Musicología	7012 canciones populares de Castilla y León	Análisis de contenido	Descriptivo	Etnomusicología; género musical; música tradicional; plantas; simbología	Presencia de plantas en las canciones analizadas y sus posibles significados y simbolismo
Hidalgo-	2011	Musicología	75 CPI españolas	Análisis de	Descriptivo	Canciones	Descripción física de

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Márquez				contenido		tradicionales; coeducación; descripción física; estereotipos de género	los personajes de las canciones y sus diferencias en función del sexo
Ibor	2015	Musicología	45 canciones populares aragonesas	Análisis de contenido	Descriptivo	Música popular; Guerra de la Independencia; tradición oral; canciones de bodega; dance; danza; jota aragonesa	Presencia de la Guerra de la Independencia en las canciones populares aragonesas
Kalzakorta	2020	Musicología	2 canciones populares vascas	Análisis hermenéutico	Descriptivo	Canción de Navidad; bertso berriak; Lekeitio; Juan Antonio Aboitiz; Juan Bautista Eguzkitza	Análisis en profundidad del contexto y los significados subyacentes en las canciones analizadas
List	1973	Musicología	306 nanas españolas y 482	Análisis de contenido	Descriptivo	*Canción popular; estudio comparado;	Comparación de aspectos formales y

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			CPI españolas			Colombia; España	musicales entre versiones españolas y colombianas de nanas y CPI
Malvido	2008	Musicología	193 CPI mexicanas	Análisis de contenido	Descriptivo	Danza; muerte; canciones mortuorias	Presencia de la muerte en las canciones infantiles analizadas
Martín-Camacho	2003	Musicología	21 canciones populares extremeñas	Análisis de contenido	Descriptivo	*Canciones populares; etnolingüística; Extremadura; folklore	Análisis etnolingüístico de las canciones populares y caracterización de la sociedad extremeña a partir del mismo
Martín-Sanz	2015	Musicología	112 CPI españolas	Análisis musical	Descriptivo	Educación musical temprana; tesitura; voz; Hidalgo Montoya	Caracterización musical de las CPI analizadas y clasificación por edades en cuanto a su pertinencia en función de las

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
							características musicales analizadas
Masliyah	2010	Musicología	104 CPI iraquís	Análisis de contenido	Descriptivo	*Canción popular infantil; Iraq; temática	Temáticas presentes en las CPI analizadas (religión, fenómenos naturales, animales, burlas)
Méndez-Satosque	2017	Musicología	2 canciones populares colombianas	Análisis de contenido	Descriptivo	Campo y ciudad; migración campo-ciudad; representaciones de campo y ciudad; rural y urbano; canción popular	Presencia en las canciones analizadas de la temática *Vida en el campo vs Vida en la ciudad*
Metzger	1984	Musicología	14 nanas populares judías	Análisis de contenido	Descriptivo	*Nanas; canción popular; judío; temática	Análisis en profundidad de los significados subyacentes en las letras de las nanas analizadas

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Pascual y Cabo	2011	Musicología	51 CPI españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Lengua y género; construcción social de género; literatura infantil	Análisis de la construcción social de género a través de las letras de las CPI analizadas
Piñero	2008	Musicología	1 canción popular, *Las tres hojas*	Análisis de contenido	Descriptivo	Lírica popular de la tradición antigua y de la tradición moderna; canción infantil; poesía surrealista	Análisis en profundidad del estilo formal y significados subyacentes en la canción analizada
Rodríguez-Vázquez	2006	Musicología	2 canciones populares españolas y 2 canciones populares inglesas	Análisis formal	Descriptivo	*Métrica; canción popular; estudio comparado; español; inglés	Comparación de la rima y métrica de las canciones españolas e inglesas analizadas
Ruiz	2009	Musicología	36 CPI españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Tradición oral infantil; retahílas; canciones; Cádiz	Ritos, motivos y símbolos propios del folklore adulto que han sido confiscados por el folklore infantil

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Ruiz	2012	Musicología	73 canciones populares españolas	Análisis de contenido	Descriptivo	Cultura popular; Guerra de la Independencia; tradición oral; invasión francesa; romancero; cancionero; tradición infantil	Presencia en el cancionero popular español de pasajes sobre la Guerra de la Independencia contra los franceses
Salido	2013	Musicología	29 romances españoles	Análisis de contenido	Descriptivo	Literatura barroca; romancero infantil; historia de la educación; literatura infantil popular; juegos infantiles	Descripción de la vida cotidiana del niño en la época barroca española, a través de su presencia en el romancero
Vega	2015	Musicología	782 canciones infantiles y escolares españolas pertenecientes al período de 1900-1936	Análisis de contenido	Descriptivo	Canción infantil; canción escolar; educación musical; enseñanza primaria; formación de maestros; manual	Análisis de las características musicales de las canciones infantiles y escolares analizadas

En esta revisión de estudios se trabaja desde el campo de la Musicología con canciones populares de tamaños muestrales variables. El diseño más utilizado es el descriptivo. Puede observarse que la mayoría de los estudios empíricos citados consisten en análisis del contenido de canciones populares, mayoritariamente centrados en los roles de género subyacentes o presencia de algunas temáticas concretas (acciones cotidianas, episodios históricos, contexto natural y otros). En cuanto a estudios sobre el componente trágico de este tipo de composiciones, encontramos algunos ejemplos, aunque escasos y de muestras muy reducidas; así, se citan análisis de contenido centrados en la presencia de la muerte en las CPI seleccionadas y del miedo en algunas nanas infantiles. Por otro lado, también se mencionan estudios sobre aspectos formales y musicales de dichas composiciones.

Un análisis de descriptores mediante nube de palabras nos arroja la Figura 1.

Figura 1

Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre canción popular infantil

2.5.2. ***Revisión de Estudios Empíricos Afines sobre Potencial Pedagógico de la Música y las Canciones***

Las Tabla 6 expone una relación de estudios empíricos en la que se consideran las siguientes categorías temáticas: autores, año de edición, campo o disciplina desde la que se trabaja, caracterización de la muestra, tipo de instrumento, diseño general utilizado, descriptores dados por el autor o inferidos y los hallazgos generales de cada estudio.

Tabla 6

Relación de estudios empíricos afines sobre potencial pedagógico de la música y las canciones

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Adachi et al.	2000	Pedagogía/ Musicología	Experimento 1: 30 estudiantes de 18 a 25 años y 30 niños y niñas de 8 a 10 años Experimento 2: 49 participantes de 18 a 42 años y 49 niños y niñas de 6 y 7 años Experimento 3: 24 niños y niñas	Realización de tareas visuales y auditivas	Experimental	*Expresión; niños; decodificación; canción infantil	Capacidad de los niños y niñas de identificar e interpretar la carga emotiva de las canciones (felices o tristes), muy similar a la de los adultos

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			de 6 y 7 años				
Andrés-Jiménez	2019	Pedagogía/ Musicología	> 10 niños y niñas de 3 años (número exacto no especificado)	Observación directa	Experimental	Música infantil; estimulación temprana; desarrollo cognitivo; habilidades sociales; motora gruesa; lingüística	Desarrollo de las habilidades motoras gruesas, la habilidad social, el desarrollo cognitivo y la lingüística a través del uso de canciones infantiles
Bartlett y Snelus	1980	Psicología	64 participantes entre 37 y 76 años	Realización de tareas memorísticas	Experimental	*Memoria a largo plazo; memoria episódica; canción popular; pervivencia	Pervivencia en la memoria episódica de las canciones populares y el contexto en el que se aprendieron
Bosompra	2008	Pedagogía/ Musicología	Entre 60 y 70 participantes (número exacto no especificado)	Grupo de discusión	Experimental	*SIDA; potencial pedagógico; concienciación; canción popular	Potencial de las canciones para concienciar a la juventud, en este caso sobre el SIDA

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Denac y Žnidaršič	2018	Pedagogía/ Musicología	240 maestros de infantil y 4318 padres de alumnos de infantil	Cuestionario	Descriptivo	Música popular; actividades musicales; infantil; guardería; familia	Frecuencia de uso de las canciones populares en los jardines de infancia y el ámbito familiar
Fees et al.	2014	Pedagogía/ Musicología	3 maestros de infantil, 3 ayudantes de maestro y 30 niños y niñas de 3 a 5 años	Diario	Experimental	*Diversidad funcional; potencial pedagógico; canción; historia personal	Potencial del recurso pedagógico *Social Story Song* [canción de historia social] en cuanto al cambio de comportamiento en alumnos con diversidad funcional
Gardiner y Radomski	1999	Psicología	48 estudiantes universitarios	Formulario y entrevista	Experimental	*Memoria; reminiscencia; canción popular	Capacidad de los participantes para recordar canciones populares propias del folklore musical de su país
Governor et al.	2013	Pedagogía/ Musicología	6 profesores de ciencias de	Entrevista, observación	Experimental	Investigación cualitativa;	Potencial del uso de canciones para el

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			Educación Secundaria	directa y grupos de discusión		desarrollo conceptual; actividades de aprendizaje; ciencia de la música; estrategias de enseñanza; ciencia en educación secundaria	aprendizaje de ciencias naturales
Jakubowski et al.	2020	Psicología	470 participantes, de entre 18 y 82 años	Cuestionario online	Experimental	Envejecimiento; memoria autobiográfica; memoria musical; memoria autobiográfica evocada por la música; golpe de reminiscencia	Potencial de las canciones para provocar la reminiscencia de episodios autobiográficos
Klinger et al.	1998	Pedagogía/ Musicología	39 alumnos de 2º de Primaria	Evaluación de expertos	Experimental	*Aprendizaje de canciones; estrategias de aprendizaje; estudio	Efectividad de dos métodos para enseñar canciones a los niños y niñas (inmersión y

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						comparado; inmersión; frase por frase	frase por frase). Se obtienen mejores resultados con el método de inmersión
Linaza et al.	2002	Pedagogía/ Musicología	204 alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (75 procedentes de países extranjeros)	Cuestionario	Experimental	*Educación intercultural; canción popular infantil; potencial pedagógico; España	Conocimiento de las CPI del país de origen de los participantes y evaluación de su potencial pedagógico para llevar a cabo una educación intercultural
Napoletano	1988	Pedagogía/ Musicología	14 estudiantes adolescentes	Cuestionario	Experimental	*Canción popular; potencial pedagógico; comprensión lectora; pensamiento crítico	Desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora a través del uso de canciones populares
Register	2001	Pedagogía/ Musicología	50 niños y niñas de 4 y 5 años	Test estandarizados	Experimental	*Música; escritura; lectura; potencial	Potencial de actividades musicales

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						pedagógico	para desarrollar las capacidades de escritura y lectura
Särkämö y Soto	2012	Medicina/ Musicología	Experimento 1: 3 pacientes entre 60 y 74 años Experimento 2: 60 pacientes entre 35 y 75 años	Realización de tareas visuales y magnetoencefalografía	Experimental	Escucha de música; ataque cerebral; emoción; cognición; rehabilitación; neuroplasticidad	Beneficios en la recuperación de pacientes que han sufrido un ataque cerebral de la escucha de música
Ward	2004	Pedagogía/ Musicología	No especificado	Observación directa	Descriptivo	*Pervivencia; canción popular; América del Norte; potencial pedagógico	Pervivencia del cancionero popular de América del Norte en la juventud y recomendaciones didácticas para incrementarla

Los anteriores estudios se enmarcan, principalmente, en las disciplinas de la pedagogía, la musicología y la psicología. Los registros muestrales son muy variados, superando en pocas ocasiones la cifra de 100 participantes. En cuanto a los instrumentos de evaluación y recogida de datos, destacan el cuestionario y el uso de test estandarizados, mayoritariamente escalas de valoración estandarizadas. El tipo de diseño más

recurrido es el experimental. Los trabajos citados fundamentan el potencial pedagógico de la música y las canciones a la hora de educar a la infancia y la juventud en diversas competencias y disciplinas, a saber: interculturalidad, comprensión lectora, expresión escrita, concienciación social, resolución de conflictos, mejora conductual. También se citan estudios que indagan sobre los beneficios de la música y el aprendizaje de canciones en el desarrollo de la memoria. Otros trabajos abordan la didáctica de la música y cómo sacar el máximo partido al uso de canciones en el aula.

Un análisis de descriptores mediante nube de palabras nos arroja la Figura 2.

Figura 2

Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre potencial pedagógico de la música y las canciones

2.5.3. ***Revisión de Estudios Empíricos Afines sobre Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia***

Las Tabla 7 expone una relación de estudios empíricos en la que se consideran las siguientes categorías temáticas: autores, año de edición, campo o disciplina desde la que se trabaja, caracterización de la muestra, tipo de instrumento, diseño general utilizado, descriptores dados por el autor o inferidos y los hallazgos generales de cada estudio.

Tabla 7

Relación de estudios afines sobre educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Caparroz et al.	2015	Pedagogía	26 estudiantes de medicina	Análisis de contenido	Descriptivo	* Universitarios; medicina; muerte; tabú; práctica laboral	Actitudes de estudiantes de medicina en cuanto a su formación sobre cómo afrontar situaciones relacionadas con la muerte, la cual consideran escasa, y la pervivencia del tabú sobre la muerte en su práctica laboral
Caulfield et al.	2020	Pedagogía	20 consumidores no profesionales	Entrevista	Descriptivo	Tabú; publicidad en sociedad; diferencias	Pervivencia del tabú sobre la muerte en el

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			de la publicidad			de edad; ejecuciones de anuncios	sector publicitario, el cual aseguran puede considerarse como el «último tabú» en este ámbito
Cheng et al.	2019	Pedagogía	566 pacientes	Revisión retrospectiva	Descriptivo	Paliativo; planificación anticipada de la atención; directiva anticipada; no resucitar (DNR); chino; educación sobre la muerte; Hong Kong; fin de la vida	Influencia del tabú de la muerte en los cuidados paliativos en China
Collings et al.	2021	Pedagogía	269 participantes	Cuestionario	Experimental	*Educación para lo trágico; resiliencia; intervención; programa; evaluación	Evaluación de un programa de educación para lo trágico y la resiliencia (*iHeart*)
Colomo et al.	2018	Pedagogía	64 estudiantes de	Cuestionario	Descriptivo	Ansiedad; muerte;	Significativo grado

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			Grado en Educación Primaria	estandarizado		formación docente	de ansiedad ante la muerte de los participantes
Colomo et al.	2021	Pedagogía	Memorias de Verificación del Grado en Educación Primaria de las 15 universidades públicas con mayor número de plazas	Análisis de contenido	Descriptivo	Formación de docentes; pedagogía; muerte; análisis documental	Escasa presencia de la muerte en los planes de estudios de los Grados en Educación Primaria en España
Durlak y Riesenberg	1991	Pedagogía	47 estudios sobre educación para la muerte	Metaanálisis	Experimental	*Educación para la muerte; evaluación; actitud; creencias; ansiedad	Efectividad de los programas de educación para la muerte descritos en los estudios analizados, en cuanto a cambio en las actitudes y creencias frente a la muerte

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
Farmer	1970	Pedagogía	550 adultos	Cuestionario y análisis de contenido	Descriptivo	*Educación para la muerte; tabú; evaluación; jornadas	Efectividad de unas jornadas de discusión sobre la muerte en cuanto a la superación del tabú
Fehérvári y Varga	2020	Pedagogía	3279 jóvenes y 28 adultos de Hungría	Cuestionario (jóvenes) y entrevista (adultos)	Experimental	Resiliencia; inclusión; interseccionalidad; capital; abandonar	Efectividad de un programa de educación para la resiliencia en estudiantes en riesgo de exclusión social
Kailaheimo-Lönnqvist y Erola	2020	Pedagogía	88727 niños y niñas nacidos entre 1982 y 1990	Panel finlandés de censo	Descriptivo	Muerte familiar; muerte parental; muerte maternal; herencia social; educación superior; niños	Correlación entre la edad en la que un niño o niña pierde a su padre o madre y su éxito académico posterior
Lee et al.	2009	Pedagogía	80 niños y niñas coreanos de 5 y 6 años	Entrevista	Experimental	Educación para la muerte; conceptos de muerte; entendimiento	Efectividad de una intervención educativa para la muerte y lo trágico

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						infantil de la muerte; estudio experimental sobre educación para la muerte; educación para la muerte en la infancia temprana	enfocada en la comprensión del concepto de muerte y finitud
McClatchey y King	2015	Pedagogía	86 profesionales de servicios sociales	Test estandarizado	Experimental	Ansiedad ante la muerte; educación para la muerte; servicios sociales; muerte; agonizante; pérdida	Efectividad de un curso de educación para la muerte en cuanto a reducción del grado de ansiedad ante la muerte de los participantes
McGovern y Barry	1998	Pedagogía	119 padres y madres y 142 maestros y maestras de niños y niñas de entre 5-12 años	Cuestionario	Descriptivo	*Educación para la muerte; infancia; evaluación; padres; formación	La mayoría de los padres y docentes creen beneficiosa la práctica de una educación para la muerte en los más pequeños, aunque también reconocen estar poco formados y

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
							sentirse incómodos al tratar el tema
Muliira et al.	2014	Pedagogía	224 parteras ugandesas	Cuestionario estandarizado	Descriptivo	Superación; ansiedad ante la muerte; muerte maternal; matronas; Uganda	Significativo grado de ansiedad ante la muerte de los participantes
Nelson et al.	2018	Pedagogía	24 estudiantes de enfermería	Grupo de discusión y cuestionario	Descriptivo	Muerte; café de muerte; educación; enfermeras; cuidados paliativos	Efectividad de la actividad *Death Café* para educar para la muerte, lo trágico y la resiliencia
Rahmatullah y Azhar	2020	Pedagogía	10 estudiantes problemáticos de Nusa Tenggara Occidental	Observación directa y Entrevista	Experimental	Educación para la muerte; delincuencia juvenil; modelo educacional; educación espiritual; motivación	Efectividad de un programa de educación para la muerte y lo trágico en cuanto a reducción de tasas de delincuencia
Russell et al.	2020	Pedagogía	3812 estudiantes divididos en grupos según su situación	Cuestionario	Experimental	Plataforma de análisis de aprendizaje; resiliencia;	Efectividad del uso de herramientas de aprendizaje orientadas al fomento

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			socioeconómica			retroalimentación de rendimiento; estudiantes en riesgo; aprendizaje autorregulado	de la resiliencia académica de los estudiantes, como EOS (*Elements of Success*)
Rutz	2001	Pedagogía	Todos los médicos de la isla de Gotland, Suecia (número no especificado)	Análisis cuantitativo de datos oficiales de suicidios	Experimental	Prevención del suicidio; muerte prematura; educación; tratamiento	Efectividad de un programa, para profesionales de la medicina, de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en cuanto a prevención y reducción de las tasas de suicidio en la población con la que trabajan
Şahin y Türk	2021	Pedagogía	29 universitarios	Test estandarizados	Experimental	Resiliencia psicológica; conductual-cognitivo; psicoeducación;	Efectividad de un programa de intervención para aumentar la resiliencia y el

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						pensamientos irracionales; bienestar subjetivo; estudiantes universitarios	bienestar psicológico de los participantes
Sánchez-Sánchez et al.	2017	Pedagogía	22 niños y niñas de 5 y 6 años de edad	Cuestionario y observación directa	Experimental	Innovación educativa; metodología por proyectos; competencias; educación para la muerte; duelo	Efectividad de una intervención educativa en el marco de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en cuanto a superación del tabú y normalización de la reflexión y el debate
Smith-Cumberland y Feldman	2006	Pedagogía	83 técnicos de emergencias sanitarias	Cuestionario	Experimental	Técnicos de emergencias sanitarias; paramédico; muerte; agonizante; educación; actitudes	Efectividad de un curso en educación para la muerte y lo trágico en profesionales de las emergencias sanitarias y sus

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
							actitudes al respecto
Sood y Sharma	2021	Pedagogía	173 universitarios	Cuestionario online	Descriptivo	Crisis; pandemia; fase peritraumática; estresores; trauma	Correlación entre el grado de resiliencia y el bienestar psicológico de los participantes durante la pandemia provocada por el COVID-19
Testoni et al.	2019	Pedagogía	232 universitarios	Test estandarizados y cuestionario	Experimental	Educación para la muerte; foto voz; espiritualidad; ansiedad ante la muerte; felicidad	Efectividad de un curso de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en cuanto a mejora en gestión de la ansiedad y expresión de emociones asociadas
Testoni et al.	2021a	Pedagogía	38 estudiantes de Psicología	Análisis de contenido	Experimental	COVID-19; muerte; educación para la muerte; estudiantes de Psicología;	Efectividad de un curso de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						experiencia de confinamiento	en cuanto a la capacidad de superar adecuadamente las secuelas psicológicas producidas por el confinamiento provocado por el COVID-19
Testoni et al.	2021b	Pedagogía	163 estudiantes de secundaria de entre 16 y 20 años	Test estandarizados	Experimental	Educación para la muerte; adolescentes; alexitimia; métodos mixtos; negación de la muerte	Potencial pedagógico de la actividad de visitar hospicios y el trato con el personal de los centros y los pacientes, en el marco de una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia
Wallace et al.	2017	Pedagogía	39 universitarios	Test estandarizado	Experimental	Estudiantes universitarios; educación para la muerte; teoría del	Efectividad de un curso de educación para la muerte en cuanto al cambio de

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
						aprendizaje transformador; ansiedad ante la muerte; actitudes ante la muerte	actitudes y reducción del grado de ansiedad ante la muerte de los participantes
Wang et al.	2020	Pedagogía	1206 universitarios	Cuestionario online	Descriptivo	Género; actitud ante la muerte; curso de educación para la muerte	Diferencias entre géneros en cuanto a actitudes respecto a la muerte y sus implicaciones en el diseño de actividades en el marco de una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia
Watts	1977	Pedagogía	79 participantes de entre 19 y 21 años	Cuestionario	Experimental	*Educación para la muerte; trágico; resiliencia; unidad didáctica; cambio actitudinal	Efectividad de una unidad didáctica sobre educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia
Wong	2015	Pedagogía	368 universitarios	Cuestionario	Experimental	Educación para la	Efectividad de varios

Estudio/Autores	Año	Campo/Disciplina	Muestra	Instrumento	Diseño	Descriptores	Hallazgos Generales
			de Hong Kong			muerte; estudiantes universitarios; actitud ante la muerte; muerte	cursos de educación para la muerte en cuanto a actitudes hacia ella, con resultados positivos

Los trabajos citados anteriormente se enmarcan en su totalidad en el campo de la pedagogía pues abordan el potencial y la adecuación de llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Los tamaños muestrales son muy variados, siendo los universitarios el grupo de población más estudiado. En cuanto a los instrumentos de evaluación y recogida de datos, destacan el cuestionario, la entrevista y los test estandarizados (especialmente escalas de valoración orientadas a medir la ansiedad ante la muerte), aunque otros instrumentos son utilizados como, por ejemplo, los grupos de discusión, la observación directa o el análisis documental. El tipo de diseño más frecuente es el experimental, aunque también encontramos estudios descriptivos. Por un lado, se citan numerosos estudios experimentales en los que se prueba la efectividad de cursos, programas e intervenciones en el marco de una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, en cuanto a la reducción de la ansiedad que provoca la reflexión sobre nuestra condición finita, la normalización del diálogo sobre lo trágico de nuestra existencia y la adopción de una actitud resiliente ante las dificultades. Por otro lado, otros trabajos abordan la pervivencia del tabú que impregna a la muerte y lo trágico tanto en la formación de profesionales de la educación y del ámbito de la medicina como en su práctica profesional diaria. Otras investigaciones evalúan el potencial de ciertas prácticas y recursos didácticos, como visitas a hospicios o la actividad *Death Café.* También se citan trabajos en los que se reafirma el potencial y la necesidad de llevar a cabo una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia durante la pandemia provocada por el COVID-19.

Un análisis de descriptores mediante nube de palabras nos arroja la Figura 3.

Figura 3

Nube de palabras sobre descriptores de estudios empíricos afines sobre educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia

2.6. **Importancia del Estudio**

En cualquier cultura la forma de entender y aceptar nuestra condición finita influye directa o indirectamente en el resto de las manifestaciones culturales. Por supuesto, las CPI son una de estas manifestaciones y a través de su estudio podemos conocer mejor el modo de entender la vida de nuestros antepasados. Concretamente, este estudio resulta relevante a la hora de comprender cómo entendían la muerte y lo trágico y, especialmente, cómo transmitían ese entendimiento a las siguientes generaciones. Por tanto, en primer lugar, este trabajo aporta un análisis muy valioso sobre la cultura española y su relación con lo trágico, además de profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la comprensión y aceptación de nuestra condición finita y el componente trágico de nuestra existencia.

Relacionado con esto último, la presente investigación reflexiona y pone en valor el potencial educativo de las CPI españolas como recurso pedagógico para llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Sabido el potencial pedagógico de la música y las canciones, y más concretamente el de las CPI por sus características y especial conexión con la infancia, se presupone la idoneidad de las CPI para llevar a cabo un proceso de formación y reflexión profunda sobre nuestra propia existencia, a través de la música popular. La necesidad de superar el tabú educativo que impregna a la muerte y lo trágico en la actualidad, dentro y fuera del aula, ha sido ampliamente fundamentada en la primera parte de esta tesis, a lo largo del desarrollo teórico de la misma. Por ello, este trabajo resulta importante pues aporta nueva evidencia útil en la consecución de la imperiosa tarea de normalizar la reflexión y el diálogo sobre la muerte y lo trágico en los más jóvenes, y así educarlos y prepararlos íntegramente para la vida y sus reveses, adoptando una actitud fundamentalmente resiliente.

Por otro lado, el número de composiciones analizadas, la complementariedad metodológica llevada a cabo y la novedad de algunos de los análisis utilizados refuerzan la importancia de la presente investigación. La muestra analizada (2558 CPI) supera ampliamente a la mayoría de los trabajos relacionados. A su vez, se han llevado a cabo hasta 5 tipos de análisis diferentes: análisis de contenido manual, análisis de contenido automatizado (informático), análisis musical, análisis formal y análisis hermenéutico. No hemos encontrado estudios sobre canciones populares con tal complementariedad metodológica en el análisis. Esto nos ha permitido indagar mucho más profundamente el contenido y los significados subyacentes en las CPI identificadas como trágicas, además de caracterizarlas paralelamente en cuanto a lo formal y lo musical. A su vez, el análisis informático llevado a cabo resulta toda una novedad en el análisis de canciones populares, y más aún en canciones populares de habla hispana. No existen estudios relacionados, por lo que nos decantamos por el diseño de un *software* de creación propia para dicha tarea. De esta manera, este estudio puede resultar útil y del interés de músicos, musicólogos, docentes, pedagogos, investigadores, historiadores, padres e incluso informáticos interesados por el análisis textual. Por todo ello, el presente trabajo

aporta un gran avance en el análisis de canciones populares y su proceder metodológico, lo que vuelve a remarcar su importancia y pertinencia.

8.5. **Versión en Español del Capítulo *Conclusions***

6. Conclusiones

En este capítulo se exponen las principales conclusiones de la presente investigación, resultantes de la revisión de la literatura llevada a cabo y del multianálisis realizado al conjunto de CPI analizadas.

6.1. **Alcance de Objetivos y Verificación de la Hipótesis del Estudio**

Los objetivos generales de este estudio son dos, a saber, *Conocer el grado de presencia de lo trágico en las CPI españolas* y *Reflexionar sobre la adecuación de las CPI como recurso educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia* (véase capítulo *Introduction*). Un primer objetivo general enfocado al multianálisis del componente trágico en las CPI que conforman el corpus analizado, y un segundo orientado a la reflexión sobre su potencial educativo a la hora de llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

6.1.1. ***Primer Objetivo General: Conocer el Grado de Presencia lo Trágico en las CPI Españolas***

Para facilitar la consecución del primer objetivo general, este se descompuso en varios objetivos específicos, cada uno de ellos abordado por un tipo de análisis distinto. Así, fueron llevadas a cabo distintas aproximaciones al contenido trágico de las CPI analizadas y sus características musicales y formales. Antes de pasar a desglosar el alcance de cada uno de los objetivos específicos, cabe mencionar que la triangulación de métodos llevada a cabo ha sido un acierto, pues ha permitido la obtención de una visión completa y holística del componente trágico de las CPI.

Los resultados obtenidos sobre el contenido trágico de las letras, de naturaleza mixta, junto a la caracterización musical y formal de las CPI trágicas llevada a cabo, nos aportan una aproximación consistente a la dimensión de la presencia de lo trágico en las CPI y al posible sentido de esta. Además, el gran tamaño de la muestra con la que se ha trabajado garantiza la validez de las conclusiones obtenidas al respecto.

A continuación, se expone el alcance de los objetivos específicos relacionados con el primer objetivo general de este estudio:

- *Identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las CPI españolas a través del análisis de contenido manual*

El análisis de contenido manual fue aplicado en un total de 2558 CPI españolas. La identificación de elementos trágicos, entendidos estos como pasajes de la letra de la CPI en los que se trata alguna temática trágica, fue llevada a cabo exitosamente. El número de elementos trágicos identificados asciende a 1257, mientras que las CPI identificadas como trágicas (con al menos 1 elemento trágico identificado) suponen un total de 506 CPI (19.78%).

Por su parte, el proceso de categorización también fue realizado con éxito. Las categorías trágicas inferidas fueron *Muerte*, *Violencia, Miedo, Tristeza, Desamor* y *Enfermedad*. Las categorías de *Muerte* y *Violencia* son las más presentes en el corpus de CPI analizadas. La categoría *Muerte* es la que más número de elementos trágicos acapara, mientras que la categoría *Violencia* es la categoría más presente en cuanto a número de CPI en las que aparece. En oposición, la categoría *Miedo* es la menos presente en las CPI analizadas.

Por tanto, la identificación y categorización de elementos trágicos presentes en las CPI españolas analizadas, a través del análisis de contenido manual, ha sido llevada a cabo con éxito. Esta metodología de análisis resulta muy pertinente a la hora de identificar y categorizar este tipo de contenido textual. A su vez, queda comprobada la frecuente y normalizada presencia de elementos trágicos en este tipo de composición popular destinada al público infantil.

- *Identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las CPI españolas trágicas a través del análisis de contenido informático*

Un segundo análisis de contenido, en este caso informatizado, fue llevado a cabo con las 506 CPI trágicas identificadas por el análisis de contenido manual. Con la intención de poder obtener estadísticos sobre su efectividad y pertinencia, el análisis de contenido informático fue realizado en otras 506 CPI identificadas como no trágicas por el análisis de contenido manual.

En cuanto a la identificación de elementos trágicos, el *software* diseñado identificó como trágicas 363 CPI, de las 506 CPI identificadas por el análisis de contenido manual, lo que supone un total de 143 falsos negativos. A su vez, de las 506 CPI no trágicas seleccionadas, el *software* identificó 417 CPI como no trágicas. En este caso, se observan 89 falsos positivos. Es decir, si el *software* identifica una CPI como trágica, este acierta en un 80.3% de las ocasiones. Sin embargo, es solo capaz de identificar un 71.73% de las CPI que realmente son trágicas (según el análisis de contenido manual).

De esta manera, podemos concluir que el proceso de identificación de elementos trágicos por parte del análisis de contenido informático ha arrojado estadísticos aceptables en cuanto a precisión y concordancia con los datos obtenidos del análisis de contenido manual (*ground truth*). Ha de tenerse en cuenta la complejidad de la tarea llevada a cabo, pues muy frecuentemente el componente trágico presente en las CPI analizadas se encuentra parcialmente oculto y su identificación depende de numerosos matices interpretativos. Como se comentó en el capítulo *Resultados*, la tarea de identificación de elementos trágicos por parte del análisis de contenido informático viene condicionada por la frecuente presencia de metáforas, negaciones, personajes y acontecimientos históricos, coloquialismos o transcripciones fonéticas.

Por otra parte, en cuanto a la categorización de los elementos identificados, los estadísticos obtenidos arrojan valores aceptables: *accuracy* general, 0.86; *precision*

general, 0.51; *recall* general, 0.53. Aquí la tarea es mucho más compleja que la anterior, pues no se trata de dilucidar entre CPI trágicas y no trágicas, sino en tratar de inferir la pertenencia a una u otra categoría trágica de cada elemento, de forma automatizada. Los estadísticos obtenidos varían significativamente en función de la categoría en cuestión, siendo las de *Muerte* y *Violencia* las mejor identificadas, y la de *Desamor* la que más problemática presenta en cuanto a su identificación.

- *Evaluar la pertinencia del uso del análisis informático del contenido trágico en CPI españolas*

Como ya se ha comentado, la tarea propuesta de identificar el contenido trágico presente en las CPI españolas analizadas a través de un análisis de contenido informático resulta harto compleja. Tal componente trágico, en muchas ocasiones, se nos presenta sibilinamente, tanto que muy frecuentemente el lector o aquel que interpreta la CPI es incapaz de percatarse del mismo. Si tal tarea de identificación de lo trágico en las letras de las CPI se presenta dificultosa para un analista humano, mucho más lo será para un sistema automatizado.

Para el presente estudio se diseñó un *software* de creación propia, basado en glosarios de términos trágicos considerando un *stemming* previo de los vocablos. En cuanto a la identificación de CPI trágicas, la concordancia o porcentaje de acuerdo entre ambos análisis (manual e informático) o exactitud (*accuracy*) es de 77.07%. Por otro lado, el coeficiente de acuerdo (*agreement*) calculado por Kappa de Cohen arroja un valor de 0.542 ± 0.026 con intervalo al 95 % de confianza [0.490-0.593]. El valor *chi square* asociada χ^2= 300.16, y un *p-value* menor que 0.00001. Estos valores de acuerdo de K entre sendos análisis pueden considerarse aceptables, tanto por niveles de probabilidad por significación estadística como una alta significación sustantiva dada por un tamaño del efecto asociado, TE= 0.54, para una población de 1012 canciones.

Pese al amplio margen de mejora, consideramos que los resultados obtenidos son satisfactorios y que el potencial de este tipo de análisis textual es muy prometedor en el estudio de las CPI y su potencial pedagógico. Tal análisis puede ayudar en el tratamiento de grandes corpus de canciones populares, ya sea para su estudio etnomusicológico como para su aprovechamiento educativo. Por ejemplo, una fase fundamental en cualquier intervención pedagógica que se quiera llevar a cabo a través del uso de canciones es la de selección de un repertorio adecuado (Martín-Sanz, 2015); en dicha etapa este tipo de apoyos informatizados pueden resultar de gran ayuda. Especialmente remarcable sería su valor para aquellas investigaciones y propuestas de intervención que pretendan una educación para lo trágico y la resiliencia a través de la música, en concreto, de las CPI españolas. No existe otro *software* de análisis textual que se centre en el contenido trágico de textos en español.

A modo de conclusión, el *software* diseñado se presenta como una herramienta de gran interés para el análisis de contenido trágico de textos, especialmente de letras de canciones, y puede ser complementado con otro tipo de análisis más sensible al contenido trágico de los pasajes de las letras de CPI, pues con frecuencia se presentan

figuras retóricas, formas lingüísticas complejas y significados profundos subyacentes; algo que queda fuera del alcance de este tipo de análisis automáticos.

En cualquier caso, el análisis de contenido informático se presenta como una herramienta útil que libera al investigador que pretenda trabajar con un corpus amplio de CPI, el cual podrá focalizar sus esfuerzos principalmente en las consideradas como no trágicas por el análisis informático y aceptar como realmente trágicas las CPI identificadas como tales por el análisis informático, ya que son pocas las CPI que identifica como trágicas y no lo son (falsos positivos). Estos falsos positivos suelen ser causados por coincidir raíces de palabras no trágicas con las raíces de palabras trágicas contenidas en los glosarios, algo que puede identificarse y solucionarse fácilmente.

- *Profundizar en el significado de lo trágico a través del análisis hermenéutico*

Un análisis hermenéutico fue llevado a cabo con 7 de las CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual. Se trata de abordar este peculiar análisis, más profundo que el de contenido manual, pues aquí la contextualización del contenido y el conocimiento del intérprete cobran mayor peso aún. Con este análisis se pretende ahondar en el contenido trágico de las CPI analizadas y tratar de identificar y comprender un componente trágico más oculto y que quizá escape a los análisis de contenido previos (manual e informático).

Los resultados obtenidos confirman al análisis hermenéutico como una herramienta metodológica válida para profundizar en el significado de lo trágico, en este caso en las CPI españolas. A través del mismo se identificaron contenidos tales como: (mal)intenciones ocultas de personajes aparentemente bondadosos (*Don Pedro o La muerte anunciada*); crítica y caricaturización de la ideología y filosofía de vida dominante (*Don Gato*); defensa del régimen político imperante y descripción de un proceso de duelo comunitario (*Dónde vas, Alfonso XII*); situación de sumisión, miedo e indefensión de la mujer ante la figura masculina (*La asturianita*); exaltación de la épica bélica cristiana y rechazo a la cultura árabe (*La cautiva*); crueldad, dramatismo y complejidad de un episodio aparentemente inocuo (*El galapaguito*); evolución y utilización histórica de la composición a analizar (*Mambrú…Elebú*).

De esta manera, tanto para el estudio etnomusicólogo como para el análisis del potencial educativo de una u otra composición de este estilo, el análisis hermenéutico se presenta como una opción adecuada a la hora de tratar de comprender más profundamente dicha canción y valorar así su potencial como recurso didáctico.

- *Caracterizar las CPI españolas trágicas en cuanto a su aspecto formal y musical*

En la línea de trabajo marcada por el primer objetivo general, además de los análisis textuales anteriormente mencionados (manual, informático y hermenéutico) centrados en la identificación de dicho contenido trágico y su comprensión, se llevaron

a cabo otros dos análisis enfocados en la caracterización de las CPI españolas identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual.

Por un lado, se realizó un análisis formal de las letras de las CPI trágicas, centrándose en aspectos como: número de versos, número de sílabas de los versos, tipo de rima, presencia de estribillos y actividades asociadas. Así, se obtuvo una caracterización general de las CPI trágicas en cuanto a las características formales de sus letras y otros metadatos asociados. La canción prototípica estaría compuesta por entre 4 y 8 versos, con número de sílabas no constante pero que rondaría el de las 8 sílabas (arte menor), con una variación de entre 1 o 2 sílabas entre sus versos más cortos y los más extensos, de rima asonante o con alternancia entre asonante y consonante, sin estribillo y con algún tipo de actividad asociada de carácter lúdico, generalmente la formación de un corro.

En cuanto al análisis de las músicas de las CPI trágicas, a partir del estudio de las partituras disponibles, se obtuvieron datos en cuanto a la clave, el compás, el número de compases, los matices, los grupos de valoración especial y otras figuras musicales, la tonalidad, las notas más graves y agudas, la amplitud y el *tempo*. Por tanto, una caracterización general de las CPI trágicas en cuanto a sus músicas y otros metadatos asociados pudo conformarse.

La CPI prototípica se trataría de una composición cuya partitura estaría escrita en clave de Sol y en compás no variable, de 2/4 para las de ritmo binario y 3/4 para las de ritmo ternario. Su partitura no sería muy extensa, de 11 a 20 compases. Dicha partitura no contendría ni indicaciones sobre los matices de interpretación ni presentaría grupos de valoración especial; no obstante, sí que haría uso de algún otro tipo de figura musical, como el comienzo anacrúsico y el puntillo.

La tonalidad sería la de do mayor, la más sencilla posible a la hora de escribir y leer una partitura que recoja la música de composiciones en modalidad mayor, que son las predominantes en nuestro cancionero popular infantil. Además, sería constante, pues no se daría proceso de modulación alguno. Su nota más grave sería el mi4, y la más aguda el do5. De hecho, su amplitud tonal se situaría entre la 6ª y la 7ª. Por último, su *tempo* rondaría las 110 negras por minuto.

Expuesto lo anterior, y a modo de conclusión, podemos confirmar la prevalencia de músicas y formas líricas sencillas. Algo entendible y acorde a lo presentado en el *Marco Teórico*, pues las CPI fueron composiciones de carácter popular directamente dirigidas al público infantil. No cabe aquí lo complejo, pues resulta prioritario crear músicas y formas líricas sencillas que faciliten la memorización de las CPI, su uso, su acople al juego y las actividades de entretenimiento de los más pequeños. En última instancia, lo prioritario era que estas composiciones no cayeran en el olvido, que perduraran en el tiempo a través de la transmisión oral de generación en generación. Se daba una suerte de selección natural que no permitía sobrevivir a canciones demasiado complejas o que no se adaptaran a las demandas de sus principales intérpretes, en nuestro caso, los niños.

Una sencillez e inocencia que contrasta bruscamente con el componente trágico presente en muchos de sus versos. Algo muy español esto de envolver lo trágico de músicas alegres y ritmos veloces, como sucede, por ejemplo, con el sacrificio del animal y la correspondiente parafernalia taurina. Las CPI trágicas aquí analizadas no muestran preocupación alguna en que sus músicas, ritmos y aspectos formales de sus letras vayan acordes a la solemnidad de las temáticas tratadas por sus letras. Algo que, precisamente, fue lo que permitió su supervivencia, pues los niños las hicieron suyas y las preservaron a través de sus juegos e interpretándolas en sus momentos de ocio. A su vez, tal contraste convirtió a las CPI trágicas en un curioso fenómeno musical-educativo donde lo trágico tiene cabida y se inmiscuye en el día a día de los más pequeños; algo que puede suponer una gran oportunidad, si se sabe apreciar y se aprovecha de la forma adecuada.

6.1.2. ***Segundo Objetivo General: Reflexionar sobre la Adecuación de las CPI como Recurso Educativo para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia***

El profundo análisis del componente trágico de las CPI llevado a cabo y la paralela caracterización formal y musical de las mismas, nos brinda la oportunidad de abordar una posterior reflexión sobre tal contenido trágico y el porqué de su frecuente presencia en estas composiciones infantiles. Una vez resuelto lo anterior, se propuso valorar su posible aprovechamiento educativo. Así, dentro de este segundo objetivo general, se establecieron dos objetivos específicos que abordan lo anterior.

- *Valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las CPI*

Como se ha venido exponiendo, la presencia de elementos trágicos en las CPI españolas es significativamente frecuente (19.78% de las CPI analizadas). Dicha presencia nos lleva a inferir cierta normalización del tratamiento de la temática trágica en este tipo de composiciones. Teniendo en cuenta la función educativa que las CPI desempeñaban, podemos afirmar que nuestros antepasados hablaban sobre la muerte y lo trágico con naturalidad a los más pequeños y que, con ello, se llevaba a cabo una suerte de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia a través de la música y el juego.

En el *Marco Teórico* se expuso la evidencia disponible que confirma la presencia de un tabú social y educativo en cuanto al debate y la reflexión sobre la finitud humana y lo trágico de nuestra existencia. No parece que antaño en las CPI españolas este tabú tuviera mucha relevancia, pues no se dudaba a la hora de incluir en sus letras pasajes que trataban temáticas trágicas y enseñar estas a los más pequeños.

Habiendo confirmado la presencia significativa de lo trágico en las CPI españolas, estas se nos presentan como un recurso ideal para llevar a cabo una adecuada educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia a través de la música. Las canciones poseen un potencial educativo intrínseco; la música siempre ha supuesto un recurso pedagógico de incuestionable valor. Además, estas CPI han gustado siempre a la

infancia, pues de no haber sido así no habrían perdurado en el tiempo y llegado hasta nuestros días.

Tomando como referencia el ejemplo de nuestros antepasados, las CPI trágicas aquí analizadas podrían utilizarse como recurso para tratar de superar el tabú educativo imperante, que tan negativas consecuencias para el adecuado desarrollo de los educandos trae consigo (suicidio, depresión, nefasta superación de duelos, crisis existenciales, …; véase sección II del *Marco Teórico*). La preocupación por la salud mental de la población, especialmente de los niños y adolescentes, es un tema con cada vez más peso en el debate público (Organización Mundial de la Salud, 2021; Save the Children, 2022). Además, la pandemia provocada por el COVID-19 ha venido a dar la razón a aquellos que advertían sobre la pertinencia de llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia que prepare a los alumnos a hacer frente adecuadamente a este tipo de episodios (Paricio y Pando, 2020; Unicef, 2021).

Es necesario, al menos, hablar con naturalidad a los más pequeños sobre lo trágico de nuestra existencia, con el objetivo de transmitirles herramientas cognitivas con las que superar episodios trágicos que seguro deberán hacer frente en un futuro. El tabú social y educativo imperante supone un lastre en la consecución de un desarrollo pleno y consciente del individuo. Dado la presencia significativa de lo trágico en las CPI analizadas, estas nos brindan una oportunidad ideal para hacer frente y tratar de superar dicho tabú, a través de la música.

- *Esbozar el diseño de un programa de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en adolescentes (12 a 14 años)*

Una vez identificado y analizado el componente trágico presente en las letras de las CPI españolas que conforman el corpus de este estudio, y tras haber reflexionado sobre la adecuación de las CPI identificadas como trágicas para llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, como último objetivo específico se propuso el esbozar un diseño de intervención para adolescentes en el que se ejemplificara el uso de dichas composiciones para tal causa.

Así, a modo de propuesta orientativa, se diseñó una intervención compuesta por 5 sesiones en las que en cada una de ellas se trataban diferentes temáticas trágicas propias de nuestra existencia, siendo las CPI trágicas el eje vertebrador de todas ellas. De este modo, se plantearon 5 actividades en las que se pretende, por encima de todo, normalizar el debate y la reflexión sobre nuestra condición finita y lo trágico de nuestra existencia, con el fin de superar el tabú imperante y dotar a los alumnos de herramientas para que en un futuro afronten con éxito las situaciones trágicas que la vida les vaya poniendo por delante, especialmente aquellas relacionadas con la muerte, el duelo y la aceptación de nuestra propia existencia.

Las actividades propuestas, la justificación de estas, los métodos didácticos propuestos, la temporalización, el sistema de evaluación, entre otros aspectos, pueden consultarse en el capítulo *Diseño de Intervención*.

6.1.3. ***Hipótesis del Estudio***

Como se mencionó en el capítulo *Método*, la presente investigación consiste en un estudio eminentemente descriptivo, en este caso del contenido trágico de las CPI españolas. La hipótesis que se planteó en un principio fue la siguiente:

> Si el grado de presencia de tal componente trágico resultara significativo, podría inferirse que la reflexión y el diálogo sobre la muerte y lo trágico estaban antes normalizados, al menos en el uso de las CPI españolas como transmisoras de la cultura y como recurso educativo para hablar a la infancia y la adolescencia sobre nuestra condición finita y otros aspectos trágicos de la vida.

Se trataba, en base, de identificar tal componente trágico y valorar su grado de presencia en las CPI analizadas. Habiéndose identificado y confirmado su presencia significativa, podemos confirmar la hipótesis principal del estudio. Así pues, a través de las CPI, nuestros antepasados trataban temáticas trágicas con la infancia, incluyéndolas en los mensajes que transmitían a las nuevas generaciones, en este caso a través de la música.

6.2. **Implicaciones del Estudio**

En primer lugar, este tipo de estudios contribuyen a la puesta en valor del folklore popular español. Concretamente, esta investigación pone de manifiesto la riqueza del cancionero popular infantil español, a través de un proceso de indagación en sus mensajes y su potencial educativo. Así, las CPI aquí estudiadas no han sido analizadas únicamente en función de sus características musicales, sino que también se han obtenido reflexiones de corte antropológico, etnográfico, e incluso filosófico. Estos estudios reconocen la complejidad y riqueza de la música y la cultura popular, resaltando su potencial como tópico de investigación.

Consiguientemente, el estudio del cancionero popular infantil contribuye a su propia conservación. Este corpus musical ha pervivido hasta nuestros días gracias a la transmisión oral y el uso por parte de la infancia de las CPI en sus juegos y entretenimientos. No obstante, en la actualidad, la transmisión oral de este tipo de composiciones no es tan frecuente; además, el estilo de vida de nuestra infancia ya no contribuye tan firmemente a la conservación de este tesoro popular. Así pues, estos estudios contribuyen a la propia pervivencia de aquello que analizan, pues se recogen y transcriben una gran cantidad de composiciones, además de incitar a futuros estudiosos a seguir indagando en tan curioso tópico de investigación.

Por supuesto, como se ha venido diciendo en los epígrafes anteriores, el multianálisis aquí realizado aporta nuevo conocimiento en cuanto a nuestro cancionero popular infantil, concretamente sobre su componente trágico. La amplia bibliografía revisada, el gran tamaño de la muestra analizada, la diversidad de datos recogidos y la complejidad y complementariedad de los métodos utilizados, convierten a este estudio en un importante avance en el estudio del cancionero popular infantil español y, en

especial, del contenido trágico del mismo. Más aún si se tiene en cuenta la escasez de estudios centrados en dicho componente trágico presente en las CPI españolas.

Además, la posterior reflexión sobre la adecuación de las CPI trágicas como recurso pedagógico para llevar a cabo una necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, supone un avance en cuanto a la consideración del potencial educativo de este tipo de composiciones populares. Se plantea aquí una forma más para luchar contra el tabú social y educativo relacionado con la muerte y lo trágico, a través de la música popular y las enseñanzas de nuestros antepasados, la cual se sumaría a otras muchas planteadas previamente por autores que ya venían reclamando una mayor atención a esta problemática social y educativa.

6.3. **Avances y Aperturas del Estudio**

Por un lado, en cuanto al multianálisis llevado a cabo, se proponen a continuación algunos posibles avances y aperturas del presente estudio:

- Densidad trágica: la obtención de este indicador aportaría una visión más objetiva del peso del componente trágico del corpus analizado. Sucede que en algunas de las CPI analizadas se localizan elementos trágicos, pero estos suponen una mínima parte del total del texto analizado. Así, el cálculo de una suerte de densidad trágica (número de elementos trágicos/ número de versos o palabras) resultaría muy interesante.

- Nuevas correlaciones: en el presente estudio se han calculado correlaciones entre el contenido trágico identificado y las categorías inferidas. Del total de datos recopilados podrían indagarse nuevas correlaciones, por ejemplo, entre las características musicales y el contenido trágico: ¿a notas más graves, mayor contenido trágico? ¿a tonalidades menores, mayor contenido trágico? ¿a mayor *tempo*, menor contenido trágico? etc.

- Análisis interpretativo: en este estudio se ha abordado el análisis del componente trágico de las CPI españolas desde una perspectiva científica y por parte de adultos. Sería muy interesante, por tanto, indagar en cómo los niños perciben lo trágico de las CPI.

- CPI en otros idiomas: por supuesto, un análisis de CPI de otros países y culturas resultaría muy relevante. Más aún si los resultados obtenidos se compararan con los aquí expuestos. Proponemos indagar el componente trágico de CPI españolas en otros idiomas (omitidas en este estudio): catalán, gallego y euskera; o CPI extranjeras, por ejemplo, las italianas, francesas, portuguesas o marroquís, y así comparar la concepción de lo trágico de nuestros países vecinos en su folklore musical infantil.

Por otro lado, con relación a la reflexión sobre el potencial de las CPI trágicas como recurso educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia, se anima al diseño de una propuesta de intervención más ambiciosa. Como comentamos en el desarrollo del plan de intervención propuesto en esta tesis, tal propuesta supone una simple muestra de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo a través del uso de CPI trágicas. No

obstante, pueden diseñarse intervenciones más complejas, de más duración, destinadas a niños de otras edades, etc. También puede intervenirse a través de la incorporación transversal en el currículo de los contenidos tratados; no es imprescindible diseñar una intervención en concreto o trabajarse la educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia desde una asignatura o unidad didáctica determinada. Además, este tipo de actividades no tienen por qué ceñirse exclusivamente al ámbito escolar; el potencial educativo de las CPI puede aprovecharse en otros contextos educativos no formales y, por supuesto, en el ámbito familiar.

6.4. **Limitaciones del Estudio**

En primer lugar, con relación al conteo del total de CPI analizadas, nos encontramos con una problemática propia del análisis cuantitativo de este tipo composiciones populares. A la hora de contabilizar el número total de CPI analizadas, la duda surge a la hora de considerar como diferentes CPI aquellas versiones de una misma CPI. Es decir, si en el FMT encontramos 20 diferentes variantes de *Don Gato* (como es el caso), ¿consideramos las 20 como distintas CPI, o como solo una?

Seguramente existan razones de peso para justificar la consideración de las 20 versiones como 20 CPI distintas, pues cada una posee su carácter y variaciones propios, pero en este estudio, por la propia finalidad de este, consideramos más conveniente el considerar como una misma CPI a todas sus variantes. Aquí se ha pretendido estimar el grado de presencia de lo trágico en el cancionero popular infantil español (objetivo general 1). Por consiguiente, y siguiendo con el mismo ejemplo, si se consideraran como trágicas todas aquellas versiones de *Don Gato*, el tanto por ciento de CPI trágicas identificadas no se ajustaría a la realidad que se pretende analizar. Consideramos que en nuestro cancionero existe una CPI que se llama *Don Gato*, con incontables variantes. Si la CPI en cuestión resultara trágica, se optó por transcribir y tomar como referencia la más completa de sus versiones disponibles y aquella que poseyera partitura. No obstante, la propia naturaleza de las composiciones populares nos recuerda que este tipo de estudios y cálculos cuantitativos son siempre una aproximación a la realidad observada.

De igual manera, en cuanto a las CPI analizadas provenientes del FMT, que son la mayoría, otra aclaración ha de realizarse. Por fortuna para este estudio, el FMT posee un depósito específico de canciones populares infantiles. Por tanto, en este estudio nos hemos ceñido al análisis de todas las CPI que se encontraban depositadas en dicha categoría. No obstante, siempre ha de tenerse presente que la categorización llevada a cabo en cuanto a canción popular infantil o no infantil es producto del criterio, siempre subjetivo, de los responsables del fondo o, si se guiaran estos por indicaciones del recolector, del propio autor de la cuartilla en cuestión.

Por otro lado, como ya se comentó en el capítulo *Resultados*, el análisis formal de las letras y el análisis musical en gran medida dependen de la forma en la que el recolector anotó la CPI en el momento de su transcripción. Así, por ejemplo, el número

de versos pudiera depender del tamaño de la cuartilla que el recolector poseyera para anotar la letra de la CPI. De igual manera, en muchas ocasiones puede que los recolectores optaran por anotar las músicas de la forma más sencilla posible (tonalidad de Do mayor o La menor), sin dar importancia a la anotación precisa de los sonidos que conformaban la CPI que estaban escuchando.

Por último, cabe mencionar que la no disponibilidad de transcripciones informatizadas limita considerablemente las posibilidades de estudios del estilo, alargando muchísimo el proceso de análisis. Como se comentó, la mayoría de las letras analizadas provienen del FMT. En este depósito se pueden encontrar infinidad de composiciones populares, cada una de ellas archivada en forma de ficha digital, con datos como el título de la composición, el recolector responsable, la región, el año de recolección, etc. No obstante, no se posee la transcripción informatizada de sus letras; estas deben ser consultadas a partir de la imagen del escaneo de la cuartilla original. Así, en muchas ocasiones es muy difícil descifrar la letra pues la legibilidad de la cuartilla es escasa; también sucede con las músicas, las cuales están también anotadas a mano. Por supuesto, el copia y pega de las letras que interesen al investigador es inviable, y siempre deberá transcribir por su cuenta la letra a partir de la imagen de la ficha original.

Poseer las letras transcritas en cada ficha sería de gran ayuda para los investigadores futuros, además de suponer un gran avance en cuanto a la posibilidad de buscar palabras concretas que contengan una u otra letra (actualmente solo pueden buscarse palabras que contengan los títulos de las CPI). Por ello se ha venido colaborando en esta labor con el propio FMT, aportando la transcripción de más de 700 composiciones.