

# **Música e imágenes para una educación inclusiva. Aplicaciones didácticas audiovisuales para los programas de acción compensatoria**

*Juan Carlos Montoya Rubio  
Universidad de Castilla-La Mancha*

## **Resumen**

Los procesos migratorios contemporáneos hacen que el aprendizaje de la lengua española para los niños extranjeros que llegan a nuestras aulas sea un hecho prioritario, el cual está siendo reglado a marchas forzadas por las diversas administraciones. La propuesta que presentamos pretende abrazar los principios de la interculturalidad y la inclusión para, desde la acción compensatoria, generar escenarios de cooperación entre los alumnos por medio de unidades didácticas globalizadas que, a su vez, resulten atractivas. En este sentido, pondremos de manifiesto cómo los recursos audiovisuales pueden ser la piedra angular de dichos aprendizajes, para lo cual partiremos de la didáctica de la música en dichos medios. El fin último será el de realizar trabajos adecuados al nivel de los alumnos (todos, inmigrantes o no) que se filtren transversalmente en diversas áreas curriculares.

## **Introducción**

La Orden de 18 de Octubre de 2007 de la Consejería de la Educación de la Región de Murcia (BORM del 6 de Noviembre) establece el currículo para la enseñanza del español para extranjeros. Esta orden regula la asignatura optativa de Español como Lengua Extranjera la cual, en el contexto de 3<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria, entra en vigor en el cur-

so 2009 – 2010 y está destinada a ponerse en práctica en las aulas de acogida y de acción compensatoria. A tenor de las necesidades que se suelen tener en los centros docentes, serán muchos aquellos que puedan impartir esta asignatura optativa (se requiere únicamente un mínimo de cinco alumnos en el ciclo cuya lengua materna no sea el español). Este pues será el marco de actuación en el que centraremos nuestra propuesta. Teniendo en cuenta que esta materia no tiene correspondencia curricular con la tradicional Lengua Castellana, pretendemos desarrollar el currículo propuesto por la administración al tiempo que se conecten los aprendizajes llevados a cabo con otras áreas, en este ejemplo concreto con la educación musical.

Con ello, una aplicación como la que sigue trata de cumplir con los objetivos que se proponen desde la administración, de modo que se afiance la competencia comunicativa en español, se interioricen determinadas pautas básicas, se adquieran las normas elementales de producción y recepción expresiva y se sirva al plan intercultural trazado desde la lógica de la sociedad actual. Además, y muy especialmente, se lleva a cabo el objetivo de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en un proceso que puede verse muy beneficiado de su concurso.

En cualquier caso, con el ánimo de contextualizar correctamente la experiencia, hemos de señalar que para todo ello, es preceptiva la determinación del nivel de los alumnos por medio de las correspondientes pruebas de dominio lingüístico. Una vez conocidos los niveles, podremos estructurar nuestra actuación y ubicarla correctamente. Así, en la parte final de este texto ejemplificaremos sobre el tercero de los niveles de desarrollo o dominio lingüístico –llamado umbral– obtenido una vez se superan las fases acceso y plataforma y, para acabar nuestro hipotético campo de actuación, nos centraremos en un grupo de alumnos de habla inglesa. En ese momento del aprendizaje es preceptivo desarrollar casi a la par contenidos propios del currículo oficial con aspectos derivados del aprendizaje lingüístico del español aunque, esencialmente, estos irán dirigidos al apoyo y comprensión en torno a lo primero.

Por otro lado, hemos apuntado que el desarrollo procedimental que explicitaremos tendrá una conexión ineludible con la educación musical. Los especialistas de música, al menos tanto como el resto de compañeros, suelen estar acostumbrados a vivir con los cinco sentidos puestos en los intereses de sus alumnos, pues de ello se extrae gran parte de la materia prima para sus clases. Bajo ese influjo nace esta propuesta, cuyo paradigma fundamental es el de la aplicación imaginativa de los recursos audiovisuales (que hoy día resultan fácilmente accesibles) desde el aula de compensatoria a la de música y viceversa. Por ese mismo axioma de flexibilidad, los ejemplos que presentamos podrán ser extrapolables o no, y adaptables en mayor o menor medida en función de cada realidad escolar.

El axioma teórico básico sobre el que fundamentamos esta propuesta es el fomento de los principios propios de la inclusión, desarrollados con profusión en bibliografía reciente (Arnáiz Sánchez, 2003). Por este motivo nuestro esfuerzo se centra en transgredir la trasnochada idea según la cual las áreas de conocimiento suponen recipientes cerrados, compartimentos estancos que no guardan relación con el resto de materias que inciden en el alumno. La superación de este procedimiento (derivado en ocasiones de la lógica especialización del propio currículo) supone, por un lado, la elaboración de materiales propicios para derribar dichas barreras y, por otro, entender la formación del alumnado como un continuo que se desarrolla a lo largo de un compendio de situaciones de diverso tipo. La omisión de este último criterio significa lastrar, especialmente, la adquisición lingüística y la adaptación a un nuevo medio de los alumnos extranjeros. De manera general, los planteamientos que emergen tras nuestra elaboración pedagógica son:

- Generar unidades didácticas que conecten el aula ordinaria, sus alumnos y contenidos pedagógicos, con todos los actos de comunicación que se desarrollan en el aula de acción compensatoria, de modo que si los típicos enfoques por tareas enfatizan el uso de la lengua esto pueda irradiar hasta el colectivo educativo general. Así, cobran especial trascendencia los principios inclusivos desarrollados en experiencias como las comunidades de aprendizaje, basadas en la participación e implicación de todos, el aprendizaje dialógico y la interactividad (Flecha García, 2005).
- Incentivar las actitudes colaborativas entre los profesores e integradoras entre diversas áreas curriculares. En este sentido, determinados trabajos de campo evidencian que dicho fomento goza de grandes beneficios, ya que se logra involucrar incluso a personas cuyos principios fundamentales no responden a estos criterios de trabajo en equipo. “Resulta interesante comprobar que en los centros con contextos democráticos y colaborativos se produce una mayor integración del profesorado, incluso aquellos con un perfil no colaborativo. Por el contrario, los centros donde no predomina el estilo de trabajo anterior propician el aislamiento del profesor” (Güemes Artiles y Padrón Frago, 2005: 193), por lo que siempre será atractivo potenciar el desarrollo de planteamientos didácticos globalizados e inclusivos, entendidos como una responsabilidad compartida de todos los agentes que inciden en los alumnos.
- Fomentar el trasvase lingüístico y cultural entre todos los alumnos y no sólo los inmigrantes, de modo que el aprendizaje por el uso parta

de actividades en las que ellos realicen intercambios de manera reincidente en un contexto de equidad, el cual no esquive las particularidades individuales. En otras palabras, “en el caso de los alumnos inmigrantes, cuando acceden a las aulas comienzan con una situación de ‘desventaja’ que, ciertamente, está causando un elevado fracaso escolar. En principio, dependiendo de las condiciones y circunstancias con las que se encuentre, esa desventaja puede convertirse en marginación. Es importante conseguir que adquieran una comunicación oral y escrita que les permita relacionarse con sus compañeros y el profesorado en términos de igualdad, pero desde la diferencia” (Díaz Perea, 2007: 66).

- Ofrecer escenarios nuevos de actuación pedagógica. Es relativamente común encontrar logradas experiencias que alienten el trabajo desde la educación musical para superar trabas derivadas de la discapacidad, especialmente intelectual (Amusatogui, 1996: 85), pero no tanto que abracen los principios interculturales en su vertiente compensatoria. En este sentido, de manera general, la atención a la diversidad se entiende desde el prisma de las necesidades educativas especiales, derivadas de deficiencias específicas. Hoy día, la sociedad ha perfilado nuevas necesidades en torno a la diversidad cultural: la compensación educativa. Por su reciente advenimiento, son minoritarias las experiencias didácticas que versen sobre las fricciones que surgen tras la procedencia geográfica del alumnado, aunque entre desarrollos pedagógicos de otra tipología, empiezan a emerger con cierta asiduidad en revistas especializadas de educación musical (Muñoz Muñoz, 2006).
- Evolucionar las pretensiones de los recursos TIC en el tratamiento de la atención a la diversidad, igualmente centrados en otras contingencias no derivadas de los procesos migratorios, para llevar a cabo objetivos en cualquier caso similares, como puedan ser la “adquisición de una serie de destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse autónomamente en su vida cotidiana, desde un punto de vista, tanto personal, como social y laboral” (Gisbert, 1998: 126).
- Desarrollar materiales que provengan del lenguaje de los medios audiovisuales, a menudo utilizado y no siempre reflexionado. Dentro de las tipologías de utilización de los medios de comunicación en personas con determinados problemas de acceso –cierto que de nuevo lo más frecuente es referirse no tanto con las dificultades que nosotros tratamos aquí sino más bien a la educación especial–, destacamos que uno de los usos que se pueden dar a dichos medios es el de recurso educativo (Alba y Nafría, 1993). Para nuestros intereses, extrapolar este aspecto es de capital importancia.

## Desarrollo metodológico

Como ha sido expuesto, el método que se propone trata de conjugar los paradigmas de la educación actual, especialmente el de la escuela inclusiva e intercultural, con el desarrollo de procedimientos basados en el uso de los medios audiovisuales. Para ello, se intentará que el trabajo en el aula de compensación educativa participe del que se pudiera llevar a cabo en el gran grupo-clase y viceversa. Se trata de integrar y trasvasar los conocimientos que se imparten en uno y otro lado, tal y como postulan las necesidades educativas del presente.

De acuerdo con el proceso metodológico que venimos llevando a cabo en lo referente a la educación musical, la manera de proceder (expuesta de manera muy esquemática) partirá de situaciones concretas en el aula ordinaria (en este caso de música), seguida de un trabajo específico en el aula de compensatoria que sirva para mediar en las hipotéticas dificultades. Finalmente se retornará de nuevo al gran grupo, haciendo que los alumnos inmigrantes participen con totales garantías de éxito en él.

En este primer estadio (dentro del aula ordinaria) partimos de un resorte significativo, es decir, de un hecho sonoro que ha llamado la atención al alumnado en cualquier medio (radio, cine, televisión...) por el motivo que fuere. Es sabido que cuando el docente es capaz de bucear entre los gustos del alumnado los beneficios pueden ser mayores. Una vez encontremos la melodía adecuada es preciso implicar al alumnado en su estudio y desarrollo. Para ello, un paso previo es el de reconocer y explorar dicha música. Seguidamente, y de manera preferente en clave audiovisual (desarrollando así los mismos códigos a los que los alumnos están acostumbrados), se refuerza el hecho a través de una intensificación de la información ofrecida. Un buen método podría ser el de abrir dos líneas de acceso a la obra musical, por un lado el conocimiento del original y, por otro, la observación de derivaciones posteriores.

Hasta ahora el trabajo realizado se ha encaminado a fomentar la sorpresa y el descubrimiento en nuestros alumnos, inmigrantes o no, a través de la implementación de información relevante. Por tanto, se puede decir que ha sido una labor de contemplación. Pasamos pues al siguiente estadio en nuestro plan pedagógico, el de acción. En este punto los alumnos del programa de educación compensatoria realizarán una serie de tareas que sirvan, esencialmente, para su propia formación lingüística y comunicativa pero, al mismo tiempo, que les ayuden a preparar los procedimientos que se van a compartir posteriormente en el aula de música junto con el resto de sus compañeros. Teniendo en cuenta que pretendemos redundar en el fomento del trabajo cooperativo y responder a alguno de los retos que la inclusión educativa nos plantea, buscamos que los alumnos anglófonos trabajen desde su propio idioma procesos comunicativos que derivan en el

castellano pero, de acuerdo con los supuestos integradores actuales, podrán sentir que aquello que están llevando a cabo no muere entre las paredes del aula de compensatoria, sino que los materiales que van a elaborar son útiles para sus compañeros y, además, jugarán un papel relevante en la asimilación de los contenidos por parte de estos.

Tal y como se suele aconsejar, para el desarrollo de la compensación educativa se programarán una serie de tareas que favorezcan la adquisición de capacidades expresivas, las cuales tendrán en mente la realización de una tarea final motivadora. En este enfoque por tareas aquellas preliminares, las que llamaremos de mediación o posibilitadoras, se relacionarán directamente con el contenido de la tarea final. Así, estas primeras tareas irán encaminadas al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas (Estaire, 2004), aunque guardando siempre una estrecha relación con el devenir de la unidad didáctica abierta en el aula de música. En este sentido, se constata que en el desarrollo del vocabulario o la capacidad para elaborar con propiedad sintagmas gramaticales y producciones orales acerca de cualquier temática bien enfocada puede ser valedera. Por otro lado, se ha de intentar que la tarea final, además de ser atractiva y por tanto apetecible de realizarse, tenga elementos válidos para ser trasladados al aula general, es decir, que pueda ser utilizada como instrumento de aprendizaje para el resto de compañeros. Ello favorecerá que los alumnos inmigrantes muestren su trabajo y constaten su utilidad en manos del gran grupo.

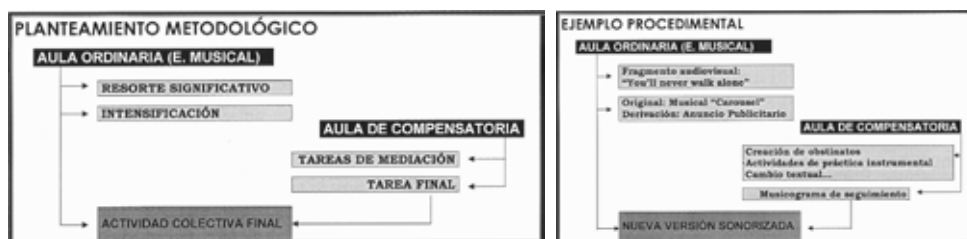
A continuación, para cerrar el procedimiento descrito, se trasladan los conocimientos llevados a cabo al aula ordinaria, donde se completará el procedimiento didáctico abierto con el vídeo inicial que llamó la atención en el inicio del proceso. Como puede advertirse, a través del vínculo entre aula ordinaria y grupo de alumnos de acción compensatoria pretendemos llevar un paso adelante las bondades del enfoque por tareas (Zanón y Estaire, 1990) virando hacia el sesgo interactivo y social que subyace tras la inclusión educativa, es decir, pasar de la "perspectiva accional" (VV.AA., 2001) a la "co-accional", la cual "pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas" (Puren, 2004: 35).

Para evitar caer en divagaciones que pequen de falta de conexión con la realidad y, con el ánimo de establecer claros vínculos entre la pedagogía musical y los medios audiovisuales aplicados a la compensación educativa, apuntaremos las líneas básicas expuestas en las líneas precedentes a través de un ejemplo práctico. En este caso concreto, nos servimos de la melodía "You'll never walk alone", la cual es reconocida por muchos de los estudiantes (tanto extranjeros como nacionales) como himno extraoficial de un equipo de fútbol británico. Se activa pues el mecanismo de significación apoyado en la utilización de los medios audiovisuales. En primera instancia, se ratifica aquello que los alumnos saben o creen saber acerca del hecho

en sí: se presenta un vídeo en el cual la afición del Liverpool inglés entona desde el graderío de su estadio esta conocida canción.

El paso anterior ha servido para focalizar la atención de todo el aula hacia la manifestación sonora concreta que queremos aprovechar para realizar múltiples aprendizajes. Para intensificar dicho descubrimiento se ofrece el visionado de un fragmento del musical que ha dado origen a este popular canto deportivo: "Carousel" (Rodgers y Hammerstein, 1945). Por otro lado, con el ánimo de mostrar apariciones alternativas y conocidas de la melodía, se opta por recordar un anuncio televisivo que promocionaba una conocida marca de leche de continuación. Pues bien, el reconocimiento de su misma música esclarece, a los ojos de todo alumnado, la existencia de infinidad de versiones de esta melodía en contextos ampliamente diferenciados.

Teniendo en cuenta que la gran actividad conjunta final será una sonorización alternativa a las imágenes que vieron en primera instancia, los trabajos de mediación con los alumnos de compensatoria irán encaminados a facilitarles la labor que realizarán en su vuelta al aula de música, sin por ello dejar de aprehender las facetas orales o escritas propias del currículo de la asignatura que están desarrollando. Evidentemente, ejercicios como el cambio textual o la traducción tienen componentes muy valiosos para su aprendizaje, pero otros como la creación de obstinatos o las ejecuciones instrumentales pueden servir igualmente para explorar los recursos lingüísticos relativos a infinidad de campos semánticos fuera del ámbito musical, así como por ejemplo, el perfeccionamiento sintáctico o fonético. Por otro lado, como tarea final se propone la elaboración de un musicograma de seguimiento del corte audiovisual de modo que, cuando retornen al aula ordinaria dentro del contexto de la educación musical y gracias a su esfuerzo, sus compañeros puedan entender la globalidad de la obra con mayor facilidad.



Figuras 1 y 2. Planteamiento metodológico y ejemplo procedimental

## Conclusiones

Nadie puede poner en duda que la labor que se lleva a cabo en los programas de acción compensatoria es uno de los grandes avances hacia la igualdad en nuestras aulas. Igualmente, es de justicia reconocer que el trabajo sobre esta

realidad social, tan voluble y emergente, requiere de la elaboración de materiales curriculares que están siendo evolucionados con gran imaginación por el profesorado que incide sobre estos niños. Sin embargo, el trabajo voluntarioso y decidido no puede abstraerse de la observación de los parámetros propios de la educación intercultural y el paradigma de la escuela inclusiva, que están apremiando la creación de nuevos marcos de actuación globales y efectivos.

Por todo ello nuestras actuaciones han de orientarse a acentuar el aprendizaje por interacción, evitando así el aislamiento de los alumnos extranjeros y valiéndonos, de la manera más eficaz posible, de contenidos audiovisuales que hoy en día son accesibles y altamente significativos para el conjunto del alumnado. La primera idea, el sesgo interactivo, es una obviedad teórica que a menudo esconde dificultades en la práctica. El segundo presupuesto, la utilización de los medios audiovisuales, ha de convertirse en una constante en nuestros centros docentes, ya que el potencial de los mismos está siendo infravalorado.

En este marco de referencia cobra especial relevancia el uso de la compensación educativa como incentivo a la participación en el gran grupo. El ejemplo descrito articula educación musical y compensatoria e involucra a todos los alumnos en la realización de los mismos contenidos, en un ambiente cooperativo y experiencial. El hecho de partir de elementos que, en primera instancia, no parecen esconder contenidos didácticos y que, sin embargo, sí se relacionan con las vivencias del alumnado resulta motivador, ya que sienten que tienen mucho en común con aquello que va a desarrollar. Aprovechando esa inercia, los alumnos de procedencia extranjera pueden formar parte efectiva del grupo, al ser ellos los que ayuden a sus compañeros en la realización de las actividades a las que ellos, previamente, han accedido con sus tareas mediadas.

## Referencias bibliográficas

- ALBA, C. y NAFRÍA, E. (1993): "Utilización didáctica de las nuevas tecnologías en educación especial. Análisis desde los modelos teóricos", en COMES, G. y GISBERT, M.: *La necesidad de una educación para la diversidad*, Tarragona: El Mèdol, pp. 61–69.
- AMUSATEGUI, C. (1996): "Educación musical en educación especial", en *Eufonía n° 4*, pp. 85–96.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- DÍAZ PEREA, M. P. (2007): "Atención a las dificultades en la alfabetización de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria", en *Docencia e Investigación n° 17*, pp. 39–69.
- ESTAIRE, S. (2004): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", en *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*,



- nº 1. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml> Fecha de acceso 21-IV-2008.
- FLECHA GARCÍA, J. R. (2005): "Calidad para todos y todas: transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje", en *Actas del III Congreso de Atención a la Diversidad*. Elche: Cefire d'Elx, pp. 79-84.
- GISBERT CERVERA, M. (1998): "Las tecnologías de la información y la atención a la diversidad", en *Comunicar nº 10*, pp. 125-128.
- GÜEMES ARTILES, R. M. y PADRÓN FRAGOSO, J. (2005): "Estudio sobre los procesos del aula en contextos escolares democráticos", en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, nº 19 (1)*, pp. 175-194.
- MUÑOZ MUÑOZ, J. R. (2006): "La educación musical en niñas y niños con necesidades educativas especiales derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos" en *Eufonía nº 37*, pp. 80-94.
- Orden de 18 de Octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. (BORM del 6 de Noviembre).
- PUREN, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, nº 1*, pp. 31-36.
- VV.AA.(2001): *Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, lenguaje y educación, nº 7-8*, pp. 55-90.