

ORIGINAL

Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico

Rosa Serrano^{a,*}, Miguel Puyuelo^a y Carlos Salavera^b

^aFacultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca, España

^bFacultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca, España

PALABRAS CLAVE

Lenguaje;
Música;
Programación
interdisciplinaria;
Inmigrante;
Desarrollo lingüístico

Resumen Presentamos el caso de un niño de 6 años de origen búlgaro, con importante retraso de lenguaje, tanto a nivel oral, como lecto-escritor, así como problemas de interacción social y de comunicación derivados de ello. Para la intervención, se han diseñado 9 sesiones de trabajo en un taller interdisciplinario en el que se trabaja de manera simultánea con las áreas de lengua y música de manera complementaria, con todo el grupo clase. El objetivo principal de la intervención es potenciar la comunicación, la comprensión y la expresión oral y escrita del niño en castellano, para favorecer su desarrollo lingüístico.

© 2012 AELFA. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Language;
Music;
Interdisciplinary
program;
Immigrant;
Linguistic
development

Intervention in an immigrant schoolchild with an interdisciplinary programme of music and language to help his linguistic development

Abstract The case is presented of a six-year-old child of Bulgarian origin, with serious language problems, both oral and reading-writing skills, as well as problems with social interaction and communication stemming from them. The intervention consisted of nine sessions in an interdisciplinary programme to work simultaneously with the areas of language and music in a complementary manner with the whole class group. The main objective of the intervention was to encourage the child's communication, comprehension, speaking and writing in Spanish, in order to improve his linguistic development.

© 2012 AELFA. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: rosaserrano147@gmail.com (R. Serrano).

Introducción

El lenguaje es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación (Solanas y Puyuelo, 1997). El lenguaje se produce en un determinado contexto histórico, social y cultural y su aprendizaje se produce por interacción de aspectos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno, y en él influyen factores no verbales, motivacionales y socioculturales (Puyuelo, Rondal, y Wiig, 2003). Es por ello que el desarrollo del lenguaje desde los primeros años resulta de vital importancia para la evolución del ser humano, tanto como individuo, como por ser miembro de una sociedad. La evaluación de este lenguaje puede hacerse mediante procedimientos estandarizados (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2006; Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2003) o contextualizados.

En dicha sociedad el lenguaje desarrolla una función comunicativa, entendiendo por comunicación el intercambio de información entre dos o más interlocutores (Puyuelo, 1997). Para Bryend y Gallagher (1991), la comunicación es el acto de expresar sentimientos, deseos y experiencias. Desde esta perspectiva, la comunicación humana es, en principio, un proceso de interacción social en la que se tienen muy en cuenta los procesos interactivos con la familia, los iguales y los profesores (Puyuelo, 1997). Por tanto, desde el contexto escolar se pueden favorecer estos tres ámbitos en los que se establece el proceso comunicativo en la etapa infantil.

Sin embargo, no hay que olvidar que el aprendizaje de una determinada lengua utilizada por una sociedad es un complejo proceso en el que el entorno y el proceso de imitación desempeñan un papel importante. Cuando un niño llega a la escuela, este primer proceso de aprendizaje de su lengua materna ya se encuentra adquirido. Sin embargo, no es así en el caso del alumnado inmigrante. Este alumnado necesita aprender cuanto antes el castellano para poder comunicarse y facilitar de este modo las relaciones sociales, tanto con sus iguales, como con el resto del entorno social, y para poder aprender el conocimiento que la escuela y el entorno le brinda (Moreno, 2006).

Para favorecer el aprendizaje lingüístico, algunos estudios defienden que es importante seguir las fases del aprendizaje natural de la lengua materna (Lyster, 2007). Del mismo modo, encontramos teorías que defienden que los discursos verbal y musical tienen muchos puntos en común y que ambos se pueden complementar en su aprendizaje y favorecerse mutuamente (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2011). Tanto la música como la lengua son habilidades universales que cuentan con sus códigos lingüísticos y sus propios universales cognitivos, en los que podemos marcar unas determinadas etapas comunes de desarrollo.

Liperote (2006) destaca unas fases que son imprescindibles para el aprendizaje de ambos discursos. La primera de ellas es la escucha y la imitación. La escucha les prepara para el habla, la escucha y el habla para leer y escribir. El uso de la voz por imitación y la aplicación del movimiento corporal rítmico favorece la fluidez rítmica y la prosodia, así como la aplicación de gestos que describan e interpreten el significado de las palabras que acompañan potencia su asimilación (Mizener, 2008). En una fase posterior, la familiaridad con el contenido y el contexto les facilita pronunciar correctamente las palabras que leen y comprender su

significado, por ello es importante diseñar actividades musicales relacionadas con habilidades lectoras (Standley, 2008). De igual modo, las habilidades de reconocimientos de palabras, comprensión, estudio lector, análisis y apreciación literaria pueden ser reforzadas por el canto de canciones (McCarthy, 1985). El ámbito escolar tiene en sus manos recoger todos estos conocimientos para aplicarlos en la práctica y favorecer el aprendizaje lingüístico en el alumnado, especialmente en aquél con mayor dificultad, como es el caso del alumnado inmigrante.

Método y contexto

Diversos estudios muestran que los alumnos inmigrantes puede adquirir rápidamente una fluidez significativa en la lengua de la sociedad en la que viven, si están expuestos a ella en el entorno y en la escuela (Cummins, 2001). En nuestro caso, contamos con la desventaja de no ser apenas utilizada en el entorno familiar del alumno, recayendo en el centro escolar la responsabilidad de trabajar de manera óptima propuestas educativas que potencien al máximo este aprendizaje lingüístico. Además, si tenemos en cuenta el período crítico de aprendizaje de una lengua, es conveniente que las escuelas favorezcan dicho aprendizaje en edades tempranas (Navarro, 2010).

Nuestro objetivo principal de la intervención ha sido potenciar la comunicación, la comprensión y expresión oral y escrita en castellano de un niño inmigrante, para favorecer su desarrollo lingüístico en la etapa infantil. El medio utilizado ha sido una programación interdisciplinaria de las áreas de lengua y música, de manera que se pudieran utilizar todos los aspectos positivos que la música puede ofrecer al aprendizaje lingüístico, abordando todos sus componentes (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2011).

Para llevar a cabo este objetivo, el diseño de la investigación se realizó desde una perspectiva de análisis de carácter cualitativo, desde el enfoque de la investigación-acción (Elliot, 1993) y del análisis etnográfico (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland, 2001). Para su estudio, se utilizaron diferentes instrumentos, como la programación, la observación directa y el análisis de los materiales producidos por los participantes, así como las grabaciones audiovisuales y los programas informáticos. Los datos que todos ellos ofrecieron se analizaron posteriormente. El uso del programa informático Atlas Ti facilitó el proceso de almacenamiento, organización y relación entre los diferentes datos y recursos.

Presentación del caso

El alumno es un niño búlgaro de 6 años de edad, que se encuentra cursando 3.º curso del 2.º ciclo de educación infantil en un colegio público de una localidad de 7.000 habitantes, cercana a la capital aragonesa.

Sus dos progenitores también son búlgaros y llegaron a España el curso pasado motivados por la búsqueda de trabajo como temporeros. En el ámbito familiar hablan en búlgaro. No tiene más hermanos.

El alumno muestra un retraso significativo en el aprendizaje del castellano, motivado por la escolarización tardía en

el sistema educativo español y por la mínima utilización del castellano con sus familiares, que también lo desconocen en gran medida. Presenta un retraso significativo respecto a sus compañeros, tanto en el lenguaje oral, como en las capacidades de lecto-escritura, así como problemas de interacción social y de comunicación derivados de ello.

Intervención

El planteamiento de la intervención fue la programación de un taller interdisciplinario, en el que se trabaja de manera simultánea con las áreas de lengua y música de manera complementaria, con todo el grupo clase. La propuesta de trabajo interdisciplinario pretendía aprovechar la complementariedad de ambos discursos, para favorecer un aprendizaje lingüístico más natural y globalizado, y el trabajo grupal buscaba favorecer la comunicación e interacción social con el resto de los alumnos.

La intervención se realizó durante 9 sesiones de trabajo de una hora y media de duración aproximada. El eje de todas las sesiones era el trabajo lingüístico a través de canciones populares españolas. Se utilizaron cuatro canciones de temática y forma diferenciadas, profundizando en cada una de ellas durante dos sesiones.

La experiencia fue positiva para todo el alumnado, y fue especialmente significativa para el alumno inmigrante objeto de la intervención, tanto en su desarrollo oral, como lecto-escritor, así como la mejora de su comunicación en lengua castellana con la profesora, con sus compañeros y con su familia, y de ese modo se potenció su interacción social y su autoestima.

Desarrollo oral

El trabajo en cada canción se inició siempre con la escucha y el aprendizaje por imitación de la canción, buscando un aprendizaje inconsciente y natural (Lyster, 2007), favorecido por el uso de canciones populares infantiles, como suele ser habitual en el aprendizaje del lenguaje materno (Lipero, 2006).

El alumno mostró gran motivación por aprender las canciones en castellano. Se fijaba en la profesora y en sus compañeros para repetir tanto la pronunciación, como la línea rítmico-melódica propuesta, así como los gestos aplicados que reforzaban de manera inconsciente el significado de las palabras.

En el caso de la expresión oral, se propusieron actividades tanto de diálogo entre iguales, como de creación individual, y en ellas se observó la existencia de una comprensión oral previa que le ha permitido seguir la conversación establecida en el aula. En lo que respecta al diálogo, destacamos tres momentos de la intervención por su interés.

En el primero de ellos, la profesora había motivado un diálogo en el que los alumnos iban proponiendo posibles aventuras que podían vivir los protagonistas de la canción trabajada, los gatos.

Fragmento 1. Comunicando su propia experiencia

ML: Motiva a la creatividad en la elaboración de historias.
ML: ¿De qué podrá ser? ¿De qué os gustaría que fuese (...)
¿Qué les puede pasar a unos gatitos?
(...)

S: Que se escapen de casa.

Algunos niños se ríen.

R: En Bulgaria se ha escapado de mi casa.

ML: ¿Quién?

R: El gato.

ML: ¿Pero ha vuelto o no?

R: Sí (...), después cuando está en la calle se ha escapado de mi mano, después la gente me asustó, se escapó, se metió después en las escaleras a esperar y después ha salido y ha venido en mi casa.

ML: Ah, muy bien, R.

Como se observa, tras la intervención de varios de sus compañeros, la propuesta de uno de ellos le hace recordar una experiencia personal que decide compartir con los demás. La elección de canciones con una temática cercana a los niños, como es el caso de los animales, es un recurso útil para promover la comunicación. De este modo, se ha conseguido que el alumno, aunque con algunos errores lingüísticos, haya conseguido secuenciar en castellano las diferentes acciones que realizó su gato en su país de origen.

El segundo ejemplo muestra que el esfuerzo de la maestra para que comente lo trabajado en el aula con su familia da sus frutos, lo cual es aprovechado por la profesional para reforzarlo positivamente y que pueda seguir repitiéndose en el tiempo, acercando así el entorno familiar y el escolar.

Fragmento 2: Estableciendo relaciones entre el entorno familiar y escolar

La profesora pregunta si han cantado la canción en casa. Todos responden que sí.

R: En mi casa nadie la conocía.

ML: Aprovecha para explicar de manera sencilla que se trata de canciones tradicionales de un determinado país."

Al mismo tiempo, la profesora reforzó su participación en el diálogo del aula y valoró positivamente las tradiciones de otros países, favoreciendo la autoestima del alumno y la comprensión por parte de sus compañeros.

El último ejemplo de este apartado corresponde a la ampliación de vocabulario con palabras nuevas que las canciones incluyen. Muchas de ellas son comprendidas por el contexto, otras son comentadas en grupo. La aplicación de gestos favoreció su fijación. En otras ocasiones, como en este ejemplo, el trabajo en pequeños grupos, heterogéneos en cuanto a conocimientos, favoreció la comunicación del alumno con sus compañeros de mesa, así como la interrelación entre ellos.

Fragmento 3: El alumno pide ayuda a sus iguales

R: Voy a dibujar... no sé que es cas... cáscara.

N: Es una cosa donde está la nuez (dibuja una redonda en la mesa).

R: Tampoco sé qué es la cáscara ni la nuez.

N: La nuez es una comida que sale del árbol.

Los alumnos siguen hablando y compartiendo información. R, con todo lo que ha visto y le han dicho, dibuja.

Además de lo interesante del intercambio de información entre iguales, la ilustración de las canciones que se trabajaron (Kenny, 2009) le ayudó a fijar el significado de las palabras,

a comprender la historia, así como sirvió de paso previo a la expresión lingüística. Tanto es así, que el propio alumno en la evaluación de la experiencia destacó que las fichas que más le habían gustado fueron las de escribir y las de dibujar, especialmente la del barquito de cáscara de nuez.

En el caso de la elaboración oral, observamos que el alumno también se encuentra seguro y se anima a participar.

Fragmento 4: Elaboración textual individual

ML: Quitamos la palabra muñeco y la cambiamos por otra palabra que encaje en la canción.

Primero la profesora y luego varios niños van proponiendo su ejemplo cantado adaptado a la canción y los demás lo repiten dando palmas al pulso. R también se anima y propone su idea, adecuando su pronunciación rítmico-melódica a la canción.

R: Pimpón es una ambulancia.

Los compañeros repiten palmeando su propuesta.

Como se observa, la actividad favorece la autoestima del alumno, que se atreve a proponer su ejemplo y demuestra que lo hace de manera adecuada. El alumno es capaz de encajar su idea lingüística en la canción, modificando el ritmo y adecuando el texto, tanto a la acentuación prosódica, como melódica de la canción, y realizando la sinalefa, tan habitual en castellano. Por otra parte, en este tipo de actividades se ve favorecida la interacción social con sus compañeros y el reconocimiento positivo de su participación.

Desarrollo lecto-escritor

El aprendizaje lúdico de las canciones favoreció la posterior lectura de la canción, al ser presentada en una ficha de manera escrita.

Fragmento 5. R se enfrenta a la primera ficha escrita

Signos de sorpresa positiva al verla: Ala, de Pimpón... Esto es Pimpón. Todos se ponen a leerla cantando a media voz de manera individual, cada uno a su ritmo (...)

R se muestra completamente absorto leyendo en voz alta. Hasta que no llega al final del texto, no descansa. La profesora comprueba que lo hace correctamente y se asombra de su esfuerzo.

El alumno muestra gran motivación a leer la ficha, cuando ha relacionado que lo que en ella hay escrito es la canción. Muestra gran constancia para llegar a finalizarla a su ritmo, que, aunque es más lento que el de sus compañeros españoles, lo hace adecuadamente de manera individual, utilizando con corrección los elementos prosódicos del texto y con mayor fluidez de lo que lo hace habitualmente. El conocimiento y el trabajo anterior sobre la canción ha favorecido el uso correcto de todos estos elementos.

Viendo los efectos positivos de las canciones para la lectura, en la programación se propuso dar una ficha con el texto de éstas para llevarlas a casa. Se consiguió de ese modo reforzar la lectura, ya que el alumno siguió mostrando la misma motivación que en el aula, además de favorecer el uso del castellano en el ámbito familiar.

El paso siguiente fue la presentación incompleta del texto de la canción, ya fuera sólo el texto o complementado con la partitura de la canción, presentando el pentagrama y

debajo de cada nota su correspondiente sílaba. De este modo, el alumno debía leer el texto y cumplimentar las palabras o frases que faltaban en él, como se observa en la figura 1. El alumno comprende lo que lee y sabe reconocer y escribir, aunque con errores ortográficos, las partes que faltan (fig. 2).

La tarea más difícil en la progresión de la lecto-escritura propuesta fue la de escribir en un folio en blanco la historia que, de manera conjunta, todos los alumnos habían creado sobre la temática de la última de las canciones, las aventuras en un barco.

El título elegido muestra que realmente ha habido una comprensión oral previa sobre el diálogo mantenido acerca de los materiales de que están contruidos en verdad los barcos. Del mismo modo, el desarrollo del texto manifiesta que ha comprendido y memorizado tanto los detalles de cómo sería el barco y las aventuras que podrían suceder, como sus propias aportaciones, fruto de la potenciación de la reflexión que se hizo anteriormente, como la necesidad de que tenga servicios. Aunque con errores fonéticos, se observa que hace frente a la hoja en blanco y que intenta realizar ordenadamente y con corrección un listado de características.

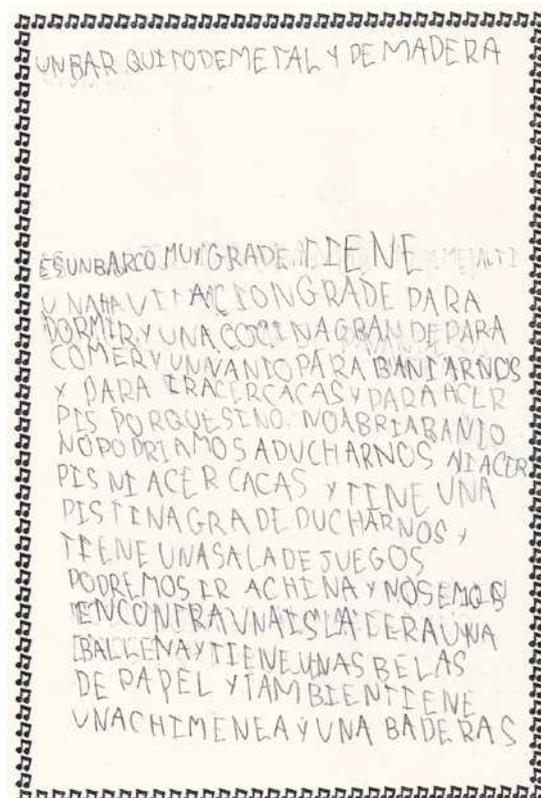
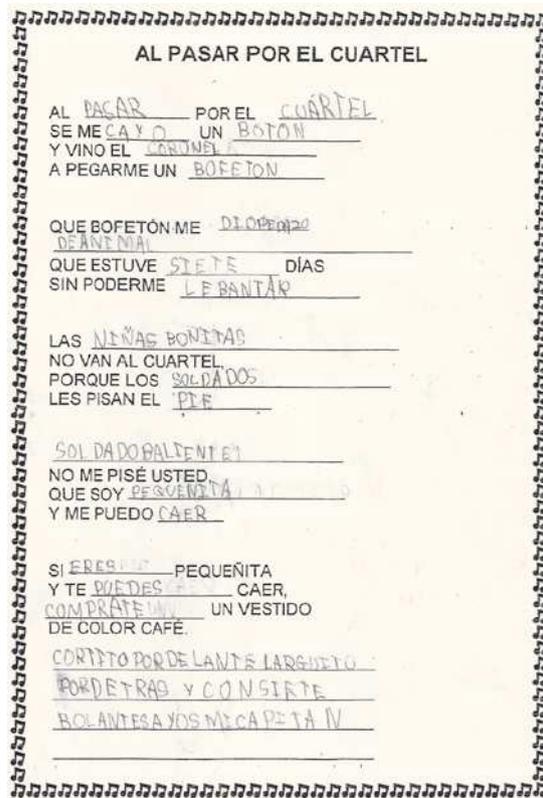
Conclusiones

El desarrollo lingüístico en la etapa infantil resulta de vital importancia como medio de apertura al mundo, así como de comunicación e interacción con la sociedad en que se vive (Puyuelo, 1997). Para el alumno inmigrante, la sociedad en la que se desenvuelve ha cambiado y es necesario familiarizarse lo antes posible con la nueva lengua de dicha sociedad, para que se pueda dar lo antes posible el proceso de inmersión social y cultural y seguir desarrollándose cognitivamente y afectivamente (Moreno, 2006).

En este sentido, se ha visto que el contexto escolar cumple un papel esencial en la adquisición de la lengua prevaeciente en la sociedad a la que se ha pasado a vivir, porque provee un contexto adecuado que facilita el contacto de los niños con dicha lengua, dando al alumnado el *input* lingüístico necesario que será básico para su aprendizaje (Godoy, 2011).

Igualmente ha quedado demostrado que una programación interdisciplinaria de lengua y música, basada en la complementariedad de ambos discursos lingüísticos (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2011) y en las fases naturales de aprendizaje (Liperote, 2006), posibilita un desarrollo lingüístico globalizado y significativo para el alumno inmigrante. Gracias a esta programación, el alumno inmigrante se ve inmerso de manera natural en la nueva lengua, lo que favorece su motivación para el aprendizaje de ésta. Del mismo modo, una programación grupal que potencie un clima distendido, y proponga actividades de diálogo y de intercambio de ideas en gran y pequeño grupo, favorece la comunicación y la creación de lazos positivos de unión entre el alumnado inmigrante y sus compañeros.

Esta intervención pretende servir de modelo para nuevas investigaciones que profundicen en el campo del desarrollo lingüístico, a partir de programaciones interdisciplinarias que busquen la complementariedad y el mutuo enriquecimiento de las áreas de lengua y música, y se lleven a cabo en grupo, favoreciendo las relaciones interpersonales y la comunicación entre iguales.



Figuras 1 y 2. Diferentes niveles de lecto-escritura.

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias a fondos del Departamento de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Aragón y del Fondo Social Europeo.

Bibliografía general

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L., y Eds. (2001). *Handbook of ethnography*. London: SAGE.
- Brynd, D. y Gallagher, D. (1991). Assessment of language and communication. En: B.A. Bracken (ed.). *The psychoeducational assessment of preschool children*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Elliot (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Godoy, M.J., Moreno, J.M., Suárez, A., García-Baamonde, E. (2011). Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11(3), 79-83.
- Liperote, K.A. (2006). Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read and write. *Music Educators Journal*, 93, 46-52.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- McCarthy, W.G. (1985). Promoting language development through music. *Academic Therapy*, 21(2), 237-242.
- Mizener, C.P. (2008). Our singing children: Developing singing accuracy. *General Music Today*, 21, 18-24.
- Moreno, C. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-33.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Puyuelo, M. (1997). Comunicación y lenguaje. Evaluación y tratamiento en logopedia. En: Puyuelo, M., *Casos clínicos en logopedia*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Rondal, J.A., Wiig, E.H. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wiig, E. (2003). BLOC-Screening y BLOC-Info: aportaciones recientes a la evaluación del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 195-210.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wiig, E. (2006). Evaluación del lenguaje mediante la batería BLOC: BLOC Screening y BLOC-Info: proceso de diseño análisis y aplicación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 54-61.
- Serrano, R.M., Puyuelo, M., Salavera, C. (2011). *Música y lenguaje. Boletín de AELFA*, 11 (2), 45-53.
- Solanas, A. y Puyuelo, M. (1997). Evaluación de habilidades lingüísticas. En: Renom, J. *Manual de psicometría aplicada*. Barcelona: Masson.
- Standley, J.M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27, 17-32.