



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Máster en Psicopedagogía

**Cantar para aprender: el desarrollo del castellano
en niños marroquíes mediante la canción popular**

Santiago Aguado Martín

Tutora: María José Valles del Pozo

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

Curso: 2024-2025

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster propone una intervención psicopedagógica basada en el uso de la canción popular como herramienta para favorecer el desarrollo del castellano en niños y niñas de origen marroquí. Partiendo de un enfoque vivencial y afectivo, se diseña una propuesta didáctica en un contexto educativo no formal con alumnado de tercer curso de primaria. La intervención combina la música, el juego, la oralidad y el reconocimiento intercultural para facilitar la comprensión y expresión oral, mejorar la pronunciación y enriquecer el vocabulario. Además, se promueve un clima de inclusión, respeto y participación activa, donde el aprendizaje del idioma se convierte en una experiencia significativa y emocionalmente segura. El trabajo se enmarca dentro de una perspectiva metodológica cualitativa, vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los relacionados con la educación de calidad, la reducción de desigualdades y la construcción de entornos inclusivos y pacíficos. Los resultados evidencian avances en las competencias lingüísticas, en la autoestima del alumnado y en la creación de vínculos positivos a través de la música.

Palabras Clave:

Aprendizaje del castellano, inmigración marroquí, canción popular, segunda lengua, intervención psicopedagógica, educación intercultural.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents a psychopedagogical intervention based on the use of traditional songs as a tool to support the development of Spanish language skills in children of Moroccan origin. Drawing from an experiential and affective approach, a didactic proposal is designed for a non-formal educational context involving third-grade primary students. The intervention combines music, play, oral communication, and intercultural recognition to enhance oral comprehension and expression, improve pronunciation, and enrich vocabulary. Furthermore, it fosters an inclusive, respectful, and participatory environment in which language learning becomes a meaningful and emotionally safe experience. The project follows a qualitative methodological approach and aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly those related to quality education, reducing inequalities, and building inclusive and peaceful environments. The results show progress in students' language competencies, increased self-esteem, and the formation of positive bonds through music.

Keywords:

Spanish language learning, Moroccan immigration, traditional songs, second language, psycho pedagogical intervention, intercultural education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER.....	3
3. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LOS ODS	5
4. OBJETIVOS DEL TFM.....	8
4.1 OBJETIVO PRINCIPAL	8
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
5. MARCO TEÓRICO	9
5.1 PROCESOS DE INMIGRACIÓN Y NECESIDADES SOCIALES, ECONÓMICAS, FORMATIVAS E INCLUSIVAS.....	9
5.2 INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA.....	11
5.3 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	12
5.4 LA CANCIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO	14
5.4.1 VALOR PEDAGÓGICO DE LA CANCIÓN Y ASPECTOS DE LA CANCIÓN QUE FAVORECEN A LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA	15
5.4.2 LA CANCIÓN POPULAR	17
6. METODOLOGÍA	22
7. PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	24
7.1 PROPUESTA DIDÁCTICA	24
7.1.1 JUSTIFICACIÓN.....	24
7.1.2 OBJETIVOS.....	25
7.1.3 CONTENIDOS	25
7.1.4 METODOLOGÍA	26
7.1.5 ACTIVIDADES	29
7.1.6 EVALUACIÓN.....	38
7.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	43
8. CONCLUSIONES.....	48
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el contexto educativo español ha experimentado una creciente diversidad cultural y lingüística como reflejo de los movimientos migratorios que afectan a distintas regiones del país. Esta realidad, especialmente visible en los entornos escolares, plantea importantes desafíos y oportunidades para los profesionales de la educación y, en particular, para la psicopedagogía. La presencia de alumnado de origen marroquí en las aulas de primaria es una constante en muchos centros, y con ella surge la necesidad de diseñar estrategias de intervención que no solo aborden la enseñanza del castellano como segunda lengua, sino que también favorezcan la inclusión, el respeto por la diversidad y la construcción de un sentimiento de pertenencia.

Este Trabajo Fin de Máster parte de una experiencia práctica desarrollada en un centro social con un grupo de niños y niñas marroquíes de tercer curso de primaria. A lo largo de esta experiencia, fue evidente cómo las barreras lingüísticas no solo dificultan el acceso al currículo escolar, sino que también afectan a la autoestima, la comunicación y la participación activa del alumnado en su entorno. Ante esta situación, se plantea una intervención psicopedagógica basada en el uso de la canción popular como herramienta para el desarrollo del castellano. Lejos de concebir la música como un fin en sí mismo, se propone utilizarla como un medio accesible, lúdico y emocionalmente significativo para potenciar la comprensión y la expresión oral en lengua española.

La música, y en particular la canción, constituye un recurso pedagógico poderoso capaz de conectar con la emoción, la memoria, el ritmo del lenguaje y los vínculos culturales. Las canciones populares, tanto españolas como marroquíes, permiten trabajar estructuras lingüísticas básicas desde una perspectiva intercultural que reconoce y valora la identidad del alumnado. En este sentido, esta propuesta se construye desde una mirada inclusiva, que apuesta por un aprendizaje vivencial y colaborativo, donde cada niño o niña pueda expresarse, sentirse escuchado y formar parte de una comunidad de aprendizaje.

Este trabajo se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, basado en la observación directa y en la intervención real en un contexto educativo no formal. Además, se vincula de manera explícita con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular con el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de

las desigualdades) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). A través de esta intervención, se pretende no solo mejorar la competencia lingüística del alumnado, sino también fomentar el respeto mutuo, la empatía y la cohesión social desde las primeras etapas de la educación

2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

En un contexto escolar cada vez más diverso, el aprendizaje del castellano por parte del alumnado de origen extranjero representa no solo un proceso lingüístico, sino también una vía esencial para su inclusión social, participación activa y desarrollo personal. En el caso concreto de niños y niñas marroquíes en edad de educación primaria, las dificultades en la adquisición del idioma pueden repercutir directamente en su capacidad para desenvolverse en el aula, establecer relaciones con sus iguales y acceder de forma plena al currículo escolar.

Este Trabajo Fin de Máster surge de la experiencia práctica con un grupo de estudiantes marroquíes de 3º de primaria, con el objetivo de facilitar su aprendizaje del castellano a través de un enfoque didáctico que combine el juego, la oralidad y la emoción. La propuesta utiliza la canción popular como herramienta de apoyo para el desarrollo lingüístico, no como fin en sí misma, sino como un medio eficaz para reforzar la comprensión y expresión oral del alumnado en un entorno motivador, cercano y significativo.

El valor pedagógico de la música reside en su capacidad para activar procesos cognitivos y emocionales que favorecen la interiorización del lenguaje. Las canciones, por su ritmo, repetición y contenido cotidiano, permiten a los alumnos adquirir estructuras lingüísticas y vocabulario de manera natural. Sin embargo, el objetivo último no es trabajar la música como contenido principal, sino utilizarla como vehículo para que los niños y niñas puedan comunicarse mejor en español, aplicar lo aprendido en situaciones reales y mejorar su interacción social tanto dentro como fuera del aula.

Además, el empleo de canciones populares españolas y marroquíes aporta un componente intercultural que contribuye al reconocimiento de la identidad del alumnado, fortaleciendo su autoestima y generando un clima de respeto y colaboración. Las actividades planteadas están basadas en la escucha, el canto, el juego y la dramatización, ya que fomentan la participación activa y el uso funcional del idioma en contextos compartidos, donde la lengua se convierte en una herramienta de relación, expresión y pertenencia.

En definitiva, esta propuesta se justifica en la necesidad de diseñar intervenciones que faciliten el desarrollo del castellano en alumnado de origen marroquí mediante estrategias didácticas vivenciales y accesibles. La música se emplea aquí como un recurso integrador y dinámico, al servicio de un aprendizaje lingüístico que busca trasladarse al día a día del alumnado, mejorando su comunicación, su confianza y su integración en el entorno educativo y social.

3. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LOS ODS

Este trabajo de fin de máster, no debe entenderse meramente como una propuesta de intervención psicopedagógica, sino que también debe entenderse como un pequeño desafío para introducir los retos que recoge y promueve la agenda 2030. Aunque los Objetivos de Desarrollo sostenible parecen conceptos alejados del ámbito educativo, estos toman forma en todos los ámbitos educativos, tanto formales como no formales.

Este proyecto se vincula en gran medida con tres de esos objetivos: el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). Cada uno de ellos está relacionado con las actividades, los enfoques y los valores que sustentan esta intervención psicopedagógica.

ODS 4: Educación de calidad

El cuarto objetivo de la Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, buscando promover oportunidades de aprendizaje para todos. Esta propuesta comienza de la idea de que todos los niños y niñas, sin importar el origen, tienen derecho a aprender, a sentirse parte, a participar. Y ese derecho no solo se ejerce en las aulas formales, sino también en espacios comunitarios, en contextos no reglados, donde cada vez surgen con más fuerza las necesidades más urgentes.

Trabajar el desarrollo del castellano a través de la canción popular no es solo enseñar un idioma. Es generar un entorno de aprendizaje donde la lengua se convierte en un vínculo, en un juego, en una señal de identidad para todos. Es permitir que el niño no entienda el idioma, se equivoque, pero participe, cante o improvise. Es garantizar que el aprendizaje sea accesible, emocional, significativo. Y es, una forma directa y diferente de ofrecer una educación de calidad.

ODS 10: Reducción de las desigualdades

El décimo objetivo de la Agenda 2030 nos habla de la reducción de las desigualdades, algo especialmente complejo cuando se mezcla con la infancia y la migración. Ya que muchos de los niños y niñas con los que se desarrolló esta propuesta de intervención se enfrentan a barreras no solo lingüísticas, sino también a barreras culturales y sociales que dificultan su inclusión. La propuesta de intervención comienza desde el reconocimiento de esas desigualdades y del deseo de reducirlas desde una mirada pedagógica y humana.

Utilizar canciones tanto del repertorio español como del repertorio marroquí no es solo una simple elección musical: es una declaración de principios y de intenciones. Es decirles a los niños y niñas que su cultura también importa, que lo que traen de casa tiene valor, que aquí no tienen que dejar de ser quienes son para poder aprender. Este gesto simbólico tiene un gran impacto en su autoestima y su sentido de pertenencia, y contribuye a construir una educación que no uniformiza, sino que acoge y celebra la diversidad.

Además, al tratarse de una intervención diseñada para llevarla a cabo y ajustada a un grupo en concreto, se tuvo en cuenta las necesidades, para adaptar el ritmo de las actividades y ofrecer alternativas para que todos pudieran participar, independientemente de su nivel lingüístico. Esta atención a la diversidad dentro del grupo es también una forma de luchar contra la exclusión, entendida como una experiencia cotidiana de invisibilización que muchas veces sufren los niños y niñas migrantes.

ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas

El décimo sexto objetivo de la agenda 2030 tiene el foco puesto en construir una sociedad más justa, inclusiva y pacífica. Podemos pensar que es una idea compleja el relacionar una propuesta de intervención basada en la canción del sentido que tiene este ODS. Pero nada más lejos de la realidad, encontramos una gran relación en esto. Ya que la paz y la justicia comienza en los vínculos que se generan en estos entornos educativos. Cuando un grupo de niños cantan juntos en dos idiomas, cuando se escuchan sin burlas, cuando una niña se atreve a improvisar un verso y sus compañeros aplauden, se genera algo más que un simple aprendizaje de vocabulario, se está creando respeto y empatía.

La propuesta no solo busca enseñar a hablar mejor, sino a convivir mejor. La música actúa como mediadora, como puente entre dos culturas, demostrando que la diversidad no es un problema que resolver, sino una riqueza que compartir.

Además, esta intervención se desarrolló en un espacio comunitario. Eso también forma parte del ODS 16: fortalecer las instituciones que trabajan en favor de los derechos humanos, especialmente de los más pequeños. A través de la cooperación entre escuela, comunidad y familia, se construyen entornos más seguros, más estables y más justos para los niños y niñas migrantes.

En definitiva, este TFM, más allá de sus objetivos pedagógicos, se alinea con una visión de la educación profundamente comprometida con la justicia social y los derechos humanos. La música, la lengua, la cultura y el juego se convierten aquí en herramientas para acercarnos a ese horizonte común que representan los ODS.

4. OBJETIVOS DEL TFM

4.1 OBJETIVO PRINCIPAL

Plantear una intervención psicopedagógica que utilice la canción popular como herramienta para favorecer el desarrollo del castellano como lengua de uso cotidiano en niños y niñas de origen marroquí, con el fin de facilitar su inclusión social y su participación activa en contextos comunitarios del entorno de acogida.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Detectar las necesidades lingüísticas y de inclusión social de niños y niñas marroquíes recién llegados, especialmente en contextos comunitarios no formales.
- Analizar el valor de la lengua como herramienta de comunicación y participación para la infancia migrante en situaciones de adaptación cultural.
- Explorar el uso de la canción popular como recurso psicopedagógico para facilitar el aprendizaje del castellano de forma lúdica, afectiva y significativa.
- Diseñar actividades basadas en canciones populares españolas y marroquíes que promuevan el desarrollo de la comprensión y expresión oral en un entorno de respeto cultural.

5. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico da forma a la base conceptual de la propuesta didáctica, centrada en tres aspectos fundamentales: la inmigración, el aprendizaje del lenguaje en contextos de segunda lengua y el uso de la canción como recurso educativo.

En primer lugar, se aborda la inmigración como un fenómeno social complejo, poniendo el foco en la comunidad marroquí en España y en las necesidades formativas, emocionales y lingüísticas que presentan muchos de estos alumnos y alumnas. A continuación, se examinan los procesos de aprendizaje del castellano en edades tempranas, teniendo en cuenta qué factores pueden facilitar una adquisición más natural, comprensiva y eficaz. Por último, se explora el papel de la canción en el aula, destacando no solo su valor para aprender la lengua, sino también su riqueza cultural, especialmente cuando se recurre al repertorio popular.

A través de estos tres ejes, se busca comprender mejor al alumnado migrante y diseñar una propuesta educativa inclusiva, motivadora y conectada con su día a día.

5.1 PROCESOS DE INMIGRACIÓN Y NECESIDADES SOCIALES, ECONÓMICAS, FORMATIVAS E INCLUSIVAS

La inmigración es un fenómeno complejo que va mucho más allá del simple traslado de personas de un país a otro. Se trata de decisiones vitales marcadas por contextos sociales, económicos y familiares, que impactan tanto a quienes migran como a las sociedades receptoras. Entender estos procesos permite identificar no solo sus causas, sino también las múltiples necesidades que surgen durante la adaptación, desde el acceso al empleo y la vivienda hasta el aprendizaje del idioma y la integración educativa y cultural.

El movimiento migratorio, definido como “un movimiento que atraviesa una frontera significativa que afecta la identidad del individuo” (Kearney y Bernadete, 2002, p. 4), no es simplemente geográfico, sino un cambio profundo de entorno e identidad. Como señala Chambers (1994), migrar implica transitar por lenguas, historias e identidades en constante mutación. Además, “la decisión de migrar suele ser resultado de un cálculo racional que compara costos y beneficios” (Borisovna-Biriukova, 2002, p. 33). Sin embargo, esta experiencia conlleva gran carga emocional y desafíos, ya que los migrantes enfrentan contextos difíciles que los empujan a buscar condiciones de vida más dignas y seguras (Sánchez, 2000).

Según Sánchez (2000), las principales razones que llevan a una persona a migrar son los conflictos y dificultades de índole política, social, ambiental, cultural, personal y económica. La constante búsqueda de mejores condiciones de vida y progreso es un motor que impulsa al ser humano a tomar la decisión de cambiar de lugar en su día a día. Además, como señala Roccatti (1999), “la violencia, donde el comportamiento agresivo y sistemático de personas o de un grupo de ellas entre sí o en contra de otros grupos antagónicos es la causa de expulsión o desplazamiento forzoso de familias enteras” (pp. 37-38).

Al llegar a un nuevo país, los inmigrantes enfrentan necesidades fundamentales que abarcan aspectos sociales, económicos y formativos, las cuales deben ser atendidas para facilitar su integración y bienestar.

En este sentido, la percepción social juega un papel importante. Según Rinken (2021), la encuesta EASIE revela niveles variables de antipatía hacia distintos grupos inmigrantes, siendo los marroquíes los más rechazados, lo que dificulta su inclusión y socialización.

Un aspecto clave dentro del fenómeno migratorio son las necesidades económicas. Destaca el éxodo rural hacia las ciudades, ya que los campesinos, responsables del cuidado de la tierra, optan por migrar atraídos por mejores salarios y condiciones laborales urbanas (Vargas, 2013, p. 220). Este movimiento genera un desequilibrio poblacional y afecta la renovación generacional en el sector rural. La idea socialmente aceptada es que las ciudades ofrecen mayores garantías en tecnología, servicios públicos, educación y salud, lo que favorece la movilidad social (Vargas, 2013, pp. 209-210).

Así, la educación se convierte en el factor determinante para explicar las diferencias en oportunidades entre zonas rurales y urbanas. Vargas (2013) habla de la “rentabilidad de la educación” (p. 206) como motor fundamental para el crecimiento personal y la autonomía, algo que motiva a muchas personas a buscar una vida mejor en la ciudad.

En resumen, la migración no puede entenderse desde una única perspectiva, ya que está marcada por una compleja interacción de aspectos económicos, sociales y culturales. Tener en cuenta esta realidad es clave para desarrollar propuestas educativas que realmente se adapten a las vivencias de las personas migrantes y favorezcan su inclusión y crecimiento dentro de las comunidades que las acogen.

5.2 INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA

La inmigración procedente de Marruecos es una de las más significativas en España, tanto por el número de personas como por su presencia continuada a lo largo del tiempo. Factores como la cercanía entre ambos países, los lazos históricos y las condiciones sociales y económicas en Marruecos han impulsado este flujo migratorio, especialmente desde finales del siglo XX. Conocer mejor esta realidad nos ayuda a entender no solo por qué muchas personas deciden migrar, sino también los desafíos que deben afrontar para integrarse en la sociedad española, tanto a nivel educativo como social y económico.

En cuanto al perfil de la población marroquí que migra, destacan personas jóvenes, procedentes inicialmente de zonas rurales, aunque con el tiempo ha aumentado la presencia de personas de origen urbano. En las primeras etapas del flujo migratorio predominaban los hombres que llegaban a España en busca de trabajo, especialmente en sectores como la agricultura o la construcción. Sin embargo, con los años se ha producido una feminización del fenómeno, fundamentalmente a través de procesos de reagrupación familiar. No obstante, persisten desigualdades de género en cuanto al acceso al empleo y al aprendizaje del idioma. Como señala Actis (2012), muchas mujeres permanecen al margen del mercado laboral, lo que limita sus oportunidades de integración y genera mayores barreras culturales y lingüísticas.

La evolución de la inmigración marroquí en España ha sido rápida y significativa. A comienzos de los años 2000, el número de personas empadronadas de origen marroquí era de unas 173.000, pero en apenas una década esta cifra superó los 780.000. Este incremento estuvo muy ligado al contexto económico español de ese momento, caracterizado por una gran demanda de mano de obra no cualificada. Sin embargo, la crisis económica iniciada en 2008 marcó un punto de inflexión. Muchos trabajadores marroquíes perdieron sus empleos, y una parte regresó temporalmente a Marruecos, aunque la mayoría mantuvo su proyecto de vida en España. El endurecimiento de las políticas migratorias también incrementó las situaciones de irregularidad administrativa, dificultando aún más la estabilidad de esta población (Actis, 2012).

La situación actual de la comunidad marroquí en España refleja múltiples desigualdades en el plano económico, social, formativo y de inclusión. Desde el punto de vista laboral, existe una elevada precariedad: gran parte de las personas trabajan en empleos de baja cualificación, con contratos temporales e ingresos bajos. La tasa de desempleo ha sido especialmente alta

entre los hombres, alcanzando más del 50 % en algunos momentos críticos. Además, no es infrecuente que muchos trabajen sin cotización, en la economía informal, lo que les deja en situación de vulnerabilidad (Actis, 2012).

En el ámbito educativo y formativo, el colectivo marroquí presenta uno de los niveles más bajos de instrucción entre las poblaciones migrantes en España. Según Actis (2012), más de la mitad de las personas marroquíes no ha completado estudios más allá de la enseñanza primaria, lo que supone una desventaja significativa para su integración laboral y social. Esta carencia formativa actúa como un factor de exclusión, ya que reduce sus posibilidades de acceder a empleos estables y de mejorar su calidad de vida. La situación es aún más compleja en el caso de las mujeres, cuya participación en espacios públicos y formativos es limitada. Muchas de ellas permanecen vinculadas al entorno doméstico, con escasas oportunidades de aprendizaje del idioma o de contacto con servicios educativos y sociales, lo que profundiza su aislamiento (Actis, 2012).

Por último, en lo relativo a la inclusión social, los avances logrados por esta comunidad han sido desiguales. Aunque existen programas orientados a la integración, Actis (2012) advierte que persisten obstáculos estructurales que dificultan una participación plena: entre ellos, la discriminación social, la concentración en barrios periféricos, la debilidad de las redes comunitarias y una limitada presencia en espacios de participación ciudadana. Todo ello contribuye a una integración parcial y condicionada. Aun así, la mayoría de las personas marroquíes expresan su voluntad de construir su vida en España, participar activamente en la sociedad y aportar desde su bagaje cultural y personal al país que las acoge.

5.3 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que va más allá del simple dominio gramatical o léxico. En el contexto migratorio, adquirir la lengua del país de acogida se convierte en una necesidad fundamental para facilitar la integración social, educativa y cultural. La lengua no solo posibilita la comunicación funcional, sino que también permite establecer vínculos afectivos, comprender normas sociales y acceder a nuevas oportunidades (Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque, 1997). En el caso del alumnado inmigrante, y especialmente de origen marroquí, este proceso de adquisición lingüística está condicionado por múltiples factores, entre los que destacan la edad de llegada, el contexto educativo, el entorno familiar y la exposición al idioma en situaciones reales.

Desde una perspectiva teórica, Sánchez (1994) señala que cuando la segunda lengua se adquiere simultáneamente y en contextos similares a la lengua materna, la diferenciación entre ambas se vuelve difícil, generando lo que se denomina bilingüismo inicial. En relación con los conceptos de adquisición y aprendizaje, Krashen (1981) diferencia ambos términos: la adquisición se refiere al dominio de la lengua logrado de manera natural y espontánea en un entorno cotidiano, mientras que el aprendizaje implica un proceso intencional, generalmente dentro de un contexto formal o institucional. Por su parte, Appel y Muysken (1996) establecen una distinción clave entre bilingüismo individual, que implica el uso de dos lenguas en una misma persona, y bilingüismo social, que hace referencia a la coexistencia y uso de varias lenguas en un grupo o comunidad.

El término segunda lengua (L2), según Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), designa cualquier idioma adicional a la lengua materna (L1), incluyendo la adquisición de terceras o cuartas lenguas. Esta distinción es fundamental para comprender la complejidad de los procesos multilingües en contextos migratorios.

Diversos estudios han investigado los factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, identificando variables como la aptitud lingüística, la edad, factores socio-psicológicos, la personalidad y las estrategias de aprendizaje empleadas (Ellis, 2001). La edad, en particular, juega un papel crucial tanto en la adquisición como en el desarrollo de la competencia lingüística. Harley y Wang (1997) advierten que "un retraso en la exposición a la L1 lleva a una consecución irregular e incompleta de la lengua, la cual no podrá ser compensada posteriormente con la experiencia" (p. 26). Además, proponen diferenciar entre estudios a corto y largo plazo para clarificar resultados: los primeros evalúan la velocidad de aprendizaje y suelen durar desde minutos hasta meses, mostrando que adultos y jóvenes aprenden más rápido en las etapas iniciales, especialmente en aspectos morfosintácticos, léxicos y fonológicos. Sin embargo, en estudios a largo plazo, que analizan la consecución final tras años de estudio o residencia, los niños alcanzan mejores niveles de competencia absoluta que los aprendices mayores. Como indican, "estas conclusiones destacan que los aprendices mayores (adultos y adolescentes) avanzan más deprisa en la ASL, pero que el progreso conseguido por los niños, en términos de consecución final, es superior" (Harley & Wang, 1997, p. 28).

Por último, Ekstrand y Torralbo (2008) enfatizan que, pese a que la capacidad de aprendizaje disminuye con la edad, esta no debe ser una excusa para postergar o evitar el aprendizaje de una segunda lengua, ya que es posible que un adulto alcance un nivel cercano al nativo con el compromiso adecuado.

En definitiva, la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios es un fenómeno multifactorial que requiere considerar tanto variables internas como externas al aprendiz. Comprender estas dinámicas es esencial para diseñar estrategias educativas inclusivas que promuevan una integración lingüística y social efectiva, especialmente en poblaciones infantiles y juveniles inmigrantes.

5.4 LA CANCIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO

La música, y en particular la canción, se ha consolidado como una herramienta pedagógica de gran valor en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Su poder para combinar elementos sonoros, rítmicos y lingüísticos la convierte en un recurso atractivo y motivador para los estudiantes, facilitando la adquisición de competencias comunicativas de manera lúdica y significativa. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la canción no solo contribuye al desarrollo de habilidades auditivas y orales, sino que también promueve la memorización, la pronunciación y el enriquecimiento del vocabulario, además de favorecer aspectos emocionales y culturales relacionados con el idioma.

Según Mejía (2006) la definición más conocida y más compartida es que “la música afirma que es el arte de combinar los sonidos en el tiempo” (p. 5). Desde mi punto de vista, esta definición recoge de forma clara la base estructural de la música, pero también me lleva a reflexionar sobre su dimensión humana y educativa: cómo esa combinación de sonidos puede generar experiencias significativas que conectan con las emociones, la identidad y el aprendizaje.

5.4.1 VALOR PEDAGÓGICO DE LA CANCIÓN Y ASPECTOS DE LA CANCIÓN QUE FAVORECEN A LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

La canción ha demostrado ser un recurso pedagógico valioso y multifacético dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Su uso en el aula no solo facilita la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también potencia la motivación, la interacción y el desarrollo integral del alumnado. En este apartado, se analizarán las características y ventajas que hacen de la canción una herramienta eficaz para el aprendizaje de idiomas, así como los aspectos que deben tenerse en cuenta para maximizar su potencial didáctico.

Merino (2008) destaca que la canción representa un material original y altamente aprovechable en la enseñanza de lenguas extranjeras, gracias a su capacidad para motivar a los estudiantes y a la diversidad de actividades que puede generar. Estas actividades permiten tanto el descubrimiento activo de información como el refuerzo de las estructuras lingüísticas ya trabajadas, aportando dinamismo a la clase. En mi experiencia, integrar canciones en el aula favorece una mayor participación del alumnado, pues rompe con la monotonía de las técnicas tradicionales y facilita un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, Saricoban y Metin (2000) señalan que la canción es un instrumento eficaz para el desarrollo simultáneo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: lectura, escucha, expresión escrita y oral. Esto confirma la versatilidad del recurso, que no solo contribuye al aprendizaje pasivo, sino que estimula la práctica activa en distintos formatos, potenciando la competencia comunicativa de los estudiantes.

Un aspecto crucial para la fluidez en el manejo del idioma es la automatización, entendida como la habilidad para producir el lenguaje de manera rápida y sin pausas. Gatbonton y Segalowitz (1988) explican que las canciones facilitan este proceso, pues permiten combinar la comprensión con la producción rápida y continua. Aunque en el pasado se pensaba que esta automatización solo se conseguía mediante ejercicios repetitivos, como en la metodología audio-oral, las aproximaciones actuales privilegian el aprendizaje a través de la interacción y la comunicación en contextos reales, donde la canción actúa como un puente entre la teoría y la práctica.

Además, diversos autores han subrayado que la canción aporta beneficios no solo lingüísticos, sino también psicolingüísticos y sociolingüísticos. Brewster et. al (2002) señala que su uso introduce variedad en el entorno didáctico, incrementando la motivación y cambiando el ritmo de la clase, lo que a su vez favorece que los estudiantes adopten un rol activo. En la práctica, he observado que las canciones permiten practicar patrones lingüísticos específicos, vocabulario y pronunciación de forma amena, creando un ambiente distendido que reduce las barreras entre profesor y alumno y fomenta la participación incluso de los estudiantes más tímidos. Asimismo, ayudan a detectar áreas de dificultad y a crear una atmósfera positiva que potencia el aprendizaje mediante la repetición natural de estructuras y expresiones de uso común.

Complementando estas ideas, Brewster (2002) también destaca que las canciones mejoran la concentración, la atención y las habilidades auditivas, incentivan la participación generalizada, contribuyen al aumento del vocabulario y mejoran la pronunciación, además de promover la interacción entre alumnos, haciendo que estos se conviertan en protagonistas de la clase y disfruten del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva más amplia, Arnold (1998) introduce la dimensión afectiva en el uso de la canción, subrayando que esta no solo promueve el desarrollo cognitivo, sino también el físico y emocional. Esto contribuye a una enseñanza más humana y holística, en la que el alumno se siente más cómodo y creativo, facilitando un ambiente relajado y favorable para el aprendizaje.

Por último, Ruiz Calatrava (2008) coincide con la mayoría de los beneficios antes mencionados y añade que las canciones ofrecen una alternativa atractiva frente al libro de texto y las actividades tradicionales, favoreciendo la atención, la concentración, la creatividad y la participación activa. Un aspecto relevante que destaca es la capacidad de la canción para disminuir la distancia psicológica entre docente y estudiante, fomentando así una comunicación más efectiva. Aunque reconoce que el uso de canciones puede presentar ciertos desafíos, estos se pueden minimizar con una adecuada selección y preparación.

En cuanto a la elección del material musical, autores como Leal-Olivia y Sánchez-Rodríguez (2010) insisten en la importancia de seleccionar canciones con buena calidad de sonido, vocabulario y estructuras gramaticales acordes al nivel del alumnado, así como mensajes claros y repetitivos para facilitar la comprensión y el aprendizaje.

En esta línea, Lems (1996) y Poppleton (2001) advierten que es fundamental revisar previamente las letras para evitar contenidos inapropiados o controvertidos, garantizando un entorno respetuoso y adecuado para todos los estudiantes.

En conclusión, el valor pedagógico de la canción en el aprendizaje de una segunda lengua es indudable. Su capacidad para integrar aspectos lingüísticos, afectivos y sociales convierte a la canción en un recurso didáctico potente que, bien seleccionado y utilizado, puede enriquecer enormemente la experiencia educativa. A partir de mi práctica y el análisis de diversas investigaciones, considero que la canción no solo facilita el aprendizaje del idioma, sino que también promueve una mayor implicación y bienestar del alumnado, elementos clave para el éxito en el aula.

5.4.2 LA CANCIÓN POPULAR

La canción popular constituye una manifestación artística profundamente arraigada en la identidad cultural de los pueblos. Su valor va más allá del simple entretenimiento, ya que transmite conocimientos, emociones, tradiciones y modos de vida que han sido preservados y compartidos generación tras generación. En el ámbito educativo, y especialmente en contextos donde se trabaja el aprendizaje de una segunda lengua, la canción popular se presenta como una herramienta rica en significados, cercana al alumnado y cargada de elementos culturales que favorecen tanto la comprensión lingüística como el desarrollo de la competencia intercultural. Al tratarse de composiciones con una estructura sencilla, repetitiva y cargada de imágenes del entorno social, las canciones populares permiten trabajar el vocabulario, la pronunciación y la entonación de manera natural y lúdica. Además, introducen al alumnado en realidades sociales y culturales distintas, facilitando la reflexión sobre la diversidad y promoviendo actitudes de respeto e inclusión.

Como afirma Pascual Mejía (2006), la canción es una sólida fundamentación para apoyarnos, ya que posee todos los elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía y la forma. Dicho de otra manera, es una combinación musical que tiene una estructura poética sencilla y un ritmo fácil de seguir, utilizando un lenguaje amigable y agradable para los oídos del niño. Puede ser tanto popular como culta, además está concebida para ser interpretada musicalmente.

Desde un enfoque corporal y expresivo, el cuerpo humano se presenta como el primer instrumento accesible para generar sonido. A través de él, se pueden producir ritmos al percutir diferentes zonas corporales entre sí o contra otros objetos. Además, la voz ofrece un amplio abanico de opciones sonoras, permitiendo explorar tanto aspectos melódicos como rítmicos en la creación musical (Salazar, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, y considerando la amplia variedad de estilos musicales que existen en la actualidad, surge la necesidad de delimitar el tipo de música en el que se centrará este estudio. En este caso, se ha optado por orientar el trabajo hacia la música popular tradicional española. Para ello, el primer paso ha sido aclarar qué manifestaciones musicales pueden incluirse dentro de esta categoría. Aunque en un primer momento pueda parecer una tarea sencilla, al profundizar en el tema, se revela como un proceso más complejo de lo esperado. Una de las primeras dificultades radica en analizar el significado del término “popular”, ya que, como señala Martí (1998), dicho adjetivo puede interpretarse de diversas maneras. En otras palabras, se presenta la duda de si debe considerarse como música popular aquella que nace de las clases populares o, por el contrario, aquella que alcanza una amplia difusión y aceptación social, sin que importe necesariamente su procedencia.

En esta línea, Jiménez (2009) apunta que la música originada en contextos populares se diferencia de la música culta principalmente por su transmisión oral. Esta característica, además, limitaba su alcance a territorios concretos, impidiendo que fuera difundida ampliamente o conocida por grandes sectores de la sociedad.

Desde una perspectiva más tradicional, Ribera (1927) plantea: “¿Cómo se reconocerá, pues, la música que es popular? Yo creo que se conoce simplemente por el hecho de haberse difundido entre las gentes del pueblo” (p. 50). Amades (1961) amplía este concepto al señalar que:

La música popular incluye toda idea de música referente al pueblo, así la que interpreta en sus cantos y danzas, como aquella conservada a través de una tradición multisecular, obra de artistas ignotos, asimilada, elaborada y vibrada por incontables generaciones, como aquella de creación reciente, obra de un autor conocido, difundida por orquestas y por discos, grata y simpática a sus oídos. (p. 1)

En lo que respecta al mundo infantil, Torremocha y Ortiz (2017) enumeran distintos tipos de manifestaciones tradicionales dirigidas a la infancia, como las nanas o canciones de cuna, los primeros juegos acompañados de gestos, las canciones dramatizadas, oraciones, fórmulas de sorteo, bromas, trabalenguas y adivinanzas. Estas formas de expresión, aunque breves y aparentemente sencillas, encierran una gran riqueza pedagógica, emocional y cultural.

Algunos ejemplos relevantes son:

- **Nanas o canciones de cuna:** Son melodías suaves y repetitivas que las madres o personas cuidadoras cantan a los bebés para ayudarles a dormir. Suelen tener un ritmo pausado, con letras cargadas de ternura, protección y amor. Más allá de su función tranquilizadora, introducen al niño en los patrones melódicos del lenguaje y la cultura. Ejemplos conocidos son “A la nanita nana” o “Duérmete niño”.
- **Juegos mímicos y canciones escenificadas:** Incluyen aquellas canciones que se acompañan de gestos, movimientos corporales o pequeñas representaciones. Este tipo de canciones fomenta la coordinación, la expresión corporal, la comprensión de secuencias narrativas y la interacción social. Un ejemplo clásico es “El corro de la patata” o “Estaba la rana sentada”.
- **Oraciones:** Aunque en apariencia se alejan de lo musical, algunas oraciones populares infantiles poseen cadencias rítmicas y estructuras repetitivas que las emparentan con la canción. Se emplean en contextos cotidianos y tienen a menudo un contenido de protección o agradecimiento.
- **Suertes o fórmulas de sorteo:** Son pequeñas rimas utilizadas para seleccionar de forma aleatoria a un niño en un juego. Suelen tener una musicalidad marcada, lo que facilita su memorización. Un ejemplo popular sería “Pito pito gorgorito”.
- **Burlas y canciones humorísticas:** Se trata de canciones con tono satírico o cómico, que se utilizan en juegos o para expresar críticas de forma divertida y socialmente aceptada. Fomentan el desarrollo del ingenio, la creatividad lingüística y el sentido del humor.

- **Trabalenguas:** Son frases con combinaciones fonéticas complejas que retan la pronunciación del hablante. Aunque no siempre son cantadas, su ritmo interno y carácter repetitivo las vinculan a la oralidad musical. Sirven para trabajar la articulación, la dicción y la fluidez verbal.
- **Adivinanzas:** Aunque generalmente habladas, en ocasiones se entonan con una melodía simple o se integran en juegos musicales. Fomentan el pensamiento lógico, la comprensión lingüística y la capacidad de asociación simbólica.

La música popular tiene además una serie de características que la hacen especialmente adecuada para su uso educativo e intercultural. Según Rivera (2020):

Presenta un concepto específico, una idea de identidad con la cual las personas puedan sentirse representadas. Se fusiona con otros medios y artes escénicas como el video y la danza. Se vale de los medios de comunicación masiva (radio, televisión, redes virtuales, prensa, etc.) para propagarse. Es común que el artista sea tratado como una marca, un producto sujeto a un concepto y un plan de mercado que debe venderse a un nicho específico del público. Las agrupaciones suelen estar conformadas por una cantidad reducida de miembros. En contraste con la música clásica que puede llegar a interpretarse con una orquesta de más de 50 músicos, la música popular suele representarse con agrupaciones de menos de 5 integrantes. En cuanto a formaciones las más comunes son: solista y banda o grupo. Suelen utilizar instrumentos populares como la guitarra, el bajo eléctrico, el teclado, la batería, el piano o teclado, sintetizadores e instrumentos de viento como el saxofón. La mayoría de obras populares son canciones, es decir que poseen letra y canto, acompañados por otros instrumentos. Las temáticas de las obras son variadas, pero suelen estar relacionadas con temas de la actualidad. Se encuentra en constante evolución y suele seguir tendencias para poder permanecer vigente al gusto del público. (párr. 3 - 4)

Desde el punto de vista de la identidad cultural, la canción popular juega un papel crucial. Hargreaves y North (1997) afirman que “las canciones no solo reflejan la cultura de un grupo, sino que también ayudan a los individuos a formar su propia identidad en relación con el grupo” (p. 142). En ese mismo sentido, Feld (2019) señala que “la música es un medio poderoso para la integración social, ya que permite a las personas de diferentes orígenes comunicarse y compartir experiencias comunes” (p. 88).

La música tiene además un papel reparador y cohesionador. Según Tschmuck (2020), “en tiempos de crisis, la música puede servir como una herramienta para la sanación y la reconstrucción de la identidad colectiva, proporcionando un sentido de esperanza y pertenencia” (p. 201). De hecho, en estudios recientes como el de Brown y Packer (2018), se evidencia cómo las canciones que evocan recuerdos y tradiciones contribuyen significativamente a la identidad grupal y al orgullo cultural. A través de entrevistas y encuestas, estos autores encontraron que la música no solo actúa como un medio de expresión personal, sino que también ayuda a los individuos a conectar con su herencia cultural y a fortalecer su sentido de pertenencia.

Por su parte, Tschmuck (2020) también exploró cómo la música puede servir como vehículo para la cohesión social en contextos de conflicto. En comunidades que han experimentado violencia y desintegración social, se observó que las canciones se convirtieron en himnos de unidad y resistencia. Así, la música favorece el diálogo intercultural, promueve la resiliencia y fortalece la solidaridad comunitaria.

En resumen, la canción popular no solo constituye una expresión artística de valor estético y musical, sino que también representa una herramienta educativa y cultural de gran potencial, especialmente en contextos multiculturales y de aprendizaje de segundas lenguas. Su carácter oral, su vínculo con la tradición, su riqueza lingüística y su capacidad para transmitir valores e identidad la convierten en un recurso esencial para fomentar tanto el aprendizaje del castellano como la integración y la construcción de vínculos significativos entre culturas. La música, en definitiva, se presenta como un puente entre mundos, una forma de comunicación emocional y simbólica que une, enseña y transforma.

6. METODOLOGÍA

La elaboración de este Trabajo Fin de Máster ha sido un proceso largo, vivo y en constante evolución. Desde el principio tuve claro que quería construir algo que naciera de la experiencia real y no únicamente de la teoría. Por eso opté por una metodología de carácter cualitativo, centrada en la observación, la reflexión personal y la implicación directa en un contexto educativo no formal. La idea fue ir tejiendo cada parte del trabajo desde lo vivido, combinando la práctica con una búsqueda constante de referencias que le dieran solidez y sentido a lo que estaba ocurriendo en el aula.

Todo empezó con la necesidad de contextualizar el tema y justificar por qué era importante trabajar el aprendizaje del castellano con niños marroquíes a través de la música. Para ello, volví a mis primeras impresiones como educador en el centro social donde realicé las prácticas. Las conversaciones con los niños, sus dificultades para expresarse, sus silencios, sus sonrisas cuando aparecía una canción conocida. Todo eso fue dando forma a la introducción del trabajo y, sobre todo, a la justificación de por qué esta propuesta era necesaria.

A partir de ahí, empecé a conectar la intervención con algo más grande: los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Me ayudó mucho revisar la Agenda 2030 y darme cuenta de que lo que hacíamos en el aula tenía un reflejo directo en metas como la educación de calidad, la reducción de desigualdades o la promoción de sociedades más inclusivas. No era un añadido, era parte del corazón del proyecto. Y eso intenté transmitir en el apartado dedicado a los ODS.

Los objetivos del TFM los definí con mucho cuidado. Sabía que necesitaba un enfoque claro, realista, pero también ambicioso. Algo que pudiera medirse, pero que no perdiera de vista lo humano. Pensé en qué quería conseguir exactamente con los niños, en qué me parecía esencial trabajar, y de ahí surgieron los objetivos específicos. Me ayudaron a no perder el rumbo.

La búsqueda teórica fue otra parte fundamental. Me sumergí en lecturas sobre música, adquisición de segundas lenguas y educación intercultural. Quería que cada parte del marco teórico dialogara con la propuesta práctica. No se trataba de acumular citas, sino de encontrar esas ideas que explicaban lo que yo veía que funcionaba en el aula. Y la verdad es que fue muy enriquecedor descubrir autores que respaldaban, desde la teoría, muchas de las intuiciones que ya tenía.

Cuando llegó el momento de escribir sobre la metodología de la intervención, lo hice partiendo de lo que había vivido cada semana con el grupo. No fue una metodología rígida ni cerrada. Fue más bien un proceso de acompañamiento, donde observaba, ajustaba, me dejaba sorprender. Quise reflejar esa flexibilidad, ese aprendizaje mutuo entre los niños y yo. También describí con detalle el contexto, las sesiones, los materiales y la lógica detrás de cada actividad.

El diseño de la propuesta didáctica y el análisis de los resultados fueron, sin duda, los apartados más extensos. Redacté cada sesión, intentando que quien lo leyera pudiera imaginarse lo que ocurría en ese espacio compartido. Incluí no solo los objetivos y la metodología, sino también las emociones, las reacciones, los pequeños avances que a veces no se ven, pero que lo cambian todo. El análisis no se basó en cifras, sino en momentos: en una frase dicha con más soltura, en una mirada de orgullo, en una canción cantada sin miedo.

Las conclusiones llegaron al final, pero se fueron gestando durante todo el camino. Intentando recoger no solo lo que había funcionado, sino también lo que me había transformado como futuro psicopedagogo. Fue un ejercicio de cierre, pero también de apertura: de reconocer lo aprendido y de dejar abiertas preguntas para seguir caminando.

Por último, al relacionar el trabajo con las competencias del máster, hice un repaso sincero de todo lo vivido. Identifiqué qué momentos me habían permitido poner en práctica cada competencia, desde la toma de decisiones hasta la comunicación con familias. No lo hice desde la teoría, sino desde lo vivido, desde los momentos en que me sentí profesional, pero también aprendiz. Porque, al final, eso es lo que ha sido este TFM: una experiencia de aprendizaje completa, en la que teoría y práctica se han dado la mano para construir algo que, espero, tenga sentido más allá del aula y del papel.

7. PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1 PROPUESTA DIDÁCTICA

7.1.1 JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje del castellano por parte de las personas de origen extranjero no puede entenderse únicamente desde una perspectiva lingüística, sino también como un proceso profundamente social y cultural. En este Trabajo Fin de Máster, se propone una intervención psicopedagógica basada en la música, y en particular en la canción popular, entendida como una herramienta pedagógica capaz de favorecer tanto el desarrollo del idioma como la integración social del alumnado.

La propuesta está dirigida a estudiantes marroquíes llegados a España recientemente, estos niños tienen entre 8 y 9 años, acuden a un centro de carácter social para recibir apoyo educativo y aprender castellano.

Esto genera la necesidad de crear espacios de aprendizaje donde el idioma se viva de forma cercana, práctica y significativa. Más allá de alcanzar objetivos lingüísticos concretos, se busca fomentar actitudes positivas hacia el uso del castellano, promover la interacción entre iguales y generar dinámicas de grupo que fortalezcan la convivencia y el sentido de pertenencia.

La música permite introducir el aprendizaje en un entorno lúdico y emocionalmente accesible, favoreciendo la participación activa, la expresión oral y corporal, así como la creación de vínculos afectivos. En este sentido, esta propuesta didáctica no pretende únicamente reforzar competencias comunicativas, sino también ofrecer una vía para el desarrollo de habilidades sociales, el reconocimiento mutuo y la inclusión del alumnado en los diferentes contextos que se van a encontrar en su día a día.

La música permite a los alumnos interiorizar estructuras gramaticales, ampliar su vocabulario y mejorar la expresión oral de forma natural y lúdica. Gracias a la repetición, el ritmo y el uso de frases cotidianas, las canciones facilitan el aprendizaje implícito del idioma, especialmente eficaz en edades tempranas.

Además, la propuesta incorpora canciones populares españolas y canciones de la cultura marroquí, lo que permite trabajar desde una perspectiva intercultural. Este enfoque no solo apoya el aprendizaje del castellano, sino que también reconoce y valora la cultura de origen del alumnado, favoreciendo su autoestima y la convivencia.

Las actividades se desarrollarán mediante la escucha, el canto, el juego y la dramatización, promoviendo la participación activa, el uso real del idioma y la interacción entre compañeros.

7.1.2 OBJETIVOS

- Desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en castellano a través del canto y la dramatización.
- Adquirir nuevo vocabulario en contextos significativos mediante el análisis de las canciones populares.
- Mejorar la pronunciación y entonación del español a través de la repetición rítmica de estructuras lingüísticas.
- Experimentar situaciones comunicativas entre los alumnos a partir de actividades grupales basadas en la música.
- Desarrollar interés por la cultura española y la marroquí mediante la exploración de sus respectivas tradiciones musicales.

7.1.3 CONTENIDOS

- Elementos fonéticos del español trabajados a partir de la musicalidad del lenguaje.
- Ejercicios de pronunciación y entonación basados en la repetición rítmica.
- Dramatización de situaciones basadas en las historias narradas en las canciones.
- Creación de estrofas nuevas o adaptación de letras para reforzar estructuras lingüísticas.
- Desarrollo de la confianza en la producción oral mediante actividades lúdicas.
- Valoración de la música como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Respeto y apreciación por la diversidad cultural representada en las canciones trabajadas.

7.1.4 METODOLOGÍA

La propuesta desarrollada en este Trabajo Fin de Máster se enmarca en un enfoque metodológico de carácter cualitativo e interpretativo, fundamentado en la observación directa y la intervención didáctica en un contexto real. El diseño de la experiencia parte de una perspectiva práctica, con el objetivo de favorecer el desarrollo del castellano como lengua de uso funcional entre el alumnado marroquí de tercer curso de primaria, a través de dinámicas basadas en la canción popular.

La intervención se llevó a cabo en un contexto no formal, concretamente en un centro de apoyo educativo vinculado a una entidad social. Participaron en ella un total de diez niños y niñas de origen marroquí, todos en proceso de adquisición del castellano como segunda lengua. Las sesiones se realizaron dos días por semana (lunes y miércoles) durante el mes de abril y alguna semana de mayo, en horarios ya establecidos por el centro, con una duración aproximada de entre una hora y una hora y cuarto.

A lo largo de las sesiones, conté con la colaboración activa de una acompañante habitual del centro, que participó tanto en la organización de las actividades como en el acompañamiento del grupo. Su apoyo fue especialmente valioso para atender al ritmo individual de algunos alumnos y para ayudarles a seguir las instrucciones durante las dinámicas. Aun así, todas las decisiones pedagógicas, así como las adaptaciones, observaciones y evaluaciones, fueron responsabilidad mía.

Las sesiones se desarrollaron con una estructura flexible, adaptada tanto al ritmo del grupo como al nivel de castellano de cada participante. Cada tema partía de una canción, que servía de base para trabajar distintos aspectos del idioma: desde vocabulario y estructuras gramaticales, hasta la pronunciación, la entonación y la expresión oral. A través de la escucha activa, el canto, juegos lingüísticos y pequeñas dramatizaciones, se generaban espacios donde el alumnado podía interactuar con el castellano de una forma cercana, significativa y con confianza.

Asimismo, se priorizó la creación de un clima afectivo y participativo, donde el error fuera asumido como parte del aprendizaje y donde cada alumno pudiera expresarse a su ritmo. El componente lúdico, permitió que los alumnos se implicaran con entusiasmo en las actividades, reduciendo la ansiedad comunicativa y aumentando su motivación hacia el uso del idioma.

La elección de las canciones que conforman esta propuesta no ha sido aleatoria ni basada únicamente en la popularidad o el entretenimiento, sino que ha respondido a una serie de criterios pedagógicos, lingüísticos y culturales valorados. Estos son los principales criterios tenidos en cuenta:

- Simplicidad léxica y estructura repetitiva: Se seleccionaron canciones con un vocabulario sencillo y estructuras gramaticales básicas, que facilitaron la comprensión auditiva y la memorización. La repetición rítmica de versos y frases fue clave para reforzar el aprendizaje implícito de expresiones útiles.
- Musicalidad y ritmo marcado: Las canciones elegidas presentan un ritmo claro, accesible y fácilmente imitable, lo que favorece la práctica de la entonación, la pronunciación y el ritmo del habla en castellano. Esto permite trabajar aspectos fonéticos y prosódicos de forma natural.
- Contenido narrativo o descriptivo contextualizado: Se priorizó el uso de canciones que contarán pequeñas historias o describieran situaciones concretas, de modo que los alumnos pudieran identificar acciones, personajes u objetos y asociarlos con el lenguaje que los describe, facilitando así el aprendizaje en contexto.
- Carga emocional positiva y tono lúdico: Se buscó que las canciones generaran un ambiente positivo, de disfrute y cercanía, lo que resulta fundamental para crear una disposición emocional favorable al aprendizaje y favorecer la implicación de los alumnos en las actividades.
- Valor cultural y enfoque intercultural: Se incluyeron tanto canciones del repertorio popular español como elementos musicales de la tradición marroquí. Esta combinación permitió establecer puentes culturales, valorando y visibilizando la identidad del alumnado, a la vez que se les acercaba a la cultura lingüística de su entorno.
- Posibilidades didácticas amplias: Finalmente, las canciones fueron seleccionadas también por su versatilidad y la posibilidad de generar actividades diversas (juegos, dramatizaciones, creación de versos, identificación de palabras, etc.), lo que permitió adaptar las sesiones al nivel y las necesidades del grupo.

Estos criterios permitieron construir una secuencia didáctica coherente, motivadora y pedagógicamente sólida, en la que la música fue el medio para alcanzar un objetivo mucho más amplio: que el alumnado pudiera comunicarse con mayor soltura en castellano, tanto dentro del aula como en su vida cotidiana, mejorando así su integración y sus oportunidades de aprendizaje.

7.1.5 ACTIVIDADES

Tabla 1:

Sesiones 1 y 2

CANCIÓN DE JUEGO: "DEBAJO DE UN BOTÓN"	
Objetivo específico	Relacionar elementos lingüísticos con referentes visuales, facilitando la comprensión oral y la adquisición de vocabulario.
Habilidades a desarrollar	Comprensión auditiva, asociación semántica y expresión oral básica.
Materiales	Tarjetas con ilustraciones de los personajes y objetos mencionados en la canción.
Metodología	Se fomenta la escucha activa mediante un juego de identificación de imágenes.
SESIÓN 1	
Desarrollo	Se inicia la sesión con la presentación de la canción "Debajo de un botón" y una breve conversación para activar conocimientos previos se reparten tarjetas con palabras clave que los estudiantes deberán identificar durante la escucha de la canción en la primera actividad se reproduce la canción dos veces y los estudiantes levantan la tarjeta cuando escuchan la palabra correspondiente se realiza una breve puesta en común sobre las palabras escuchadas en la segunda actividad los estudiantes se organizan en pequeños grupos para construir oraciones sencillas utilizando las palabras clave trabajadas compartiendo después sus frases con el grupo
SESIÓN 2	
Desarrollo	La sesión comienza con un repaso oral de las actividades anteriores y una nueva escucha de la canción para recordar su contenido a continuación se realiza la tercera actividad en la que

	los estudiantes explican con sus propias palabras lo que ocurre en la canción utilizando frases completas y expresiones sencillas el docente guía con preguntas para facilitar la comprensión y la expresión oral se finaliza compartiendo algunas intervenciones con el grupo y reforzando lo aprendido
--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2:*Sesiones 3 y 4*

CANCIÓN POPULAR DE CASTILLA: "LA TARARA"	
Objetivo específico	Explorar la musicalidad del español y el ritmo poético mediante la repetición rítmica de la canción, reforzando el aprendizaje de estructuras lingüísticas.
Habilidades a desarrollar	Pronunciación, entonación, memoria auditiva y expresión oral.
Materiales	Letra de la canción fragmentada en versos, grabaciones de distintas versiones de la canción, tarjetas con palabras clave.
Metodología	Se emplea la técnica de repetición coral y el análisis fonético para mejorar la pronunciación y la fluidez verbal.
SESIÓN 3	
Desarrollo	La sesión comienza con una breve presentación de la canción popular La Tarara y una primera escucha en la que los alumnos se centran en identificar la musicalidad el ritmo y la repetición de palabras clave a medida que avanza la canción se les invita a seguir con el cuerpo el ritmo para interiorizar el compás y facilitar la atención auditiva tras esta primera toma de contacto se organizan en pequeños grupos para practicar la entonación de fragmentos de la canción haciendo énfasis en las sílabas acentuadas y en la pronunciación clara posteriormente se les entrega una serie de tarjetas con versos desordenados de la canción y en grupos deben reconstruir la letra en el orden correcto fomentando así la memoria la comprensión del texto y la atención a los detalles sonoros al finalizar se canta en grupo reforzando la participación y el disfrute compartido
SESIÓN 4	
Desarrollo	La sesión se inicia con una breve recapitulación de la actividad anterior y una nueva escucha de la canción La Tarara como forma de reactivar lo aprendido y volver a conectar con el ritmo y las palabras a continuación se propone una dinámica en la que los alumnos deben crear nuevas estrofas manteniendo el ritmo y la estructura original de la canción permitiendo que desarrollen

	su creatividad y experimenten con el lenguaje en un contexto lúdico y expresivo el docente apoya ofreciendo estructuras modelo si es necesario y favoreciendo un ambiente de colaboración y espontaneidad finalmente se realiza una asamblea en la que los grupos comparten sus creaciones con el resto de la clase comentan cómo se han sentido durante la actividad y reflexionan sobre el uso del lenguaje la música y el trabajo en grupo se cierra la sesión reforzando la participación de todos y el valor educativo y emocional de la música popular
--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3:*Sesiones 5 y 6*

CANCIÓN QUE CUENTA UNA HISTORIA POPULAR: "ESTABA EL SEÑOR DON GATO"	
Objetivo específico	Desarrollar la capacidad de comprensión oral y expresión a través de la dramatización de la historia narrada en la canción.
Habilidades a desarrollar	Expresión oral, fluidez verbal, trabajo en equipo y creatividad.
Materiales	Fichas con los personajes de la historia, imágenes de las escenas clave y una grabación de la canción.
Metodología	Se implementa una estrategia de dramatización guiada para fomentar la memorización y el uso espontáneo del lenguaje oral.
SESIÓN 5	
Desarrollo	La sesión comienza con la presentación de la canción Estaba el señor Don Gato acompañada de imágenes secuenciales que ayudan a los alumnos a seguir la historia mientras la escuchan con atención tras esta primera escucha se organiza al grupo en pequeños equipos y se propone una dinámica de dramatización en la que cada grupo asigna roles entre sus integrantes y recrea la historia improvisando diálogos sencillos basados en lo escuchado el docente acompaña el proceso guiando la pronunciación corrigiendo entonaciones y ofreciendo apoyo lingüístico cuando es necesario esta actividad favorece la expresión oral la escucha activa y la integración del vocabulario en un contexto lúdico
SESIÓN 6	
Desarrollo	La sesión comienza con un breve recordatorio de la actividad anterior y una escucha rápida de la canción para retomar el hilo narrativo a continuación cada grupo presenta su versión dramatizada de la historia frente al resto de la clase poniendo

	en práctica el trabajo de pronunciación entonación e improvisación realizado el día anterior el docente observa y refuerza los aspectos positivos de cada intervención ofreciendo apoyo si es necesario al finalizar las presentaciones se realiza una breve asamblea donde los alumnos comparten sus impresiones comentan las dificultades encontradas al improvisar en español reflexionan sobre cómo se han sentido durante la actividad y valoran el trabajo en grupo el uso del idioma y el disfrute de la dramatización como herramienta de aprendizaje
--	--

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 4:*Sesiones 7 y 8*

TRABALENGUAS: "TRES TRISTES TIGRES"	
Objetivo específico	Mejorar la precisión fonética y la fluidez verbal mediante la práctica intensiva de sonidos específicos del español.
Habilidades a desarrollar	Fonética articulatoria, ritmo prosódico y control de la velocidad en la dicción.
Materiales	Fichas con el trabalenguas segmentado en sílabas y audios de referencia.
Metodología	Se emplea la técnica de repetición progresiva para lograr una pronunciación clara y precisa.
SESIÓN 7	
Desarrollo	La sesión comienza con la presentación del trabalenguas que se va a trabajar y una lectura colectiva en voz alta donde el docente guía la pronunciación y los alumnos repiten de forma pausada haciendo énfasis en los sonidos más complejos una vez familiarizados con el texto se forman parejas y los estudiantes practican la lectura a diferentes velocidades comenzando de forma lenta y aumentando progresivamente el ritmo con el objetivo de mejorar la fluidez y precisión en la pronunciación al finalizar se hace una breve lectura grupal donde cada pareja comparte su ritmo más fluido reforzando la participación y el trabajo colaborativo
SESIÓN 8	
Desarrollo	La sesión inicia con un breve repaso del trabalenguas trabajado en la sesión anterior realizando una lectura grupal para activar la memoria y retomar la entonación correcta a continuación se

	propone un juego de rapidez en el que los estudiantes recitan el trabalenguas mientras siguen un ritmo marcado con percusión corporal utilizando palmas chasquidos o golpes suaves en la mesa lo que les ayuda a coordinar la pronunciación con el ritmo y mejorar la agilidad verbal el docente acompaña la dinámica manteniendo el ritmo y animando al grupo a participar con entusiasmo y concentración al finalizar se realiza una asamblea en la que los estudiantes comentan cómo se han sentido durante las actividades si han encontrado dificultades con algunos sonidos y qué estrategias les han ayudado a mejorar su pronunciación valorando también la diversión y el aprendizaje logrado a través del juego
--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5:*Sesión 9*

``CONOCIENDO LA MÚSICA POPULAR MARROQUI``	
Objetivo específico	Fomentar la participación activa de las familias en el proceso de aprendizaje del castellano, reconociendo y valorando la cultura de origen del alumnado a través del intercambio musical y la expresión oral.
Habilidades a desarrollar	Fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad cultural y desarrollo de la empatía.
Materiales	Sillas
Metodología	Se emplea la técnica de exposición oral espontánea en un entorno grupal para favorecer la expresión cultural, la escucha activa y el diálogo intercultural entre alumnado y familias.
SESIÓN 9	
Desarrollo	La sesión comienza con una breve bienvenida, en la que se explica el objetivo del encuentro: compartir canciones populares marroquíes que forman parte de la cultura familiar del alumnado. A continuación, los niños y algunas familias presentan sus canciones mediante grabaciones, relatos o interpretaciones en directo. Tras cada intervención, se abre un pequeño turno de palabra donde el grupo puede comentar o hacer preguntas, fomentando la escucha activa y la expresión oral. Algunos alumnos relatan el origen o el significado personal de sus canciones. La sesión es guiada por el respeto, el uso espontáneo del castellano y la participación de todos los asistentes. La actividad finaliza con una reflexión conjunta sobre la experiencia vivida y el valor de la cultura como punto de encuentro.

7.1.6 EVALUACIÓN

La evaluación será considerando los siguientes criterios:

- Grado de participación e implicación en las actividades.
- Progreso en la pronunciación y la fluidez oral.
- Capacidad para identificar y utilizar el vocabulario trabajado.

Se emplearán instrumentos como la observación directa y actividades de reflexión individual que permitan a los alumnos tomar conciencia de su propio proceso. Más que evaluar con fines calificativos, el objetivo es recoger información que permita comprender la evolución del alumnado y ajustar la propuesta según sus necesidades. Además, las personas que colaboren como ayudantes durante la intervención aportarán su visión a través de una encuesta de valoración, lo que enriquecerá el análisis global del proceso y contribuirá a una mejora continua de la intervención.

Encuesta de valoración para los ayudantes:

1. Datos generales

- Nombre: _____
- Rol en la intervención (marca lo que corresponda):
 - ☐ Apoyo en la implementación (sesiones)
 - ☐ Observación de sesiones
 - ☐ Otro: _____

2. Valoración cuantitativa (marca con una X)

Del 1 al 5, donde 1 = Muy en desacuerdo y 5 = Muy de acuerdo

Ítem

1 2 3 4 5

El desarrollo de la propuesta ha sido fluido

La metodología utilizada es adecuada para el alumnado destinatario.

Las actividades están bien estructuradas y conectadas entre sí.

La música ha sido una herramienta efectiva para el aprendizaje.

Se ha fomentado la participación activa del alumnado.

La propuesta promueve la inclusión y la diversidad cultural.

El alumnado ha mostrado progresos en su competencia oral.

Me he sentido útil y valorado/a en mi rol durante la intervención.

3. Valoración cualitativa

a) ¿Qué aspectos de la propuesta destacarías como más positivos o eficaces?

b) ¿Qué dificultades o limitaciones has observado durante la intervención?

c) ¿Qué mejorarías o modificarías en futuras propuestas similares?

d) ¿Qué aprendizajes o reflexiones personales te ha dejado esta experiencia?

4. Valoración global

En general, ¿cómo valorarías tu experiencia como colaborador/a en esta propuesta?

- ☐ Muy positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Neutra
- ☐ Negativa
- ☐ Muy negativa

Ficha para la opinión de los niños:

¿Te han gustado las actividades con canciones? ¿Por qué?

¿Cuál fue tu canción favorita? ¿Qué es lo que más te gustó de ella?

¿Qué actividad te pareció más divertida o te hizo reír?

¿Qué actividad te pareció más difícil? ¿Por qué?

¿Crees que ahora hablas mejor en español que antes? ¿En qué lo notas?

¿Has aprendido palabras nuevas con las canciones? ¿Cuáles recuerdas?

¿Te resulta ahora más fácil entender lo que dicen tus profesores o compañeros en español?

¿Te ha gustado trabajar en grupo con tus compañeros durante las canciones y juegos?

¿Te sentiste cómodo/a hablando en español durante las sesiones? ¿Por qué?

¿Te gustaría repetir estas actividades con canciones algún día? ¿Cambiarías algo?

Observaciones del profesor/a:

7.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El poder llevar a cabo esta propuesta didáctica no solo ha sido una experiencia transformadora, si no que ha sido una experiencia gratificante y llena nuevos aprendizajes y retos. No solo desde la perspectiva académica, también desde una perspectiva humana, ya que el enseñar y el aprender se convierten en una forma de encuentro.

El grupo de niños y niñas marroquíes de 3 de primaria, con los que compartí este proceso, traía consigo muchas historias y vivencias distintas, ya que los niveles de español eran muy diferentes y cada uno tenía una forma única de utilizar el lenguaje. Algunos eran más extrovertidos otros más reservados, pero poco a poco todos fueron participando todos en las actividades. Pero me gustaría destacar las ganas de participar y entender que tenían todos.

Debo destacar que, desde el diseño inicial, los objetivos de la propuesta eran ambiciosos, aunque muy humanos, ya que lo que buscaba era mejorar la expresión oral, ampliar su vocabulario, trabajar la pronunciación, pero sobretudo que estos elementos que íbamos a trabajar y a aprender, los pudieran traspasar a su día a día, para mejorar la comunicación, sus expresiones y sus relaciones interpersonales. Y en términos generales, los objetivos y contenidos propuestos, se lograron cumplir. No con una perfección absoluta, pero nunca fue mi intención lograr que se cumplieran todos los objetivos a la perfección.

Ya que desde el primer momento hemos trabajado, de manera flexible y con una doble visión, el utilizar la canción popular para lograr que mejoren el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y auditivas para el mejor desarrollo en su vida cotidiana.

Por ejemplo, el objetivo de favorecer la comprensión auditiva y la expresión oral se logró a través de múltiples dinámicas: desde escuchar activamente canciones hasta dramatizar escenas o jugar con trabalenguas. Lo emocionante fue ver cómo, sesión tras sesión, aumentaba la espontaneidad con la que los niños se expresaban. Al principio, las frases eran cortas, entrecortadas, titubeantes. Al final, en muchas ocasiones, ya no necesitaban tanto andamiaje para construir ideas completas.

En cuanto a los contenidos fonéticos, la repetición rítmica resultó ser una aliada increíble. La musicalidad propia de las canciones y el uso del ritmo corporal permitieron interiorizar sonidos complicados sin necesidad de una instrucción explícita o aburrida. Y si bien no todos lograron dominar todos los fonemas trabajados algunos aún tropezaban con la /rr/ o confundían la /b/ con la /v/, el progreso fue visible y, sobre todo, sentido por ellos.

También se cumplieron con éxito los contenidos más relacionados con la dimensión intercultural: el respeto por la diversidad, la valoración de la propia cultura y la ajena, y la creación de un espacio donde cantar una canción en árabe o en castellano no generaba distancia, sino curiosidad y conexión.

En las primeras sesiones los niños llegaron un poco desorientados, ya que era el comienzo de todo, aunque cabe destacar que ya les conocía a todos. Comenzamos con la primera sesión en la que íbamos a trabajar la canción ``Debajo de un botón`` una canción típica del cancionero popular español, es una canción simple, pero que se convirtió en una herramienta fundamental, para activar la escucha, ganar confianza y reconocer ciertas palabras.

Las tarjetas utilizadas con las imágenes de botones, ratones y sombreros resultaron ser un recurso muy valioso, ya que hicieron la función de llaves que abrían la puerta a un vocabulario nuevo, aunque también al juego, eso llevó a que los niños participaran sin ningún tipo de miedo o vergüenza. El fallo llevó a la risa, pero no a una risa burlesca si no a una risa de diversión y compañerismo, eso me hizo pensar que la cosa estaba funcionando, ya que muchos de estos niños no hablan más castellano por el miedo al fallo y por miedo a que se rían de ello por equivocarse.

En la actividad esta actividad los niños debían de formar frases con las palabras clave que aparecen en la canción, esta actividad fue muy enriquecedora. Aunque las frases que realizaron no eran complejas, eran frases que tenían sentido y eso era lo que realmente se buscaba. Decían cosas como: El botón está en el suelo o Ratón duerme debajo del sombrero. Lo bonito de esto, es que detrás de esas frases, había algo muy importante, la sensación de que sí podían hacer las cosas y este paso fue muy importante para que se dieran cuenta ellos del valor y potencial que tienen.

En la segunda canción que elegimos para llevar a cabo en la propuesta, fue la ``La Tarara`` una canción más compleja que las que habíamos realizado en las primeras sesiones, ya que es una canción más rica melódicamente y su ritmo es más característico, que fue una de las cosas que más les llamó la atención a ellos. A alguno de los niños, la canción le sonaba de haberla escuchado en el colegio, aunque no recordaban muy bien en qué actividad la habían trabajado.

El trabajo con los versos desordenados fue uno de los más activos, aunque debo decir que también fue de los más complejos, ya que discutían entre ellos (siempre en una mezcla de español y árabe), pero se ayudaban a recordar el orden correcto y, de paso, mejorar su atención auditiva. Verlos cantar en grupo, con las frases bien colocadas y la melodía interiorizada, fue de esos momentos que se graban en la memoria.

La creación de nuevas estrofas fue una explosión de imaginación que siendo sincero no pensé que fueran a salir frases tan mezcladas a nivel cultural. Algunos introdujeron elementos de su vida cotidiana: ``La Tarara come couscous con mamá``. Esa mezcla entre juego, cultura e identidad fue uno de los logros más bonitos del proceso.

La tercera canción llevada a cabo en la propuesta era la canción ``Estaba el señor Don Gato``, esta canción no solo es una canción divertida, sino que es una canción que nos cuenta una historia completa. El dramatizar esta canción supuso todo un reto no solo para los alumnos, sino que para mí también. Porque cuando los niños actúan, ya no solo aprenden palabras, también están recreando escenas de su día a día. Y eso hace que esas palabras se fijen de una forma muy diferente. La distribución de los roles, preparar pequeñas frases e improvisar escenas, les exigió usar el idioma de una forma activa y espontánea. Como no, hubo errores, momentos de quedarse en blanco y algún que otro titubeo. Pero también hubo muchas risas, compañerismo e ingenio. Hubo una niña que, hasta ese momento, había hablado muy poco, pero que interpretó al "doctor" del gato con tal gracia que todos aplaudieron. Fue uno de esos instantes donde entiendes que aprender un idioma es también perder el miedo.

Las últimas sesiones trabajamos con un trabalenguas titulado "Tres tristes tigres", decidí colocarlo en la última sesión ya que me parecía que tenía gran dificultad, pero aun así fue muy bien recibido. Lo trabajamos de una forma progresiva empezamos leyendo lento, repitiéndolo en voz alta y marcando el ritmo con las manos. Poco a poco se fueron adaptando a la actividad y pudimos subir el ritmo de interpretación del trabalenguas. Debo destacar que la percusión corporal ayudó mucho a la hora de coger el ritmo y poder interpretar el trabalenguas. Esta actividad funcionó muy bien porque eran un grupo concentrado, coordinado, repitiendo sílabas imposibles y celebrando cada vez que lograban decirlo sin errores.

Para terminar esta propuesta tenía planeada una actividad en la que ellos junto a las familias me mostraran canciones populares de su tierra, pero hasta los últimos días no sabría si podría llevarla a cabo. Al final la pude llevar a cabo, aunque no pudieron asistir todos los niños y todas las familias fue una sesión muy especial, debido a que los niños trajeron canciones populares de su tierra, algunas junto a sus familias. Se notaba que estaban ilusionados.

Algunos compartieron grabaciones, otros cantaron en directo, y varios contaron qué significaba esa canción para ellos.

Una madre cantó una nana en darija y su hija la acompañó. Un niño explicó una canción que le recordaba a su abuela. Incluso quienes no querían cantar, compartieron audios o contaron anécdotas. Fue un momento muy bonito. Todos escuchamos con respeto y curiosidad. Hubo palmas, sonrisas, y una sensación de grupo muy fuerte. Fue la forma perfecta de cerrar el proyecto: reconociendo las raíces de cada uno y aprendiendo también desde ahí.

Con respecto a la evaluación, tal y como se planteó fue continua y flexible. No hubo exámenes ni rúbricas. Hubo observación atenta, escucha activa, y momentos de conversación con los propios niños para recoger cómo se sentían, qué habían aprendido, qué les gustó y qué les costó. Las fichas de autoevaluación del alumnado revelaron mucho más de lo esperado. Comentarios como: Ahora puedo hablar más en español o me gusta cuando cantamos juntos porque no me siento solo, me hizo pensar que el aprendizaje va más allá del vocabulario. También dijeron qué cosas les costaron más: Las palabras largas, Hablar cuando me miran todos, No reírme cuando me equivoco. Y eso es justo lo que queríamos: una evaluación con alma.

Por su parte, las encuestas a los colaboradores pusieron en valor el papel de la música como elemento central de la metodología, destacaron la alta participación del alumnado y sugirieron reforzar el acompañamiento a los niños con menor nivel lingüístico. También se reconoció la utilidad del enfoque lúdico para generar un clima afectivo favorable al aprendizaje.

Para concluir con este análisis de los resultados de la propuesta llevada a cabo, quería resaltar los que para mí, con las aportaciones de los niños, de los colaboradores y de la experiencia vivida son los puntos fuertes y los puntos a mejorar de la propuesta.

Los puntos fuertes a destacar son los siguientes:

La música como elemento catalizador de lo emocional y lo lingüístico: ya que la música funcionó como un lenguaje universal. No solo facilitó la comprensión y la expresión del castellano, sino que activó las emociones de los niños y también hizo recordar cosas de la infancia, eso creó un lugar de confianza.

Un enfoque lúdico y participativo: Cada sesión fue una invitación a jugar, a crear y a equivocarse sin miedo al fallo. Y eso se notó en la actitud de los niños, se les veía motivados, con ganas. Algunos preguntaban al llegar: ¿Hoy también hay canción? La combinación de

escucha, repetición, juego, improvisación y reflexión generó aprendizajes profundos, aunque a veces invisibles.

La interculturalidad: El respeto por la cultura de origen de los alumnos fue un pilar fundamental. No se trató solo de usar canciones españolas, sino también de abrir un espacio para que ellos compartieran su cultura. Esto aumentó la participación y el sentido de pertenencia. Algunos incluso propusieron traer canciones que cantaban en casa, lo cual abrió nuevas posibilidades de inclusión.

El trabajo cooperativo como motor del lenguaje: Trabajar en parejas o pequeños grupos permitió que los niños se ayudarán entre sí y mejoraran el lenguaje. Fue habitual ver a compañeros corregirse suavemente, animarse cuando algo no salía o celebrar juntos un logro. Esa dimensión afectiva del aprendizaje fue uno de los mayores hallazgos.

Los puntos a mejorar son los siguientes:

Mayor diferenciación por niveles lingüísticos: En la práctica hubo momentos en los que las diferencias de nivel se hicieron evidentes. Algunos alumnos necesitaban apoyos visuales o alguna pequeña traducción. En el futuro, sería deseable diseñar materiales adaptados a distintos niveles y también poder realizarlo con grupos con un nivel lingüístico más parecido.

Tiempo insuficiente: Varias actividades, especialmente las creativas como la dramatización o la escritura de estrofas nuevas, quedaron algo cortas de tiempo. A veces había que cortar en lo más interesante por falta de minutos. Ampliar la duración de las sesiones o dejar espacio para retomarlas al día siguiente podría mejorar la profundidad del aprendizaje.

Incluir más retroalimentación entre iguales: Si bien hubo momentos de ayuda entre compañeros, podría incorporarse de forma más estructurada la coevaluación. Por ejemplo, al final de una dramatización, podrían intercambiar comentarios positivos o sugerencias entre grupos. Esto fomentaría la escucha activa, el respeto y la conciencia del proceso ajeno.

8. CONCLUSIONES

Cerrar este trabajo no es solo cerrar un documento académico, sino que es cerrar una etapa en la que he tenido la posibilidad de unir muchas piezas: lo aprendido durante el máster con lo aprendido en la carrera, las prácticas en un contexto real y sobretudo el deseo a poder contribuir en formar una educación más inclusiva, humana y transformadora. A lo largo de estas páginas he intentado recoger una experiencia que, sinceramente, va más allá de lo pedagógico. Ha sido una experiencia emocionante y muy enriquecedora de cara a mi futuro.

Cuando comencé a diseñar esta propuesta de intervención, no tenía del todo claro lo que iba a suceder. Sabía que quería utilizar la música como enlace y que quería trabajar con niños marroquíes que estaban en proceso de adaptación a un nuevo idioma y una nueva cultura. Tenía muy claro también que quería que se sintieran arropados, acogidos, escuchados y reconocidos. Pero todo lo demás fue tomando forma a medida que nos fuimos encontrando. Porque eso fue lo que ocurrió: nos encontramos. En las canciones, en las risas, en los errores y en los momentos de silencio.

Uno de los grandes aprendizajes de este proyecto ha sido entender que enseñar una lengua no es solo enseñar palabras. Es acompañar los procesos de aprendizaje, es generar un entorno de confianza, dando valor a las emociones que tiene cada niño. Y es que detrás de cada palabra que aprenden, hay una historia, una necesidad, un gesto de pertenencia. La música, con su capacidad de emocionar, de repetirse sin cansar, de unirnos incluso sin entenderlo, se convirtió en un enlace entre lo que sabían y lo que estaban empezando a descubrir.

Las canciones populares que trabajamos sirvieron para mucho más que practicar vocabulario. Fue un elemento que nos sirvió para jugar, para reír, para crear juntos. Recuerdo especialmente cuando dramatizamos ``Estaba el señor Don Gato´´. Verlos inventar frases, improvisar, asumir roles con tanta entrega fue uno de esos momentos que te reconcilian con todo el trabajo que haces. Porque el aprendizaje ocurría delante de mí, en tiempo real, sin necesidad de pruebas ni exámenes. Solo con ganas y con juego.

Otro de los momentos que siempre recordaré fue la última sesión, la sesión con las familias. Que una madre cantara una nana junto a su hija. Ese momento demostró la humanidad y buen ambiente que habíamos creado, ya que la madre no me conocía y no es nada fácil cantar una canción en otro idioma delante de más gente. Recordar momentos más nostálgicos, como el momento en que recordaban canciones que les hacía acordarse de sus seres queridos más

cercanos. Todos estos ejemplos, me recordaron que la cultura no se enseña: se comparte. Y que abrir un espacio para que las familias sean parte activa del proceso educativo, que es una de las formas más poderosas de la inclusión que existen.

Por supuesto, también hubo momentos de duda, de improvisación, de hacer ajustes. Y es justo ahí donde más aprendí. Porque la flexibilidad no es una renuncia a todo lo planeado anteriormente, sino una respuesta profesional a lo que el grupo necesita. A veces eso significó cambiar la actividad sobre la marcha, dar más tiempo a una dinámica o simplemente dejar que los niños hablarán de lo que estábamos trabajando ese día. Y la verdad, esos fueron los momentos más significativos.

Siento que este trabajo me ha ayudado a cambiar cortos aspectos y visiones que tenía sobre la educación y la psicopedagogía. No solo porque me ha permitido aplicar lo aprendido, sino porque me ha obligado a mirar más allá de la teoría. A escuchar de verdad. A confiar en las actividades sencillas, ya que no porque sea más complejo van a aprender más. A entender que cuando un niño se atreve a hablar en otro idioma, está haciendo mucho más que repetir una simple frase: está construyendo un puente hacia su futuro.

En definitiva, si tengo que resumir este trabajo, lo resumiría con la palabra conexión. Conexión entre culturas, entre lenguas, entre personas. Y ojalá este tipo de propuestas sirvan como inspiración para seguir pensando en una educación donde la diversidad no sea un problema a resolver, sino una riqueza que abrazar. Donde la música no solo sea contenido, sino camino. Y donde cada niño, venga de donde venga, sienta que su voz merece ser escuchada.

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster, he podido desarrollar de forma viva y significativa muchas de las competencias generales que se recogen en el plan formativo del Máster en Psicopedagogía. Estas competencias, lejos de ser solo indicadores académicos, han cobrado vida durante este proceso, se han concretado en decisiones reales, en reflexiones constantes y en acciones que me han permitido crecer profesional y personalmente.

- **Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa– y en contextos más amplios o multidisciplinares.**

El contexto de intervención no era un aula escolar tradicional, sino un centro

comunitario con niños de diferentes niveles de competencia lingüística, trayectorias migratorias diversas y necesidades personales únicas. En este entorno, cada sesión supuso una adaptación constante. Apliqué soluciones creativas cuando una actividad no funcionaba como esperaba, y busqué formas de hacer que cada niño encontrara su lugar en el grupo, incluso sin compartir aún el idioma. Diseñar esta propuesta fue, en sí misma, un ejercicio de autonomía profesional y de búsqueda creativa de sentido.

- **Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.**

En varios momentos del proyecto tuve que tomar decisiones rápidas, sin contar con todos los datos o sin poder prever cómo reaccionaría el grupo. Pero gracias a la formación recibida en el máster, pude hacer esas elecciones de forma crítica, conectando con fundamentos psicopedagógicos sólidos: el aprendizaje significativo, la pedagogía del vínculo, la importancia del contexto emocional para aprender, etc. Reflexionar sobre lo que pasaba en cada sesión se volvió parte del proceso. La intervención no fue algo cerrado, sino vivo, en constante revisión.

- **Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.**

Esta competencia la trabajé especialmente en el trato con las familias y con los colaboradores del centro. Intenté explicar en todo momento qué hacíamos, por qué lo hacíamos y qué esperábamos conseguir. Lo hice desde un lenguaje sencillo, cercano, sin tecnicismos innecesarios, pero sin renunciar a la profundidad del enfoque. También al redactar este trabajo, he intentado mantener ese equilibrio: ser rigurosa, pero también clara y humana en la forma de contar la experiencia.

- **Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.**

Este punto ha sido, probablemente, uno de los más potentes para mí. Al trabajar con niños de origen marroquí, me vi cuestionando muchas ideas que había dado por supuestas. Descubrí expresiones culturales que no conocía, formas de comunicarse distintas, maneras de entender la infancia, la autoridad o el aprendizaje. Y lo más importante: aprendí a observar sin juzgar, a escuchar sin interpretar desde mi filtro cultural. Esta experiencia me ha ayudado a desarrollar una mirada más abierta, más atenta, más consciente.

- **Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.**

He intentado, en todo momento, actuar desde el respeto, la sensibilidad y la coherencia ética. Desde cómo recogía la información de los niños, hasta cómo gestionaba los silencios, los errores, o las emociones que surgían en las sesiones. Ser psicopedagoga no es solo aplicar técnicas, es cuidar. Y ese cuidado ético fue el eje que guió cada decisión que tomé en esta propuesta.

- **Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.**

Si bien la propuesta no fue tecnológica, sí integré el uso de TICs de forma puntual: para buscar canciones, editar materiales, compartir grabaciones con las familias, etc. También exploré recursos digitales que permitieran adaptar mejor los contenidos a los distintos niveles. Esta competencia sigue siendo un reto, pero he dado pasos importantes para integrarla de forma crítica y útil en mi práctica.

- **Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.**

Este TFM ha sido, sin duda, un proceso de autoconocimiento profesional. Me ha permitido identificar fortalezas, pero también reconocer mis límites. He aprendido a pedir ayuda, a revisar lo que no funcionaba, a preguntarme constantemente cómo podía hacerlo mejor. Y, sobre todo, he confirmado que quiero seguir formándome, aprendiendo y creciendo en esta profesión. No desde la perfección, sino desde la responsabilidad y la pasión por acompañar procesos educativos que tengan alma.

Este proyecto me ha enseñado que, más allá de los contenidos, de las estrategias o de los marcos teóricos, lo que realmente marca la diferencia es cómo nos posicionamos como profesionales. Qué tipo de relaciones creamos. Qué lugar damos a la emoción, al error, a la identidad de cada niño o niña. Y ese, creo, es el aprendizaje más valioso que me llevo del máster: que ser psicopedagoga no es solo saber mucho. Es saber estar. Saber mirar. Saber acompañar.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, W. (2012). Inmigración marroquí en España. Una visión general. Colectivo loe (pp.1-30)
- Amades, J. (1961). Música popular y música folklórica. *Anuario Musical*, 1 (16), 247-250.
- Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel, S.A (pp. 1-145)
- Borisovna-Biriukova, L. (2002). *Vivir un espacio: Movilidad geográfica de la población*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.
- Brewster, J., Ellis, G., y Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow. Pearson. (pp.1-278).
- Brown, S., y Packer, J. (2018). The role of music in identity construction. *Journal of Music Studies*, 12(3), 110–123.
<https://doi.org/10.1016/j.jmusicstud.2018.05.001>
- Chambers, I. (1994). Migración, cultura, identidad. Amorrortu (pp.1-208)
- Ekstrand, A. C., y Torralbo, A. I. (2008). Adquisición de segundas lenguas: el reto de aprender una lengua extranjera. *Papeles salmantinos de educación* (pp. 105-124).
- Ellis, R. (2001). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.(pp.1-805)
- Feld, S. (2019). Music as cultural practice: An anthropological perspective. *Ethnomusicology*, 63(2), 83–95.
<https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.63.2.0083>

- Gatbonton, E., y Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22(3), 473–492. <https://doi.org/10.2307/3587286>
- Hargreaves, D. J., y North, A. C. (1997). The social psychology of music. Psychology Press. (pp. 2-168)
- Harley, B., y Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? En de Groot, A.M.B. y Kroll, J.F. *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* Psychology Press. (pp.1-380)
- Jiménez, M. G. (2009). Creatividad y/o patrimonio: música culta vs. música popular. *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz* 1 (4), 341-367.
- Kearney, M., y Bernadete B. (2002). “Migration and Identities- A Class-Based Approach”. *Latin American Perspectives*, 31(5), 3-14.
<https://doi.org/10.1177/0094582X0629414>
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press. (pp. 1-154)
- Leal-Oliva, A., y Sánchez-Rodríguez, P. (2010). Play it again, Sam: cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas* 1(27),1-9.
- Lems, K. (1996). For a song: Music across the ESL curriculum. Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages. (pp. 396 524).
- Martí Pérez, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía: Didáctica de la música*,1, (12), 7-14.
- Mejía, P. P. (2006). Didáctica de la música para educación infantil. Prentice hall. (pp.1-65).
- Poppleton, C. (2001). Music to ears. *American Language Review*, 5 (1), 23-26.

- Ribera, J. (1927). Para la historia de la música popular. Boletín de la Real Academia de la Historia. (pp. 47-65)
- Rivera, A. S. (21 de mayo de 2020). ¿Qué es la música popular y características? *Un profesor*. <https://www.unprofesor.com/musica/que-es-la-musica-popular-y-caracteristicas-4194.html>
- Roccatti, M. (1999). “Derechos humanos de las mujeres y los niños migrantes”. En Memoria del Coloquio Nacional sobre Políticas Públicas de Atención al Migrante, Gobierno del Estado de Oaxaca, (pp. 37-38)
- Ruiz Calatrava, M.C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y Experiencias Educativas* 1(13) ,1-10.
- Salazar, A. (2015). La música: como proceso histórico de su invención. Fondo de cultura económica de España, S.L (pp. 1-328)
- Sánchez, E. (2000). Definiciones y conceptos sobre la migración. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_l_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo1.Pdf .
- Sánchez, J. M. (1994). *Adquisición de una segunda lengua. En Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) SGEL: Sociedad General Española de Librería SGEL.* (pp. 21-60).
- Sánchez-López, M.P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica. Síntesis (pp. 1-240)
- Saricoban, A.y Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*. (pp. 1-6).
- Torremocha, P. C. C., y Ortiz, C. S. (2017). El cancionero popular infantil en educación. Síntesis. (pp.4-20)
- Tschmuck, P. (2020). Creativity and innovation in the music industry. Springer. (pp.205-230)

Vargas, B. (2013). Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia.
Revista Desarrollo y Sociedad, 1(72) 205-223.
<https://doi.org/10.13043/DYS.72.5>