

AULA INFANTIL MULTILINGÜE: INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA PARA FACILITAR LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA A ALUMNOS MARROQUÍES

TRABAJO FIN DE GRADO.

Propuesta fundamentada de intervención
educativa

Sandra Jerez Sánchez

Grado en Educación Infantil (Plan 2010)

Curso: 4ºA

Universidad de Almería

Director: José Ignacio Gutiérrez González



Universidad de
Almería

RESUMEN

La propuesta fundamentada de intervención educativa que se desarrolla en este documento fue desarrollada en el aula del primer curso del segundo ciclo de educación infantil (3 años) del CEIP Federico García Lorca de la Fuente (Pulpí), Almería en el curso 2016/2017. Dicha aula cuenta con un 45% de alumnado inmigrante, de este 45%, el 70% de los algunos/as son marroquíes y no conocen la lengua que en el aula se practica (el castellano).

Esto demanda una intervención tutorial para facilitarles la adquisición de esta lengua y su vida en el aula, de forma que sea ésta, un aula donde se practica la inclusión. Se persigue un desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos y alumnas con los que tratamos, contando con una especial atención y dedicación aquellos que tienen más limitaciones para conseguirlo, en este caso, la limitación principal es el lenguaje.

Para facilitar la adquisición del castellano a estos alumnos de forma que se involucre a todo el alumnado y que se entienda como algo lúdico y motivador, se recurre a la canción acompañada de gestos, los cuentos e ilustraciones y al teatrillo de títeres, principalmente. Eligiendo estos recursos por la cantidad de efectos positivos en cuanto a adquisición de la lengua que presentan.

En este informe se describe dicha acción tutorial, tratando los objetivos a los que se aspira con ella, la metodología elegida para alcanzarlos, la recogida de datos, así como su posterior análisis, finalizando con unas conclusiones sobre lo que la propuesta aporta a la educación.

PALABRAS CLAVE

Adquisición del lenguaje, input, inclusión, teatro de títeres, canción, cuento e ilustración.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 MOTIVACIÓN DEL TRABAJO	4
1.2 ESTRUCTURA DEL INFORME	5
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	6
2.1 SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.	6
2.2 SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	7
2.3 SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS/AS NIÑOS/AS DE 3 AÑOS.....	9
2.4 SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS.	10
2.5 LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO MARROQUÍ.	12
3. OBJETIVOS	13
4. METODOLOGÍA	14
4.1 PARTICIPANTES	16
4.2 ACTIVIDADES Y MATERIALES	16
4.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	17
4.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.	19
5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	27
6. CONCLUSIONES	32
7. BIBLIOGRAFÍA	34
8. ANEXOS	36
8.1. ANEXOS SOBRE LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.	36
8.1.1 Anexo 1: Lista de necesidades que cubrir o problemas que solucionar en cuanto al lenguaje.	36
8.1.2 Anexo 2: Tablas semanales de recogida de datos recursos, comprensión y expresión.	37
8.1.3 Anexo 3: Tablas evaluación de la comprensión siguiendo a Clemente Estevan R.A (1995)....	40
8.1.4 Anexo 4: Tabla de recogida de datos global	43
8.1.5 Anexo 5: Gráfico “Valoración de la expresión, comprensión, y los distintos recursos en cada uno/a de los/as niños/as marroquíes.”	44
8.1.6 Anexo 6: Gráfico “Grado de comprensión según el tipo de ítem antes y después del desarrollo de la propuesta”	45
8.2 ANEXOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	46
8.2.1 Anexo 7: Ilustraciones de la historia de las normas.....	46
8.2.2 Anexo 8: Canción “Un puñado de besos” (Versión original+ versión para conducta positiva + versión para conducta negativa).....	51
8.2.3 Anexo 9: Semáforo de la conducta.	53
8.2.4 Anexo 10: Canción “Buenos días cocodrilo”	53
8.2.5 Anexo 11: Marionetas del reciclaje.	54
8.2.6 Anexo 12: Canciones para aprender partes del cuerpo.	55
8.2.7 Anexo 13: Canción “El monstruo de colores” de Juan Rafael Muñoz.	58
8.2.8 Anexo 14: Cuento “Un mundo tricolor” escrito e ilustrado por Sandra Jerez, Alba Portillo y Ana Pujado.	59
8.2.9. Anexo 15: Cuento Adela y Rodolfo (historia deforestación)	70
8.2.10. Anexo 16: Cuento El cerebro.....	72
8.2.11. Anexo 17: Canción El hada del arcoíris de Muñoz J.R.....	73
8.2.12. Anexo 18: El Vampiro Ramiro canción de Juan Rafael Muñoz.....	73
8.2.13. Anexo 19: El fantasma Popi	74
8.2.14. Anexo 20: Desarrollo de las actividades ordenado por recursos y semanas.	75

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Motivación del trabajo

Esta investigación unida a una acción tutorial llevada a la práctica, surge ante la necesidad de tutorizar un grupo de 21 niños/as del primer curso de segundo ciclo de educación infantil (3 años), en el cual 6 de los/as alumnos/as, de nacionalidad marroquí, no comprenden ni hablan castellano puesto que, es su primer año de escolarización y en su entorno familiar no hablan dicho idioma.

La investigación y mi propuesta de actuación ante la situación descrita, nace como una estrategia de inclusión. El centro en el que se realiza CEIP Federico García Lorca, situado en La Fuente de Pulpí (Almería), no cuenta con programas de inmersión lingüística ni Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, a pesar de ser un centro con alto índice de alumnado extranjero. Por lo que no existe la posibilidad de que el alumnado que lo requiera obtenga una adaptación curricular o lingüística fuera de su aula. Esto es algo que, al menos en la etapa de infantil, lo entiendo como positivo ya que creo que debemos dar gran importancia a la creación de una identidad de todo el alumnado dentro del grupo, las habilidades sociales, la familiarización con el centro y la creación de un vínculo afectivo con la tutora del alumno, etc., todo lo nombrado, no es posible si no se vive y se practica en el aula. A pesar de esto, el hecho de que algunos de los alumnos no entiendan el idioma del aula supone un problema para ellos/as, para el tutor/a y para el grupo en general.

Comenzaba el párrafo anterior denominando mi actuación como alumna de prácticas, como una actuación de inclusión, ya que el objetivo principal ha sido poder desarrollar los proyectos y actividades del aula evitando que cualquier alumno/a pudiera verse fuera en cuanto a participación en éstos o sentirse apartado del grupo por alguna razón, en el caso que tratamos, por razones de idioma. Además de dificultarle la participación en las actividades, el no conocer el idioma del aula, les hacía perder la atención y en muchas ocasiones tener conductas poco adaptativas dentro de este contexto, muchas veces, imaginamos que por estar aburridos. Pensemos por un momento que tenemos tres años y nos dejan en un aula en la que se habla un idioma que no conocemos y que además está llena de materiales escolares y juguetes. Lo que probablemente suceda en esta situación es que no estemos atentos a las maestras ni sigamos las normas, ya que lo más posible es que no las conozcamos.

Por lo que el motor de este trabajo, lo que me llevó a investigar y poner en práctica distintas actividades en esta aula, fue el deseo de ayudar y facilitarle la adaptación escolar a un grupo de niños y niñas que contaban con una barrera tan importante como es el lenguaje.

Nuestra respuesta frente lo que se vivía en el aula fue usar la música, los cuentos con marionetas y muchas ilustraciones y pictogramas para transmitirles lo que pensamos que era lo más relevante para la vida en el aula (normas, canciones para saber diferenciar lo que está bien y lo que no en el aula, y otros temas de clase como el reciclaje, para empezar a reciclar en la clase...). Elegimos este tipo de recursos porque creemos que son los que más se adaptan a las características de la etapa con la que trabajamos, porque como trataremos más adelante, distintos autores coinciden en que el cuento y la canción son herramientas esenciales para la adquisición del lenguaje, que es lo que pretendemos, una adquisición del castellano por parte de aquellos alumnos que no lo hablan, y, porque observamos que funcionaban con bastante eficacia. A lo largo del informe especificaré cómo usamos estos recursos y en qué situaciones y realizaré una breve evaluación de los resultados.

1.2 Estructura del informe

Tras exponer cuáles son las causas y motivaciones por las que se decide realizar esta investigación, y posteriormente justificar con una base teórica el trabajo en los apartados que anteceden a este, a continuación, se explicará tanto la forma en la que se desarrolló, como su desarrollo en sí, así como unas conclusiones finales de la investigación y acción.

Así pues, comienzo mostrando cuál ha sido la metodología llevada a cabo, qué objetivos perseguía con todo esto, así como el método usado para desarrollarlos. Para ello, debo tener en cuenta tanto a quién se dirige la investigación y qué materiales y actividades llevaré a cabo para poder desarrollarla. Seguidamente a esto, muestro cómo recogí los datos, cuáles fueron estos datos y el análisis que de éstos realizo. Tras terminar con la parte metodológica, expongo cómo se desarrolla la puesta en marcha de esta acción que propongo dentro del aula, para finalizar con unas conclusiones que puedo deducir tras a ver realizado este trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Para realizar una revisión bibliográfica sobre el problema al que se pretende atender, no debemos perder de vista nuestro objetivo principal: la adquisición de la lengua castellana por parte de los alumnos extranjeros, marroquíes en este caso, para conseguir una plena y real inclusión, además de una mejora en lo socio-afectivo, cognitivo y académico de estos/as niños/as.

En este apartado expongo ideas y teorías de diversos autores que han investigado y estudiado sobre alguno de los temas que nos interesan en esta investigación. Comenzaré con las distintas teorías sobre la adquisición de la lengua, para después pasar a la adquisición de la segunda lengua, señalando también sus distintas teorías, fases y factores que intervienen en su adquisición. Posteriormente, trataré brevemente el tema del habla para extranjeros (HE), específicamente el papel del profesor en ella. A continuación, puesto que nuestros aprendices tienen 3 años, lo que lleva a tener unas características de desarrollo concretas, señalaré cuáles son éstas, en los ámbitos que nos incumben (habla, música y literatura), ya que es imprescindible tener en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentra el alumno. Este nivel de desarrollo o más bien sus características, nos llevan a la elección de un tipo de recursos determinado a la hora de realizar una intervención para facilitar la adquisición del castellano como segunda lengua, los recursos que trataremos son la canción, el cuento, la imagen/ ilustración o pictograma, los títeres y el gesto y movimiento para acompañar a la canción. Para finalizar la revisión bibliográfica, puesto que el alumnado al que nos dirigimos, esos seis niños que no hablan ni comprenden la lengua del aula, son todos de origen marroquí y su lengua materna es el marroquí, creo que es importante conocer la situación de la escolarización de niños/as marroquíes en España y Andalucía.

2.1 Sobre la adquisición del lenguaje.

Comenzando por la adquisición del lenguaje y siguiendo a Guibourg, I. (2001) señalaremos distintas teorías sobre este proceso. En primer lugar, la teoría conductista donde destaca Skinner (1957), quien explica el proceso desde el punto de vista del condicionamiento operante. En esta teoría se defiende que, a través de la repetición de percepciones de sonidos y objetos, se asocian palabra y significado. Guibourg, I (2001) también expone la teoría de Chomsky, quien aporta la idea de que, se pueden producir infinitas oraciones nunca antes oídas, y para ello es necesario la sintaxis, que es tan compleja que nacemos con la disposición de dominarla. Esto capacita para cualquier

lengua. El mismo autor, escribe sobre Piaget, quien defiende que, el lenguaje es representar significado por medio de significante. Vygotsky en cambio, señala que, los procesos comunicativos son previos al lenguaje, no cree que en el lenguaje sea todo hereditario o genético, sino que, la interacción con otro ser más capacitado en este campo, es lo que nos enseña, lo que se conoce como zona de desarrollo próximo. (Guibourg, I, 2001)

Navarro Romero, B. (2009), señala otras teorías como la de (Fleta, 2006: 52) que sostiene que la lengua se aprende exponiendo al aprendiz a un ambiente en el que se esté hablando dicha lengua, gracias a la interacción social, por lo que se trata de un proceso inconsciente. El mismo autor informa sobre otra “teoría interaccionista” llamada *madresía* o *motherese*, en la que se usa un discurso sencillo y adaptado con una entonación enfatizada para facilitar la comprensión.

Por su parte, Brewster, Ellis y Girard (1992:40) establecen una serie de características del aprendizaje de la lengua materna como son, que se comunican no solo con el lenguaje, sino también con el cuerpo, entonación, expresión facial, etc., que aprenden cuando experimentan con la lengua y arriesgan y cuando practican mucho la expresión oral.

Esto, según Navarro Romero, B. (2009) se intenta trasladar a la enseñanza de una segunda lengua, pero con la diferencia de que se hace de una manera consciente y en un contexto, edad y desarrollo cognitivo diferente. Añade, además el autor, que enseñar una segunda lengua exclusivamente en contexto escolar puede presentar muchas limitaciones.

2.2 Sobre la adquisición de la segunda lengua

Concretando ya en la adquisición de la segunda lengua, hago referencia al Ministerio de Educación y Cultura (1992) y su definición de lo que esto significa, (como se cita en Martínez Rebollo, 2014, p.81):

El proceso de adquisición de una LE se caracteriza por ser un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del input recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran su representación interna del nuevo sistema lingüístico al que está expuesto.

En cuanto a las teorías de adquisición de una nueva lengua, Martínez Rebollo, A. (2014), destaca a Chomsky y su Mecanismo innato de la Adquisición de la Lengua, que

tratamos anteriormente y explica la adquisición de cualquier lengua. Y, a Krashen, quien sostenía que la segunda lengua se aprende por la exposición continuada del individuo a *inputs* comprensibles y significativos, solo de este modo, se convertirán en *intakes*.

Ellis (1994) por su parte, diferencia entre tres tipos de factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, son: factores externos al individuo (la calidad y cantidad de input, el contexto/entorno en el que se produce el input y situación de aprendizaje.), factores internos, (lengua materna, conocimiento del mundo y bagaje cultural, conocimiento lingüístico, mecanismos de procesamiento, etc.) y factores individuales (edad, personalidad, inteligencia, etc.).

Martínez Rebollo, A. (2014) señala distintas fases en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Una primera fase que sería cognitiva, se lleva a cabo una tarea mental por parte del aprendiz, en la que intenta captar datos de la nueva lengua y entender lo máximo posible siguiendo unas estrategias cognitivas. La segunda fase, es asociativa, en alumno empieza a comprobar y verificar hipótesis en situaciones simples. La tercera fase es de autonomía, en la que el aprendiz, ya usa la lengua más o menos como un nativo.

En nuestro caso, tratamos con alumnado que cambia la lengua en la escuela y en el hogar, sobre esto, han investigado Vila y Siguán, (1998:49), señalando que en estos casos es posible que los niños/as pasen por un periodo de silencio que puede durar un año escolar, en el que el niño/a demuestra que entiende la lengua, pero no expresa verbalmente nada en dicha lengua. La explicación que proporcionan dichos autores, es que el niño/a está procesando toda la información, que le servirá para organizar su interlengua, que Selinker, 1972, (como se cita en Martínez Rebollo, 2014, p. 116) define como: “gramática interiorizada en proceso de elaboración que desarrolla cada alumno que aprende una Lengua extranjera.”

Para facilitar estos procesos necesarios para la adquisición de la segunda lengua, tal y como señala Pastor Ceateros, S. (2003), usamos, casi siempre de forma inconsciente, la llamada como habla para extranjeros (HE). Se trata de una modificación de la lengua meta de forma que se simplifique adaptándose al conocimiento sobre dicha lengua que tiene el aprendiz, tratando de emitir lo que para el aprendiz sean inputs comprensibles, algo imprescindible en la creación de aprendizaje.

González Argüello (2001), establece algunas estrategias a las que recurre el profesor, para adaptarse al nivel lingüístico del alumnado, estas son, numerosas

repeticiones, preguntas de comprobación, inicia la conversación e invita al alumno a que la continúe, entre otras. Hay quienes sostienen que el lenguaje del profesor es un modelo para el alumno, por lo que este no debería estar simplificado, sino que tendría que ser lo más correcto posible.

Pastor Ceateros, S. (2003, p. 251) afirma que: “lo deseable, al menos es que el profesor tienda más hacia la elaboración de su discurso (repeticiones, pausas, anegación del input, etc.) que hacia la simplificación (o incluso incorrección) del mismo”

2.3 Sobre las características de los/as niños/as de 3 años.

Además de adaptar el lenguaje, los docentes que pretendemos conseguir cualquier aprendizaje por parte de nuestros alumnos, en este caso el de la lengua castellana, debemos tener en cuenta su desarrollo psicológico. A continuación, siguiendo a diversos autores, hago una breve recopilación de las características de los niños/as de 3 años en tres de los ámbitos que más influyen en nuestra investigación: el habla, la adquisición de segunda lengua, la literatura/el cuento y la música/canción.

En cuanto al habla, según Guibourg, I. (2001), los niños de tres años son capaces de entender el lenguaje descontextualizado siempre que se refiera a situaciones simples y relevantes para ellos. Se puede expresar con facilidad sobre el contexto presente, pero tiene dificultades para explicar sucesos que no se refieren al aquí y ahora. Le cuesta organizar su discurso cronológicamente. El léxico aumenta constantemente utilizando artículos determinados, algunas preposiciones, etc. Domina el indicativo e imperativo.

Lenneberg (como se cita en Navarro Romero, 2009, p.115-128) afirmó que: “la corta edad de los alumnos beneficiaba enormemente el aprendizaje debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en esas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzos.”

Muñoz, J.R. (2015) señala las siguientes características evolutivo-musicales a los tres años: canta bien un pequeño fragmento, reproduce estructuras rítmicas de 3 o 4 elementos, diferencia negra y corchea, reconoce y quiere reproducir melodías simples. En cuanto a lo expresivo, control de la motricidad, camina, salta y corre guardando el compás, sigue la música golpeando con la mano sobre la mesa, entona canciones enteras de ámbito reducido, se encuentra en un desarrollo lingüístico y descubre ritmo de las palabras.

En lo que a la literatura siguiendo a Flor Rebanal et al., (1997, p. 272), “la capacidad de lectura de imágenes de un niño de 3 años, es grande, con comprensión de secuencias narrativas; existe una gran curiosidad por los detalles.”

Guibourg, I. (2001), afirma que, a esta edad, poseen una competencia lingüística con suficiente nivel como para seguir la narración de un cuento simple sin soporte externo

2.4 Sobre los recursos didácticos utilizados.

Teniendo en cuenta nuestro objetivo, todo lo estudiado acerca de la adquisición del lenguaje y las características del alumnado, investigué sobre distintos recursos que posteriormente, he usado para la puesta en práctica de la intervención tutorial. Estos recursos son: el cuento, la ilustración/ imágenes, la canción, y la canción acompañada de gesto y movimiento y el teatro o uso de títeres y finalizaremos el sub-apartado con algunas acciones y actividades que podemos realizar en el aula para favorecer un ambiente estimulante del lenguaje.

En primer lugar, trataremos en el cuento, Gómez, E. y Rodríguez, B., 1994 (citado en Muñoz J.R., 2002, p. 59-70) afirman que: “Los cuentos de hadas ocupan un lugar fundamental en la vida de la infancia y tienen gran importancia en el futuro desarrollo emotivo-afectivo, intelectual y lingüístico...”.

Colomer, T. y Duran, T. (2001), señalan que, el hecho de que los niños reciban la lectura de cuentos y formas poéticas del lenguaje en las primeras edades, es la actividad más beneficiosa para conseguir un éxito futuro al texto escrito y oral. Estas mismas autoras defienden que el modo en el que le contamos los cuentos a los niños le ayuda al aprendizaje del lenguaje. Inicialmente, el niño conocerá y nombrará el contenido de la imagen y entienden las historias como episodios sin una conexión.

Por otro lado, Oltra Albiach, M.A (2015), valora la literatura como fuente de conocimiento, transmisora de cultura y contribuidora de la formación integral de la persona, entre otros aspectos.

Otro de los recursos utilizados, que se puede encuadrar dentro del cuento infantil, puesto que en la mayoría de ocasiones forma parte de él, son las ilustraciones o imágenes, que, en este caso, las hemos usado como un recurso que facilite la comprensión del lenguaje por parte del alumnado.

El aprendizaje de lectura de imágenes se produce, según Durán (1982), a lo largo de tres fases: reconoce, identifica e imagina. Colomer, T. y Durán, T. (2001) establecen algunas de las características que deberían tener las ilustraciones para que se produzca una correcta lectura visual: clara distinción entre fondo y forma, que las acciones que se ven sean claras, que los sentimientos que se muestren sean perceptibles y significativos y que la imagen y el texto (si lo hay) concuerden.

El siguiente recurso didáctico al que recurrimos para facilitar la adquisición de la segunda lengua, es la canción, Muñoz, J.R. (2015) afirma que la canción es fundamental en el desarrollo del niño/a en distintos ámbitos como: lenguaje, imaginación, ámbito social y afectivo.

Siguiendo a Linaza, J.L. Simón, C. Sandoval, M. García, M.G. (2002), las canciones son una gran herramienta para favorecer la inclusión de los niños inmigrantes, argumentando las siguientes razones: sirven para introducir contenidos curriculares, son motivantes e invitan a la participación, hacen que se asocie la escuela a actividades lúdicas y aspectos positivos, están adaptadas por lo que son de fácil comprensión, se pueden practicar dentro y fuera del aula, por lo que la enseñanza no se reduce al contexto académico, favorece la adquisición de competencias sociales, en las canciones es más importante el proceso que el resultado, lo que es muy beneficioso para que se alcancen conocimientos significativos y los errores que se cometen en contextos lúdicos se corrigen con más facilidad por parte del niño/a y no se asocian a fracaso.

Además, Valdez, S. (2015), afirma que las canciones son un vehículo del lenguaje, ya que dan la oportunidad de practicar algunas áreas de la comunicación como el ritmo, entonación y son una rica fuente de vocabulario, porque proporcionan un significativo contexto para el mismo. Las canciones proporcionan un contexto natural para la mayoría de palabras, tiempos verbales, preposiciones, adjetivos y sustantivos.

En nuestra intervención hemos querido unir canción con movimiento. Muñoz, J.R. (2015) expone que uniendo expresión vocal y corporal se ofrece un contexto de trabajo muy rico, a la vez que estamos en contacto directo con la lengua a través de la voz, gestos y movimiento.

Con las escenificaciones las niñas y los niños van descubriendo, progresivamente las posibilidades expresivas y de movimiento de las distintas partes de su cuerpo. Unidas al uso de la expresión vocal nos ofrecerán un contexto de trabajo rico y variado en el que

poder ejercitar el ritmo y sus elementos- Simultáneamente estaremos en contacto directo con la lengua a través de la dimensión comunicativa de voz, gestos y movimientos.

Muñoz, J.R. (2002, p.59-70) aconseja unir el cuento y la canción:

Cuando el cuento y la canción se unen se produce un efecto multiplicativo de sus posibilidades. El número de actividades que pueden presentar, las diferentes situaciones de trabajo que ofrecen a las niñas y los niños, el aumento de la motivación, el ambiente que genera, el nivel de disfrute..., hacen que el contexto en el que se produce sea rico, variado, completo, en definitiva, envidiable desde el punto de vista educativo.

El último recurso que trataremos, es el teatro a través de títeres, Oltra Albiach, M.A (2015) señala que una de las principales ventajas que presenta el uso del títere en el contexto escolar es el hecho de ser tan multidisciplinar, ya que lo que se busca en la escuela, sobre todo en la etapa de educación infantil, es que los conocimientos no se traten como aislados e inconexos unos de otros, sino que se opte por una globalización de los mismos. El mismo autor, destaca el potencial didáctico de dicho recurso en la sociedad actual y su eficacia para transmitir conocimientos a través de la metáfora.

Siguiendo en la línea de los recursos y de qué puede hacer el docente para facilitar esa adquisición del lenguaje, quisiera nombrar a dos autores, que aconsejan lo siguiente: el primero es Muñoz, J.R. (2015) y propone habilitar el aula para la lectura, para lo que establece unas pautas: ordenar el espacio del aula (biblioteca, expositores, teatrillo, ordenador...), narrar, cantar recitar, leer, varias veces al día, repetición de las favoritas y extender la lectura a otras actividades: dramatizar, dibujar, etc., entre otras.

Por su parte, Bigas, M. (2001) aporta algunas situaciones del aula que debemos aprovechar para el desarrollo del lenguaje, entre las que se encuentran: actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas: en la alimentación, higiene, el sueño y el orden de las cosas; el juego, el aprendizaje de las fórmulas lingüísticas convencionales aprovechando los momentos de entrada y de salida del centro, las celebraciones u otros actos sociales y la explicación o lectura de cuentos.

2.5 La escolarización del alumnado marroquí.

Por último, puesto que la población a la que nos dirigimos son niños/as de origen marroquí, cuya lengua materna es el marroquí, creo interesante conocer cuál es la situación de la escolarización de los niños marroquíes en España y Andalucía.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007) establece en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 33, Artículo 2, la Orden del 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que “los centros docentes que escolaricen a alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”. Se incluye, además, que los centros deben incluir acciones entre las que destaco, “el aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros consideren oportunas, en el ámbito de sus competencias.”

Abu-Shams, L. (2006) afirma que el desconocimiento del castellano es una de las barreras más importantes con la que el alumno marroquí se enfrenta cuando llega a España. Por eso, el objetivo primordial del centro y el docente debe ser facilitarles el aprendizaje del español, y acercarle al conocimiento de su nuevo país. Abu- Shams (2016, p. 23): “la escuela española con unas competencias lingüísticas insuficientes o nulas, les impide, por un lado, establecer amistad con sus compañeros y, por otro lado, seguir con facilidad las explicaciones escolares”.

Hamparzoomian, A. y Barquín, J. (2016) investigaron y vieron que existían problemas para enseñar español a alumnos árabes por: la influencia de la lengua materna de los alumnos, las deficiencias de los materiales didácticos utilizados, la falta de formación específica del profesorado y su insuficiente competencia intercultural y la necesidad de esfuerzos de adaptación por el entorno social, familiar y educativo del alumno. Además, los autores, proponen algunas mejoras, que comparto, como son la contratación de intérpretes y líneas de actuación que unan familias inmigrantes y escuela.

3. OBJETIVOS

Como he mencionado en varias ocasiones a lo largo del desarrollo de este informe, he tratado de diseñar una estrategia didáctica para facilitar la adquisición del lenguaje a niños/as de 3 años cuya lengua materna es el marroquí y están viviendo su primer contacto con la escuela. La propuesta, tiene un fin meramente inclusivo, puesto que como ya he comentado, difícilmente habrá se vivirá una situación de inclusión e igualdad de oportunidades si no se comparte el mismo código comunicativo. Además, la iniciativa nace, como una necesidad para poder llevar a cabo las clases. Ya que estos alumnos/as al no entender lo que en el aula se decía, mostraban conductas poco adaptativas al entorno académico, lo que limitaba la posibilidad de “dirigir” un aula con alumnos de tan

temprana edad de forma amena. De hecho, en un principio, se optó por los recursos elegidos únicamente por su atractivo para los niños/as, lo que permitía que a pesar de no comprender todo lo que se estaba comunicando, todo el alumnado estaba pendiente de las acciones de la docente, y esto facilitaba su labor.

Otro de los objetivos que pretendo conseguir con esta intervención, aunque se trate de un objetivo en principio secundario, es que se relacione lo académico y el aprendizaje con actividades lúdicas y aspectos positivos. Persigo con esto, que, desde temprana edad, el libro/cuento se entienda como un juguete, como algo enriquecedor y no como una imposición o tarea aburrida. Aspiro a que entiendan que, jugando, cantando, bailando y divirtiéndose están aprendiendo. En mi opinión, especialmente en estas edades, el docente tiene que tener claro que la diversión, el descubrimiento o al menos la creación de un ambiente positivo, debe ser una meta alcanzada en cada uno de los conocimientos o valores que desee transmitir, puesto que, sin esto, dudo que se consiga.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación y posteriormente, la acción tutorial que en próximos apartados describiré, seguí los pasos que expongo a continuación.

En primer lugar, detecté el problema principal del aula (la no comprensión de la lengua que en ésta se habla – español- por parte de seis de los/as alumnos). Posteriormente, me decidí a hacer algo al respecto, intentar facilitar la adquisición del lenguaje a estos alumnos/as, ya que de esta es la mejor herramienta que pueden tener para que haya en el aula una situación inclusiva. Además, como comentaba en apartados anteriores, el hecho de poder comunicarse satisfactoriamente en el contexto escolar, beneficiaría al niño/a de forma integral.

Tras saber que quería enfrentarme a este reto, busqué información en libros, artículos de revista digitales, legislación y apuntes y temas de clase (especialmente de la asignatura Didáctica de la música en educación infantil) que pudieran proporcionar información relevante para tratar la situación que se vive en el aula descrita. Después de realizar este trabajo de revisión bibliográfica, verifiqué mi hipótesis sobre la elección de los recursos didácticos que creía eficaces para la labor que nos ocupa (cuento, ilustraciones, canción con movimientos, unión de cuento y canción y el teatro de títeres). En un principio había pensado en este tipo de recursos por el hecho de que llaman la atención y motivan a la participación del alumnado en esta edad, y creo que atención y

motivación es la base imprescindible que necesitaba para poder desarrollar cualquier trabajo con niños/as. Cuando leí sobre el uso de estos recursos como herramienta para el desarrollo del lenguaje tanto en lengua materna como en segunda lengua, comprendí que el usar dichos recursos, presenta más ventajas aún de las que imaginaba y teniendo ese soporte teórico, aposté por ellos como material didáctico de mi intervención en el aula en cuanto a este tema se refiere.

Una vez seleccionado el tipo de recursos, solo quedaba adaptarlo a las necesidades del aula y aplicarlo. Para ello, usé canciones, cuentos y títeres para enseñar normas del aula, organización del aula y algunos contenidos curriculares que estábamos tratando en el proyecto que hemos trabajado este trimestre, pero esto lo describiré con mayor detenimiento en el apartado de desarrollo.

Con el objetivo de llevar un registro y poder hacer una valoración sobre la acción realizada en el aula, elaboré unas tablas a modo de “rúbrica” en las que apunto semanalmente (una tabla para cada semana) los avances que surgen en cada uno de los seis niños en los distintos campos que estudio: comprensión, expresión, canción, cuento, títeres – Ver anexo 2-. Además, siguiendo a Clemente Estevan, R.A. (1995) y su división de los inputs en tres tipos para evaluar la comprensión, realicé una tabla para cada niño/a en la que podemos ver la situación de comprensión en la que se encuentra durante las siete semanas que dura mi intervención, en cada uno de los distintos tipos de ítems. -Ver anexo 3 -. Esos tres tipos son:

1. Ítems cuya respuesta es solamente el estado de atención que se detecta en el niño cuando se realizan ante emisiones verbales, así como la producción de un estado de alerta y el mantenimiento de éste al producirse estímulos lingüísticos.
2. Ítems cuya comprensión verbal se demuestra mediante la ejecución de acciones.
3. Ítems cuya ejecución comprensiva requiere la designación, la elección o la acción de señalar.

Una vez terminada la intervención y recogidos los datos, además del uso de la observación directa por mi parte, solo queda sacar las conclusiones del estudio y de la acción tutorial llevada a la práctica, cosa que haré en el último apartado del informe.

4.1 Participantes

Como he adelantado, la estrategia didáctica que propongo va dirigida al aula de 1º curso de 2º ciclo de educación infantil (3 años) del CEIP Federico García Lorca de la Fuente (Pulpí) – Almería-. Realmente la propuesta se lleva a cabo con todo el alumnado (21 niños y niñas) aunque se origina especialmente para cubrir unas necesidades lingüísticas de seis de los alumnos, ellos son de origen marroquí y su lengua materna es el marroquí. Todos ellos presentan serias dificultades para comprender lo que se dice en el aula, puesto que es su primer contacto con la lengua española en la mayoría de los casos y para todos es su primer año de escolarización en un centro educativo. Estos niños/as son: Yassine, Manal, Bilal, Mohamed, Ismail e Ibtissam, a ellos son a quienes dirijo la recogida de datos y centro la observación directa cuando se lleva a la práctica dicha estrategia didáctica.

4.2 Actividades y materiales.

Las actividades y los materiales utilizados han sido en su inmensa mayoría, creados específicamente para las necesidades que presenta el grupo. Las podríamos agrupar atendiendo al tipo de recurso que se utiliza para su desarrollo:

Usamos la canción unida al cuento en diferentes ocasiones, como para hacer de refuerzo positivo o negativo según la canción que le cantemos en ese momento. Estas canciones siguen la melodía de “Un puñado de besos” de Juan Rafael Muñoz, quien fue mi profesor de Didáctica de la música en educación infantil en la Universidad de Almería, pero le he cambiado la letra para que se adapte a lo que en este momento necesitaba, que era transmitir al alumnado qué se puede hacer en clase y qué no está permitido. Las canciones se introdujeron presentándolas con ilustraciones de una historia inventada en las que se mostraba acciones que podemos y debemos realizar en clase y otras que por el contrario no son adecuadas, acompañando estas imágenes con un mensaje oral sencillo.

Los mismos recursos nos sirvieron para en algunos casos enseñar y en otros reforzar el vocabulario de los colores, cosa muy útil en esta aula, puesto que se organiza por rincones y cada rincón es un color. Sucedió que a veces les decíamos al alumnado a qué color pertenecían y no mostraban que entendieran a lo que nos referíamos. Utilizamos el cuento *El monstruo de colores* de Ana Llenas y la canción de Juan Rafael Muñoz que compuso para este cuento y comparte nombre con él, para tratar los colores y a su vez las emociones, que es lo que la historia trata.

Usamos también canciones o frases con algo de melodía para adelantar rutinas y que aquellos que no comprenden totalmente qué decimos, al menos por la melodía sepan que va a ocurrir.

Con los títeres explicamos el reciclaje, con dos marionetas que elaboré con goma Eva, preparamos un teatrillo muy participativo y práctico. Esta es una eco-escuela, por lo que se trata de un tema importante en el centro y queríamos comenzar a reciclar en clase, de forma que había que explicar de modo sencillo y claro la división de los desechos.

También, hemos aprovechado los momentos de rutina, (relajación, saludos, despedida) para la repetición de vocabulario y para mostrarlo con el propio cuerpo.

En definitiva, estos han sido el tipo de actividades y materiales a los que hemos recurrido para alcanzar los objetivos propuestos, en el apartado de desarrollo explicaré con mayor detenimiento y profundidad cada uno de ellos.

4.3 Procedimiento de recogida de datos.

Previamente a la intervención fui obteniendo datos, a través de la observación directa simple del problema, y de forma global.

Siguiendo a Sierra Bravo, R. (1996), la observación directa simple es la inspección y estudio que hace el investigador a través de sus propios ojos, puede tener o no ayuda de aparatos técnicos. Además, el autor señala que para que la observación simple sea directa debe reunir una serie de condiciones, entre las que se encuentran, el hecho de que sea útil para un estudio de investigación y que sea planificada y se realice de forma sistemática.

Cuando me refiero a que la observación la hice de forma global o general, quiero decir, que no separaba un sujeto/ niño, que se encontraba en esta situación de desconocimiento del lenguaje del habla, de otro. Sino que, iba percibiendo qué necesidades presentaban en especial estos seis alumnos. Lo que observaba, lo apunté de forma muy genérica en una lista de “necesidades que cubrir o problemas que solucionar en cuanto al lenguaje para facilitarles su presencia y participación en el aula” -Ver anexo 1-.

De la forma en la que a continuación presento la recogida de datos, es un modo de, podríamos decir, realizar dos pasos en uno, ya que muestro la recogida de datos y su clasificación al mismo tiempo. Siguiendo a Sierra Bravo (1996), la clasificación, “*es la agrupación de los datos recogidos [...] y su presentación conjunta en tablas.*”. Creo que

para la elaboración de este informe, es mucho más sencillo y visual, exponer tanto la recogida de datos como la clasificación de estos de modo conjunto, ya que, además, los datos los fui recogiendo a lo largo de la intervención siguiendo las tablas ya clasificadas.

La recogida de datos, una vez empezada la actuación tutorial (el uso de los ya comentados materiales y actividades y modificación de algunas conductas rutinarias), la fui realizando con ayuda de unas tablas, que como señalaba en el apartado de metodología, recogen los avances individuales en los distintos campos que estudio, es decir, de las categorías que encontramos a continuación: Comprensión, Expresión, Avances en el campo de las canciones, de los cuentos, y de los títeres. -Ver anexo 2-. La comprensión, a mi parecer, debe tener mención especial puesto que como decía en el apartado de referencias bibliográficas, según Vila y Siguán (1998, p. 49):

en la adquisición de la segunda lengua, y especialmente en los cambios de lengua hogar-escuela, es frecuente que los aprendices pasen por un periodo de silencio que puede durar incluso un año escolar, en el que se muestra que el niño te entiende, pero no habla en dicha lengua.

Por ello, creo que debemos, al menos en un primer momento, prestar mayor atención a la comprensión que a la expresión, que tiene gran importancia, pero puede que esté un poco más reprimida durante el primer año de contacto con la segunda lengua, según afirman los mismos autores. Los datos sobre la comprensión, fueron recogidos en unas tablas individuales que siguen el criterio de Clemente Estevan, R.A. (1995). -Ver Anexo 3-.

Con la finalidad de tener una visión más global y clara sobre los datos recogidos, elaboré una tabla que resume todos los datos del resto de rúbricas y en la que podemos observar el avance de los/as seis alumnos/as. -Ver Anexo 4- De esto modo, creo que se facilita el análisis y la valoración de la intervención puesta en marcha, tema que trato en los apartados siguientes.

En cuanto al diseño de esta pequeña investigación de la propuesta que en este trabajo expongo, se puede denominar atendiendo a la clasificación de Sierra Bravo, R. (1996:332) como un diseño de un solo grupo, ya que no comparamos dos poblaciones y actuamos solo con una para posteriormente comparar el efecto de nuestra propuesta. Si no que, trabajamos con un solo grupo, los 6 niños y niñas de nacionalidad marroquí, tiene además un diseño de varias observaciones. Las observaciones se realizan diariamente y

la recogida de los datos observados, semanalmente. Y, siguiendo con la clasificación del mismo autor, en cuanto a la forma de aplicación de los estímulos o tratamientos a los sujetos, estamos tratando con un diseño intrasujeto, puesto que el mismo sujeto o grupo, es observado en repetidas ocasiones, con una previa aplicación sucesiva de los diversos niveles de las variables independientes, en nuestro caso, de las categorías que encontramos en las tablas – Ver Anexo 2-. (Sierra Bravo, R., 1996:331)

4.4 Análisis e interpretación de datos.

Tal y como señala Sierra Bravo, R. (1996: 372) en el análisis de datos, se puede distinguir dos aspectos principales: el análisis propiamente dicho, y la interpretación de los datos. Siendo el primero, como afirma dicho autor, hacer explícitas las propiedades de los datos del estudio. Mientras que la interpretación, sería la determinación de los significados de esas propiedades.

A continuación, expongo el análisis (propiamente dicho) de los datos recogidos durante la puesta en práctica de mi propuesta educativa.

Comienzo con el análisis de las tablas semanales de recogida de datos -Ver Anexo 2-. Las cuales, presentan las siguientes categorías: expresión oral, comprensión, canción y gestos, cuento e ilustraciones y títeres. Dichas categorías, serán observadas y recogidas en cada uno de los alumnos con los que trabajamos esta propuesta (6 alumnos/as marroquíes a los que pretendo facilitarle la adquisición de la lengua castellana). Cada tabla recoge los datos de una semana, habiendo un total de 7 tablas (7 semanas llevando a cabo la propuesta).

En primer lugar, trataré los datos recogidos en dichas tablas en orden cronológico, desde la semana 1 a la 7, será un análisis cualitativo. Posteriormente, pasará a analizar los datos del gráfico “valoración de la expresión, comprensión y distintos recursos en cada uno de los alumnos/as” -Ver Anexo 5- en el que las categorías analizadas son las mismas que en las tablas semanales, pero en este caso, se trata de unos datos globales y no semanales, cuyo análisis será cuantitativo.

Semana 1, en general partimos de una expresión oral prácticamente nula en todos los sujetos. La comprensión es también muy escasa, exceptuando a Manal, que parece comprender los aspectos más rutinarios. Observamos que la canción y gestos es un recurso motivador y una fuente importante de inputs al provocar en el alumnado un alto nivel de interés. El cuento con ilustraciones, resulta ser el material hasta ahora menos

eficaz, no muestran mucha comprensión y no se mantiene la atención durante las actividades completas. Nos hace pensar que puede ser un material complicado para la primera semana, lo usaremos más adelante cuando observemos mayor comprensión. Los títeres, les resulta un material llamativo y parecen comprender lo que sucede. Como conclusión de la semana obtenemos que, es pronto para cuentos e ilustraciones. Las canciones con gestos es hasta ahora el recurso más eficaz y mejor acogido entre los niños/as, y que partimos desde niveles y actitudes muy variadas.

Semana 2. En expresión oral no se observa ningún gran cambio, excepto en Manal, que se atreve a repetir palabras rutinarias. Observamos un gran progreso en comprensión y comportamiento en el aula, las normas son comprendidas y esto mejora mucho la vida en el aula y distintas situaciones que antes eran más difíciles de tratar. El interés y la participación por la canción y los gestos sigue en aumento. Obtenemos que el cuento junto con la canción aumenta sus efectos positivos en la adquisición del lenguaje. Durante esta semana, se usaron los títeres de forma muy escasa, razón por la cual no obtenemos avance en este recurso. Como balance de la semana 2, es conveniente unir canción y cuento. Gran mejora de conducta, mejor ambiente en el aula. Como aspecto a mejorar, dedicar más tiempo a títeres.

Semana 3. Obtenemos avances positivos en la expresión oral, la comprensión no varía significativamente de la semana previa a esta, la canción acompañada por gestos sigue siendo el recurso favorito por parte del alumnado y en el que más se implican. En cuanto al cuento e ilustración, obtenemos datos más positivos que anteriormente, deduciendo que la causa es por una mayor comprensión de estos. Mientras que los títeres, parece no avanzar respecto a la semana anterior, esto puede ser causado por el cambio de contexto (excursión al teatro) en el que es usado el material, o por tratarse de inputs no comprensibles para el alumnado. La semana 3 la podemos concluir, viendo la necesidad de ampliar el tiempo con títeres en clase y la explicación previa a estos. Y, con unos datos positivos ante el que parecía ser el recurso que más costaba entender y trabajar, el cuento junto con ilustración.

Semana 4. Obtenemos un avance general en la expresión oral y en la comprensión. Canción y cuentos son acogidos de forma muy positiva y participativa por parte del alumnado mostrando gran interés. Muestran comprensión interés por la actividad con los títeres. Como conclusión de la semana, señalo el aumento en la implicación en el

desarrollo de la clase. Destacando su mayor interacción tanto con sus compañeros como con las docentes.

Semana 5. Esta semana todos consiguen algo de expresión oral, observamos una gran mejora en la comprensión respecto a semanas anteriores. En las canciones, vemos que incluso una de las alumnas comienza con la interpretación vocal. Los datos en cuanto a cuentos y títeres también son positivos. Conclusión de la semana 5: semana muy positiva, contando con gran participación, interacción y mejora de la expresión.

Semana 6. En expresión oral hay un progreso general, así como en la comprensión. Expresan también en las canciones que más les gusta y obtenemos un gran progreso en los cuentos respecto a la semana 1. Con los títeres observamos una mayor participación e interacción. El balance de la semana es positivo, ya que tanto en la comprensión como en la expresión obtenemos progresos y los recursos resultan cada vez más eficaces y promotores de la participación.

Semana 7. Esta semana todas las categorías obtienen datos positivos y de progreso. Observamos la necesidad de trabajar más la expresión con Ibtissam y Yassine.

Para poder tener de forma más visual los progresos, teniendo en cuenta tanto la cronología de la propuesta, las categorías que venimos estudiando, así como la individualidad de cada uno/a de nuestro alumnado, elaboré la tabla de recogida de datos global -Ver Anexo 4-. En esta tabla tenemos como categorías: la expresión oral, la comprensión y los distintos recursos usado y cada uno de los alumnos a los que enfocamos la propuesta. Dentro de cada celda de la tabla, hay una pequeña cuadrícula en la que aparecen números del 1 al 7, los cuales corresponden a la semana de intervención que se refiera.

El objetivo de dicha tabla -Ver Anexo 4- es poder saber de forma rápida y visual cuándo y en qué categoría ha habido un progreso positivo por parte de cada niño de forma individual. Para ello, ponemos como señal de avance positivo en esa categoría dentro de la semana que corresponda, una carita sonriente.

Obtenemos que, Manal, siempre avanza en positivo, muestra mucho esfuerzo y disposición, le cuesta un poco más el tema de los títeres, pero puede ser por timidez incluso perfeccionamiento. Mientras que Mohamed y Bilal, parecen comenzar a mostrar los frutos de la intervención a partir de la tercera semana. Van avanzando poco a poco,

pero consiguiendo un mayor conocimiento del lenguaje. Por otra parte, tanto Yassine como Ismail, vemos como les cuesta “coger el hilo” un poco más que al resto. Pero entre la tercera o cuarta semana, los avances son notorios. Ambos niños comparten una personalidad más inquieta que el resto lo que puede provocar ese retraso respecto a los otros, por su menor nivel de atención en un principio.

Pasando a lo que la tabla nos dice sobre cada uno de los recursos, es destacable que, la canción y los gestos siempre obtiene avances positivos. Mientras que los cuentos e ilustraciones suponen un mayor esfuerzo y comprensión y tardan unas tres semanas en mostrar progreso con ellos. Los títeres, por su parte, son un recurso que les pareció muy llamativo, al que atendían prácticamente durante toda la actividad, pero tardaron en producir interacción a través de los mismos, alrededor de cuatro semanas.

En definitiva, obtenemos progreso en todos los campos. A partir de la cuarta semana prácticamente todos los/as alumnos/as avanzan positivamente en casa categoría que estamos estudiando. Por lo que los resultados del desarrollo y la práctica de la propuesta son positivos ya que consiguen en gran medida los objetivos que ese establecieron previamente.

De forma cuantitativa, los datos globales que recogemos en esta tabla -Anexo 4- son los siguientes: se produce un avance en positivo en expresión oral un 60% de las semanas, mientras que obtenemos un 76% en comprensión. Los distintos recursos, por su parte, obtienen los resultados que confirman lo que comentaba anteriormente que se había observado. Esto es que la canción es el más eficaz, teniendo un 85% de semanas positivas, le siguen los títeres con un 57,1% y por último el cuento y la canción con un 54% de semanas con éxito entre todos los alumnos.

Si valoramos individualmente los logros conseguidos por parte del alumnado en cada una de las categorías, obtenemos los datos que expongo a continuación. Me gustaría destacar que estos datos son aproximaciones y tienen en cuenta si hay avance o no, y no si consigue una serie de objetivos estipulados. Lo que se pretende es que se vayan dando pasos al ritmo que cada uno necesite, pero hacia el mismo camino, hacia la adquisición del lenguaje del aula y la inclusión total en esta. Teniendo esto en cuenta, paso a los resultados de cada uno del alumnado.

Yassine consigue avanzar en expresión oral el 42,8% de las semanas que se lleva la propuesta a la práctica. En comprensión lo consigue un 71,4% de las semanas. Un 85’7

% de las semanas cuando usamos las canciones como recurso. Un 42,8% de las semanas cuando tratamos el cuento y la ilustración, y un 42,8% cuando el recurso usado, son títeres. Manal avanza en expresión y comprensión el 100% de las semanas. Un 85,7% de las semanas que dura la intervención cuando usamos canción y gestos o títeres. Y, un 57,1% de las semanas cuando se trata de títeres. Bilal y Mohamed avanzan las mismas semanas en todas las categorías. Un 71,4% de las semanas en expresión y comprensión, Un 85,7% de las semanas a través de la canción. Un 42,8% si usamos el cuento y la ilustración. Y, un 57,1% de las semanas en el trabajo con títeres. Ismail logra un avance en expresión oral el 57,1% de las semanas y un 71,4% en comprensión. Un 85,7% de las semanas tienen éxito las canciones con él, un 42,8% en los cuentos e ilustraciones y un 57,1% usando títeres. Ibissam consigue avances, aunque éstos son mucho más pequeños que los de sus compañeros, un 85,7% de las semanas en expresión oral y un 71,4% en comprensión. La canción y los gestos para ella resultan exitosos un 85,7% de las semanas mientras que el cuento y la ilustración lo hacen un 71,4% obteniendo el mismo resultado en los títeres.

Pasamos ya al análisis global de estas categorías, los datos los he recogido en el gráfico del anexo 5. Se trata de un gráfico de barras, en el que se valora el nivel conseguido en cada una de las categorías ya tratadas en las tablas semanales, de cada uno de los niños/as con los que desarrollo esta propuesta.

Los datos aparecen de forma numérica, siendo menos de 3, que muestra algo de interés y participación, pero sin expresión o sin mantener la atención durante la mayor parte de la actividad. Esto puede ocurrir en distinto grado (de 0 a 3), siendo 0 una actitud de total indiferencia hacia la actividad y 3 una implicación, participación, pero no expresión. Y más de 3, cuando el sujeto muestra interés, atención y participación, además de haber existido algún tipo de expresión en ese recurso. Puede ser en distinto grado siendo más de 3 una pequeña expresión y 6 una producción completa.

Los datos obtenidos son los siguientes: solo 1 de los 6 alumnos no consigue expresión en las distintas categorías, aunque en algunas de ellas está muy cerca de conseguirla. Lo que supone un 14,2 % de la población estudiada. Mientras que el 85.8% consigue expresión en alguna de las categorías que se establecen en la propuesta.

El recurso que resulta más eficaz al provocar un efecto más positivo en atención, participación, expresión, etc. Es la canción, con un 85.8 % del alumnado, presentando

una media de 4,41 sobre 6 en cuanto a “eficacia” del recurso en este estudio. Le sigue el teatro de títeres y actividades de interpretación con un 3,7 de media sobre 6. Y, por último, el cuento y la ilustración con un 2,98 de media también sobre 6.

Continuo con el análisis de datos, esta vez datos centrados únicamente en la comprensión. Como adelantaba en apartados anteriores, creo que la comprensión debe ser evaluada de forma especial, ya que, como exponían en el apartado de referencias bibliográficas, los niños/as pueden pasar por un periodo de silencio, en el que aparentemente podemos pensar que no hay ninguna evolución en cuanto a la adquisición del lenguaje, sin embargo, sí que la hay en comprensión y procesos mentales de la adquisición del lenguaje, como señalan Vila y Siguán, (1998:49). Es por eso, que decidí evaluar de específicamente la comprensión y lo hice siguiendo a Clemente Estevan R.A. (1995), quien, como adelantaba en apartados anteriores, para evaluar la comprensión del alumnado, divide en tres los tipos de ítems:

1. Ítems tipo 1: cuya respuesta es solamente el estado de atención que se detecta en el niño cuando se realizan ante emisiones verbales, así como la producción de un estado de alerta y el mantenimiento de éste al producirse estímulos lingüísticos. [...]
2. Ítems tipo 2: cuya comprensión verbal se demuestra mediante una modalidad motriz de ejecución de acciones. [...]
3. Ítems tipo 3: cuya ejecución comprensiva requiere la designación, la elección o la acción de señalar. (¿Dónde está el libro rojo?). (Clemente Estevan, (1995, p. 165-167)

Para analizar estos datos, realicé tablas individuales cuyas categorías son el tipo de ítem y la semana a la que nos referimos. -Anexo 3-, Así como un gráfico que muestra los datos evaluados según el grado de comprensión en cada tipo de ítem de cada uno de los alumnos tanto antes como después de la intervención. -Anexo 6-.

Yassine, Mohamed, Bilal e Ibtissam desarrollan su comprensión en los distintos tipos de ítems de forma muy similar. Empezaron con un nivel bajo de comprensión, prácticamente nulo, sin embargo, en la tabla podemos ver cómo va mejorando en la comprensión de cada uno de los ítems, llegando a conseguir comprender casi siempre el ítem de tipo 1, normalmente el de tipo 2 y a veces el de tipo 3. El balance de Manal es muy positivo, llega a tener un nivel de comprensión bastante alto. Entendiendo los ítems de tipo 1 siempre, los de tipo 2, muy a menudo y lo de tipo 3 normalmente. Mientras que a Ismail, parece costarle un poco más. Demuestra menos comprensión que sus compañeros en los ítems de tipo 1.

Atendiendo a los datos recogidos y expuestos en el gráfico del anexo 6, nos es posible cuantificar la evolución en cuanto a comprensión de los distintos ítems. Valoramos con 0 cuando el niño/a no comprende nunca el mensaje, con un 1, cuando lo comprende rara vez, con un 2 cuando lo comprende a veces, con un 3 cuando lo comprende normalmente, un 4 si lo comprende a menudo, un 5 si lo comprende casi siempre y un 6 en casa de que lo comprendiera siempre.

En el gráfico podemos ver la valoración de los tres tipos de ítems antes y después de la intervención. Obteniendo los siguientes datos:

La media del grado de comprensión de los ítems tipo 1 por parte del alumnado con el que se ha trabajado es de un 4 sobre 6, lo que significa, que este tipo de ítem se entiende a menudo. Mientras que la del ítem tipo 2, es de un 2,5 de 6, por lo que estaríamos hablando de que este tipo de ítems se entienden entre a veces y normalmente. Por último, los ítems de tipo 3, obtienen una media de 1,5, lo que significa que son comprendidos entre rara vez y a veces. Por lo que los ítems que requieren una comprensión de tipo 1 son los más comprendidos, siendo los de tipo 3 los menos.

Valorando individualmente a cada uno de los alumnos, obtenemos que: Yassine ha mejorado su comprensión en el tipo 1, 4 puntos. Pasando de comprenderlo “rara vez”, a comprenderlo “casi siempre”. Ha avanzado 3,5 puntos en el tipo 2, pasando de comprenderlo “casi nunca” a comprenderlo “normalmente”. Y, 2,5 puntos de mejora en el tipo 3 partiendo de una comprensión “casi nunca” y consiguiendo comprender “a veces”. Manal consigue 3 puntos de mejora en el ítem 1, pasando de “normalmente” (3) a “siempre” (6). 1,5 punto de diferencia positiva en el ítem 2, desde que empezó la intervención (2) “a veces” hasta que se terminó (4,5) “muy a menudo”. Mientras que partía de un 1 “rara vez” los ítems de tipo 3 y consigue llegar al 3 “normalmente”, mejorando 2 puntos. Mohamed pasa de un 1,5 antes de la intervención a un 5 después de la misma en cuanto a ítems de tipo 1, por lo que mejora 3,5 puntos. Avanza 2 puntos en el segundo tipo de ítems, partiendo de un 1 “rara vez” y consiguiendo al final un 3 “normalmente”. Valorando los ítems de tipo 3, Mohamed gana un 1,5 punto de 6 con esta intervención, pasando de un 0,5 “casi nunca” a un 2 “a veces”. Bilal: su avance es muy similar al de Mohamed. De hecho, cuantitativamente, los resultados son los mismos. Ismail consigue avanzar 2,5 puntos en el ítem 1, pasando de 0,5 a 3 puntos de comprensión. Lo mismo le ocurre con la comprensión de los ítems tipo 2, pasa de comprenderlo “casi nunca” a “normalmente”. Mientras que en el tipo 3, el avance es de

1,5 puntos, pasando de 0,5 “casi nunca” a 2 “a veces”. Ibtissam tiene una situación en cuanto a comprensión y avance en esta con la intervención muy parecida a la de Bilal y Mohamed. Aunque ella parte de un mayor grado de comprensión 3 puntos de 6 en los ítems de tipo 1.

Una vez expuestos y analizados todos los datos recogidos durante el desarrollo de la propuesta, queda decir que, en primer lugar, es importante tener en cuenta, que, a pesar de lo que podamos valorar con la recogida y análisis de datos, es difícil saber si realmente es esa la efectividad de la propuesta o no, ya que, en la adquisición del lenguaje de cada niño, pueden influir muchos otros factores. Como pueden ser el tiempo que el alumno/a ha estado expuesto a inputs en la lengua meta, la motivación de cada niño/a, así como su personalidad y nivel madurativo, el trato que en su familia hagan de la lengua que se pretende adquirir, y un largo etcétera de factores, que a esta investigación se le escapan.

Sabiendo esto y, corriendo el riesgo de alejarnos de la realidad, obtenemos que tras esta investigación cumple nuestra primera hipótesis “se puede facilitar la adquisición del lenguaje del aula a niños/as de tres años cuya lengua materna es otra (árabe en este caso), desde una perspectiva inclusiva a través de la canción + movimiento, cuento+ ilustración y teatro de títeres.”

Tal y como se observa en la tabla de recogida de datos global -Ver anexo 4-, estos alumnos/as han ido avanzando positivamente y a diferentes ritmos en los distintos campos observados. Aumente la expresión oral, las muestras de comprensión y la atención y participación en distintas actividades. Podemos observar, cómo a mayor comprensión, mayor atención y motivación a la hora de participar en las tareas del aula.

Quisiera destacar, aunque no ha sido recogido en datos, la evolución en cuanto a conducta de este alumnado. Creo, como adelantaba, que está relacionado con la mayor comprensión que estos tienen de la lengua castellana. Es decir, mayor comprensión conlleva mayor atención, por lo que reduce las distracciones y las conductas inadecuadas en el aula. En esto, también tuvo un importante papel, las canciones que cantamos ante conductas positivas o negativas. Cuando realicé la actividad, no podría haber imaginado que se aprenderían tan rápido las canciones y que ellos/as mismos/as se las cantarían a sus compañeros/as. Me parece muy positivo, puesto que, de esta forma, se hacen conscientes de qué es correcto hacer en el aula y qué no (que era la finalidad principal de la actividad) y se autorregulan en cuanto a su propio comportamiento.

En cuanto a la valoración de los distintos recursos, tal y como podemos observar en el gráfico -ver anexo 5-, la canción resulta ser el recurso didáctico más eficaz en estos/as niños. Ya que, no solo asocian la palabra a un movimiento que la acompaña, sino que, además, al tener melodía la repiten más y acaban adquiriéndola, produciéndose incluso la expresión oral de ésta. Por otra parte, pude observar, que cuando unimos cuento y canción, la motivación por el recurso aumenta en gran medida, así como su factor estimulante de la expresión oral en la lengua de la canción.

Por todo ello se deduce que esta propuesta tiene un efecto positivo y consigue alcanzar los objetivos que nos proponíamos en un principio.

5.DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

La acción tutorial que se describe a continuación, se ha intentado desarrollar, de modo que cubra las necesidades más inmediatas del alumnado, por ello, la organización que creí conveniente fue la que expongo en los próximos párrafos. La forma en la que está expuesta no es cronológica sino temática. Para saber la cronología del desarrollo de la propuesta, -Ver anexo 20-.

En primer lugar, pensé que uno de los aspectos más importantes a tratar que aparece en la lista de observaciones de necesidades del alumnado -Ver anexo 1-, es el hecho de no comprender las normas de clase (o fingir que no las conocían para actuar a su antojo, como en alguna ocasión sospechamos la tutora del aula y yo). Lo que les hacía en muchas ocasiones estar castigados o que se les llamará la atención por cosas que lo más probables es que no entendieran. Esto, imagino que les haría sentir incómodos en el aula, cosa que, no facilita la creación de ese ambiente inclusivo que perseguimos. Por lo tanto, comenzamos por las normas del aula.

Para ello, inventé una historia en la que les contaba que había un colegio al que le habían dado la copa de campeón porque sus alumnos se portaban muy bien. Mostraba únicamente la ilustración, ya que lo que en ella iba pasando lo describía según viese en el momento que era lo más apropiado (preguntarles a ellos, explicarla a través de la palabra o la mímica, etc.). Las ilustraciones, muestran situaciones positivas que pueden ocurrir y ocurren en nuestra aula. También, mostré algunas imágenes de situaciones que suelen ocurrir en el aula y queremos eliminar, situaciones negativas para el aprendizaje -ver anexo 7-. Pues bien, a cada imagen la acompañaba con una expresión facial (contenta o triste dependiendo de la imagen) y además a todas las ilustraciones positivas le cantaba

una canción mostrando alegría y a las negativas otra distinta y con cara de enfadada para que vieran la diferencia. Las canciones, usan la melodía de la canción infantil de Juan Rafael Muñoz titulada “Un puñado de besos”, pero modifique la letra, adaptándola a las necesidades del aula, además, va acompañada por una coreografía /gestos que describen la letra de la canción. -Ver anexo 8-

Estas canciones las usamos a partir de este momento, en clase. De forma que cuando están todos o un grupo actuando de forma adecuada le cantamos tanto las maestras como sus compañeros la canción para conductas positivas y cuando alguien no está atendiendo o hace algo inadecuado, cantamos la canción de las conductas negativas, posteriormente le preguntamos qué está haciendo para no estar atento y le decimos que piense y actúe de forma que consiga que le cantemos la canción positiva, así el/la niño/a piensa, actúa y recibe su canción a modo de refuerzo positivo por haber cambiado su conducta.

Otro de los aspectos que más nos preocupaban es que, estos alumnos (aunque también algún otro cuya lengua materna sí es el castellano) no entendían la organización del aula. En esta aula, se trabaja por rincones, cada niño/a pertenece a un equipo definido por un color. Hay un pez de papel de cada color que usamos para mostrar al alumnado en qué rincón debe estar su equipo. De forma que se hacen rotaciones cambiando ese pez de color de un rincón a otro, así todos los alumnos/as pasan por todos los rincones.

El problema es que, al no entender castellano, no conocen los colores en castellano y cuando queríamos explicarles porqué deben estar en un rincón y ni en otro, nos resultaba muy difícil. Así que pensé que con una canción en la que se señalara el color que dice la letra de la canción con algún objeto de ese color podrían asociar la palabra, ya que con las canciones muestran interés y participación. Por lo que conté varias veces a lo largo del periodo de prácticas el cuento “El monstruo de colores” de Ana Llenas y les enseñé la canción de Juan Rafael Muñoz -ver anexo 13- que compuso para este mismo cuento acompañándola de gestos y señalando los colores que decimos.

Esta historia trata las emociones asociándolas a colores, aprovechamos esto, para trabajar las emociones y para elaborar un semáforo de la conducta del aula -ver anexo 9-. De este modo trabajamos los colores y el hecho de ser conscientes de qué emoción provoca su comportamiento.

Con el fin de seguir trabajando los colores, ya que como dije, además de ser un contenido curricular, el conocerlos es algo necesario en clase por cómo está organizada. Les conté un cuento -ver anexo 14- que elaboré junto con dos compañeras para la asignatura de Desarrollo de las Habilidades Escritas en Educación Infantil. De este modo reforzamos el tema de los colores. Esta actividad de cuentacuentos, la acompañamos con otra de plástica que consistía en mezclar pintura dedos colores primarios para ver cuál nos sale y pintar en un papel con esos colores. La última semana, repasamos el tema de los colores a través del cuento *El hada del arcoíris* de Ana María Romero junto con la canción acompañada de gestos, que Muñoz, J.R. compuso para dicho cuento y que comparte nombre con el mismo. -anexo 17-.

Sobre este mismo tema, el del comportamiento o conducta, trabajamos también con canciones u órdenes dadas con melodía o un ritmo determinado. Esto surge, de una conversación con la tutora en la que hablábamos que en ocasiones no nos gustaba llamarles la atención sobre algo a aquellos que tienen otra lengua porque no entendían lo que se les pedía y podía ser una situación frustrante para ellos. Observamos que cuando les dábamos una orden o se les anticipaba algo, podían entender por nuestra expresión y por el tono de voz que le pedíamos algo o llamábamos la atención por algo, pero no entendían el qué. Así, que decidimos dar las ordenes con ritmo y cantando mostrando una expresión alegre. Esto no crea un ambiente excesivamente autoritario y pensamos que puede favorecer nuestros objetivos. Así que cantábamos “siéntate, los niños sentados”, siempre con la misma melodía, y haciendo el gesto en las primeras ocasiones. O les pedimos que se sienten en la asamblea haciendo entre todos una U cantando con ritmo “u, u, u, uuuuuu, u, u...”) y así sabían qué queríamos, también en las primeras ocasiones, señalábamos el recorrido de esa “u”.

Conectado con esto, está el siguiente problema que intentamos solucionar. Este es que el alumnado marroquí, al no entendernos cuando decíamos que tocaba lavarse las manos y comer, solía sacar su desayuno cuando les apetecía, sin esperar el momento marcado en el horario. Para ello, introdujimos una canción infantil acompañada por gestos, llamada “Buenos días cocodrilo” -ver anexo 10-, que como habla de almorzar, la cantamos siempre antes del desayuno, de modo, que todos han asociado que tras esa canción deben ponerse en fila para lavarse las manos y seguidamente comer.

Ésta, no ha sido la única rutina a la que hemos añadido melodías para facilitar su adquisición. Siempre nos despedimos con un “hasta mañana” con la misma entonación,

seguido de un abrazo a todos/as los/as niños/as. Así, todos saben que, tras el abrazo, deben coger sus mochilas y chaquetas y ponerse en fila para salir de clase.

Otra rutina que intentamos transmitir fue el hecho de lavarse las manos correctamente antes de desayunar. Para ello, recurrimos a los pictogramas. Cada niño/a coloreó los pictogramas y los ordenó respetando el orden que la docente había explicado para lavarse las manos de forma adecuada. Posteriormente colgamos una de estas fichas en el cuarto de baño para que viesan los pasos a seguir mientras realiza la acción. Esto facilitó la transmisión de esta acción a todo el alumnado, especialmente a aquellos que a través del lenguaje no lo comprendían.

La siguiente actividad que me dispongo a describir, se produce porque nuestro centro, es una ecoescuela, que según señalan la Consejería de Educación y la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía (2016) *Dossier informativo sobre la red Andaluza de Ecoescuelas*, es “*un centro educativo en el que se desarrolla un proceso de mejora ambiental, mediante la investigación a través de una auditoría y posterior corrección de las deficiencias detectadas, que implica asimismo una mejora en la práctica educativa.*”. Por lo que debemos dedicar tiempo en nuestro horario a tratar la educación ambiental y transmitir valores que favorezcan el mantenimiento de los recursos naturales.

Así que, se decidió, que comenzaríamos a reciclar en nuestra aula. Creí, que explicar que hay que separar los desechos en distintos contenedores según su material, era algo muy complicado de transmitir a un alumnado de tan corta edad, especialmente si algunos de ellos no comparten el idioma. Pero, pensé que lo haría usando títeres en un teatrillo participativo y en el que usaría objetos cotidianos reales para que pudiese ser más significativo e universal en lo que al lenguaje se refiere.

Elaboré dos marionetas con goma Eva, una era el contenedor amarillo, al que llamamos “Plastichín” y donde arrojaríamos el plástico, y otra el contenedor azul, al que llamamos “Cartúnez” donde echaríamos el cartón y el papel. Les dijimos que la papelera que teníamos siempre (gris) era para echar las cascaras de la fruta y restos de comida o todo lo que no fuera ni plástico ni papel.

Antes de hacer el teatro, vimos unos vídeos infantiles en los que se explicaba la importancia de reciclar y el por qué reciclamos. Posteriormente, presenté el teatro, diciendo quienes eran los personajes (Plastichín y Cartúnez) -Ver anexo11- y estos

personajes, les dijeron que siempre tenían hambre, pero que solo podían comer una cosa específica, sino se pondrían malos ellos y todos los árboles de los bosques. Explicaron qué era lo que les gustaba comer. Plastichín: comía plástico y la marioneta de este contenedor comenzó a simular que se comía los envases de zumos y yogures que los niños/as habían traído para el desayuno. Explicamos que si algo no lo podemos romper fácilmente con la mano era plástico e hicimos la prueba. Por su parte Cartúnez hizo lo mismo, pero con el papel y cartón, explicando que sus dientes eran más flojos y lo que él comía si se podía romper con las manos. Posteriormente, el alumnado fue cogiendo uno por uno, o bien un envase o una servilleta o cualquier desecho y dándoselo “para que se lo comiera” al contenedor que “le gustara comérselo”, si acertaban, la marioneta decía “mm.. esta riquísimo” (con alegre entonación), en caso de el niño/a se confundiera de contenedor, la marioneta simulaba que vomitaba y que se sentía mal. Tras esto, dejamos las marionetas pegadas en los contenedores reales, para que la asociación les fuese más sencilla y desde ese momento, empezamos a reciclar en el aula. Siguiendo con la ecoescuela, realicé otra actividad de títeres para explicarles la deforestación y sus consecuencias de forma adaptada a su edad, para ello, hice dos “*stick puppets*” con dibujos de ardillas (las protagonistas del cuento) y se lo conté usando esto además de otros muñecos de la clase. - Anexo 15-.

Con esta intervención, no solo hemos trabajado aspectos conductuales y organizativos, sino que, nos ha permitido, además, desarrollar algunos contenidos curriculares que estaban establecidos en el proyecto curricular del aula, que, en este caso, ha sido “El cuerpo humano”. Para que resultara más sencilla la adquisición del vocabulario de las partes del cuerpo, hemos usado distintas canciones infantiles como “Cabeza, hombros, rodillas, pies”, “Juan pequeño baila” o “La batalla del movimiento” - Ver anexo 12-, ya que además de cantarlas diariamente, las bailamos y señalamos la parte del cuerpo que dice la canción. También explicamos el funcionamiento de algunos órganos de nuestro cuerpo. Por ejemplo, el cerebro, que se lo expliqué con un cuento inventado, usando un cerebro de plastilina y muchos gestos e interpretación al contarle, (ver cuento anexo 16). Además, añadimos la siguiente actividad a nuestra rutina diaria: después de venir del recreo y hacer la canción coreografía de la canción de relajarse (Color esperanza de Diego Torres), relajamos nuestro cuerpo nombrando distintas partes de éste y huesos. Posteriormente, repartimos una toallita y con entonación de canción infantil vamos diciendo, “con una toallita lavo mi carita, y también mi frentita, y mis

orejitas, etc.) Por lo que iban escuchando la parte del cuerpo a la vez que tienen como modelo a la docente para ir lavándose la parte del cuerpo que ésta dice y se lava.

Otro aspecto que vimos necesario trabajar, y así lo hicimos, fue el miedo. Pudimos observar cómo una gran parte del alumnado tenía grandes miedos que le impedían disfrutar incluso de momentos tan simples como ir al gimnasio del colegio a dar psicomotricidad, subirse en un autobús, etc. Por lo que decidimos trabajarlo usando los recursos que venimos tratando durante toda la propuesta. Contamos dos cuentos, uno de ellos con ilustraciones y gestos, este es *Los miedos del Capitán Cacurcias* de José Carlos Andrés y Sonja Wimmer y otro cuento usando voz y gestos fue *El Vampiro Ramiro* de Carmen Gil, a este le acompañó la canción que Muñoz J.R compuso para el cuento que comparte título con el mismo -Ver anexo 18-. Siguiendo con el miedo, hicimos una actividad de títeres o representación que consiste en hacer un fantasma de papel que se traga los miedos de los niños/as y se lo lleva lejos. Los niños/as pintaron sus miedos en un folio y después aplastaron el folio hasta dejarlo en una bola de papel pequeña mientras cantábamos “haz tu miedo chiquitito, chiqui chiqui chiquitito”, después individualmente, le contaban al fantasma de papel a quien ellos llamaron “Popi” cuál era su miedo, “Popi” les contestaba que le dieran sus miedos que se los iba a comer y nunca más les molestaría y los niños/as le metían la bola de papel con su miedo en la boca. Al día siguiente, Popi pasó de tener la boca llena a estar vacía, y le contó al alumnado que se había llevado sus miedos muy lejos.

Todas estas actuaciones, modificación de rutinas (por la importancia que en esto tiene la repetición), y actividades realizadas crean un día a día en el aula, en el que los materiales didácticos nombrados cobran gran importancia y son un atractivo para los más pequeños/as, además de, en mi opinión, crear un ambiente de aula agradable e inclusivo, aunque la valoración de todo lo nombrado en este informe, la realizaré en el próximo y último apartado.

6. CONCLUSIONES.

Esta propuesta educativa llevada a cabo durante siete semanas en un colegio de un pueblo de Almería, trata, como ya he mencionado en otras ocasiones, de adaptar la escuela al alumnado y no forzar la situación contraria. Llevando a cabo esta investigación e intervención en el aula, obtenemos una gran mejora en cuanto al problema principal del aula que nos propusimos solucionar. Somos conscientes de que existe un currículum oculto y una inmensa cantidad de factores que se nos escapan en la propuesta, y que

también han colaborado en que el resultado de ésta sea positivo. También, me hubiera gustado alargar más esta propuesta añadiendo muchas más actividades, pero debido a mi situación, (alumna de prácticas durante unas semanas y con una propuesta pedagógica para el trimestre ya planificada), no fue posible ampliar mi propuesta.

Teniendo todo esto en cuenta, me gustaría destacar la aportación que el trabajo desarrollado supone en la práctica educativa. Aporta a esta, una posible solución a un problema que está presente en una gran cantidad de aulas de nuestro país. Y es que, según el Ministerio de Educación y Cultura español, en ese mismo año, 2012, Andalucía contaba con un total de 91.114 alumnado extranjero no universitarios. Por lo que la situación que se dio en el aula donde desarrollé la propuesta, no es aislada, sino que se repite en muchas otras aulas de nuestra comunidad y también de fuera de esta. Por lo que, buscar una solución a dicha situación, no significa trabajar para mejorar la situación de seis niños/as, sino de muchos y muchas más.

Con todo ello quiero decir, que este trabajo trata un tema muy actual y necesario si buscamos la inclusión en nuestras aulas, si entendemos que cada uno/a de nuestros/as alumnos/as necesita ser reconocido/a y necesita sentir que la escuela es su segunda casa. Sin un sentimiento de pertenencia al grupo (para lo que es imprescindible la comunicación, de ahí que mi propuesta se centre en ella), es muy difícil, llegaría a decir que prácticamente imposible, conseguir un desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta, no únicamente aspectos académicos, sino también la autoestima, el autoconocimiento, tan importantes en esta etapa, y en definitiva, todos los aspectos emocionales. No debemos olvidar cuáles son los objetivos de la etapa educativa en la que nos encontramos. Y, debido a las características de los niños y las niñas que se encuentran en esta etapa de infantil, es importante escoger las actividades y materiales de forma adecuada. Algo que quisiera destacar de la propuesta en cuanto a este tema, es que al mismo tiempo que han ido avanzando lingüística y curricularmente, he podido sentir que se disfrutaba pasando por ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que esto es algo que no deberíamos perder de vista quienes se dedican a la docencia y quienes pretendemos hacerlo. Ya que, sobre todo a estas edades, el aprendizaje será significativo cuando se disfrute con él y no exista una presión por el tiempo o la calidad de lo producido por el niño/a.

7.BIBLIOGRAFÍA

Abu-Shams, L. (2006) Educación, lengua y cultura: la escolarización de los niños marroquíes en España. Presentado en 1er Congreso árabe- marroquí: enseñanza y aprendizaje. Cádiz, España.

Bigas, M. (coord.) y Correig, M. (coord.). (2001) Didáctica de la lengua en educación infantil. Madrid: Síntesis.

Clemente Estevan, R.A. (1995) Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Barcelona: Octaedro Universidad.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Orden del 15 de enero de 2017, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>

Consejería de Educación y Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. (2015). *Dossier informativo de la red andaluza de ecoescuelas*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/dfac988f-5367-4e8f-bcf6-c7fcbadb10ac>

Hamparzoumian, A. (2006). Niños marroquíes escolarizados en el sistema educativo andaluz. Presentado en 1er Congreso árabe- marroquí: enseñanza y aprendizaje. Cádiz, España.

Linaza, J.L. Simón, C. Sandoval y M. García, M.G. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula abierta*. 80(1), 27-42.

Martínez Rebollo, A. (2014). Enseñanza, Adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE) una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula. Murcia: edit.um ediciones de la universidad de Murcia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-e-3.pdf?documentId=0901e72b819c04ca>

Muñoz, J.R. (2002). El cuento y la canción. *Eufonía*.24(1), 59-70.

Muñoz, J.R (2015). Apuntes de la asignatura Didáctica de la música en Educación infantil. Universidad de Almería: Almería. (citado en las páginas 10, 12 y 13 del documento). Enlaces del temario:

- https://aulavirtual.ual.es/bbcswebdav/pid-287362-dt-content-rid-592008_1/courses/COURSE_0000004873/Tema%201.pdf
- https://aulavirtual.ual.es/bbcswebdav/pid-287742-dt-content-rid-593075_1/courses/COURSE_0000004873/Tema%206.pdf
- https://aulavirtual.ual.es/bbcswebdav/pid-287744-dt-content-rid-593077_1/courses/COURSE_0000004873/Tema%208.pdf

Navarro Romero, B. (2009) Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. Revista Semestral de iniciación a la investigación en Filología.2(2), 115-128.

Oltra Albiach, M.A (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. Didáctica, Lengua y Literatura.27(1), 167-182.

Pastor Ceateros, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. RESLA.16(1), 251-271

Serrano, J. y Martínez , J.E. Didáctica de la lengua y la literatura. (1995). Barcelona: Oikos-tau.

Sierra Bravo, R. (1996) Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación. Madrid: editorial Paraninfo.

Valdez, S. (2015) Las canciones en el aprendizaje de las lenguas. Chetumal, Q.R., México: Universidad de Quintana Roo.

8. ANEXOS

8.1. Anexos sobre la recogida y análisis de datos.

8.1.1 Anexo 1: Lista de necesidades que cubrir o problemas que solucionar en cuanto al lenguaje.

LISTA DE NECESIDADES QUE CUBRIR O PROBLEMAS QUE SOLUCIONAR EN CUANTO AL LENGUAJE PARA FACILITARLES SU PRESENCIA Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA:

- Falta de comprensión de las normas del aula, se las explicamos y regañamos en los momentos que surgen conflictos y en asambleas, pero no parece hacer efecto.
- Falta de comprensión de la organización por rincones, perteneciendo cada grupo de niños/as a un equipo/color.
- No conocen los colores, lo que les dificulta entender lo anterior y otras actividades del aula.
- Desviación de la atención en diversas situaciones en las que el material usado no resulta muy atractivo o la actividad se alarga. Como consecuencia, al distraerse, distraen a los demás, se atrasa la actividad didáctica, hacen cosas con las que se incumplen las normas.
- No adquisición de rutinas como: el momento de desayunar, de despedirnos, etc.

DIFICULTA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, ASI COMO UNA SITUACIÓN INCLUSIVA, EN LA QUE TODOS/AS DISFRUTAN DE LAS MISMAS OPORTUNIDADES

8.1.2 Anexo 2: Tablas semanales de recogida de datos recursos, comprensión y expresión.

SEMANA 1	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	No (en castellano)	Saluda repitiendo a la docente y dice "no"	No (en castellano)	No (en castellano)	No (en castellano)	Solo dice su nombre, la mayoría de ocasiones, cuando no corresponde.
COMPRESIÓN	No muestra casi nunca	Comprende lo más rutinario	No muestra casi nunca	No muestra casi nunca	No muestra casi nunca	Rara vez la muestra.
CANCIÓN Y GESTOS	Atiende solo a veces	Siempre atiende	Atiende normalmente	Atiende normalmente	Atiende en ocasiones	Siempre atiende
CUENTOS ILUSTRACIONES E	Se distrae con facilidad mostrando poca comprensión.	Siempre atiende	Se distrae con facilidad mostrando poca comprensión	Se distrae con facilidad mostrando poca comprensión	Se distrae con facilidad mostrando poca comprensión	Atiende casi siempre pero no muestra mucha comprensión
TÍTERES	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene o muestra poca comprensión en su intervención.

SEMANA 2	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	No (en castellano)	Repite algunas palabras de la docente	No (en castellano)	No (en castellano)	No (en castellano)	Solo dice su nombre, la mayoría de ocasiones, cuando no corresponde
COMPRESIÓN	Comprende más las rutinas y normas de clase (mejora la conducta)	Comprende rutinas y muestra gran interés	Comprende más las rutinas y normas de clase (mejora la conducta)	Comprende más las rutinas y normas de clase (mejora la conducta)	Comprende más las rutinas y normas de clase (mejora levemente la conducta)	Comprende algo más lo que va sucediendo en el aula.
CANCIÓN Y GESTOS	Aumenta la atención	Siempre atiende	Atiende a menudo	Atiende a menudo	Muestra más interés por unas canciones que por otras	Atiende siempre.
CUENTOS ILUSTRACIONES E	Se distrae, pero si se mezcla canción y cuento aumenta la atención	Siempre atiende y se muestra participativa	Se distrae, pero si se mezcla canción y cuento	Se distrae, pero si se mezcla canción y cuento aumenta la atención	Se distrae, pero si se mezcla canción y cuento	Siempre atiende y se muestra participativa

				aumenta la atención		aumenta la atención	
TÍTERES	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende y se muestra participativa
SEMANA 3	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM	
EXPRESIÓN ORAL	No (en castellano)	Repite palabras e intenta comunicar lo que sucede.	A veces saluda repitiendo a la docente	A veces saluda repitiendo a la docente	No (en castellano)	Empieza a repetir algunas palabras. Utiliza el vocativo "maestra"	
COMPRENSIÓN	Igual que la semana 2	Muestra aumento de la comprensión.	Prácticamente igual que la semana 2	Prácticamente igual que la semana 2	Prácticamente igual que la semana 2	Prácticamente igual que la semana 2	
CANCIÓN Y GESTOS	Atiende y muestra interés por participar	Atiende e imita los gestos que más se repiten	Atiende y muestra interés por participar	Atiende y muestra interés por participar	Imita los gestos de las canciones que más le motivan.	Atiende y empieza a imitar movimientos.	
CUENTOS E ILUSTRACIONES	Atiende a veces	Siempre atiende y se muestra participativa	Atiende a veces	Atiende a veces	Atiende a veces	Siempre atiende y se muestra participativa	
TÍTERES	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	Atiende, pero no interviene	

SEMANA 4	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM	
EXPRESIÓN ORAL	No (en castellano)	Uso del vocativo "maestra", repetición e interés por la interacción.	Saluda y uso de vocativo "maestra", comienza a repetir algunas palabras	Saluda y uso de vocativo "maestra", comienza a repetir algunas palabras	Explica lo que sucede repitiendo la palabra "que"	Repite su nombre, maestra y Repite palabras.	
COMPRENSIÓN	Comprende las órdenes y rutinas, pero tiene dificultades con las explicaciones de las actividades	Muestra gran nivel de comprensión e interés	Muestra mayor comprensión e interés por la interacción	Muestra mayor comprensión e interés por la interacción	Muestra mayor comprensión e interés por la interacción	Comprende las órdenes y rutinas, pero tiene dificultades con las explicaciones de las actividades	
CANCIÓN Y GESTOS	Imita los gestos más repetidos en las canciones	Siempre atiende y se muestra participativa, muestra conocimiento de las canciones.	Imita los gestos más repetidos en las canciones	Imita los gestos más repetidos en las canciones	Imita los gestos más repetidos en las canciones	Siempre atiende y se muestra participativa, muestra conocimiento de las canciones.	
CUENTOS E ILUSTRACIONES	Atiende con mayor regularidad	Siempre atiende y se muestra participativa	Atiende con mayor regularidad	Atiende con mayor regularidad	Atiende con mayor regularidad	Siempre atiende y se muestra participativa	
TÍTERES	Atiende, pero no interviene	Atiende y muestra interés por intervenir	Atiende y muestra interés por intervenir	Atiende y muestra interés por intervenir	Atiende y muestra interés por intervenir	Atiende y muestra interés por intervenir	

SEMANA 5	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	Saluda	Usa palabras sueltas (mochila, mío, etc.)	Saluda, empieza a usar algunas palabras sueltas.	Repite palabras y usa las más comunes de forma espontánea	Dice “maestra”, “sí”, “no”, “Pipi” y “caca”	Dice “maestra” y repite palabras, pero no usa palabras de forma espontánea
COMPRESIÓN	Comprende órdenes y rutinas, y algunas actividades	Muestra alto nivel de comprensión e interés	Progres a en cuanto a atención e interés.	Progres a en cuanto a atención e interés	Muestra mayor comprensión	Comprende las órdenes y rutinas, y algunas explicaciones de las actividades
CANCIÓN Y GESTOS	Imita los gestos de las canciones	Participa siempre con gestos e interpretación vocal al menos es estribillos	Imita los gestos	Imita los gestos	Imita los gestos	Siempre participativa en este tipo de actividades
CUENTOS E ILUSTRACIONES	Progres a en atención, aunque no comprenda todo.	Siempre atiende y se muestra participativa	Muestra cada vez más atención	Muestra cada vez más atención	Muestra cada vez más atención	Atenta y participativa
TÍTERES	Atiende y muestra interés por la intervención	Atenta y participativa, dice “mamá” y algunas palabras usando títeres	Atento y participativo	Atento y muestra interés	Atento y participativo	Atiende e interviene aunque sin ninguna palabra en español

SEMANA 6	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	Saluda	Va aumentando su lenguaje espontáneo	Progres a en cuanto a expresión e interacción	Progres a sobre todo en interacción	Incluye algunas palabras nuevas en su vocabulario “mochila, comida”	Aumenta su vocabulario.
COMPRESIÓN	Cada vez muestra mayor comprensión	Gran nivel de comprensión e interés	Muestra un poco más de comprensión	Muestra un poco más de comprensión	Muestra un poco más de comprensión	Cada vez comprende más, incluso nuevas actividades
CANCIÓN Y GESTOS	Imita todos los gestos, muestra gran interés por la música	Participa tanto motriz como vocalmente	Imita todos los gestos	Imita gestos y empieza a cantar las que más les suenan	Imita los gestos	Participativa
CUENTOS E ILUSTRACIONES	Progres a en comprensión y atención	Atenta y participativa	Progres a en comprensión y atención	Progres a en comprensión y atención	Progres a en comprensión y atención	Atenta y participativa
TÍTERES	Atiende e interviene, aunque sin expresión oral	Atiende e interviene	Atento y participativo	Atento y participativo	Atento y participativo	Atenta y participativa, aunque sin expresión oral en castellano

SEMANA 7	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	Saludos, “sí”, “no”, “pipí.	Aumenta su lenguaje.	Progresar	Progresar	Progresar	Le cuesta incluir nuevas palabras a su expresión oral.
COMPRESIÓN	Va comprendiendo cada vez más	Muestra gran comprensión	Muestra mayor comprensión	Muestra mayor comprensión	Muestra mayor comprensión	Avanza pero lentamente
CANCIÓN Y GESTOS	Imita todos los gestos, gran interés por el recurso	Participativa	Imita todos los gestos	Imita gestos y canta	Imita gestos y canta algo	Participativa
CUENTOS ILUSTRACIONES E	No muestra gran cambio respecto a la semana anterior	Atenta y participativa	Progresar	Progresar	Progresar	Participa
TÍTERES	Atiende e interviene, aunque sin expresión oral	Atiende e interviene	Atento y participativo	Atento y participativo	Atento y participativo	Participa pero sin expresión oral en castellano.

8.1.3 Anexo 3: Tablas evaluación de la comprensión siguiendo a Clemente Estevan R.A (1995)

YASSINE	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Rara vez	Casi nunca	Casi nunca
Semana 2	A veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 3	A veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 4	Normalmente	A veces	Casi nunca
Semana 5	Normalmente	A veces	A veces
Semana 6	Normalmente	A veces	A veces
Semana 7	Casi siempre	Normalmente (si forma parte de la rutina)	A veces

MANAL	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Normalmente	A veces	Rara vez
Semana 2	Normalmente	A veces	Rara vez
Semana 3	Normalmente	Regularmente	A veces
Semana 4	Muy a menudo	Regularmente	A veces
Semana 5	Muy a menudo	Muy a menudo	A veces
Semana 6	Siempre	Muy a menudo	A veces
Semana 7	Siempre	Muy a menudo	Normalmente (con mensajes rutinarios)

MOHAMED	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Solo algunas veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 2	A veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 3	A veces	Algunas veces	Rara vez
Semana 4	Normalmente	A veces	Rara vez
Semana 5	Normalmente	A veces	A veces
Semana 6	Normalmente	A veces	A veces
Semana 7	Casi siempre	Normalmente (si el mensaje forma parte de la rutina)	A veces

BILAL	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Solo algunas veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 2	A veces	Rara vez	Casi nunca
Semana 3	A veces	Algunas veces	Rara vez
Semana 4	Normalmente	A veces	Rara vez
Semana 5	Normalmente	A veces	A veces
Semana 6	Normalmente	A veces	A veces
Semana 7	Casi siempre	Normalmente	A veces

ISMAIL	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Muy pocas veces	Casi nunca	Casi nunca
Semana 2	Rara vez	Rara vez	Casi nunca
Semana 3	Rara vez	Rara vez	Casi nunca
Semana 4	A veces	A veces	Casi nunca
Semana 5	A veces	A veces	A veces
Semana 6	Normalmente	A veces	A veces
Semana 7	Normalmente	Normalmente (si forma parte de la rutina)	A veces

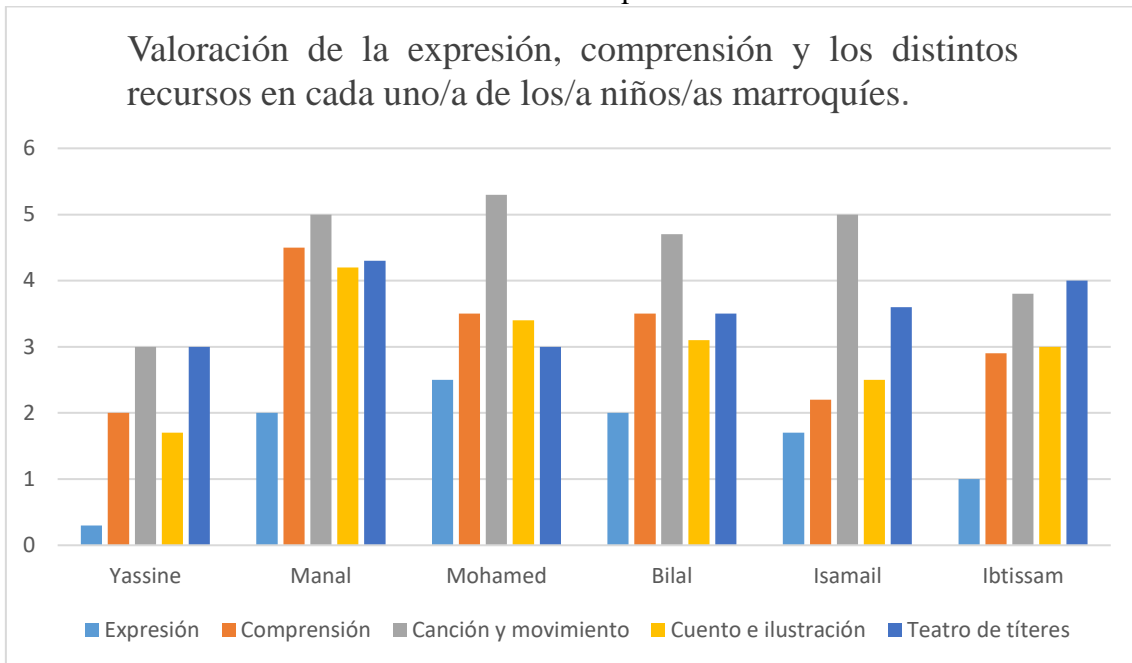
IBTISSAM	ÍTEMS TIPO 1	ÍTEMS TIPO 2	ÍTEMS TIPO 3
Semana 1	Normalmente	Rara vez	Casi nunca
Semana 2	Normalmente	Rara vez	Casi nunca
Semana 3	Normalmente	Rara vez	Casi nunca
Semana 4	Normalmente	A veces	Casi nunca
Semana 5	Casi siempre	A veces	A veces
Semana 6	Casi siempre	A veces	A veces
Semana 7	Casi siempre	Normalmente (si es rutinario)	A veces

8.1.4 Anexo 4: Tabla de recogida de datos global

RECOGIDA DE DATOS GLOBAL	YASSINE	MANAL	BILAL	MOHAMED	ISMAIL	IBTISSAM
EXPRESIÓN ORAL	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7
COMPRENSIÓN	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7
CANCIÓN Y GESTOS	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7
Cuentos E ILUSTRACIONES	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7
TÍTERES	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7	5 6 7

😊: Hay avance positivo // Los números de la cuadrícula indican la semana de la intervención a la que nos referimos

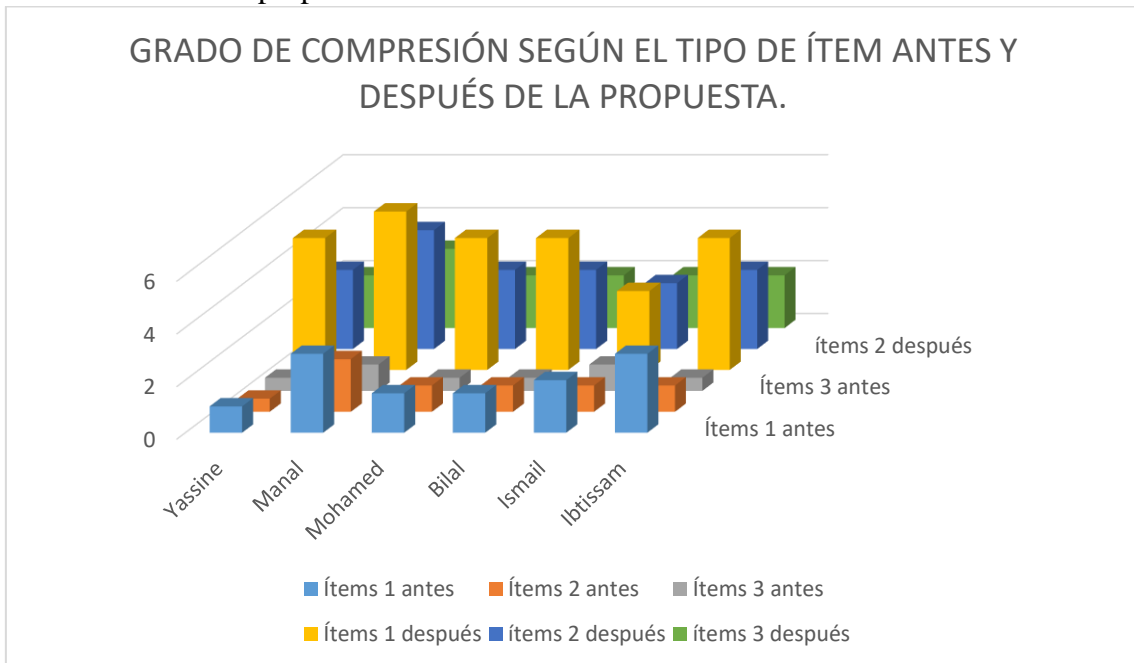
8.1.5 Anexo 5: Gráfico “Valoración de la expresión, comprensión, y los distintos recursos en cada uno/a de los/as niños/as marroquíes.”



*LEYENDA DEL GRÁFICO:

- Menos de 3: muestra algo de interés y participación, pero no expresa nada y se despista. Esto puede ocurrir en distinto grado (0-3) siendo 0 una actitud de total indiferencia hacia la actividad y 3 una implicación, participación, pero no expresión.
- Más de tres: muestra que además de atención, comprensión y participación, ha existido algún tipo de expresión en cuanto a ese recurso didáctico. Puede ser en distinto grado siendo más de 3, una pequeña extensión y 6 una producción completa.

8.1.6 Anexo 6: Grafico “Grado de comprensión según el tipo de ítem antes y después del desarrollo de la propuesta”.



***LEYENDA DEL GRÁFICO:**

0: Nunca
 1: Rara vez
 2: A veces
 3: Normalmente
 4: A menudo
 5: Casi siempre
 6: Siempre

8.2 *Anexos sobre el desarrollo de la acción tutorial.*

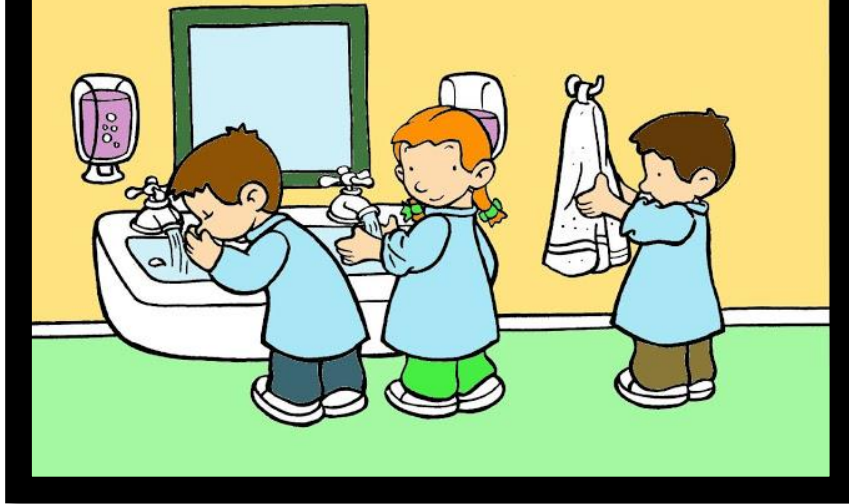
8.2.1 Anexo 7: Ilustraciones de la historia de las normas.



(ESCUCHO ATENTAMENTE A LA MAESTRA)



Nos lavamos la cara y las manos

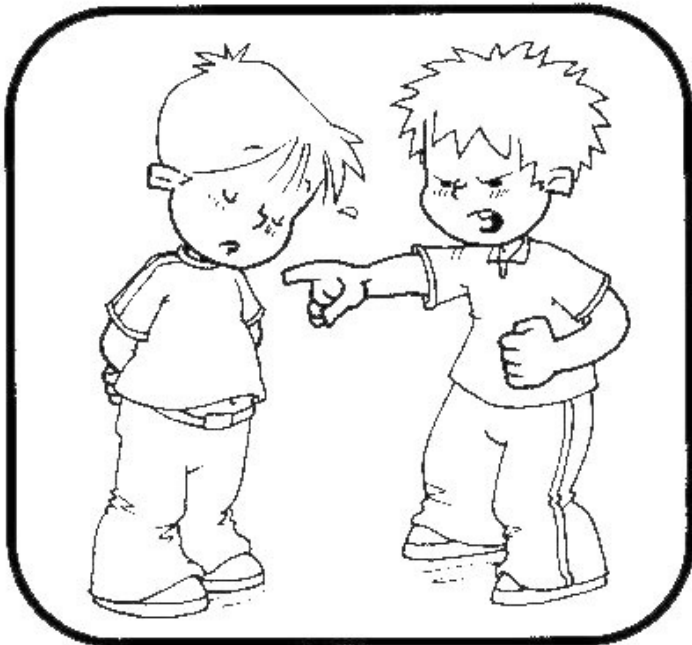


Nos sonamos la nariz





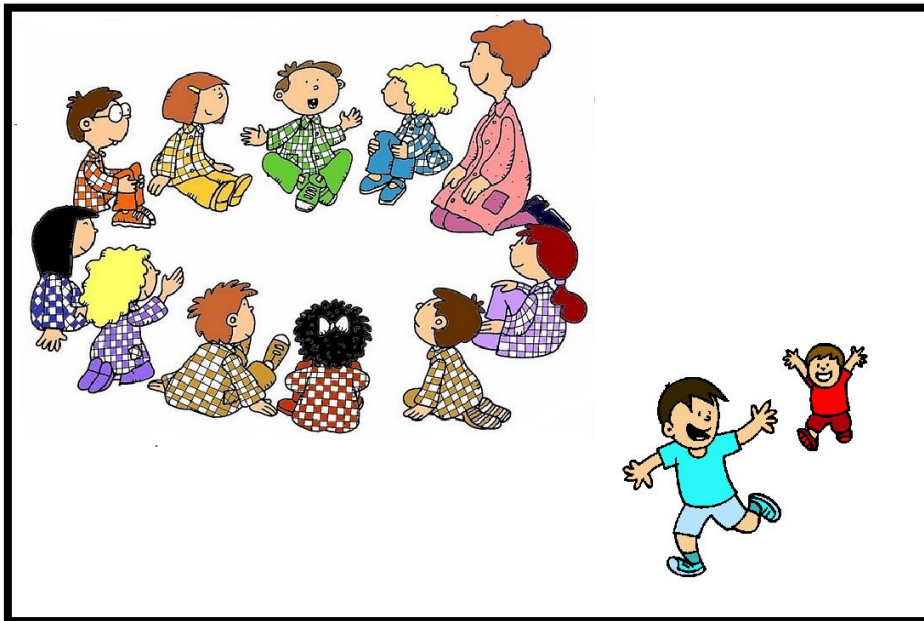
(NO EMPUJO NI PEGO A MIS COMPAÑEROS)



(NO ME BURLO NI CULPO A MIS COMPAÑEROS, SI NO SE QUIEN LO HIZO)



(NO GRITO)



(NO ME DISTRAIGO CUANDO LOS DEMÁS ESTÁN EN LA ASAMBLEA)

8.2.2 Anexo 8: Canción “Un puñado de besos” (Versión original+ versión para conducta positiva + versión para conducta negativa)

- Versión Original:

UN PUÑADO DE BESOS

Juan Rafael Muñoz Muñoz

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
GUARDO PARA TI.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
PARA SER FELIZ

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
GUARDO PARA TI.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
PARA SER FELIZ

Besos de sabor a fresa.

Besos de sabor vainilla,

Caramelo y chocolate

Llenan toda su cajita.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
GUARDO PARA TI.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
PARA SER FELIZ

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
GUARDO PARA TI.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS
PARA SER FELIZ.

- Versión que inventé para cantar con las conductas positivas.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS

YO TE LANZARÉ.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS

SI TE PORTAS BIEN

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS

YO TE LANZARÉ.

UN PUÑADO DE BESOS, BESOS

SI TE PORTAS BIEN.

- Versión para las conductas negativas.

NO, NO, NO, NO, NO,

YO TE DIRÉ

NO, NO, NO, NO, NO,

SI TE DESPISTAS ALGUNA VEZ

NO, NO, NO, NO, NO,

YO TE DIRÉ

NO, NO, NO, NO, NO,

SI TE DESPISTAS ALGUNA VEZ.

8.2.3 Anexo 9: Semáforo de la conducta.



(la nariz de payaso está en el verde porque en ese momento están calmados y la calma se representa en la historia y la canción con el verde)

8.2.4 Anexo 10: Canción “Buenos días cocodrilo”.

Letra:

Buenos días cocodrilo,
Chhuchu ua chuchu ua
No pasate de caimán
Chuchu ua chuchu ua,
Buenos días cocodrilo,
No pasate de caimán,
Todo el mundo tiene hambre,

Vamos todos a almorzar

Chuchuu ua, chuchu uá.

Melodía de la canción: Hasta luego cocodrilo.

<https://www.youtube.com/watch?v=LamuSZdaNEU>

8.2.5 Anexo 11: Marionetas del reciclaje.



(MARIONETAS DE LOS CONTENEDORES DE RECICLAJE PEGADAS EN LA PIZARRA CON SUS NOMBRES, MIENTRAS EL ALUMNADO DIBUJABA LO QUE MÁS LE HUBIERA GUSTADO DEL TEATRILLO CON ELLAS)

8.2.6 Anexo 12: Canciones para aprender partes del cuerpo.

“Cabeza, hombros, Rodilla, Pie”

Letra:

Cabeza, hombro, rodilla y pie.

Cabeza, hombro, rodilla y pie.

Ojos, orejas, boca y nariz,

cabeza, hombro, rodilla y pie.

Cabeza, hombro, rodilla y pie.

Cabeza, hombro, rodilla y pie.

Ojos, orejas, boca y nariz,

cabeza, hombro, rodilla y pie.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=71hiB8Z-03k>

“Juan pequeño baila”

Letra:

Juan pequeño baila, baila, baila, baila

Juan pequeño baila, baila con el dedo,

con el dedo, dedo, dedo

con la mano, mano, mano.

Con el codo, codo, codo.

Con el hombro, hombro, hombro.

Con la cabeza, cabeza, cabeza.

Con el culo, culo, culo.

Con la rodilla, rodilla, rodilla

Con el pie, pie, pie.

Así baila Juan pequeño.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=gGwWZfGCgi8>

“La batalla del movimiento”

Letra: Esta es la batalla del movimiento

Esta es la batalla del movimiento

A mover el cuerpo sin para un momento

A mover el cuerpo sin parar un momento

El pie derecho aquí,

El pie derecho allá,

El pie derecho aquí,

Sacudiéndolo muy bien,

harás el hocky pocky

Y una vuelta tu darás,

Y ya lo podrás bailar.

El pie izquierdo aquí,

El pie izquierdo allá,

El pie derecho aquí,

Sacudiéndolo muy bien,

Harás el hocky pocky

Y una vuelta tu darás,

Y ya lo podrás bailar.

Mano derecha aquí,

Mano derecha allá,

Mano derecha aquí,

Sacudiéndola muy bien,

Harás el hocky pocky

Y una vuelta tu darás,

Y ya lo podrás bailar.

Mano izquierda aquí,

Mano izquierda allá,

Mano izquierda aquí,

Sacudiéndola muy bien,

Harás el hocky pocky

Y una vuelta tu darás,

Y ya lo podrás bailar

Esta es la batalla del movimiento,

Esta es la batalla del movimiento.

A mover el cuerpo sin para un momento,

A mover el cuerpo sin parar un momento.

Cabeza, hombro, rodilla y pies,

Rodilla y pies.

Cabeza, hombro, rodilla y pies,

Rodilla y pies.

Ojos, orejas, boca y nariz.

Cabeza, hombro rodilla y pies,

Rodilla y pies.

Esta es la batalla del movimiento,

Esta es la batalla del movimiento.

A mover el cuerpo sin para un momento,

A mover el cuerpo sin parar un momento.

Los pies, las piernas, la cola, los brazos,

La cabeza y ahora el cuerpo.

Esta es la batalla del movimiento

Esta es la batalla del movimiento

A mover el cuerpo sin para un momento

A mover el cuerpo sin parar un momento

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=AlZeLejiuio>

8.2.7 Anexo 13: Canción “El monstruo de colores” de Juan Rafael Muñoz.

Letra:

Vaya que lío

con las emociones

que tiene el monstruo

de los colores

(BIS)

Amarilla es la alegría

La tristeza es azul

y la ira será roja

siempre que te enfades tú

ESTRIBILLO

Pintarás de negro el miedo

y la calma verde es

y si estás enamorada

será rosa tu pared.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=MOLy9_sv4Sg

8.2.8. Anexo 14: Cuento “Un mundo tricolor” escrito e ilustrado por Sandra Jerez, Alba Portillo y Ana Pujado.

Texto

TÍTULO: UN MUNDO TRICOLOR

(EL MUNDO SE VE MEJOR SI LE AÑADES MÁS COLOR).

ESCRITO E ILUSTRADO POR:

Había una vez, en un lugar muy muy lejano, un reino llamado Tricolor" que era gobernado por tres enreídos colores: el Rojo, el Azul y el Amarillo.

Los 3 colores vivían en un castillo, y junto a ellos, el sabio Duendecillo Colorido. Los 3 colores gobernantes eran conocidos como los Colores Primarios porque fueron los primeros que existieron. Esto les hacía sentir muy orgullosos y despreciar al resto de colores. A ningún color dejaban entrar en su castillo, ni a objetos de otro colorido, y por raro que parezca se leía en su fortaleza: ¡NADA PUEDE SER MEJOR QUE UN MUNDO TRICOLOR!

-¿SABÉIS DE QUE COLORES ERAN LOS OBJETOS QUE HABITABAN EN AQUEL REINO? Pues eran...

ROJO... como el tomate y la sandía o el corazón que latía.

AZUL... como la gota o un río sin fin, la ballena o el delfín.

Y AMARILLO... como el sol, la estrella, el limón, la jirafa o el buzón.

-¿Y ADIVINÁIS CUÁLES ERAN LOS 3 COLORES QUE APARECÍAN EN EL ESCUDO DEL CASTILLO?

¡Exacto! Rojo, azul y amarillo.

Una soleada mañana, llamó a la puerta del castillo el Color Naranja, y dirigiéndose a los Colores Primarios dijo:

-“Soy el Color Naranja y vivo en una granja. No seáis orgullosos y dejad que me una a vosotros.”

Los Primarios respondieron con voz enfadada:

-“Vete ahora y no molestes, están prohibidos los diferentes.”

Pero entonces el anciano duendecillo, que lo había oído todo, dijo desde el castillo:

-“El Color Naranja no es tan diferente, rojo más amarillo en naranja se convierte.”

Y con un ligero movimiento de manos hizo su magia, convirtiendo rojo y amarillo en naranja.

De repente, sucedió algo sorprendente... Aquel reino se empezó a llenar de nuevos y bonitos objetos que eran de color naranja:

La rica calabaza, la naranja y una pelota que se tira a canasta. Mientras, el sabio duendecillo decía con mucha alegría:

-“El mundo se enriquece cuando el número de colores crece.”

Los 3 Colores Primarios se pusieron tan contentos que decidieron cambiar su escudo.

-¿ADIVINÁIS QUÉ 4 COLORES APARECÍAN EN EL NUEVO ESCUDO DEL CASTILLO?

¡Exacto! Naranja, rojo, azul y amarillo.

Otro día llamó a la puerta del Castillo Tricolor el Color Morado pidiendo a los colores Primarios que le dejaran entrar, quienes de nuevo se negaron diciendo:

-“Vete ahora y no molestes, están prohibidos los diferentes.”

Al oírlo, el Duendecillo Colorido movió sus pequeñas manos para hacer su magia, mientras decía:

-“Dejadle entrar, será un aliado; azul y rojo hacen morado.”

De repente, sucedió algo sorprendente... Aquel reino se empezó a llenar de nuevos y bonitos objetos que eran de color morado:

Apareció la dulce ciruela, la uva y la berenjena. Mientras, el anciano duendecillo decía con mucha alegría:

-“El mundo se enriquece cuando el número de colores crece.”

Los 5 Colores Primarios se pusieron tan contentos que decidieron cambiar su escudo.

-¿ADIVINÁIS CUÁLES ERAN LOS 5 COLORES QUE APARECÍAN EN EL NUEVO ESCUDO DEL CASTILLO?

¡Exacto! Naranja, morado, rojo, azul y amarillo.

Una tarde llamó a la puerta del castillo el Color Verde pidiendo a los Colores Primarios que le dejaran entrar, pero estos de nuevo se negaron diciendo aquello de:

- “Vete ahora y no molestes, están prohibidos los diferentes.”

Otra vez intervino el Duendecillo Colorido e hizo su graciosa magia, mientras decía:

-“Dejadle entrar, veréis que no muerde; azul y amarillo hacen al verde.”

Y aquel reino se empezó a llenar de nuevos y bonitos objetos que eran de color verde:

El árbol y la serpiente llegaron por la mañana, y después la tortuga junto a la rana.

Mientras, el sabio duendecillo decía con mucha alegría:

-“El mundo se enriquece cuando el número de colores crece.”

Los 3 colores primarios se pusieron tan contentos que decidieron cambiar su escudo.

-¿ADIVINÁIS QUÉ 6 COLORES APARECÍAN EN EL NUEVO ESCUDO DEL CASTILLO?

¡Exacto! Naranja, morado, verde, rojo, azul y amarillo.

Tras todos aquellos acontecimientos los tres gobernantes estaban muy contentos.

Se reunieron en sus salones tomando las siguientes decisiones:

- “Abriremos las puertas de la fortaleza a todos los colores de la naturaleza.”
- “Y colgaremos en la puerta nuestro nuevo lema: EL MUNDO SE VE MEJOR SI LE AÑADES MÁS COLOR”.

-¿SABÉIS CUÁLES ERAN AHORA LOS COLORES DEL ESCUDO DEL CASTILLO?

Todos los colores del arcoíris... Todos los colores del mundo... Y aquel reino era mucho mejor porque era ahora multicolor.

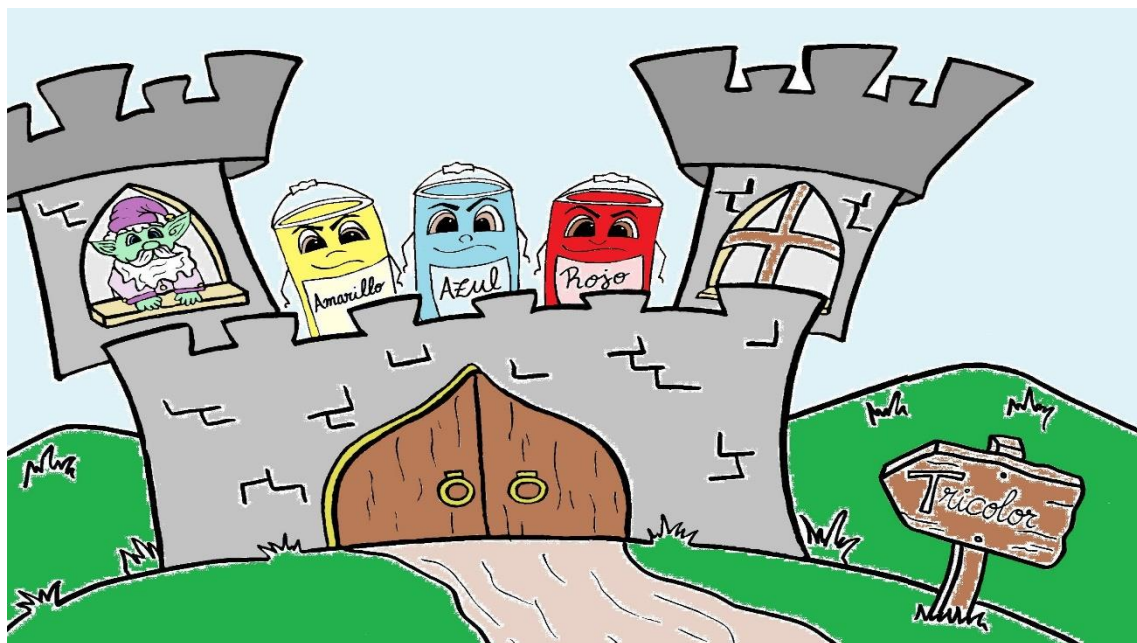
Y COLORÍN COLORADO,

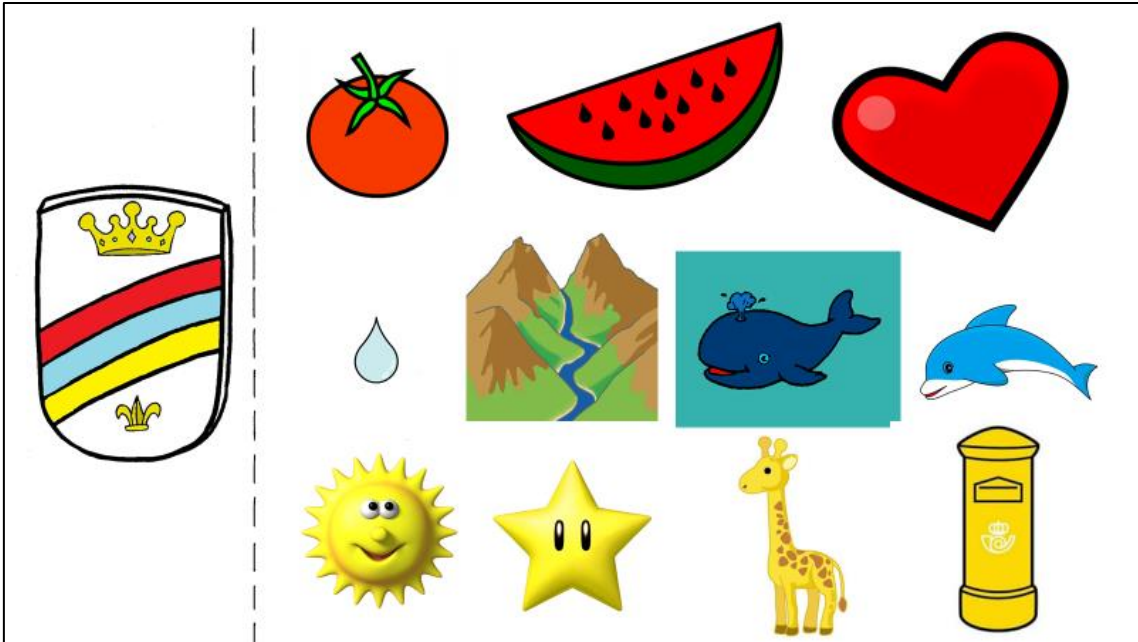
AZUL, AMARILLO, NARANJA, VERDE Y MORADO,

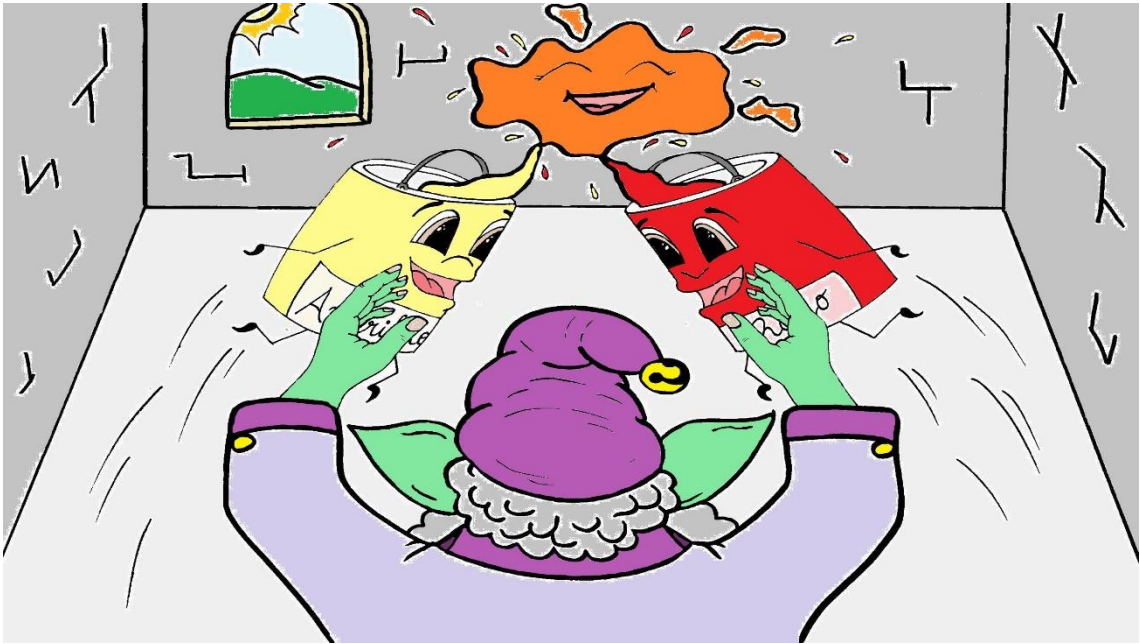
ESTE CUENTO SE HA ACABADO.

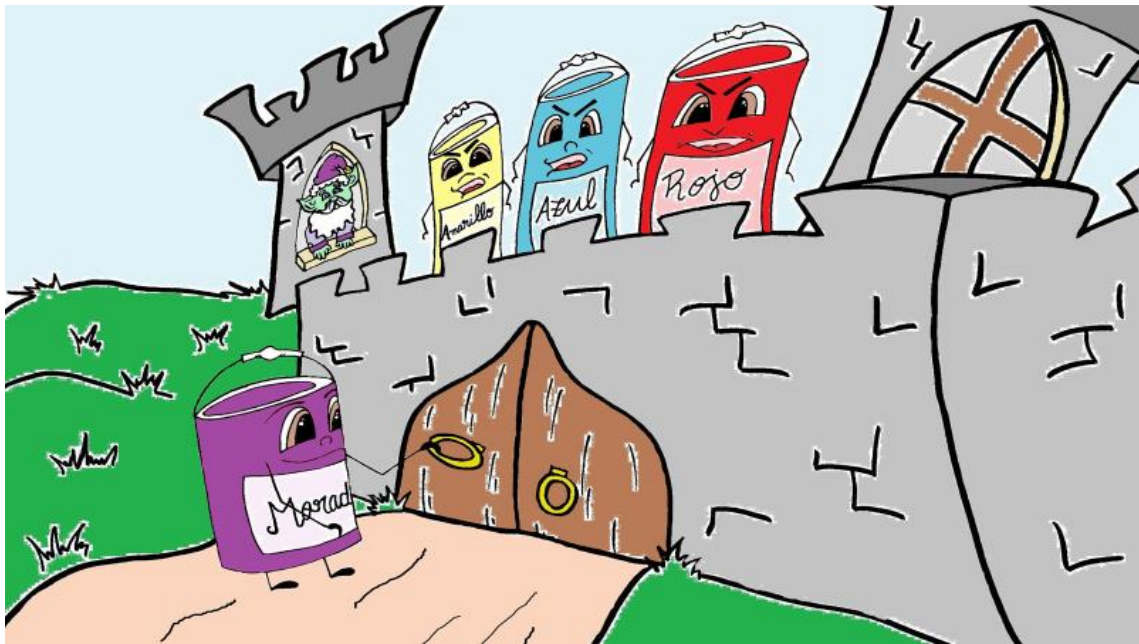
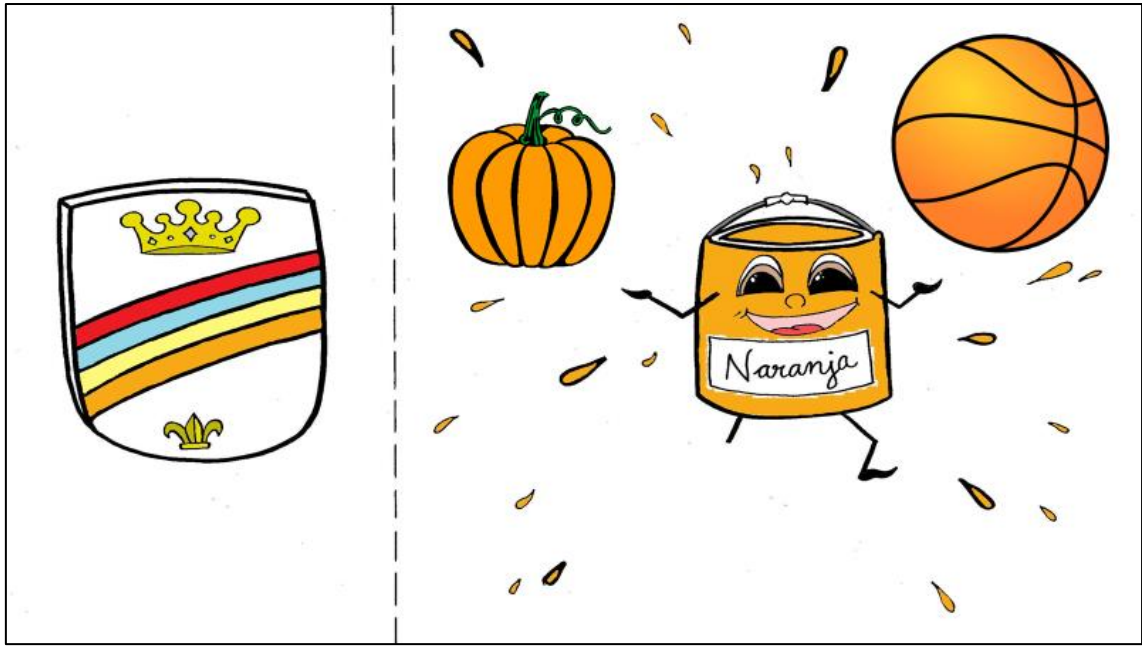
UN MUNDO TRICOLOR

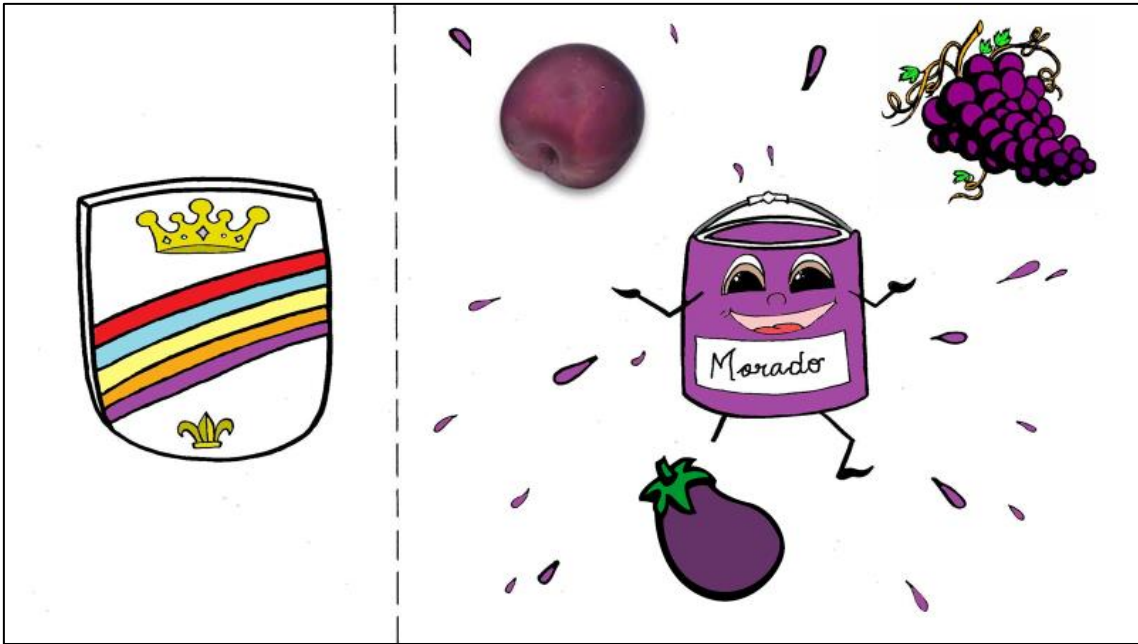
(EL MUNDO SE VE MEJOR SI LE AÑADES MÁS COLOR)

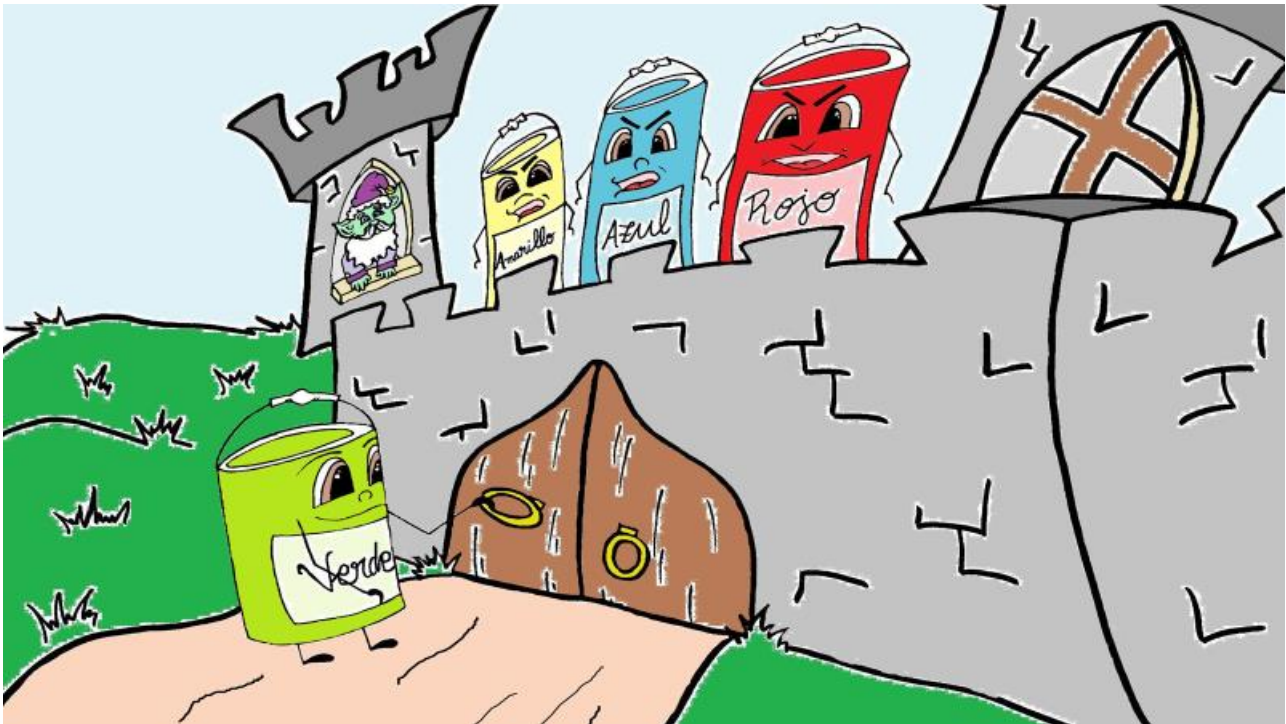


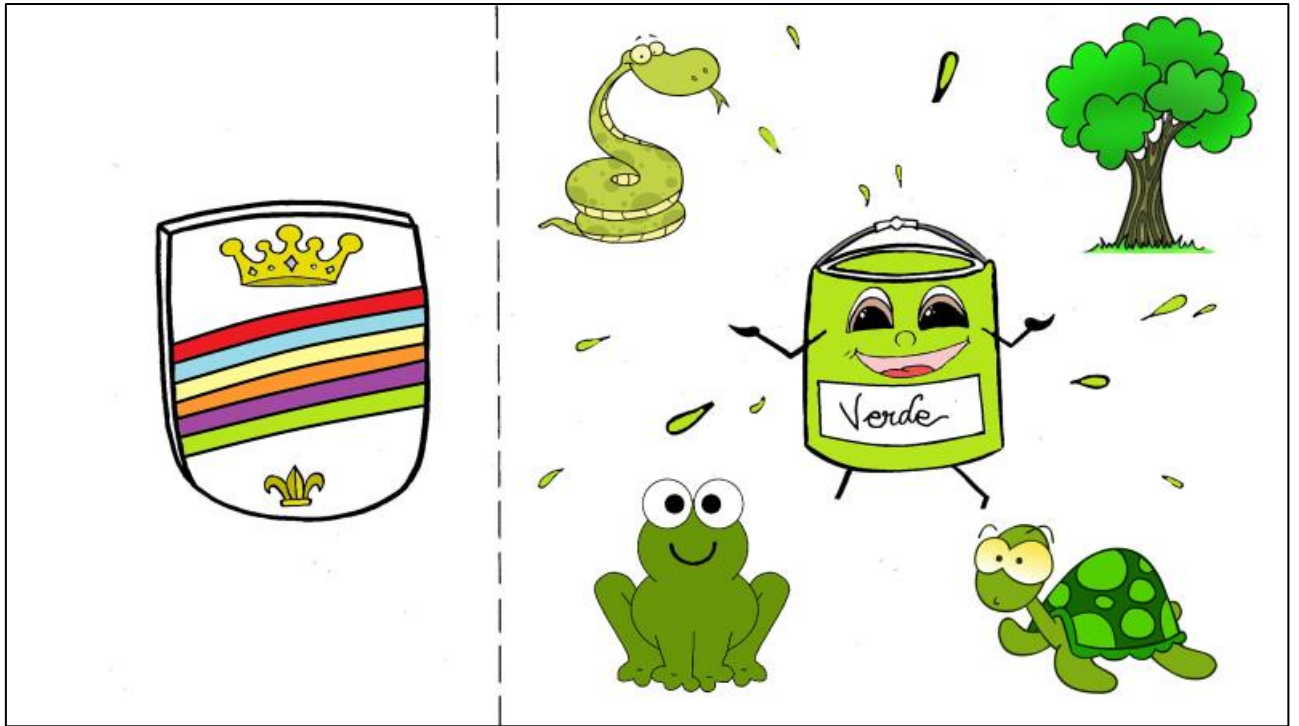












Y COLORÍN COLORADO,
AZUL, AMARILLO, NARANJA, VERDE Y
MORADO,
ESTE CUENTO SE HA ACABADO.



8.2.9. Anexo 15: Cuento Adela y Rodolfo (historia deforestación) ADELA Y RODOLFO

Adela y Rodolfo eran dos ardillas vecinas del bosque de Villa Flor. Eran muy buenos amigos, pasaban todos los días juntos, subiendo por los árboles, diseñando sus propios parques en los que después jugaban, contándose anécdotas y disfrutando de aquel espacio en el que vivían donde todo lucía de un verde vivo, en el que se respiraba naturaleza y se convivía con gran diversidad de animales. Pero una mañana, cuando todavía no se habían despertado las ardillas, se escuchó un sonido muy ruidoso, parecía una máquina, y de repente PLOF! Se pudo oír en todo el bosque el sonido de un árbol caer.

- ¿Qué ha sido eso mami?, pregunto angustiada Adela.

- Parece que están talando los árboles de nuestro bosque, contestó su madre.

Mientras tanto Rodolfo le preguntaba a su mamá, mientras observaban con toda la familia cómo talaban los árboles:

- ¿Qué vamos a hacer si cortan todos los árboles?

¿Dónde viviremos?

- Tranquilo Rodolfín, pensaremos algo, intentaba tranquilizarlo su papá.

Por desgracia no fue solo uno, si no que durante toda la mañana, algunos animales contemplaron como derrumbaban los árboles que fueron sus casas y alimento.

Entristecidos, los papás de Adela hablaron con su hija:

Papá de Adela: nos tenemos que mudar, hija mía. Sin árboles no duraremos aquí mucho tiempo.

Adela: Lo entiendo papi, aunque me da mucha pena separarme de Rodolfo y el resto de amigos. Además a mí me encanta Villa Flor.

Mamá de Adela: Cariño, puedes ir a despedirte de Rodolfo antes de que nos marchemos.

Así que la ardilla Adela, pasando entre los pocos árboles que quedaban a buscar a su amigo.

Adela: Rodolfo, vengo a despedirme, me mudo a la Villa del Pinar con mis primos y tíos, te echaré mucho de menos.

Rodolfo: Que triste estoy, yo también te echaré de menos.

Mañana por la mañana mi familia y yo salimos hacia nuestro nuevo hogar, Villa Tronco, está lejos, pero allí viven mis abuelos.

Adela: Guarda esta flor de Villa Flor contigo, cuando la mires te acordarás de mí. Y será como si estuviéramos más cerca.

Los amigos se dieron un cálido abrazo y con lágrimas en los ojos dijeron

Al cabo de un año lo que había sido un poblado lleno de vida, Villa Flor, era hoy un descampado desierto. Así que dos niños que vivían cerca del bosque, Manuel y Sara, decidieron hacer algo por cambiarlo.

Sara: se vivía mejor cuando el bosque de Villa Flor estaba repleto de plantas ¿no crees?

Manuel: sí, me encantaba respirar aire fresco y ver animalitos.

Sara: tengo una idea para recuperarlo. Sígueme.

Sara pensó en ir casa por casa pidiendo a sus vecinos y amigos que cada uno plantara un árbol, de esta forma, Villa Flor volvería a ser un bosque con plantas y animales Así que se pusieron manos a la obra.

Sara y Manuel: Hola vecino, le gustaría que el bosque

volviera a ser lo que era, ¿por qué no planta un árbol? Si todos lo hacemos, conseguiremos poblar todo este espacio.

Cuando la familia de la ardilla Rodolfo se enteró de que podían volver al que siempre fue su hogar no lo dudó un momento, regresaron a Villa Flor.

Lo primero que hizo Rodolfo fue ir a buscar a su gran amiga Adela, que acababa de llegar y se estaba instalando en su nuevo árbol.

Así, los dos amigos volvieron a pasar juntos el resto de sus vidas disfrutando de la belleza que solo nos da la naturaleza.

8.2.10. Anexo 16: Cuento El cerebro

Hace mucho tiempo, los cuerpos no tenían ningún control, las personas no paraban de moverse sin que ellos quisieran hacer esos movimientos. Las manos se les iban solas hacia arriba, luego hacia abajo y lo mismo pasaba con sus piernas, y con su cabeza (hacer los gestos con la mímica. El cuerpo estaba descontrolado, por lo que las personas no podían coger las cosas que querían con sus manos, jugar a distintos juegos, ni si quiera podían andar bien.

Don cerebro (enseñar cerebro de plastilina), que se dio cuenta de todo y supo que esto no podía seguir así. Dijo que él se encargaría de controlar todo el cuerpo, y también de pensar y hacer muchas más cosas. Así que, le explicó a la pierna izquierda que solo debía moverse cuando él lo dijera, y a la derecha también, lo mismo hizo con el resto del cuerpo. “Yo os dirigiré para que todos podamos hacer un montón de cosas, como comer, saltar y también bailar”.

(Posteriormente bailamos y cantamos distintas canciones recordando las partes del cuerpo, “Juan pequeño baila”, “Cabeza, hombros, rodillas, pies”...)

8.2.11. Anexo 17: Canción El hada del arcoíris de Muñoz J.R.

EL HADA DEL ARCO IRIS

El hada, del arco iris hada,
del arco iris, hada,
del arco iris hada.

El hada se cayó a un charco
El agua cambia de colores.
La vaca se ha bebido el agua.
Leche tendrá de mil sabores.

El hada, del arco iris hada,
del arco iris, hada,
del arco iris hada.

Con esa leche hará helados
Yogures y muchos batidos.
Y qué contenta está Gallarda.
¡Que buen negocio que ha tenido!

Audio de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=8DqZRXUbprQ>

8.2.12. Anexo 18: El Vampiro Ramiro canción de Juan Rafael Muñoz
En el Polo, en el Polo

El Vampiro Ramiro está en el Polo. (x2)

Quiere cariño, no quiere estar solo

Jugar con niños, no quiere estar solo

Estar alegre, no quiere estar solo

Tener amigos, no quiere estar solo.

En el Polo, en el Polo

El Vampiro Ramiro está en el Polo. (x2)

Audio de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=He_Qqt32KkE

8.2.13. Anexo 19: El fantasma Popi



(alumna de la clase dándole sus miedos al fantasma Popi para que se los lleve lejos)

8.2.14. Anexo 20: Desarrollo de las actividades ordenado por recursos y semanas.

	CANCIÓN Y GESTOS	CUENTO E ILUSTRACIÓN	TÍTERES
SEMANA 1	Canciones para enseñar qué se puede hacer y qué no se puede hacer (anexo 8)	Historia para explicar las normas + ilustraciones de la historia (anexo 7)	Presentación del proyecto “el cuerpo humano con títeres” + presentación “organización de la clase”
SEMANA 2	Monstruo de los colores de Juan Rafael Muñoz Canción con gestos + cuento	<i>Monstruo de los colores</i> de Ana Llenas	No se realizó un cuento con títeres como tal, pero el alumnado eligió la marioneta que quiso y contó lo que le apetecía.
SEMANA 3	Buenos días cocodrilo (anexo 10) (será canción de la rutina del desayuno). Color esperanza de Diego Torres (la usaremos diariamente para la relajación)	<i>Un mundo tricolor</i> (anexo 14)	Excursión teatro de títeres historia de la cenicienta.
SEMANA 4	Juan pequeño baila, cabeza hombros rodilla pies de los cantajuegos (anexo 12)	Cuento <i>El cerebro</i> (anexo 16)	Reciclaje (anexo 11)
SEMANA 5	La batalla del movimiento (anexo 12)	Pictogramas “¿Cómo nos lavamos las manos?”	<i>Adela y Rodolfo</i> (historia deforestación) (anexo 15)
SEMANA 6	El vampiro Ramiro de Juan Rafael Muñoz(ver anexo 18)	Cuento <i>Los miedos del capitán cacurcias</i> José Carlos Andrés y Sonja Wimmer + cuento <i>El vampiro Ramiro</i> de Carmen Gil	Fantasma Popi que se come los miedos y se los lleva. (anexo 19)
SEMANA 7	Canción el hada del arco iris de Juan Rafael Muñoz (anexo 17)	Cuento de repaso de colores <i>El hada del arco iris</i> de Ana María Romero.	Títeres para repasar las partes del cuerpo.

8.2.15 Temario de la asignatura Didáctica de la Música en Educación Infantil.

* En el apartado de justificación teórica del trabajo, hago referencia a Muñoz, J.R. (2015), la información a la cual me refiero con esa referencia, la obtuve de los apuntes de clase de dicho autor de la asignatura Didáctica de la Música en Educación Infantil, cursada en 2015/2016. En este anexo adjunto el temario usado para la documentación sobre el tema.

Tema 1

Fundamentos psicopedagógicos en la educación musical infantil (I)

1.1. Introducción

Las teorías psicológicas del aprendizaje en la educación general van a ir parejas al desarrollo de las teorías sobre instrucción musical, de tal forma, que éstas constituyen la manera en la cual el crecimiento y el desarrollo musical son asistidos por medios diversos; como diría Bruner (1966:1).

La psicología de la música es una interdisciplina simbiótica, ubicada entre los campos de la música y la psicología, que se ocupa de los aspectos psicológicos (y que por lo tanto, toca inevitablemente también áreas de la sociología, la antropología y las neurociencias) y los efectos de la música sobre el ser humano.

“La Psicología de la Música se dedica a determinar los mecanismos ‘mentales’ que hacen posible nuestra apreciación de la música” (Justus y Barucha, 2002).

La investigación en este campo se ocupa de temas tales como la emoción musical, la memoria musical, la adquisición de habilidades musicales, la percepción musical, los usos terapéuticos de la música y la educación musical. Músicos, compositores y teóricos de la música se han ido interesando cada vez más en los modelos psicológicos como medios para entender mejor la percepción y cognición de las obras musicales. Según Palmer (2003), el estudio de la Psicología de la Música incluye:

- la percepción de las propiedades de los sonidos,
- la comprensión de los fenómenos ligados a la altura, la tonalidad y al ritmo,
- el desarrollo de las capacidades musicales,
- la ejecución de las habilidades musical en la interpretación,
- las relaciones entre la música y el lenguaje (estas relaciones, como veamos, no están exentas de polémica).

A partir de mediados del siglo XX comienza el interés por explicar el comportamiento del ser humano ante el aprendizaje de la música. Elementos como el tono, la armonía, el timbre, así como los aspectos más conductuales como el gusto por la música, la memoria musical o la influencia que el sonido musical ejerce sobre diferentes manifestaciones sociales han sido trabajados por muy diferentes opiniones, en los que se encuentran también aquellos estudios acerca de las bases biológicas de la percepción musical, la evolución de destrezas o investigaciones de carácter sociopsicológico acerca de los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical:

“El desarrollo musical y la conducta infantil son procesos que caminan paralelamente, aunque también es cierto que no hay unos procedimientos claramente determinados que conduzcan y clarifiquen el significado de desarrollo musical desde un punto de vista evolutivo” (Bernal, 2003:6).

1.2. Teoría conductista

En la década de 1950 y 1960, se puso un énfasis muy fuerte de tipo conductista en los estudios sobre educación general: teóricos como Thorndike, Watson, Skinner y Pavlov, ruso creador del Reflejo condicionado, definirán las bases de conductivismo, psicología del comportamiento externo, observado con sus modificaciones sin tener en cuenta los estados de conciencia. Las investigaciones sobre la conducta en el aprendizaje musical, giran alrededor de dos líneas bien definidas: a) como reforzador para otras materias; y b) como premio o castigo, es decir, como elemento de refuerzo.

Lacarcel Moreno señala tres características del método conductista aplicados a la música:

“El aprendizaje y la actividad musical son considerados como conductas abiertas y observables: conducta de ejecución instrumental, analizando la técnica de colocación de dedos o limpieza de interpretación; conducta de composición musical, según los signos colocados en el papel; conducta de gustos musicales y audición, mediante estimulación de las selecciones musicales llevadas a cabo o la atención prestada a determinados estilos musicales.

El aprendizaje y la conducta musical relevante, es la consecuencia de una adecuada y bien planificada tarea del método conductista, especialmente refuerzos y recompensas.”

Entre las diferentes aportaciones conductistas a la Psicología de la música hay que destacar el estudio sobre las respuestas a la música realizada mediante el Grabador de Audición Musical Operante, con el que se obtiene en precisión la preferencia musical de los sujetos.

1.3. Teoría cognitiva

En los años 70 se produce un giro desde el conductismo hacia las teorías cognitivas o evolutivas en la psicología del aprendizaje y, en la década de 1980, se comienza a publicar informes sobre investigación musical referidos a resultados cognitivos.

Sabemos que las teorías de Piaget ya demuestran que la enseñanza infantil se corresponde con la evolución en etapas que va desde el estadio sensoriomotor (0 a 2 años) al estadio preoperacional (3 a 6 años). Esto define claramente dos momentos del niño de infantil al que debemos atender de diferentes maneras.

El niño, según Piaget tiene un concepto de las cosas muy diferentes a los mayores, ya que su conocimiento se basa fundamentalmente en la observación. La teoría evolutiva de Piaget se fundamenta en la adaptación de un individuo interrelacionado de forma creativa en el entorno. La interrelación se produce en el momento que el niño asimila todo lo que abarca, no sólo de su ambiente sino también de lo nuevo y desconocido.

Atendiendo a la evolución por etapas del niño, el aprendizaje musical comienza con una percepción, ya sea encaminada hacia la discriminación auditiva, entonación o hacia la escucha de diferentes formas musicales. El niño con su experiencia inculcará en su percepción una dimensión temporal y una conciencia musical que cada vez evolucionará más. Para Piaget, el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio mediante el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo se familiariza con la música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la imitación e improvisación: pasará de la percepción a la expresión y creación.

En la etapa sensomotriz la imitación desempeña un papel muy importante para la adquisición de símbolos musicales. Una programación musical debe apoyarse, según Piaget, en la conciencia del niño y en la creación de sonidos musicales, donde los elementos musicales constituirán parte de la experiencia musical del niño y deberán trasladarse desde la percepción a la reflexión. Además los conceptos musicales básicos se desarrollarán mediante el oído y el movimiento. La educación musical también debe guiar la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido mediante el movimiento, la vocalización y experimentación:

“Es necesario tener presente las aportaciones de la psicología evolutiva para que la música se incorpore al currículum de la educación infantil como un medio para desarrollar la creatividad, el disfrute de los pequeños y todo ello ha de constituir un lenguaje vivo, lúdico y espontáneo, con unas bases metodológicas bien fundamentadas, en donde todas las actividades propuestas estén en consonancia con el desarrollo evolutivo” (Bernal, 1998: 5).

1.4. Teoría psicosocial

Los aspectos sociales están relacionados con los aspectos cognitivos y afectivos y no se pueden aislar en la realidad de las personas.

Las investigaciones que realizó Erikson centradas en la dinámica de la personalidad y de la cultura, propuso unas etapas psicosociales del desarrollo del ego:

- del nacimiento a 1 año;
- de 2 a 3 años;
- de 4 a 5 años;
- de 6 a 11 años; y
- de 12 a 18 años.

Las tres primeras son las que nos importan y describimos a continuación las características que Erikson reflejó sobre ellas:

1. *Confianza frente a desconfianza.* Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores (generalmente las madres y padres). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado. No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una

sensación de miedo por la inconsistencia del mundo. Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

2. *Autonomía frente vergüenza y duda.* Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo. Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.
3. *Iniciativa frente a culpa.* Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

Erikson sostiene que, la finalización exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal menos sanos. Estas etapas, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro.

En la sociedad del conocimiento es cada vez más evidente que *música y sociedad* están íntimamente relacionadas. El gusto musical dependerá de la situación social y estatus en la

cual esté ubicado el individuo. Hargreaves asegura, por medio de cuatro procesos, que la estructura social influye en el gusto musical:

- Dependiendo de una serie de variables como la televisión, las lecturas, el deporte, etc.
- Dependiendo del prestigio de la persona que lo trasmite, y de las características de quien lo recibe: educación, personalidad, aptitudes musicales, etc.
- Clases sociales se asocian con un determinado tipo de música.
- La expresividad se relaciona con las artes y se refleja en las conductas espontáneas, creativas e individuales que integran a nivel interno el sistema social.

"el gusto musical debe ser considerado en el contexto más amplio de las modas de vestir, los diarios, las revistas, los programas de televisión, etc." (Hargreaves, 1998: 211).

Por otro lado el alumno de infantil está estrechamente ligado a los engranajes sociales desde el entorno familiar. Por esta razón la familia debe contribuir al desarrollo evolutivo y social del niño en ofrecer el ambiente adecuado para vehicular una integración social de la música.

"La sociedad y la familia han de ofrecer a las niñas y a los niños la posibilidad de desarrollarse musicalmente, lo que sin duda va a contribuir en la formación de su personalidad" (Fridman, 1998: 113).

"Por esta razón, se hace necesario aunar esfuerzos y llevar a cabo una concienciación social acerca de la importancia de la Educación Musical dentro del proceso de educación integral del alumnado. Quizás, esto sólo sea posible cuando sean padres y madres, docentes o jefes de la Administración educativa los niños y niñas que han tenido la oportunidad de disfrutar de una Educación Musical en la escuela y para todos, utilizada como un medio y no como un fin" (Ocaña, 2006).

1.5. Teoría psicométrica

La Psicometría es una rama de la psicología dedicada a medir rasgos de personalidad, capacidades mentales, nivel de conocimientos y estados de opinión o actitud. Se llama psicometría a la disciplina que, dentro del marco general de la psicología, tiene por objeto la aplicación e investigación de los test y cuestionarios, con el objetivo de generar pautas de construcción y depuración de estas herramientas de medición que garanticen unos mínimos de validez, fiabilidad y consistencia. A un nivel práctico, la psicometría hace uso intensivo sobre todo de cálculos y análisis estadísticos para extraer información útil a partir de la administración repetida de un mismo test a un grupo amplio de personas.

A un nivel conceptual y abstracto, en sus apenas 100 años de historia, la psicometría ha hecho evolucionar mucho la parte del álgebra matemática conocida como Teoría de la Medida; mucho más de lo que lo hicieron las ciencias empíricas clásicas (física, química, etc.). Se entiende por método psicométrico el conjunto de procedimientos que conducen a la valoración cuantitativa de los fenómenos psicológicos. Francis Galton, está considerado como el padre del Psicología diferencial, seguido por Alfred Bidet y Théodore Simon. Los estudios de Shuter-Dyson y Gabriel, han ido encaminados hacia el cálculo y medidas de las habilidades y aptitudes musicales, y a la reflexión sobre la música y su aprendizaje. A partir de estos trabajos se ha continuado en una serie de líneas de investigaciones dirigidas hacia la creatividad, instrucción, habilidades, composición, inteligencias múltiples aplicadas al conocimiento musical, estética música y sensibilidad musical, con brillantes conclusiones. Destacan nombres como los de Révész, Wing, Seashore, Gordon y Bentley, entre otros, que han ido aislando paulatinamente los componentes de ese complejo que llamamos "musicalidad".

Por tanteo y error, en muchos casos seguidos por revisiones casi totales, estos investigadores han podido aislar diversas conductas desde un todo que, por componerse principalmente de aspectos estéticos, sensibles y valorativos, es difícilmente desglosable y, por lo mismo, difícilmente medible en test.

Estos test, sin embargo, son aún vigentes y válidos si se administran con sabiduría, dedicación, idoneidad y profundidad. Por ello, Shuter-Dyson y Gabriel (1981) afirman:

“De los muchos puntos discutidos en este libro, resaltan algunas amplias conclusiones. Referente a los test, podemos decir que los test de aptitudes, aunque lejos aún de la perfección, pueden ser útiles para el maestro y para el investigador. [...] test de aptitudes y de resultados pueden ser útiles para ayudar a mostrar a los alumnos talentosos, pero perezosos, que no están alcanzando sus mejores niveles. También contribuyen con un pronóstico realista con respecto al alumno cuya iniciación puede llevarlo a él, o a sus padres, a concebir esperanzas desmedidas.”

1.6. Desarrollo musical (de 0 a 6 años)

La música innata al hombre (se presenta en los primeros meses de vida). Los estudios de investigación de diferentes pedagogos y psicólogos (Fröbel, Decroly, Montessori, hermanas Agazzi) han demostrado esta importancia capital de la música en esta etapa primera de vida.

Desde el sexto o séptimo mes de embarazo, el feto tiene desarrollado el oído, por lo que desde ese momento debemos demostrar un interés para que exista educar desde el primer momento al futuro bebé, ya que ayudaremos con esta acción no sólo a la propia percepción auditiva sino al desarrollo físico del resto del cuerpo.

Acciones como escuchar música antes del nacimiento, contrastes sonoros, y no someter al feto a un exceso de intensidad sonora serán extraordinariamente beneficiosos para su evolución.

“Las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del bebé, un ritmo subyacente que lleva a mayor coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de planear de antemano”
(Campbell, 2000).

Tabla 1: Cuadro comparativo del desarrollo según Schuer-Dyson, Ross, Swanwick y Hargreaves:

AÑOS	SHUTER, DYSON Y GABRIEL	ROSS	SWANWICK	HARGREAVES
0	Reacción a sonidos	Ocupación placentera con los materiales sonoros y experimentación de sentimientos y estados de ánimo	Domínio, Respuesta y manipulación sensorial de materiales sonoros. Escasa atención a la expresividad. <i>Modo sensorial.</i> Atracción hacia timbres, contrastes de intensidad y manipulación de objetos sonoros. Desorganización en el tiempo y la tonalidad. Exploración irregular del sonido. <i>Modo manipulativo.</i> Interés por las técnicas instrumentales. Organización del tiempo de compás irregular. Preferencia por recursos conocidos.	Juegos vocales acompañados por movimientos. Garabatos equivalente a acción. Reconocimiento de líneas melódicas. Manipulación musico-sensorial.
1	Música espontánea			
2	Reproducción de frases musicales			Canto espontáneo fusionado con canciones estándar (en un proceso de asimilación y acomodación). Representación gráfica de una sola dimensión (figuras). Percepción melódica basada en características globales.
3	Capacidad para desarrollar el oído absoluto. Concibe el plan general de una melodía	Fanteo musical (vocal) y dominio progresivo de estructuras y pautas sonoras. Anticipación musical. Percepción del gesto expresivo y signos representativos de la expertencia.		
4	Discrimina registros de alturas			
5	Discrimina igualdades y diferencias en patrones melódicos y ritmos sencillos		<i>Imitación.</i> Progresión desde la expresión individual hacia lo social. Imitación expresiva y adquisición del código musical de la propia cultura (acomodación) <i>Modo personal.</i> Expresividad anárquica en cambios de <i>tempo</i> y altura. Uso de frases elementales sin repetición obligada (liger control estructural). <i>Modo vernáculo.</i> (empieza a los 5 años, pero se manifestará a los 7 u 8). Existencia de patrones melódicos o rítmicos y manejo de estructuras aprendidas anteriormente. Piezas breves, dentro de la convención.	Paulatinamente aparecerán los primeros esbozos de canciones, una representación gráfica con más de una dimensión (figural-métrica), la conservación de las propiedades melódicas y la composición musical basada en convenciones "vernaculares".
6	Mayor afinación. Percibe la música tonal			

Este desarrollo va a estar definido por una serie de capacidades que, dependiendo como se trabajen, así podrá obtener mejor o peor fruto.

La división bihemisférica del cerebro localiza diferentes desarrollos musicales dependiendo de la interconexión que tengan con otras áreas del conocimiento. Así encontramos que mientras en el hemisferio izquierdo se desarrollan las funciones del lenguaje escrito y hablado, razonamiento, habilidad numérica, la habilidad científica y el control motor derecho, el hemisferio derecho está vinculado con las funciones de la perspicacia, tridimensionalidad, sentido artístico, imaginación, sentido musical, y el control motor izquierdo del cuerpo.

Esta lateralidad cerebral y su funcionalidad inscrita darán también una división en las diferentes estrategias, habilidades, destrezas musicales y que de alguna forma están conectadas con dichas funciones.

- **Hemisferio izquierdo:** Percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal.
- **Hemisferio derecho:** Percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical.

Esta cuestión, no obstante no es autónoma y depende de muchos otros factores. De hecho los hemisferios están interconectados y sin el desarrollo de las funciones atribuidas a uno de ellos no podríamos elevar el desarrollo evolutivo del otro hemisferio.

Para terminar esta sección, y teniendo en cuenta las diferentes teorías evolutivas en el desarrollo del niño, así como de las investigaciones últimas que han tratado el tema, anotamos a modo de resumen y de dietario las características más subrayadas del desarrollo perceptivo y expresivo musical atendiendo a su edad madurativa.

Tabla 2: Características evolutivo-musicales de 0 a 3 años:

Edad	Características
8 meses	<ul style="list-style-type: none"> El bebé responde a la música y a cualquier otra estimulación acústica, cambiando su posición y modificando su estado de reposo habitual.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> El bebé reacciona rítmicamente a la música con una actividad total de su cuerpo. Canturreo o canto espontáneo de sílabas. Imita las canciones que escucha, tarareándolas "desafinadamente".
2 años	<ul style="list-style-type: none"> Cantar, percudir y moverse son actividades predominantes. Descubrimiento del sentido rítmico (en general, el cerebro "descubre" el cuerpo: caminar, bailar, sentido del ritmo físico). Interés por los instrumentos. Son estímulo para el canto.
2 años y medio	<ul style="list-style-type: none"> Distingue música de ruido. Se familiariza con canciones y letras sencillas.

Tabla 3: Características evolutivo-musicales a los 3 años:

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> Canta bien un pequeño fragmento. Reproduce estructuras rítmicas de 3 o 4 elementos. Diferencia negra y corchea. Reconoce y quiere reproducir melodías simples. Voz: la3-mi3
Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> Control de la motricidad. Camina, salta y corre guardando el compás. Sigue la música golpeando con la mano sobre la mesa. Entona canciones enteras de ámbito reducido. Desarrollo lingüístico. Descubre ritmo de las palabras. Onomatopeyas.

Tabla 4: Características evolutivo-musicales a los 4 años:

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> No tiene noción de simultaneidad sonora. Confunde intensidad y velocidad. Diferencia más rápido y más lento. Diferencia agudo y grave (relaciona agudo con fino y grave con grueso). No compara conscientemente tiempos y partes. Le gusta la música y la disfruta. Aumenta la memoria auditiva y el repertorio de canciones. Explora objetos sonoros. Identifica melodías simples. El juego es la motivación de toda actividad infantil.
Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de ideas y sentimientos con el cuerpo. Entonación más afinada. Canta con otros. Grupos lleva el mismo ritmo, pero difícil el canto al unísono. Ámbito melódico más agudo. Le gusta cantar con otros. Dramatiza canciones infantiles. Juegos simples acompañados de canciones. Inventa canciones mientras juega con ámbito de 3ª menor. Gestos y ademanes en las canciones. Se identifica con el tema que interpreta.

Tabla 5: Características evolutivo-musicales a los 5 años:

Desarrollo musical	Características
Perceptiva	<ul style="list-style-type: none">• Le gustan los ejercicios de concentración rítmica o sonora.• Ordena y clasifica instrumentos y sonidos.• Realiza dictados musicales con grafías no convencionales.
Expresivo	<ul style="list-style-type: none">• Sincroniza movimientos de manos y pies con la música.• Salta con un pie o dos al son de la música.• Entona con precisión los tonos entre do y fa.

Tema 6

La expresión vocal

6.1. La voz

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, define la voz como: “Sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales”. Para Ramón Regidor (1975), “la voz es la consecuencia de la adaptación y asociación de distintos órganos del cuerpo humano, que poseían unas funciones independientes y preferentes a la fonación”.

La voz es el instrumento principal que nos ha dado la naturaleza, y como todos los instrumentos tenemos que cuidarlo y saber utilizarlo.

Aprendiendo a usar bien la voz podremos comunicarnos, hablando o cantando, y también podremos expresar nuestros sentimientos.

Para emitir los sonidos utilizamos el aparato fonador, que consta de tres partes:

- Los *suministradores* de aire que son los pulmones. Con ellos cogemos el aire del exterior, se debe hacer por la nariz (inspiración), y luego lo expulsamos por la boca (expiración).
- Los *productores* de sonido: el aire expulsado pasa por la laringe y hace vibrar a las cuerdas vocales, según sea más o menos fuerte esa expulsión tendremos un tipo u otro de sonido.
- Los *resonadores*: son como los altavoces de los aparatos de música. Gracias a ellos resuena el sonido que sale de las cuerdas vocales.

La importancia de la voz, estriba en su condición de medio de expresión que utiliza el ser humano para "comunicar sus conocimientos, pensamientos, necesidades y sentimientos" (Aguirre y De Mena, 1992). Esta dimensión expresiva y comunicativa de la voz se organiza en dos bloques que, estrechamente relacionados, se ocupan del descubrimiento y desarrollo de la voz desde los primeros años: la voz hablada y la voz cantada. Por otra parte, dicha dimensión, en la que se funden la música y el lenguaje, presentan su mejor exponente en el canto, que como indican Bernal y Calvo (2004): "es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación".

Esta misma importancia se pone de manifiesto cuando constatamos que, la voz y el canto son utilizados por las principales corrientes metodológicas musicales, como sólidos pilares para la construcción del conocimiento musical. Así, Kodaly, Martenot, Willems y Ward, entre otros, encontrarán en ellos el punto de partida para el inicio de la Educación Musical. Un claro ejemplo sería la afirmación de Edgard Willems al respecto:

"El canto desempeña el papel más importante en la educación musical del principiante; agrupa de manera sintética, alrededor de la melodía, el ritmo y la armonía; es el mejor medio para desarrollar la audición interior, clave de toda verdadera musicalidad" (Willems 1976).

Además, utilizarán, como núcleo fundamental sobre el que se articula el tratamiento de la voz y el canto: la canción.

6.2. La canción: clasificación y criterios de selección del repertorio de aula

La canción es en muchos casos el primer acercamiento hacia la música. Las madres de todo el mundo han cantado para dormir a sus hijos. Las canciones suelen perdurar en el tiempo por ser intuitivas y fáciles de recordar y cantar. Además, en la canción se unen dos lenguajes: el musical y la palabra. La música nos proporcionará emociones y sentimientos, es decir, el *aspecto afectivo*; el texto, el *aspecto cognitivo*. La música por sí sola aviva nuestra capacidad creativa; el texto por sí solo despierta ansias de conocimiento. Esa unión de letra y melodía va a despertar los dos aspectos fundamentales del ser humano: el *afectivo* y el *cognitivo* que van a derivar en el *espiritual* donde radica el aspecto madurativo de la persona.

El canto es una manifestación en la que los niños se sienten cómodos y demuestran de manera más clara sus sentimientos. A través del canto podemos saber cómo se encuentra, si ese día está feliz o tiene algún problema. Los que son introvertidos van a decirnos lo que sienten y los hiperactivos tenderán a calmarse, sirviendo además para estrechar lazos de unión entre los que están cantando juntos.

Por otra parte, el canto escolar, y sobre todo en infantil es colectivo, socializa e integra, disfrutando de un sentimiento común.

“Estrecha vínculos y relaciones al sensibilizar emocionalmente al conjunto de individuos, jerarquizando el quehacer musical, promoviendo mayor participación, mayor contacto sensible con el grupo” (Akoschky, 2000, vol. 1:167).

El canto ha sido siempre un medio de comunicación entre los padres, abuelos y familiares y el niño. Desde los primeros días de su alumbramiento, el bebé está expuesto a una constante recepción de ruido, sonidos, palabras y canciones. Es en éstas últimas donde se produce la mayor interconexión entre el adulto y el niño, ya que los giros melódicos del texto cantado son los que intentará imitar desde el primer momento, antes incluso que cual-

quier palabra. Los balbuceos no son sino reflejos de esas entonaciones escuchadas y que él expresa a través de la voz.

Con el canto podemos realizar una gran cantidad de actividades relacionadas como la escucha atenta, memorización auditiva, ejercicios de control respiratorio, juegos, improvisaciones, expresión corporal.

Avanzando el tiempo debemos ser cautos y observar cualquier defecto prematuro que tuviera nuestro alumno. Una detección a tiempo podrá solucionar un problema grave en la pubertad. Las ronqueras, niños que gritan en exceso, son síntomas de una mala utilización del aparato fonador y que debe ser solucionada con toda celeridad.

Aunque no existe gran variedad en las tesituras de los niños, sí podemos realizar una distribución de ellos para poder cantar alguna canción grupal (imitativas, en canon).

Son muchas las definiciones que podíamos dar de la canción, sin embargo utilizaremos dos de ellas como referente. La primera, la que expone el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia*, que define la canción como: "Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música". La segunda la expresada por Pilar Pascual (2002): "La canción es una composición poética de carácter popular o culto escrita para ser cantada".

Tan importante como su definición, es la valoración y consideración que se tiene de la canción por parte de numerosos autores. "La canción es un modo de introducir al niño en la música antes de su nacimiento, y esta audición prenatal puede ayudar a hacer el paso a la vida exterior menos difícil" Acosti-Gherban y Rapp-Hess.

Para Hemsy (1967), la canción infantil es considerada como "el alimento musical" que recibe el niño. A través de las canciones el niño va tomando contacto con los elementos básicos de la música: melodía y ritmo. El niño canta incluso antes de hablar y es sumamente

importante el dejar que su imaginación musical se desarrolle incluso llegando a improvisar libremente y en su lenguaje sus propias canciones.

6.2.1. Clasificación de las canciones

Willems (1976), pedagogo estudioso de la canción, considera diferentes tipos de canciones, que agrupa de la siguiente forma:

- a) *Canciones populares tradicionales*. Son las que generalmente se aprenden en el hogar y las palabras juegan en ellas un papel primordial.
- b) *Canciones sencillas para principiantes*. Destinadas a la iniciación.
- c) *Canciones que preparan para la práctica instrumental*.
- d) *Canciones de intervalos*. Comienzan por la segunda mayor, terceras (mayor y menor), la quinta, las sextas, la séptima menor y la octava.
- e) *Canciones mimadas y las canciones rimadas*. Las primeras tienen por objeto establecer un vínculo entre el sentido de las palabras y la mímica. La segunda, destinada a desarrollar el instinto del ritmo musical y basada en el movimiento natural, que debe partir de un instinto corporal.

Müller y Moreno (2000), recogen la clasificación de Montserrat y Conchita Sanuy (1982), que plantean una clasificación en cuatro grupos o géneros principales:

- 1) Populares o folklóricas.
- 2) Didácticas.
- 3) Creadas en clase.
- 4) Actuales

En cualquier caso, podríamos establecer numerosas clasificaciones, dependiendo del criterio o los criterios que utilicemos en cada caso. Incluso, podríamos unir las dos clasificaciones expuestas para ofrecer una nueva, resultante de la síntesis de ambas:

- 1) Atendiendo a su origen:
 - a) Populares tradicionales o folklóricas.
 - b) Actuales: de textos, de poemas, de medios de comunicación,

- c) Creadas en clase.
- 2) Atendiendo a su nivel de dificultad:
- a) Canciones sencillas para principiantes.
 - b) Canciones a una voz de dificultad progresiva.
 - c) Canciones a dos voces.
 - d) Canciones a más de dos voces.
- 3) Atendiendo al tratamiento de los elementos de la música:
- a) Canciones para el tratamiento del ritmo.
 - b) Canciones para el tratamiento de la melodía:
 - Canciones de intervalos.
 - Canciones atendiendo a la tonalidad.
 - Canciones atendiendo a la línea melódica.
 - c) Canciones para el tratamiento de la armonía.
 - d) Canciones para el tratamiento de la forma.
 - e) Canciones para el tratamiento de la textura.
- 4) Atendiendo a su finalidad didáctica:
- a) Canciones que potencian la memorización: acumulativas, de interiorización del ritmo y/o la melodía.
 - b) Canciones que preparan para la práctica instrumental.
 - c) Canciones para vivenciar el ritmo: canciones ritmadas.
 - d) Canciones para el acompañamiento gestual: canciones mimadas.
 - e) Canciones para el acompañamiento de movimientos.
 - f) Canciones que favorecen la socialización.
- 5) Atendiendo a su temática:
- a) Canciones de tema infantil.
 - b) Canciones relacionadas con elementos de la naturaleza.
 - c) Canciones relacionadas con labores, trabajos, profesiones,...
-

puede realizar de tres formas: imitación, repetición y descodificación. Evidentemente, descartamos en estas edades la descodificación por entender que todavía no conocen el código musical. Por lo tanto centraremos la atención en los montajes por imitación y repetición.

En el fondo la imitación y la repetición se basan en los mismos principios: observación, memorización y reproducción. Es decir, ambos son imitativos. Entonces ¿en qué se diferencian?

La imitación consiste en la presentación de una frase de la canción por parte de la maestra o el maestro y la reproducción de la misma por parte de las niñas y de los niños. A continuación se presenta una segunda frase y el alumnado vuelve a repetirla. Así hasta completar el texto de la canción. Se inicia la presentación con el texto, después con el ritmo y por último con la melodía, y siempre comenzando por el estribillo de la canción. Se utiliza en canciones de texto corto: dos frases, que se repiten en el estribillo, o cuatro; y otras tantas en la estrofa.

Por su parte, la repetición consiste en la interpretación, de forma continuada, del estribillo de la canción por parte de la maestra o del maestro. Las niñas y los niños la escuchan y se van incorporando poco a poco a la interpretación, a medida que van memorizándola.

En estas edades nuestro principal objetivo en una canción será siempre el estribillo. Después, poco a poco, irán aprendiendo la estrofa que es interpretada por la maestra o el maestro.

Por otra parte, tanto si utilizamos la imitación como la repetición podemos contar con una serie de importantes recursos que facilitarán el montaje de las canciones en estas edades. Todo ello hará que podamos definir los siguientes tipos de montajes:

1. A partir de juegos de acción y reacción con el texto de la canción. (Juanito el Pirata)
2. A partir de la utilización de gestos relacionados con el texto. (Una cabeza)
3. A partir de la utilización de una partitura visual sobre la canción. (Los sonidos)

puede realizar de tres formas: imitación, repetición y descodificación. Evidentemente, descartamos en estas edades la descodificación por entender que todavía no conocen el código musical. Por lo tanto centraremos la atención en los montajes por imitación y repetición.

En el fondo la imitación y la repetición se basan en los mismos principios: observación, memorización y reproducción. Es decir, ambos son imitativos. Entonces ¿en qué se diferencian?

La imitación consiste en la presentación de una frase de la canción por parte de la maestra o el maestro y la reproducción de la misma por parte de las niñas y de los niños. A continuación se presenta una segunda frase y el alumnado vuelve a repetirla. Así hasta completar el texto de la canción. Se inicia la presentación con el texto, después con el ritmo y por último con la melodía, y siempre comenzando por el estribillo de la canción. Se utiliza en canciones de texto corto: dos frases, que se repiten en el estribillo, o cuatro; y otras tantas en la estrofa.

Por su parte, la repetición consiste en la interpretación, de forma continuada, del estribillo de la canción por parte de la maestra o del maestro. Las niñas y los niños la escuchan y se van incorporando poco a poco a la interpretación, a medida que van memorizándola.

En estas edades nuestro principal objetivo en una canción será siempre el estribillo. Después, poco a poco, irán aprendiendo la estrofa que es interpretada por la maestra o el maestro.

Por otra parte, tanto si utilizamos la imitación como la repetición podemos contar con una serie de importantes recursos que facilitarán el montaje de las canciones en estas edades. Todo ello hará que podamos definir los siguientes tipos de montajes:

1. A partir de juegos de acción y reacción con el texto de la canción. (Juanito el Pirata)
2. A partir de la utilización de gestos relacionados con el texto. (Una cabeza)
3. A partir de la utilización de una partitura visual sobre la canción. (Los sonidos)

4. A partir de una partitura espacial con elementos del ritmo o la melodía. (Nuestro tren)
5. A partir de actividades de movimiento. (El pequeño Uno)
6. A partir del uso de onomatopeyas. (El Hada del Arco Iris)

6.3. Influencia de la canción en el proceso educativo musical

Para Zoltan Kodaly, "Una profunda cultura musical se desarrolló solamente donde su fundamento era el canto. La voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas". Consideraba, además, que la práctica del canto es la base de toda la actividad musical porque de ella se deriva toda la enseñanza de la música.

La canción supone, en el proceso educativo musical, el marco adecuado para que el niño pueda vivenciar los elementos de la música desde la audición y la expresión, con el consiguiente proceso de comprensión e interiorización rítmica que dichas actividades comportan. A través de una canción se pueden trabajar, desde los primeros momentos, el ritmo y la melodía, así como los elementos que ambos incluyen. Por otra parte, permite a la niña y al niño poner en funcionamiento uno de los principales instrumentos musicales: la voz; descubriendo poco a poco sus posibilidades expresivas y su existencia, consecuentemente, como un vehículo idóneo para comunicar ideas, sensaciones y sentimientos.

Al cantar se están favoreciendo, de igual modo, el desarrollo de la sensibilidad de la niña y del niño en el ámbito de la estética, y la realización de actividades que favorecen la cooperación y la socialización. El adaptarse a la afinación, intensidad y el tempo interpretativo, en las canciones en grupo, supone contribuir al desarrollo de la capacidad de audición y la atención, pero sobre todo, las actitudes derivadas de la realización de actividades grupales.

Otra forma de favorecer el proceso de educación musical la encontramos cuando se hace uso de la canción como propuesta para ser interpretada o acompañada instrumentalmente,

o también acompañada gestualmente o con movimientos. Desde el punto de vista de la audición, cuando se canta se produce un proceso simultáneo de audición, a través del cual estamos percibiendo los sonidos que la integran, con sus correspondientes parámetros, así como los elementos de la música en general.

El texto permite establecer una relación directa entre la música y el lenguaje, acercándonos a otra importante vertiente de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical, que es su dimensión expresiva y comunicativa. Los temas que tratan las canciones, y su procedencia, nos permiten conocer la realidad social y cultural que las originaron, y apreciar la importancia que tienen como elemento del patrimonio de diferentes países y culturas. Esta misma dimensión nos ofrecerá la posibilidad, en el ámbito educativo, de conectar con el resto de las materias del currículum.

En definitiva, a través de la canción se está educando la atención, la igualdad y el espíritu de grupo, además de facilitar información sobre cada pueblo y unir lazos entre culturas muy diversas.

Por todo ello, como señala Muñoz Muñoz (2003), podemos afirmar que la canción, por su manifiesto carácter globalizador, es el contexto de trabajo musical más completo, en el desarrollo del proceso de educación musical.

6.4. Actividades a partir de una canción en la Educación Infantil

A partir de cualquier canción podemos desarrollar una serie de actividades de las cuales, a continuación, exponemos algunas. Encontraremos más propuestas de actividades en Muñoz (2014).

a.- Expresión Vocal

Voz Hablada

- 1.- Recitado del texto, cuidando aspectos relativos a la vocalización y al ritmo.
- 2.- Selección de palabras significativas de la canción y emisión de las mismas atendiendo a los parámetros del sonido: timbre, intensidad, duración y altura.
- 3.- Interpretación de polirritmos vocales adaptados a las posibilidades del grupo.

Voz Cantada

Dando por supuesto que la canción con la que vamos a trabajar ya está montada.

- 1.- Interpretación al unísono.
- 2.- Interpretación al unísono con variaciones de timbre:
 - a.- voz gruesa.
 - b.- voz fina.
 - c.- voz nasalizada.
 - d.- voz engolada.
- 3.- Interpretación al unísono con variaciones de intensidad:
 - a.- P, P, P, P.
 - b.- F, F, F, F.
 - c.- P, F, P, F.
 - d.- F, P, F, P.
 - e.- P, F, F, P.
 - f.- F, P, P, F.
 - g.- P, P, F, P.
- 4.- Interpretación al unísono con variaciones en la duración:
 - a.- negra = negra.
 - b.- negra = corchea.
 - c.- negra = blanca.
- 5.- Interpretación al unísono con variaciones de altura:
 - a.- tonalidad original.

b.- tonalidad un tono inferior al original.

c.- tonalidad un tono superior al original.

6.- Interpretación al unísono en dos grupos (A y B) alternativos.

b.- Expresión Instrumental

1.- Acompañamiento con instrumentos naturales corporales sobre el pulso.

2.- Acompañamiento con instrumentos naturales corporales sobre el acento.

3.- Acompañamiento con instrumentos naturales corporales sobre el pulso y el acento.

* Esta misma secuencia, la podemos realizar con objetos del entorno y con instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado. Siempre siguiendo las indicaciones del profesor o la profesora.

c.- Expresión del Movimiento

1.- Acompañamiento gestual utilizando gestos descriptivos

2.- Acompañamiento gestual utilizando gestos descriptivos y no descriptivos, sobre el pulso, el acento y/o la duración de las frases del texto.

3.- Movimiento libre en el espacio, mientras se interpreta la canción.

4.- Movimiento en el espacio, mientras se interpreta la canción, atendiendo al pulso y al acento.

5.- Interpretación de sencillas coreografías de gestos y movimientos, sobre pulso, acento y ostinatos adecuados a sus posibilidades.

*Inicialmente podemos movernos en corro y después por parejas. La imitación de movimientos es la clave del trabajo en estas edades.

d.- Grabación de la canción

La grabación de la canción supone la obtención de una audición, y consecuentemente la posibilidad de desarrollar todas las actividades que podemos realizar a partir de una audición. (ver tema 5).

e.- Escenificación de la canción

Podemos realizar una sencilla escenificación del contenido de la canción mientras se canta. También se puede interpretar la canción, a continuación realizar la escenificación y, por último, finalizar volviendo a interpretar la canción.

6.5. El Cuento y la Canción en la Educación Infantil

El cuento y la canción son dos recursos fundamentales en el desarrollo de las actividades habituales en el aula de Educación Infantil. Por eso consideramos necesario abordar su tratamiento conjunto. Para ello, leeremos y haremos un análisis del artículo: "El cuento y la canción" de Juan Rafael Muñoz Muñoz (2002), publicado en el número 24 de la Revista Eufonía.

Lectura obligatoria

Muñoz, J.R. (2002). El cuento y la canción. En Eufonía nº 24. (Páginas: 59-70).

Tema 8

La expresión del movimiento

8.1. Introducción

La necesidad de comunicación humana ha orientado su propio instinto hacia los medios más apropiados para expresarse, ser comprendido y entender las manifestaciones de otros individuos. Sin duda, en el primer intento de comunicación se utilizó el movimiento. Cuando tomamos conciencia de que el movimiento es la esencia de la vida y que toda forma de expresión (sea hablar, escribir, cantar, pintar o bailar) utiliza el movimiento como vehículo, vemos cuán importante es entender esta expresión externa de la energía vital interior, y únicamente podremos llegar a ese entendimiento mediante el estudio del movimiento. El aspecto melódico, el rítmico y el dramático son los que están más estrechamente relacionados con el cuerpo humano y la personalidad: la melodía, a través de su origen en la respiración y la voz; el ritmo métrico, a través del cambio del peso sobre los pies y por el pulso; el sonido dramático, a través de la enorme escala de emociones siempre acompañadas de la reacción física.

La música es movimiento y es imposible tener música sin gesto. El movimiento en el niño supone un canal de aprendizaje de la vida y el mundo de los sonidos. Reacciona a las informaciones sonoras que le llegan desde su nacimiento. Hacia los cuatro meses, el descubrimiento fortuito de un sonido a continuación de un movimiento va a incitarle a repetir y a variar este movimiento por el placer de moverse, de escuchar. A los nueve meses, se agita rítmicamente en su cuna cuando oye música. Desde que es capaz de mantener el equilibrio y cuando la marcha es poco a poco asegurada, da vueltas con un vals. Ruedas y marchas acompañan sus juegos en la escuela infantil.

“Resultados de algunas investigaciones sugieren que aproximadamente entre los 3 y los 6 meses, los bebés comienzan a responder activamente a la música más que a recibirla pasivamente... Es posible que el bebé responda al “sonido puro” y sólo hacia el final del primer año es cuando los aspectos rítmicos de la música producen un efecto distinto” (Hargreaves, 1998: 76).

El movimiento corporal está estrechamente ligado a la escucha musical y se impone como el mejor medio para vivenciar los elementos musicales, así como exteriorizar los sentimientos de manera espontánea.

La expresión del movimiento es, junto a la expresión vocal y la expresión instrumental, una de las grandes vías de expresión musical. En ella, el cuerpo en movimiento es el medio que nos permitirá expresar y comunicar nuestras sensaciones, ideas, sentimientos y vivencias. Prácticamente desde los primeros momentos de nuestra vida utilizamos los movimientos para expresarnos y comunicarnos con quienes nos rodean. Está tan próxima a nosotros que forma parte de nosotros mismos. Aguirre y De Mena (1992), destacan como: *“El niño es un ser en constante movimiento, disfruta corriendo, saltando, imitando, bailando, aprendiendo nuevos juegos, etc”*. Del mismo modo, hacen mención a la necesidad de aprovechar esta realidad para ser utilizada en el ámbito escolar, desde la perspectiva de su formación: *“Esta tendencia natural del niño ha de aprovecharse para su educación. Así en la escuela esta-*

rán presentes los bailes tradicionales, los juegos de calle, las canciones mimadas y los llamados bailes de sociedad?

Muchos son los pedagogos musicales que han considerado la importancia del movimiento en la educación musical, entre ellos: Orff, Martenot y Willems. Sin embargo, el más destacado en este campo ha sido Emile Jacques Dalcroze. Para él, todo ritmo es movimiento y perfeccionar este movimiento nos llevaría a desarrollar el sentido rítmico musical y el sentido de la cuadratura.

Del mismo modo, la danza también está presente en nuestra realidad y en nuestro mundo. *“Tal vez no lo sepas aún, pero la danza existe en ti, en todo momento. Basta con escuchar, mirar, sentir. También existe fuera de ti, en la naturaleza, en la gente que te rodea, en todo lo que forma parte de la vida”* (Robinson, 1992).

En este tema, trataremos de exponer los principales aspectos que tienen incidencia en la expresión del movimiento en la Educación Musical, desde el conocimiento del propio cuerpo, hasta el descubrimiento de sus posibilidades, sobre todo, expresivas y comunicativas, así como las consideraciones a tener en cuenta desde el punto de vista didáctico. No olvidando que podríamos considerar dos grandes perspectivas que van desde la que se centra en la dimensión expresiva y comunicativa, más relacionada con el campo de la Expresión Corporal, y por otra parte, la dimensión de la expresión del movimiento como un recurso de valor incalculable en la construcción del conocimiento musical.

8.2. El cuerpo y el movimiento: el Esquema corporal

El esquema corporal es la intuición global de nuestro cuerpo en estado de reposo y de movimiento, en relación con las diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean. Consiste en la representación mental del propio cuerpo, como conjunto de elementos que forman un todo único, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales. El descubrimiento progresivo del esquema corporal se pro-

duce mediante la acción y la actividad motriz y sensoriomotriz. Es pues un concepto que se va formando a partir de las relaciones del organismo con su medio (Pascual, 2002).

Para el aprendizaje de las partes de nuestro cuerpo y del esquema corporal siempre podemos recurrir a diferentes canciones que tratan esta temática y que, paralelamente, nos ofrecen la posibilidad de ejercitarnos con los gestos que utilizaremos para señalarlas y localizarlas.

El espacio y el tiempo serán dos elementos claves en el desarrollo del movimiento y como resultante de ambos la velocidad. El conocimiento del espacio parte del espacio propio y su relación con el espacio de los demás. Por otra parte, nos interesan los planos de altura que serán utilizados en muchas de las actividades. Simultáneamente, nos desenvolveremos sobre formas como el círculo, el cuadrado o el rectángulo para la realización de los recorridos que vamos a utilizar.

El tiempo es fundamental para que se pueda ejercitar un control mínimo sobre los movimientos. La velocidad dependerá de las capacidades motrices de nuestro alumnado y, dentro de ellas de su capacidad de coordinación básica. Será un elemento que podremos trabajar progresivamente a lo largo de toda la Etapa de Infantil.

8.3. El gesto y el movimiento

En la expresión del movimiento, al inicio del aprendizaje musical, utilizaremos tanto el gesto como el movimiento en general. Hacemos la diferenciación, aún a sabiendas de que el gesto implica en muchos casos movimiento, por entender que los gestos descriptivos tienen un importante papel en el acompañamiento de canciones y sencillas melodías.

El gesto constituye un elemento comunicativo de gran valor que debemos trabajar desde la Educación Infantil. Nos interesa tanto su uso desde el punto de vista expresivo, comunicativo y emocional, como su utilización desde la perspectiva del desarrollo del ritmo. A través del gesto expresamos nuestras sensaciones, sentimientos, vivencias y también nuestras

emociones. Con él, ofrecemos al alumnado un magnífico recurso para asegurar el tempo rítmico durante las interpretaciones. Paralelamente, en el acompañamiento de las canciones, nos servirá para recordar el texto.

En cuanto al movimiento, vamos a considerar dos grandes tipos: el movimiento con desplazamiento y el movimiento sin desplazamiento. Desde la Educación Infantil, el movimiento con desplazamiento debe tener en cuenta el grupo de los considerados movimientos básicos: andar, saltar, correr, gatear, arrastrarse...

Los movimientos, teniendo en cuenta el eje de simetría corporal, pueden ser también simétricos y asimétricos. Sin embargo, inicialmente, nosotros utilizaremos los simétricos con el fin de ofrecer un referente seguro y estable a nuestras alumnas y nuestros alumnos. Más adelante, se podrá trabajar también con movimientos asimétricos.

8.4. La escenificación y la expresión gestual y del movimiento

Una de las actividades en las que la utilización del gesto y el movimiento constituyen unos pilares básicos es la escenificación. Para ello, podemos utilizar las canciones y cuentos que se trabajan en clase, como hemos visto en el tema 6.

Con las escenificaciones las niñas y los niños van descubriendo, progresivamente las posibilidades expresivas y de movimiento de las distintas partes de su cuerpo. Unidas al uso de la expresión vocal nos ofrecerán un contexto de trabajo rico y variado en el que poder ejercitar el ritmo y sus elementos- Simultáneamente estaremos en contacto directo con la lengua a través de la dimensión comunicativa de voz, gestos y movimientos.

Los instrumentos podrán ser utilizados en esas escenificaciones representando a los diferentes personajes que intervienen, así como las acciones y movimientos que estos realizan. Como veíamos en el tema 7, también los podemos utilizar para intentar reproducir elementos de la naturaleza en el desarrollo de las escenas.

Se trata, sobre todo de jugar combinando todos los elementos que tenemos a nuestra disposición para desarrollar una actividad de grupo, con carácter globalizador, en la que los gestos y los movimientos de las niñas y de los niños sean los auténticos protagonistas.

8.5. Aplicaciones didácticas del gesto y del movimiento

Como ocurre en las otras dos grandes formas de expresión musical, la expresión vocal y la expresión instrumental, necesitamos contar con el pulso y el acento como principales recursos rítmicos en la realización de actividades de expresión del movimiento. De igual modo, es de gran importancia considerar el tempo interpretativo para que realmente se adapte a las posibilidades de nuestro alumnado. A todo ello se unirá el uso de ostinatos sencillos tanto en los gestos como en los movimientos. Estos ostinatos formarán parte de sencillas secuencias de movimiento resultante de unir varios de ellos. No se pretende que el alumnado aborde complejas coreografías, sino propuestas adecuadas a sus posibilidades, entre ellas a la memorización de movimientos, aunque contemos con la imitación de la maestra o el maestro durante su realización. Una vez más los gestos y los movimientos son un medio para vivenciar la música y sus elementos.

La forma más elemental a utilizar en los primeros momentos del trabajo con movimiento es el círculo. Esta forma hace sentirse seguras a las niñas y a los niños y, por otra parte, nos permite tenerlos siempre dentro de nuestro campo de visión para ofrecerles propuestas de imitación y observar sus reproducciones. Posteriormente, se utilizará el movimiento por parejas y el movimiento individual. Cuando se llega al movimiento individual, estamos entendiendo que la niña y el niño ya han adquirido un considerable grado de control y autonomía personal. No debemos tener prisa por cambiar en los agrupamientos, sino que debemos dar la oportunidad de que se vayan afianzando los aprendizajes y la seguridad del alumnado en sus propios movimientos.
