

**EL BOSQUE DE HARAK: UNA EXPERIENCIA CREATIVA PARA EL
FOMENTO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A
TRAVÉS DEL CUENTO MUSICAL EN ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

123

**HARAK'S FOREST: A CREATIVE EXPERIENCE TO PROMOTE
LINGUISTIC COMPETENCE IN COMMUNICATION THROUGH THE
MUSICAL TALE IN STUDENT IN FIRST GRADE OF PRIMARY EDUCATION**

ANTONIO PÉREZ HERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE MURCIA
a.perezhdz@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se exponen los motivos por los que se focaliza la atención en el cuento y, más concretamente, en el cuento musical como recurso didáctico para el fomento de la competencia en comunicación lingüística. En la investigación se aúnan aspectos cuantitativos y cualitativos, ubicándose ante un estudio pre-experimental en el que se realizan dos mediciones (una previa a la intervención y otra posterior) y con un diseño descriptivo-comparativo.

Mediante los análisis realizados se evidencia una mejora de la competencia en comunicación lingüística que se refleja, entre otros aspectos, en una mejor comprensión de los aspectos argumentales presentes en nuestro cuento *El bosque de Harak* y en la asimilación de vocabulario novedoso.

PALABRAS CLAVE

Literatura, cuento, competencia comunicativa, Educación Básica, método educativo, educación musical.

ABSTRACT

In this study we expose the reasons that have led us to focus our attention on the tale and, more specifically, on the musical tale as a teaching resource for promoting linguistic competence in communication. In our research quantitative and qualitative aspects come together, placing us before a pre-experimental study in which two measurements (prior to intervention and posterior) and a descriptive-comparative design are made.

Through the analysis improving competition is evident in communication linguistic it reflected, among other things, a better understanding of the plot aspects in our story *Harak's forest* and assimilation of new vocabulary.

KEY WORDS

Literature, tale, communicative competence, Basic Education, educational method, music education.

* * *

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que resalta la importancia de fomentar la competencia en comunicación lingüística en el alumnado de Educación Primaria viene dado por la relación que se deduce entre el lenguaje y el ser humano, relación en la que la lengua (y muy especialmente en su vertiente hablada) juega un papel central en el aprendizaje y desarrollo infantil, permitiendo al niño transformar sus respuestas hacia el entorno y, además, manipular su ambiente (Hernández, 1984).

En este artículo se parte de la definición planteada dentro del marco de las competencias clave definidas por la Unión Europea y recogida en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Aquí la competencia en la comunicación lingüística queda definida como el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Pero ahora bien, ¿cómo fomentarla? ¿Cómo adquirir un buen dominio del lenguaje? ¿Qué métodos son los más apropiados?

Este trabajo se centra en los cuentos, postura avalada por numerosas aportaciones tales como la de Sandoval (2005, p. 4) quien comenta su importancia educativa por ser uno de los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura o la de Correa (2009), quien afirma que “el cuento es un excelente medio pedagógico para estimular el desarrollo de los valores y la enseñanza de la lengua materna” (p. 92).

Por su parte, López-Valero, Ecabo-Fernández y Jerez-Martínez (2013) se muestran a favor de su uso educativo, afirmando que los cuentos se constituyen como historias clave para la labor en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. Resulta, por tanto, oportuna su inclusión dentro del ámbito educativo tanto por sus posibilidades interdisciplinares -aspecto aludido tanto por Barrera (2015) como por Flecha (2015)-, y porque durante las primeras edades contribuyen a la construcción y el conocimiento del mundo (Chamorro, 2015).

Cabe destacar que el mencionado valor educativo de los cuentos queda incrementado si se considera que todos los niños nacen con una predisposición hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, de regular la acción, de simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza (Colomer, 2005), aspectos todos ellos presentes en este tipo de narraciones.

De forma más concreta, este trabajo centra su atención en el cuento musical como recurso didáctico para dicho fin. Como bien reconoce Fernández (2010), se establece una natural interrelación entre literatura y música hasta el punto en que encontramos que gran parte de la historia de la literatura y de la música es común.

Siguiendo a Saura (2015), la selección del cuento musical se justifica debido a que, cuando se pone en práctica, brinda la posibilidad de aunar todos los lenguajes de expresión y percepción que el área de Educación Artística ofrece, y todo ello al tiempo que se desarrollan aspectos creativos, interpretativos y auditivos. Además, y parafraseando a García Sánchez (2018), la relación entre disciplinas resulta ineludible para perseguir el desarrollo integral del alumnado, aspecto, a su vez, reivindicado por Tabernero, Aliseda y Huerta (2016).

La actividad que se plantea también se fundamenta en las aportaciones de Tejada (2004), quien, bajo una concepción referencialista, afirma que:

- Toda música (y especialmente la acompañada con texto) es descriptiva, transmitiendo el contenido semántico del lenguaje significados que son reforzados por los sonidos.
- La música instrumental también transmite significados.
- Los significados de la música están determinados por las palabras que la acompañan, por historias o descripciones previamente planteadas o por su asociación con prácticas culturales o sociales.
- Dichos significados son parte de la experiencia musical, la cual es, a su vez, un elemento vital de la experiencia personal.

2. METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este trabajo posee una doble finalidad dado su carácter de intervención educativa y de evaluación de la misma: por un lado se pretende diseñar y desarrollar una actividad con un enfoque interdisciplinar cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, por otra parte, surge la necesidad de realizar su evaluación.

Así pues, el propósito del presente trabajo es el siguiente: evaluar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado participante en la experiencia educativa.

Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Diseñar una actividad relativa al cuento musical para el fomento de la competencia en comunicación lingüística en alumnos de primero curso de Educación Primaria, teniendo en cuenta las características del alumnado destinatario.
2. Comprobar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes, antes y después de la aplicación, en función del sexo.
3. Evaluar la utilidad y el grado de satisfacción de la actividad diseñada, tanto desde la perspectiva del alumnado participante como desde la de los distintos profesionales de la docencia presentes durante su desarrollo.

2.2. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MUESTRA

La investigación se ha llevado a cabo en un colegio privado concertado de Murcia que oferta enseñanza en los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cada uno de ellos dos líneas por curso.

Los participantes que tomaron parte se dividen en dos grupos: por un lado, los alumnos de primer curso de Educación Primaria y que suman un total de 47, siendo 21, niñas (44.7%) y 26, niños (55.3%) y, por otro, sus maestras-tutoras.

2.3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y PROCEDIMIENTO

En la investigación se aúnan aspectos cuantitativos y cualitativos. Se trata de un estudio pre-experimental en el que se realizan dos mediciones (una previa a la intervención y otra posterior) y con un diseño descriptivo-comparativo.

Por medio de esta indagación se pretende obtener información clara y precisa en lo que concierne a la competencia en comunicación lingüística del alumnado de primer curso Educación Primaria que tomó parte en esta investigación, antes y después de la puesta en práctica de la actividad diseñada en torno al cuento musical.

Cabe precisar que en el enfoque también se ha considerado el análisis previo de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante a través de la percepción de sus maestras-tutoras pues, valgan las palabras de Rodríguez (1999), partir del nivel de desarrollo del alumnado es algo necesario para cualquier intervención educativa.

En lo referente al procedimiento, cabe destacar que el responsable de llevar a cabo la experiencia educativa ha sido el propio investigador, estando controlada la variable “profesor”.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- *Prueba de conocimientos previos de los alumnos.* Se trata de un instrumento que presenta tres partes diferenciadas. En la primera parte se presentan 10 cuestiones objetivas de complementamiento relativas al hilo argumental del cuento *El bosque de Harak* (véase Anexo 1) que exigen respuestas breves e idénticas en todos los destinatarios.

La segunda parte consta de dos preguntas objetivas de vocabulario de correspondencia

o apareamiento con las que se solicita la relación mediante flechas de algunas palabras presentes en el cuento. °

Finalmente, consta de una tercera parte que incluye de dos preguntas cerradas de alternativa múltiple (*Poco, Regular, Bastante y Mucho*) con las que se interroga al alumnado con relación a si le gustó el cuento y si estiman posible la interrelación entre música y cuentos.

- *Prueba de rendimiento de los alumnos.* Este instrumento tiene como objetivo la recogida de información *relevante* tras la finalización de la actividad y consta de cuatro partes. Las dos primeras son idénticas a la prueba de conocimientos previos. La tercera parte consta de un cuerpo de preguntas cerradas de alternativa múltiple (*Poco, Regular, Bastante y Mucho*) en el que se incluyen, además de las mismas preguntas ya planteadas en el *Instrumento de recogida de información inicial*, preguntas relativas al grado de satisfacción del alumnado con la actividad realizada y valoración de su utilidad para la mejora de la competencia en comunicación lingüística y la competencia social y cívica. Finalmente, se incluye una cuarta parte vinculada con los contenidos aprendidos y comentarios.
- *Protocolo de observación sistemática para maestros.* Se trata de un cuestionario semiestructurado que fue facilitado a los maestros-tutores al finalizar la experiencia. Con él se indaga en la valoración de la actividad desarrollada, destacando sus puntos fuertes y débiles.

2.5. FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

La fiabilidad ha sido validada mediante la realización de un análisis psicométrico de consistencia interna. Concretamente, y utilizando la interpretación del Coeficiente Alfa de Cronbach dada por George y Mallery (1995), han sido analizadas las variables ordinales y escalares, dejando al margen las variables ordinales que poseen un carácter de respuesta mixto. Los análisis han sido realizados con el paquete estadístico Statistic Package for the Social Sciences (SPSS, versión 15.0 y 22).

Para la prueba de conocimientos previos de los alumnos, los resultados señalan un Coeficiente Alfa de Cronbach de .288, el cual se corresponde con una interpretación de fiabilidad de “no aceptable”.

Esta baja puntuación, y siguiendo a Celina y Campo-Arias (2005), puede derivar de que el valor de alfa es afectado de forma directa por el número de ítems que componen una

escala. No obstante, ha de considerarse que en el instrumento existe una gran presencia de ítems cualitativos que dan lugar a variables nominales.

Así mismo, en el protocolo de observación sistemática para maestros, todos los ítems son cualitativos.

Para la prueba de rendimiento, los análisis señalan un Coeficiente Alfa de Cronbach de .879, siendo analizadas un total de 10 variables y alcanzando una fiabilidad, según George y Mallery (1995) de “buena”.

129

2.6. PLAN DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Tras la recogida de la información, se procedió a la identificación de cada uno de ellos con un código número. Posteriormente, se realizó la operativización de las variables (véase Anexo 2) y a la elaboración de las matrices de datos correspondientes con el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows (Statistical Package for the Social Sciences for Windows, vers. 15.0.1., 2006). Seguidamente, se procedió a la realización de los análisis pertinentes para dar respuesta a los objetivos planteados. No obstante, previamente se realizó un análisis exploratorio para así detectar posibles datos anómalos y poder solventarlos. El análisis confirmatorio de los datos se ha realizado a un nivel descriptivo (análisis univariados y análisis bivariados).

Además de lo anterior, otras pruebas utilizadas han sido las siguientes:

- *McNemar*: se ha utilizado para comparar los resultados obtenidos entre el pretest y el posttest. Utilizamos esta prueba para decidir si puede aceptarse que la actividad diseñada induce un cambio en la respuesta de las variables dicotómicas o dicotomizadas sometidas al mismo antes y después de llevarse a cabo, actuando en este caso cada elemento como su propio control. Con la prueba de McNemar se determina, asumiendo un valor crítico de .05, que las diferencias acaecidas no se deben al azar y que son estadísticamente significativas.
- *Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon*: en caso de estar ante más de dos valores, se ha utilizado para comparar dos mediciones y determinar, al igual que la prueba McNemar, que dicha diferencia es estadísticamente significativa y no se debe al azar (valor crítico .05).

3. RESULTADOS

– Resultados alcanzados en el objetivo 1.

La evaluación de su nivel de competencia en comunicación lingüística inicial está referido a la totalidad del grupo clase (lo cual incluye a dos alumnos que no asistieron en el momento de la puesta en práctica de nuestra actividad). De todos ellos, un 44.9% son niñas y el 55.1% restante, niños.

Según la información proporcionada por sus maestras-tutoras, el nivel de competencia en comunicación lingüística inicial es mayor en las niñas que en los niños en todos los aspectos evaluados.

A excepción del nivel de comprensión y expresión oral del alumnado (donde la prueba *U* de Mann-Whitney demuestra que no existe una influencia estadísticamente significativa del sexo en dicho nivel: $U = 234.000$ y $p > .05$) se encuentran diferencias estadísticamente significativa entre niños y niñas de primer curso de Educación Primaria en su nivel de vocabulario ($U = 211.000$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 28.91 > RP_{niño} = 21.81$), nivel de comprensión lectora/escrita ($U = 209.000$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 29.00 > RP_{niño} = 21.74$), nivel de expresión oral y escrita del alumno ($U = 234.000$ y $p = .001$; $RP_{niña} = 31.59 > RP_{niño} = 19.63$), nivel de fluidez verbal ($U = 199.500$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 29.43 > RP_{niño} = 21.39$), nivel de respeto por diversas opiniones de sus compañeros ($U = 190.000$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 29.86 > RP_{niño} = 21.04$), nivel de implicación al trabajar en grupo ($U = 200.000$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 29.41 > RP_{niño} = 21.41$) y nivel de creatividad ($U = 184.500$ y $p < .05$; $RP_{niña} = 30.11 > RP_{niño} = 20.83$), siendo siempre las niñas quienes mejores puntuaciones reciben. Estos resultados justifican que se compruebe la existencia (o no) de diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes en función del sexo antes y después de la aplicación de la actividad.

Así pues, y teniendo en consideración lo anterior, se plantea la actividad *El cuento musical: El bosque de Harak* con la que se trata de aprovechar el canal expresivo comunicativo de la música como factor de participación en la trama de un cuento y con la que se persigue trabajar la competencia social y ciudadana de forma colaborativa a través de la interpretación conjunta de un cuento musical. A través del canal musical, y valgan las palabras de González de Mendoza (2004), se contribuye a uno de los requisitos atribuibles a cualquier docente: ayudar a que alumnos descubran los conceptos y sentimientos que aparecen en el texto literario.

En la experiencia desarrollada, y siguiendo los consejos de Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017), se ha tratado de promover el interés de los niños, quienes se definen como partícipes de la historia, desempeñando roles distintos al tiempo que se inician en la práctica de instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada, trabajan los parámetros del sonido y comprenden que los cuentos son herramientas de expresión que se extienden más allá de un mero conjunto de palabras.

La actividad se desarrolló a lo largo de una sesión, para la cual fueron necesarios los siguientes instrumentos musicales: metalófonos, xilófonos, pandero, crótalos, panderetas, sonajas, caja china y claves.

Para comenzar la experiencia, en primer lugar se leyó el cuento especialmente diseñado por nosotros para este fin: *El bosque de Harak*. Una vez leído, y a fin de determinar el nivel inicial de comprensión de su vocabulario y argumento, se plantea la prueba de conocimientos o formación previos.

Seguidamente, se explicó a los niños que iban a participar en un cuento musical, para lo cual cada uno de ellos iba a representar un personaje o efecto del cuento. A fin de clarificar lo señalado, se apuntó en la pizarra las palabras claves que iban a aparecer a lo largo del cuento y que los alumnos debían representar mediante sonidos, instrumentos o percusiones corporales: pandero - Harak; crótalos, panderetas y sonajas - ratón Ton; silbidos/soplidos y dedos - viento y lluvia; metalófonos y xilófonos – Alberto; caja china y claves – Ceniza, y voz – risa.

Tras esto, se procedió a la creación de grupos de distinto nivel competencial, intentando que fueran lo más equilibrados posibles (entre tres y cinco alumnos). Así mismo, se asignó a cada grupo un instrumento, percusión corporal o sonido que debían realizar: crótalos, panderetas, sonajas, silbidos/soplidos, metalófonos, xilófonos, pandero, caja china y claves, explicando cómo y cuándo debían tocar sus instrumentos, así como la intensidad de los sonidos a sacar con ellos.

Para evitar especializaciones, los instrumentos fueron rotando de grupo en grupo y, una vez que todos los alumnos practicaron todo, dio inicio la experiencia.

Para finalizar, se repartió la prueba de rendimiento.

Los objetivos de aprendizaje establecidos son los siguientes:

- Trabajar los parámetros del sonido.

- Comprender y ejecutar los matices de intensidad *f*, *ff*, *p* y *pp* con instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada.
- Participar en una actividad musical grupal con actitud abierta, interesada y respetuosa.
- Aumentar el vocabulario a través de una actividad musical centrada en el cuento.

- Resultados alcanzados en el objetivo 2.

Análisis comparativo entre pretest y postest

Al comparar los resultados obtenidos antes de la puesta en práctica de nuestro cuento musical con los hallados una vez concluido, se aprecian una serie de mejoras:

- Las respuestas ofrecidas a lo que le sucede a Alberto al inicio del cuento evidencian que de los 12 niños que en el pretest no supieron contestar correctamente, 11 de ellos (91.7%) sí supieron hacerlo en el postest, mientras que sólo uno de los dos niños (50%) que no responden correctamente a la pregunta tras participar en la actividad, lo hizo acertadamente antes de su inicio. Esto muestra una mejora en la condición del pretest al postest, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).
- Si bien el 78.7% responde correctamente en el pretest a los motivos que llevan a Ceniza a desconfiar del ratón Ton, en el postest el porcentaje aumenta al 95.7%. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).
- En el pretest, 15 alumnos no responden correctamente a la pregunta “¿Qué le propone Alberto al ogro una vez que llega a casa?”, mientras que en el postest todos (100%) lo hacen correctamente. Solo dos niños que respondieron correctamente en el pretest, lo hacen de modo erróneo en el postest. La mejora es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).
- Los ocho alumnos que responden incorrectamente en el pretest a la pregunta “¿Quién se encarga de cortar el queso para la cena?”, siete de ellos (87.5%) lo hacen de modo correcto tras participar en la actividad. Si bien se evidencia cierta mejora, no es estadísticamente significativa (*McNemar* $p > .05$).
- Se aprecia que de los 23 niños que inicialmente no supieron contestar qué otro alimento fue degustado por los personajes, 19 de ellos (82.6%) son capaces de indicarlo tras participar en la experiencia diseñada. La mejora es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).

- En cuanto a la pregunta “¿Quién se encarga de empujar la mesa para la cena?”, se demuestra que de los 25 alumnos que inicialmente no supieron identificar al caballo Ceniza como el encargado de realizar tal labor, 21 (84%) sí lo identifican en el postest, mientras que sólo uno de los cinco niños (20%) que responde incorrectamente en el postest, lo hizo correctamente en el pretest. Esto supone una mejora estadísticamente significativa en la condición del pretest al postest (*McNemar* $p < .001$).

- A las respuestas dadas a la pregunta “¿Cómo se sentía Harak, el ogro? ¿Estaba contento? ¿Tenía amigos?”, se aprecia que de los 10 niños que respondieron incorrectamente en el pretest, ocho de ellos (80%) lo hace de modo correcto tras participar en la actividad, mientras que solo tres de los cinco (60%) que responden incorrectamente en el postest, lo hicieron acertadamente en el pretest. Aunque se aprecia una mejora en la condición antes-después, no podemos indicar que sea estadísticamente significativa (*McNemar* $p > .05$).

- A la pregunta “¿Cómo encuentra Alberto el camino a casa?”, se aprecia que si bien el 61.7% respondió correctamente antes de participar en la actividad, este porcentaje aumenta al 87.2% tras su participación. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).

- En cuanto a la pregunta “¿Durante el camino a casa, ¿a qué juegan Alberto, Ceniza, el ratón Ton y el ogro?”, se comprueba que el porcentaje de alumnos que responde correctamente en el pretest es del 91.5%, porcentaje que aumenta al 93.6% en el postest. Si bien existe cierta mejora, esta puede ser debida al azar, no resultando estadísticamente significativa (*McNemar* $p > .05$).

En lo referente a las actividades de relaciona con flechas, todos los porcentajes se ven aumentados tras el desarrollo de la actividad:

- De los 24 alumnos que previamente a la puesta en práctica de la actividad no fueron capaces de vincular “aminorar la marcha” con “más despacio”, una vez participan en esta, 19 de ellos (79.2%) son capaces de establecer dicha relación, mientras que solo tres de los ocho alumnos (37.5%) que no identifican esta relación en el postest, sí lo hicieron en el pretest. Esto muestra una mejora en la condición del pretest al postest, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).

- Respecto a la vinculación de “apresurar la marcha” con “más rápido”,

- comprobamos que si bien el 42.6% de los niños supo establecer esta relación antes de participar en nuestra actividad, una vez así lo hicieron, el porcentaje aumenta al 83%. La diferencia es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .001$).
- La relación establecida entre los términos furioso y fuerte aumenta del 93.6% en el pretest al 97.8% en el postest. A pesar de esta mejora, no puede afirmarse que sea estadísticamente significativa (*McNemar* $p > .05$).
 - Si bien al inicio un 87.2% del alumnado relaciona correctamente “rugir” con “fuerte”, tras participar en la actividad, el porcentaje aumenta al 93.6%. La mejora no es estadísticamente significativa (*McNemar* $p > .05$).
 - Respecto a la vinculación “estruendoso” con “fuerte”, de los 15 alumnos que en el pretest no supieron establecer esta vinculación, 11 de ellos (73.3%) son capaces de hacerlo en el postest, mientras que de los cinco niños que no relacionan estos términos en el postest, solo uno de ellos (20%) lo hizo correctamente en el pretest. Existe una mejora en la condición del pretest al postest, siendo la diferencia estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).
 - El análisis de las respuestas dadas para la relación sisear-suave en los momentos antes y después pone de manifiesto que de los 10 niños que en el pretest no establecieron esta relación, ocho de ellos sí lo hacen en el postest. Así mismo, cabe destacar que de los dos niños que no establecen esta relación en el postest, ninguno de ellos lo hizo de modo correcto en el pretest. La mejora es estadísticamente significativa (*McNemar* $p < .01$).
 - Aunque el 80.9% del alumnado supo vincular “susurrar” con “suave” con anterioridad a su participación en la experiencia y este porcentaje aumenta al 83% tras participar en esta, no se puede afirmar que estas diferencias no se deban al azar (*McNemar* $p > .05$).
 - Finalmente, la opinión de los niños con relación a si es posible integrar contenidos musicales con los cuentos varía de modo estadísticamente significativo ($Z = -2.708$ y *Wilcoxon* $p < .01$) entre las mediciones efectuadas antes y después de implementar la actividad.

- Resultados alcanzados para el objetivo 3.

Al preguntar a los alumnos si les ha gustado el cuento, las respuestas son claras y disipan

cualquier atisbo de duda: al 44.7% *El Bosque de Harak* le gusta “bastante” y al 53.2% le gusta “mucho”. Tan solo hay un alumno, lo cual supone un 2.1%, al que nuestro cuento le gustó “poco”. Además, y según manifiestan los resultados calculados con la prueba de rangos U de Mann-Whitney, no existe un efecto estadísticamente significativo de la variable independiente en la respuesta dada por el alumnado con relación a si les ha gustado el cuento ($U= 217.000$ y $p> .05$).

Así mismo, al formular la pregunta “¿Te gustaría volver a repetir una actividad parecida a ésta?”, la gran mayoría se muestra a favor: al 78.6% le gustaría “bastante” y “mucho” volver a repetirla, mientras que sólo al 21.3% restante le gustaría “poco” (8.5%) y “regular” (12.8%). Cabe señalar que, según evidencian los resultados dados por la prueba U de Mann-Whitney, las respuestas ofrecidas no son distintas del modo estadísticamente significativo entre niñas y niños ($U= 238.000$ y $p> .05$).

De igual modo, se puede afirmar que al alumnado le ha gustado “mucho” (55.3%) y “bastante” (36.2%) esta actividad, mientras que solo a una minoría (8.6%) le ha gustado “poco” y “regular” (4.3% cada respuesta). Además, al preguntarles si esta actividad los ha ayudado a comprender mejor el argumento del cuento, la mayoría reconoce que “bastante” (34%) y “mucho” (46.8%). Aquellos que señalan que el uso del canal expresivo comunicativo de la música como factor de participación en la trama del cuento creado no los ha ayudado a comprender mejor su argumento son una minoría que no supera el 20%.

A continuación, al preguntar a los niños si consideran que participar en esta actividad los ha ayudado a mejorar en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, una vez más, es la gran mayoría la que se muestra a favor de dicha contribución, afirmando que les ha ayudado “bastante” (35.6%) y “mucho” (46.7%).

Al ser interrogados sobre si esta actividad había contribuido a aumentar su interés hacia los cuentos, más de la mitad de los niños (52.2%) asegura que “mucho” y un 34.8% responde con “bastante”. Al igual que en los casos anteriores, los alumnos que responden negativamente son una minoría: sólo un 8.7% estima que no se siente más atraído hacia los cuentos y un 4.3% considera que dicha atracción es “regular”. Cabe precisar que los resultados alcanzados con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ponen de manifiesto que existe un efecto estadísticamente significativo del sexo en la opinión al respecto expresada por el alumnado ($U= 178.000$ y $p< .05$), siendo los niños quienes tras su participación en nuestra actividad afirman sentirse más atraídos hacia los cuentos ($RP_{niño} = 26.65 > RP_{niña} = 19.40$).

Otro punto fuerte de esta actividad ha sido la de permitir a los niños apreciar y valorar el trabajo de sus compañeros, aspecto que los propios alumnos reconocen: un 57.8% considera que ha apreciado y valorado el trabajo de sus compañeros “mucho” y un 26.7% indica que esto es algo que ha hecho “bastante”. Por el contrario el 15.5% restante responde con “poco” y “regular”.

Los niños también estiman que con esta actividad han aprendido a respetar la opinión de sus compañeros: un 54.3% asegura haberlo hecho “mucho” y un 32.6%, “bastante”. Además, consideran que trabajar en grupo ha sido “muy” (51.1%) y “bastante” (42.6%) enriquecedor. Por otra parte, los alumnos se manifiestan muy satisfechos con la utilidad académica de esta actividad, aspecto que puede comprobarse a través de las respuestas ofrecidas a la pregunta “¿Qué has aprendido con esta actividad?”: “Cuentos con música” (2.2%), “A trabajar bien” (2.2%), “Música” (28.9%), “Muchas cosas” (28.9%), “Muchas palabras” (6.7%), “Un cuento nuevo” (13.3%), “Que leer no es tan aburrido” (2.2%), “Que hay que hacer buenos amigos” (8.9%), “Valorar el trabajo de mis compañeros” (4.4%) y “Ayudar a mis compañeros” (2.2%).

En cuanto a la opinión de las maestras-tutoras, los resultados indican que se muestran de acuerdo en cuanto a la motivación mostrada por sus alumnos durante la realización de la experiencia, su buen grado de aceptación, la adecuada adquisición de vocabulario novedoso, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística alcanzado con su desarrollo y la impartición de contenidos de Lengua castellana y Literatura.

Así mismo, como puntos fuertes señalan “La metodología empleada y la profesionalidad del docente para trabajar con el grupo y conseguir sus objetivos” (50%) y “El trabajo con instrumentos musicales ha sido muy motivador para los alumnos” (50%).

Como puntos débiles, una de las maestras (50%) señala que la actividad ha sido larga y la otra (50%) contesta con “ninguno”.

Finalmente, la consideración señalada por una de las maestras-tutoras es “Excelente actividad para la adquisición de vocabulario de forma lúdica y motivadora”.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Se puede concluir que el cuento ha sido un elemento fundamental en la experiencia diseñada y que, además, ha captado el interés del alumnado destinatario, aspecto

perseguido a través del fuerte componente lúdico perseguido durante su desarrollo.

Así mismo, se puede concluir que el diseño ha considerado las características del alumnado destinatario a través del estudio y evaluación de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos participantes. Esto ha posibilitado la adecuación de la actividad al nivel competencial de los niños.

137

Por otra parte, la experiencia desarrollada, a través de las mejoras acaecidas entre los resultados inicialmente obtenidos por los niños antes de su participación y los hallados tras su conclusión, contribuye a:

- aspectos tales como lograr una comprensión del hecho y la producción/creación literaria (Escobar, 2010).
- Mejorar la comprensión lectora del alumnado, permitiendo así a los niños dar sentido a lo escrito y comunicarse con el texto (Álvarez, 1993).
- Aumentar el vocabulario, aspecto esencial dado que, como señala Hernández Quintana (2018), la realidad está hecha de palabras y, sin el registro lingüístico apropiado, esta y el pensamiento se empobrecen.
- A las funciones de la literatura infantil y juvenil expuestas por Alliende y Condemarín (1997), Quintero (1992) y Vannini (1995): ampliar el horizonte intelectual y artístico de los niños, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico, divertir y activar su curiosidad, estimular el desarrollo del pensamiento libre y creativo, proporcionar temas, motivos y detalles para nutrir su inspiración y ayudarlos a comprender el mundo en el que viven (citado en Escalante y Caldera, 2008).

Así mismo, la experiencia diseñada ha gozado de una buena acogida por parte del alumnado, pues a la mayoría le ha gustado las actividades y se muestra a favor de volver a repetirlas.

Los niños también han aprendido a respetar la opinión de los demás y a apreciar y valorar el trabajo de los compañeros de clase. Así mismo, la mayoría vuelve a reiterar su deseo de volver a repetir una actividad similar en un futuro.

Se puede indicar que la actividad ha conseguido despertar la capacidad de concentración, la motivación y el interés académico del alumnado por los contenidos abordados,

aspectos todos ellos que justifican su importancia educativa. Y es que, tal y como afirma Escobar (2010), hoy día se hace necesario “abrir nuevos caminos educativos que fomenten la motivación, la curiosidad y la interacción en el aula, proponiendo tareas educativas que contribuyan a la asimilación de los contenidos teóricos” (p.6).

En cuanto a las propuestas de mejora, habría resultado interesante contar con un grupo control para así comprobar la efectividad de la actividad. Así mismo, habría sido oportuno controlar otras variables extrañas del alumnado participante, tal y como puede ser, por ejemplo, la incorporación del número de horas que estudian fuera de la escuela o la realización de clases extraescolares.

En cuanto a las propuestas para futuras investigaciones que sigan esta línea u otra similar, pueden admitirse las siguientes variaciones: puede crearse un cuento nuevo, emplear un cuento clásico o incluso utilizar el fragmento de una novela o un poema para su desarrollo. Así mismo, es factible la modificación de los instrumentos musicales empleados e incluso de las indicaciones dadas a los niños sobre cómo tocarlos (puede modificarse el *glissando* utilizado por la técnica interpretativa *staccato*, por ejemplo).

5. BIBLIOGRAFÍA CITADAS

- Álvarez, C. M. (1993). Técnicas de lectura eficaz. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 83-91.
- Barrera, H. (2015). Cuéntamemates. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 88, 169-171.
- Carrillo, M. E. (2008). *Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia).
- Celina, H. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Chamorro, M. L. (2015). *Cómo dar vida a un cuento*. *Intervención práctica de narración oral y dramatización*. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9770/C%C3%B3mo%20dar%20vida%20a%20un%20cuento.pdf?sequence=3>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 1, 203-216.

- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 44(13), 89-98.
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Artículos arbitrados*, 12(43), 669-678.
- Fernández, G. (2010). Música y significado verbal. La reelaboración musical de obras literarias. En P. Hilario Silva y J. Sáez de Ibarra (Eds.), *Construir el texto. Aproximación a la didáctica de los procesos de comprensión y producción textuales* (pp.115-133). Madrid: Entimema.
- Flecha, G. (2015). Matemáticas y literatura de 0 a 3: Un cuento de cigüeñas. *Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 53-60.
- García, A. (2018). El cuento musicado como eje vertebrador de una efectiva educación interdisciplinar. *DEDiCA*, 13, 11-23.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.
- González de Mendoza, P. (2004). Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica. *Educación XXI*, 7, 27-43. Doi <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.7.1>.
- Hernández Quintana, B. (2018). La educación literaria: una experiencia didáctica de animación a la lectura promovida por el alumnado. *Investigación en la Escuela*, 94, 16-30.
- Hernández, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 35-60.
- López-Valero, A.; Ecabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XXI*, 16(2), 247-264. Doi: 10.5944/educxx1.16.2.2642.
- Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. Doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Rodríguez, J. (1999). *Didáctica de la narración escrita: enseñanza del discurso narrativo en Educación Primaria*. (Tesis de doctorado, Universidad de Granada).
- Sandoval, C. E. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ieRED: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2).

Saura, J. P. (2015). *El Cuento Musical: Planteamientos Didácticos en torno a una Educación Interdisciplinar*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia).

Taberero, B., Alliseda, B. y Huerta, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. *Retos*, 29, 216-222.

Tejada, J. (2004). Música y medicación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 7, 15-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.7.1>