



**LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS A
TRAVÉS DE LA MÚSICA Y LAS
CANCIONES**

**TEACHING SPANISH AS A FOREIGN
LANGUAGE TO CHILDREN THROUGH
MUSIC AND SONGS**

Máster Universitario en

Formación de Profesores de Español

**Presentado por
D.^a AMPARO MONTESINOS ARTERO**

**Dirigido por
Dr. D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ**

Alcalá de Henares, a 6 de septiembre de 2021

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: *La enseñanza de español como lengua extranjera a niños a través de la música y las canciones*, ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna D.^a Amparo Montesinos Artero.

Alcalá de Henares, a 4 de septiembre de 2021



Firmado: Manuel Martí Sánchez

RESUMEN

La enseñanza de español como lengua extranjera a niños es un campo en auge gracias a que cada vez se aprenden los idiomas con menor edad, debido a los beneficios que conlleva por la plasticidad del cerebro o la desinhibición del público infantil. En este trabajo se explican los efectos a nivel cognitivo de la música como herramienta didáctica, presentado en primer lugar las características del aprendiente menor de 7 años, analizando lo que sucede en el cerebro cuando interviene la música. Finalmente, se analizan algunos manuales y materiales, tanto físicos como en línea, donde la música tiene un papel principal o muy importante en el recurso expuesto.

Palabras clave: enseñanza de ELEN (español como lengua extranjera a niños), música y canciones, cerebro musical, neuroeducación.

ABSTRACT

Teaching Spanish as a Foreign Language to Children is a field that is booming thanks to the fact that languages are increasingly being learnt at a younger age due to the benefits that it entails due to plasticity of brain or the disinhibition of the child audience. In this work, the cognitive effects of music as a didactic tool are explained, first presenting the characteristic of the learner under 7 years of age, then analyzing what happens in the brain when music intervenes. Finally, some manuals and materials are presented, and both are physical and online materials, where music plays a leading or very important role in the exposed resource.

Keywords: Teaching SFLC (Spanish as a foreign language to children), music and songs, musical brain, neuroeducation.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor y persona fundamental en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, Manuel Martí, por todas las tutorías, las reuniones, los consejos y, sobre todo, su paciencia y ayudarme a descubrir mi lado más crítico y científico.

A mi familia, mi madre, mi hermana, mi hermano y mi tía Chelo, mi referente académico y mejor consejera, por todo el apoyo y orientaciones a la hora de afrontar cualquier reto.

A Dolores Garrido, mi seño Loli, y a su marido, el profesor Juan Muñoz por la reunión que tuvimos, todos los consejos y facilitarme la cantidad de bibliografía sobre la música, que tanto me ha ayudado.

A todas las personas que conforman el Máster por la gran organización y todo el apoyo que me han brindado durante la elaboración de mi TFM, con sus consejos y ánimos. Tengo que mencionar especialmente a las profesoras: Sonia Eusebio, María del Carmen Fernández, Zaida Núñez, María Eugenia Olímpio y Ana Ruiz. Muchas gracias por su tiempo.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| METODOLOGÍA | 8 |
| 1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE A NIÑOS | 11 |
| 1.1. <i>La adquisición/aprendizaje de la LE en niños</i> | 11 |
| 1.2. <i>La música como instrumento metodológico</i> | 15 |
| 1.3. <i>El profesor en el aula de ELEN</i> | 17 |
| 1.4. <i>Documentos oficiales de referencia en la enseñanza de ELEN</i> | 21 |
| 1.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) | 21 |
| 1.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) | 22 |
| 1.4.3. El Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL) | 23 |
| 2. EL CEREBRO MUSICAL | 27 |
| 2.1. <i>La neuroeducación</i> | 27 |
| 2.2. <i>Procesamiento y producción de la música</i> | 28 |
| 2.3. <i>Funciones de la música</i> | 31 |
| 3. MÚSICA Y CANCIONES EN EL AULA DE ELE A NIÑOS | 34 |
| 3.1. <i>Métodos y manuales de ELE para niños de 3 a 6 años</i> | 34 |
| 3.2. <i>Actividades y tareas musicales</i> | 37 |
| 3.2.1. Revisión bibliográfica | 37 |
| 3.2.2. Recursos en línea | 41 |
| CONCLUSIONES | 43 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo final de Máster (TFM, en adelante) se aborda la enseñanza de ELE, cognitivamente motivada, dirigida a niños de hasta 6 años a través la música y las canciones. El niño en quien se ha pensado es cualquier niño, sin necesariamente dotes musicales especiales.

La principal motivación para la realización de este TFM ha sido la pasión de la autora por la música y por la enseñanza de español, sobre todo, a niños. Por tal razón he decidido investigar en el trabajo realizado en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños a través de la música. Esta motivación se ha fortalecido con la experiencia docente con una niña norteamericana de cuatro años que reside en Alemania, a la que la autora de este TFM imparte clases de español a través de la aplicación en línea de videoconferencias ZOOM. En esta experiencia docente la música está siendo una herramienta muy útil, tanto para introducir un contenido nuevo como para afianzarlo. La música está siendo clave para que la niña recuerde lo trabajado en clase. Cabe mencionar también que, en dichas clases, la presencia de la madre es fundamental para mantener la atención de la niña o, cuanto menos, mantenerla enfrente de la pantalla. Antes de la primera clase, la madre informó de los gustos, aficiones e intereses de la niña, y, en la primera toma de contacto, aparte de las presentaciones, se estudiaron los animales con una canción del grupo musical infantil *El cantajuegos*, una de las pasiones de la estudiante, favoreciendo así su atención e interés de una forma emocional en lo que se estaba viendo, aunque no entendiera perfectamente todo el contenido de la reproducción musical. Además, la aprendiente tarareaba la canción la segunda vez que la escuchó.

El principal objetivo de este trabajo es comprobar la importancia de la música en la mente del niño, en sus primeros años escolares, que adquiere/aprende ELE. También es objetivo suyo comprobar los factores sociales como personales del estudiante, las características, los efectos a nivel emocional de la música. ¿Por qué aprende el cerebro con la música? ¿Por qué se puede aprender un idioma escuchando su música? ¿Qué destrezas se desarrollan o se refuerzan con este medio, además de la oral y la auditiva?

El TFM se estructura en tres apartados: en el primero se tratan los diferentes métodos de la enseñanza de lenguas a niños, la música como instrumento metodológico, las características del profesor de español como lengua extranjera a niños (ELEN, en

adelante) en el aula y los documentos oficiales de referencia para tales aprendientes como el *Portfolio Europeo para las Lenguas* (PEL). El segundo apartado se dedica al cerebro musical, con un análisis y repaso sobre las aportaciones de la neuroeducación a la enseñanza de lenguas, el procesamiento y producción de la música, y las funciones de este lenguaje universal auditivo. Por último, un tercer apartado en el cual se examinan los materiales existentes en los que se trabaja la música en la enseñanza de ELE: actividades, páginas webs donde encontrar recursos o que ofertan una amplia variedad de secuencias didácticas, materiales o incluso, libros de texto como *Tareas que suenan bien: el uso de canciones en clase de ELE* (Martínez, 2002) subvencionado por la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, donde la música es el hilo conductor de la actividad.

METODOLOGÍA

Para el estado de la cuestión llevado a cabo en este trabajo, se ha recurrido a la consulta de material bibliográfico: libros, artículos académicos, publicaciones de medios y herramientas digitales como la web *Ldelengua* (<https://eledelengua.com>). También se ha procedido a la visualización de elementos audiovisuales a través de la plataforma *Youtube* o del canal de divulgación académica del banco BBVA en colaboración con el periódico español *El País* «Aprendemos juntos». Se ha acudido a reuniones con diferentes docentes tanto universitarios como de Educación Infantil, así la maestra de música de Almería, Dolores Garrido Cano. Además de la realización del curso de la escuela de idiomas *International House* titulado «Español para niños» con una duración de 20 horas impartido por la profesora Sonia Eusebio. También la autora de este trabajo ha asistido a eventos dirigidos a profesores e interesados en la enseñanza de ELEN como las *II Jornadas en línea para profesores de ELE a niños y adolescentes* con talleres muy relacionados con esta investigación como «La música y el movimiento en la clase de ELE para niños» dirigido por Claudia Demkura. Tales jornadas han sido organizadas por la editorial *enclave-ELE*, al igual que el webinar *Tus clases de ELE con Misión Ñ* en el que han analizado el manual *Misión Ñ* que se dirige al público que concierne en este trabajo, niños menores de 7 años, y se menciona en el apartado 3 de este trabajo. En los encuentros mencionados se ha obtenido una visión más actual y de primera mano de las novedades, actividades, metodologías e interés por parte del profesorado de ELE en la formación para la docencia a niños.

Criterios de búsqueda de la información (bibliográfica y audiovisual)

En la búsqueda de la información se han seguido unos criterios para seleccionar la cantidad de bibliografía que ofrecen los motores de búsqueda como *Google Académico*, *ResearchGate* o *Dialnet*, sobre tres temas tan diversos como el cerebro, la enseñanza de ELE a niños y la música.

En los criterios de selección se ha tenido en cuenta material en lengua española e inglesa para obtener un panorama general del empleo de la música en la enseñanza; se han consultado referencias, artículos y tesis con una fecha de publicación, preferentemente comprendida entre los últimos cinco y quince años favoreciendo así una

bibliografía totalmente actualizada. Finalmente, las citas secundarias se han descartado en la medida de lo posible, priorizando así las fuentes originales.

Estrategias de búsqueda según bases de datos

Las bases de datos empleadas en esta recopilación bibliográfica destacan por el gran número de trabajos de investigación que presentan sobre distintos ámbitos, que proporcionan el acceso libre y gratuito a referencias bibliográficas habilitadas en formato electrónico. En algunos casos se encuentra el documento en formato PDF, en otros se tiene que descargar ya que no ofrece una previsualización y en otros se requiere el registro y posterior inicio de sesión en la plataforma para acceder a una mayor cantidad de material y poder trabajar con el documento (poner comentarios, subrayar la información relevante, etc.) como en *ResearchGate* o *Dialnet*. En el motor de búsqueda, *Google Académico*, se tiene la posibilidad de consultar la bibliografía de un autor concreto, facilitando el título y el año de publicación de sus obras.

En lo que respecta a repositorios, se ha tenido acceso, gracias al previo registro de la autora de este trabajo, a la biblioteca virtual de la Universidad de Alcalá (UAH) y a todos los trabajos finales de Máster y de Grado publicados por dicha entidad hasta la fecha.

Sobre el ámbito de ELE, se ha manejado la base de datos del Centro Virtual Cervantes (CVC) donde se encuentran artículos, actas de congresos, el *diccionario de términos clave de ELE*, guía de recursos, foro virtual o *DidactiRed* que es el archivo de actividades y fichas imprimibles para profesores de español. Junto al CVC, también se ha trabajado con el portal de publicaciones periódicas en línea sobre el español como lengua extranjera *Porta_ELE*¹ que permite filtrar la búsqueda según la disciplina, el país, la lengua de los trabajos publicados, la entidad editora, la situación –si se ha dejado de publicar o está vigente– la inclusión en la base de datos como CSIC o Infoling, o por secciones, bien sea artículos, recursos en internet, AICLE o actividades en el aula.

¹ Enlace del portal *Porta ELE*: <http://porta-ele.es/>.

Al igual que el recurso *Porta_ELE*, los demás buscadores bibliográficos mencionados tienen un apartado de criterios de búsqueda avanzada para filtrar el resultado por fecha, lengua, autor, tipo de material –artículo, tesis, libro, etc.– o campo de investigación. Filtros muy útiles en la selección de la información que se expone, a continuación, en este trabajo.

1. LA ENSEÑANZA DE LA LE A NIÑOS

1.1. *La adquisición/aprendizaje de la LE en niños*

En la adquisición/aprendizaje de una LE influyen el sexo, la procedencia étnica, la clase social, la profesión o la edad del aprendiente, como menciona en su tesis doctoral Du (2017). Tales factores deben atenderse para que la enseñanza se adecue a la realidad de sus destinatarios (Fernández, 2015: 31). De todos ellos aquí nos interesa la edad del aprendiente.

Respecto a la clasificación educativa de los niños por edad, se distinguen dos grupos etarios: de 3 a 6 y de 7 a 12 años (Eusebio, 2021: 122). En este trabajo se va a hacer más énfasis en la franja de edad de 0 a 6 años. Según Bueno (2018: 58'45'')², hasta los 4 años, el aprendizaje se realiza *por contagio*, es decir, los niños imitan constantemente de forma que adquieren la lengua del entorno en el que se encuentren; y a los 6 años se encuentran en la etapa del aprendizaje a través del juego, de películas, en la época entre el aprendizaje por contagio y el estudio memorístico, reflexionado de la LE.

Muchas investigaciones relacionadas con la adquisición/aprendizaje de una LE siguen la *hipótesis del periodo crítico* defendida por Lenneberg en 1967 (1985: 171. Cf. Carrillo 2013: 27). Según la cual el cerebro, pasado cierto momento del desarrollo, concretamente superada la edad de la pubertad, empieza a tener mayor dificultad para la adquisición de una LE. Esta dificultad en la adquisición de la LE según Lenneberg (en Eusebio, 2015: 219-220) se debe a que «las capacidades de autoorganización y ajuste a las demandas fisiológicas del comportamiento verbal disminuyen rápidamente» en la etapa de la pubertad y a la pérdida de la plasticidad neuronal en la adolescencia. Esta reflexión se enmarca en las teorías innatistas y conecta con la perspectiva neurolingüística de González y Asensio (1998: 52).

² Esta cita procede de un video, por eso se indican los minutos y los segundos (34'15''). Así se hará en los demás casos en que la cita sea de un video.

Contrariamente a la hipótesis del periodo crítico, Bueno (2018) sostiene que no hay edad para aprender un idioma, sino estrategias diferentes para adquirirlo. Bueno señala que cualquier edad es buena para empezar a aprender un idioma y describe brevemente los procesos cerebrales que se llevan a cabo. Por ejemplo, hasta los tres o cuatro años se aprende una LE solo *por contagio*, es decir, los infantes imitan todo el tiempo hasta adquirir la lengua, pero no hay ninguna reflexión metalingüística como puede suceder en los niños a partir de once o doce años cuyo cerebro tiene ya la capacidad de hacer nuevas conexiones en el área de Broca, zona que controla el lenguaje, y así cuestionarse los conocimientos que se adquieren (Bueno, 2018).

En la etapa intermedia, entre los cuatro y los doce años, «el aprendizaje de un idioma pasa por el juego» (Bueno, 2018) y en la misma línea Mora (2014) se postula afirmando que «el juego es el disfraz del aprendizaje». La gamificación es la forma instintiva que se tiene para aprender sin tener ninguna consecuencia negativa para el sujeto, ahí reside la importancia de emplear esta herramienta educativa (Bueno, 2018), sobre todo, en la fase intermedia del aprendizaje del grupo etario que se menciona, entre los cuatro y doce años. La música, afirma Bueno, es una de las herramientas más útiles ya que activa las emociones.

Ruiz Martín (2020) es muy tajante en cuanto al tema de las emociones y defiende que «lo más importante no es que las clases sean divertidas, sino que sean interesantes porque ese interés está vinculado a la motivación». Continúa explicando Ruiz Martín (2020) que la motivación ayuda al aprendizaje porque favorece dedicarle más tiempo a una actividad, más esfuerzo, más atención al objeto de aprendizaje y por estas acciones realizadas voluntariamente, se aprende mejor.

Asimismo, destacando la importancia de la motivación, Bueno (2018) concluye que «sin motivación no hay aprendizaje» y Mora (2015), que «solo se puede aprender aquello que se ama».

En relación con las emociones, Mora (2017) destaca que «sin emoción no hay pensamiento coherente ni bien ensamblado». Ruiz Martín (2018) las asemeja al tipo de actividad que se realiza en las que estas intervienen, así advierte que «con una actividad emocionante los alumnos recuerdan lo que sucedió, pero no lo que se quería que se

aprendiera» (Bueno, 2018: 18'24'')³. S. Krashen adopta una posición particular en relación con las emociones. En su coloquio con Chomsky celebrado en junio de 2021, defiende que el aprendizaje tiene que ser tan emocionante que el aprendiente se olvide de que está hablando y aprendiendo una LE. Para Krashen, pues, la principal preocupación del estudiante debe ser transmitir la intención de su mensaje correctamente, y apartar los posibles errores gramaticales que pueda estar cometiendo.

En cuanto al recuerdo y al aprendizaje, Ruiz Martín (2018: 18'24'') remarca que la memoria es un sistema de memorias que almacenan y guardan diferente información. Así, la memoria episódica o autobiográfica recoge los momentos de la vida que se relacionan con las emociones, en cambio, la memoria semántica es la que contiene los sentimientos, por lo que los sentimientos no se ven afectados por las emociones. Respecto a la memoria, Levitin (2019: 182) introduce un punto de vista algo particular. Cree que «la capacidad de recordar está extremadamente sobrevalorada» y defiende el empleo de técnicas para recordar. En este caso, podían aplicarse las letras de las canciones a la enseñanza:

Si el seguimiento de una serie de reglas nos permite generar fragmentos al instante, no tenemos que recordar literalmente la letra de las canciones, lo cual resulta mucho más eficiente para el cerebro (Levitin, 2018: 182).

De igual modo, el aprendizaje memorístico, como se ha mencionado anteriormente, se lleva a cabo en edades que no corresponden con el objetivo de este estudio. Por el contrario, sí compete resaltar las cualidades y diferencias que existen entre los discentes infantiles y los adultos.

Asensio Pastor señala que el estudiante infantil presenta una serie de ventajas respecto a los adultos:

La plasticidad cognitiva y fonológica, la habilidad para entender el significado, la creatividad en el uso de la lengua y el papel de la imaginación, la capacidad para el

³ Esta cita procede de un video, por eso se indican los minutos y los segundos (18'24'').

aprendizaje, indirectamente y necesidad de interacción, así como el disfrute que siente cuando se siente a gusto en el aula (2016: 104).

Esta opinión sobre las ventajas de los niños en el proceso de aprendizaje la comparte Eusebio (2015: 221; 2019: 254-255 2021: 128-129), quien destaca las cualidades que caracterizan la enseñanza a niños en los siguientes puntos:

- Los niños son más intuitivos, aprenden sin cuestionar, no comparan con su lengua materna y por tanto no se resisten a aceptar estructuras nuevas ajenas a su sistema lingüístico. El niño, en su vida diaria, está acostumbrado a utilizar otros recursos no verbales para comprender (imágenes, elementos paralingüísticos, gestos, etc.), por lo que estas estrategias las usará de forma más intuitiva y automática. Por su parte, los adultos, en general, necesitan un aprendizaje más consciente y reflexivo.
- Los niños están más desinhibidos. Los adultos tienen miedo a cometer errores y se sienten intimidados si esto ocurre, les avergüenza hablar y se sienten menos seguros, por lo que su proceso de aprendizaje se verá afectado de forma decisiva (Martín Martín, 2004).
- Otra cuestión también importante es que con los niños es más fácil medir el éxito de aprendizaje, apreciar los resultados. Tienen un vocabulario más pequeño y reducido; usan menos tiempo para adquirir lo que ellos necesitan de una segunda lengua. Los adultos tienen un léxico mayor, piensan y se comunican en formas más complejas.

Al hilo de la tercera cualidad de Eusebio, sobre la medida del éxito de aprendizaje en un aprendiente infantil, Pilar Alegre (2008: 527) enfatiza en la simplicidad del vocabulario y la forma de dirigirse a los niños, a diferencia de los adultos con los cuales se emplean expresiones lingüísticas bastante más complejas. Alegre también destaca, en la enseñanza a los niños, el ambiente lúdico del aula y el habla ligada a actividades físicas o elementos visuales como son los animales, los números o los colores. En cambio, el ambiente en el que aprende el adulto es más estático y no todos los mensajes orales tienen su homólogo en la expresión corporal.

Además, Rodríguez Suárez (2003: 28, en Eusebio 2021: 127) añade a la enumeración de los tres puntos que caracterizan la enseñanza a niños «dos ventajas del aprendizaje en etapa infantil que se consideran fundamentales: la plasticidad cerebral y el desarrollo de una actitud positiva ante un idioma extranjero».

Por otro lado, muy brevemente, existen una serie de inconvenientes presentes en el discente de una edad temprana, según Asensio Pastor (2016: 104):

- Los estudiantes se encuentran en el proceso de aprendizaje de su lengua materna y puede interferir en el proceso de la enseñanza de ELE.
- La existencia de un *período silencioso* en el que el niño aprende, pero no produce, la curva de concentración.
- La escasa experiencia vital hace que el docente se tenga que mover en un universo concreto de inmediatez (aquí/ahora) y se huya de la ambigüedad y de la abstracción.

Para concluir este apartado es importante destacar la envergadura del factor edad en la enseñanza/aprendizaje a niños y la gran importancia, según lo comentado y los diferentes estudios realizados, de conocer el *período crítico* de Lenneberg en todos los aspectos que implica la enseñanza/aprendizaje a niños desde la planificación de una clase hasta su gestión y elección de la metodología.

1.2. *La música como instrumento metodológico*

Entre las principales metodologías implicadas en la enseñanza a niños se encuentran: el enfoque natural de Krashen, el modelo de respuesta física de Asher basado en la teoría de Piaget, el enfoque comunicativo cuyo «objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa a través de las actividades basadas en la interacción y en los procesos implicados en esta»; y el enfoque por tareas (Eusebio, 2016: 18-19). Empezamos con el enfoque natural de Krashen tomando como referencia un coloquio reciente sostenido con Chomsky (Chomsky y Krashen, 2021).

Noam Chomsky, en un coloquio con Stephen Krashen, defiende la teoría innatista sobre la adquisición de una lengua. Chomsky afirma que «language isn't really learn, it grows in the mind, it is something that develops naturally, automatically» (2021: 34'15'')⁴ y encuentra semejanzas entre la adquisición de una lengua y el proceso fisiológico de aprender a andar (2021: 34'34'') «you don't learn to walk, it just comes automatically».

Krashen responde a estas ideas de Chomsky que no se puede adquirir/aprender lo que no se entiende, de ahí que en su método, el enfoque natural desarrollado en los años 80, se expone que:

El aprendizaje tiene lugar a partir de la planificación de actividades que simulan situaciones comunicativas y con las que se implica y motiva a los estudiantes a usar el lenguaje centrándose en el significado y sin prestar atención a la gramática (Eusebio, 2016:19).

La cita anterior sigue lo que Ausubel (2002) denomina el *aprendizaje significativo*, cuya base se encuentra en el constructivismo y en la importancia de la comprensión en el proceso de enseñanza. En esta línea, Krashen, en su coloquio con Chomsky (Chomsky y Krashen, 2021), afirma que el aprendiente debe interesarse tanto por lo que está comunicando que se olvide de que no lo está haciendo en su lengua materna, sino en la lengua extranjera. Conseguir esto es fundamental en el aprendizaje de la LE, de tal modo que el interés por comunicar permita el desarrollo de su aprendizaje.

Argiles (2020) menciona la hipótesis OPERA de Patel (2011, en Argiles 2020 y en Sierra, Saldaña, Quesada y Hernández, 2021) y la sugestopedia como dos de las grandes aportaciones de la música a la didáctica. La primera, la teoría neurológica de Patel, en la hipótesis OPERA las siglas (en inglés) se refiere a cinco condiciones que se cumplen durante el entrenamiento musical que favorece la adaptación de la plasticidad

cerebral creando conexiones neuronales que afianza el procesamiento del habla. Así, las condiciones que sustentan el beneficio de la música para la destreza oral son (Patel, 2011):

- *Overlap* o solapamiento: coexistencia de las redes neuronales que procesan la música y el discurso, es decir, se activan las mismas áreas del cerebro cuando se escucha música y cuando se habla.
- *Precision* o precisión: la música impone más precisión en el procesamiento cerebral por las grandes exigencias de las redes compartidas, así esta funciona mejor que el habla.
- *Emotion* o emoción: las actividades musicales involucradas en las conexiones neuronales que se establecen suscitan emociones.
- *Repetition* o repetición: es una característica de la música.
- *Attention* o atención: la música que involucra la mencionada red cerebral se asocia con la atención focalizada.

Las condiciones de Patel (2011) favorecen el aprendizaje gracias a la música y a su estrecha relación con las emociones que activan áreas de los hemisferios cerebrales que influyen de manera positiva en la comunicación oral.

Por otro lado, en los años 70, Georgi Lozanov desarrolló el método sugestopédico para el aprendizaje, en el cual la música y el ritmo son dos de los elementos que sobresalen en esta metodología fomentando un aprendizaje más agradable (Zohra, 2012). Zohra (2012: 37) supone que «el uso de la música [aplicado en el método sugestopédico] puede reducir tensiones como la nerviosidad y la ansiedad, y poner al aprendiz en disposición de adquirir nuevos conocimientos» ya que favorece un clima relajado, despierta y mantiene la atención y consigue unos excelentes resultados de aprendizaje (Sánchez, 1997 en Zohra, 2012).

En la enseñanza a través de la música a niños, además de la metodología, es importante que el profesor tenga unos conocimientos básicos afianzados sobre las peculiaridades de sus aprendientes, como se ha expuesto en el apartado 1.1. Por lo que, a continuación, se va a describir la idiosincrasia del docente de ELEN.

1.3. *El profesor en el aula de ELEN*

El profesor cumple un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello su rol y sus funciones han sido y son objeto de estudio en un gran número de investigaciones relacionadas con el campo de la docencia como el trabajo final de Máster de Vázquez Cañete (2015). Eusebio (2016: 17) señala que en la planificación de una clase de español para niños se requiere que el docente cuente con «una formación específica que nos ayude a entender los procesos implicados en el aprendizaje del niño para elegir las actividades, materiales y recursos más apropiados», además de «tener claras las principales metodologías implicadas en la enseñanza a niños» (2016: 18) para poder planificar una secuencia didáctica acorde a los discentes.

Por otro lado, Vázquez Cañete (2015: 17) también señala el trato del error por parte del docente y cómo se le presenta al aprendiente para que este sea consciente de su proceso de aprendizaje de forma activa, es decir, se incide en la importancia de la metacognición, «un aspecto que solemos pasar por alto». Esta vertiente resalta la enseñanza-aprendizaje personalizada, como manera más efectiva apoyada por neurocientíficos como David Bueno (2020) y puesta en marcha en métodos como el Montessori⁵, aunque con el inconveniente de la dificultad de ponerla en marcha por el tiempo, el esfuerzo y la dedicación que conlleva.

Otra de las tareas del profesor, según el documento del Instituto Cervantes, *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* es la de «motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje»:

El profesor ayuda al alumno a darse cuenta de que puede hacerse con el control de su aprendizaje y de los beneficios de ser cada vez más autónomo. Le orienta en el desarrollo de su capacidad de aprender (p. ej.: para identificar sus estrategias, para superar las dificultades y para poner en evidencia sus progresos). Además, implica al alumnado en

⁵La Fundación Argentina María Montessori, en su web, define el método Montessori como la teoría que provee “un ambiente preparado: ordenador, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños” y señala que la importancia de los materiales de trabajo que están elaborados para que “el niño pueda reconocer el error por sí mismo y hacerse responsable del propio aprendizaje”. <https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>.

las decisiones relacionadas con su aprendizaje (p. ej.: sobre qué quiere aprender, cómo, cuándo o con quién) de modo que aumente su autonomía y control sobre su proceso de aprendizaje. (2018: 18)

Así, en la siguiente figura se muestran las competencias que recomienda tener a un docente la institución mundial de la enseñanza del español, el Centro Virtual Cervantes (CVC) del Instituto Cervantes para fomentar una divulgación de la lengua hispana de calidad:

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



Figura 1. Instituto Cervantes (2012)

Apoyándose en la experiencia de algunos profesores, que defienden el protagonismo del alumnado en clase, Carilla (2016: 95) defiende que «tenemos que provocar en clase vivencias en las que los alumnos sientan de verdad que son ellos los

auténticos actores protagonistas de su aprendizaje», e instaurar la curiosidad en los aprendientes para que investiguen en los itinerarios de aprendizaje de manera autónoma, de forma que se alimente su curiosidad, colaboren con otros compañeros y el profesor *solamente* los supervise (Carilla, 2016: 94).

En la misma línea de Carilla, Lara (2016: 28) postula la autonomía en el aprendizaje de los niños a través de «manuales de calidad acordes con los niveles y edades de los alumnos, libros de lectura y diccionarios ilustrados... [...] y una amplia y variada selección de juegos didácticos que potencien el factor lúdico en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas con los más pequeños», los cuales son preparados y seleccionados por el profesor cuyo bagaje y experiencia profesional favorece la gestión del aula gracias a las «opciones y variables ya conocidas y experimentadas de las que dispone» (Lara, 2016: 28). En otras palabras, la trayectoria educativa del docente influye en el desarrollo de la planificación y del curso en sí mismo de la enseñanza de español a niños, aunque Lara remarca que «serán la reflexión autocrítica y la formación continua las claves fundamentales que nos faciliten la mejora y el conocimiento de técnicas y recursos para gestionar el aula» (2016: 28).

Por último, Dunbar (2015, en Eusebio 2021: 147) establece cuatro tipos de docente:

- El profesor autoritario absoluto (*authoritarian*): tiene un absoluto control de los estudiantes y estos, raras veces, desobedecen. Hay pocas actividades de interacción, ya que pueden ser elementos distorsionantes.
- El profesor directivo, firme, pero razonador (*authoritative*): tiene límites y reglas que explica y negocia con los alumnos. Controla a la clase con disciplina y flexibilidad. Los alumnos saben que pueden interrumpir y preguntar. Se crea un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades orales.
- El profesor indiferente: no está comprometido con el aprendizaje de los alumnos. Lleva actividades que ha preparado sin especial cuidado o esmero. Trata de cubrir los aspectos más imprescindibles de disciplina y trabajo.
- El profesor liberal (*laissez-faire teacher*): piensa que los alumnos pueden hacer lo que más les guste o prefieran y que tienen tanto que aportar a la clase como el profesor.

A pesar de los diversos tipos de docentes que clasifica Dunbar, ante todo, prevalece que el profesor debe gestionar el aula de tal manera que los aprendientes sean capaces de entender los conocimientos que están aprendiendo de forma consciente o inconsciente, que debe «fomentar la motivación de los alumnos», sobre todo, en el caso de aula de niños «para atender y gestionar el proceso teniendo en cuenta las peculiaridades cognitivas y madurativas de los grupos de edad» (Eusebio, 2021: 149). Y, el docente tiene que cumplir los retos de la motivación, el mantenimiento de la atención, el hacerse entender, el saber escuchar, la elección de las actividades, situaciones, agrupamientos y dinámicas acordes a la finalidad y a cada aprendiente (Eusebio, 2021).

Tras las cualidades y las funciones expuestas sobre el docente de ELEN, a continuación, se analizan los documentos oficiales de referencia para la organización del currículo de la enseñanza de ELE destinada a niños y así facilitar la elaboración del programa al docente.

1.4. Documentos oficiales de referencia en la enseñanza de ELEN

1.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El Consejo de Europa y el Instituto Cervantes son los organismos oficiales que se encargan de elaborar los documentos oficiales, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para orientar tanto a docentes como al aprendiente autónomo de lenguas extranjeras. Tras la revisión de ambos documentos, se concluye que ambos se dirigen principalmente a un público adulto:

Se carece de un marco teórico y de una metodología que posibiliten al maestro [de infantil] estructurar el currículo. Así pues, aunque contamos con documentos de gran utilidad como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), estos mantienen un planteamiento dirigido principalmente a adultos, por lo que no suponen una guía que establezca la forma adecuada de organizar los contenidos que se han de enseñar a los niños ni el modo en

el que se ha de hacer, es decir, no nos dicen qué enseñar a los niños ni cómo enseñárselo (Fernández Balboa, 2015: 4).

Cabe mencionar la aparición de la palabra *niño* para comprobar la escasa atención que se les presta a dichos aprendientes en el MCER y en el PCIC. En el MCER concretamente se contabiliza en siete ocasiones, en la mayoría de los casos para ejemplificar un contenido, «por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés» (MCER, 2002: 49) o «como suele hacer un niño que está aprendiendo a leer» (MCER, 2002: 96) y solo una vez para referirse a que «la complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar» (2002: 96) y explica que «el orden *natural* de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en L2» (MCER, 2002:150), es decir, aportando una información nueva en lugar de ejemplificarla.

La falta de información y de aclaración sobre la enseñanza de lenguas a niños en uno de los textos más importantes sobre las LE en Europa como es el MCER, afecta a una dirección común por parte de los profesores, los editores, los autores de manuales de ELE, etc. ya que «no encontrarán indicaciones para trabajar con alumnos de estas edades» (Fernández Balboa, 2015: 11), ni metodologías recomendadas para emplear en la enseñanza, ni una forma de estructurar el contenido para los niños, ya que tal documento no recoge en ninguno de sus apartados las necesidades particulares de los niños.

1.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* es un documento de referencia para la enseñanza del español que se divide en tres volúmenes los cuales orientan a los aprendientes de ELE o al docente sobre el contenido lingüístico, cultural, pragmático, etc. que se corresponde con cada nivel según el MCER. Es decir, el *Plan Curricular* dota de un amplio abanico de material a todos los profesionales relacionados con la enseñanza del español y recoge tanto contenido relacionado con el aprendizaje como con la enseñanza y la evaluación del español.

Este documento está dirigido a toda persona interesada en la lengua española, bien sea autor de materiales, una editorial, un estudiante, una entidad que expide la certificación de los niveles de aprendizaje, las instituciones y organismos encargados de

difundir el español (Chacón, 2016), pero no se aprecia la edad de los destinatarios de dicha documentación, y si se indaga más en la misma se puede apreciar que se dirige a un aprendiente adulto y que únicamente se menciona al público infantil, concretamente la palabra *niño* –igual que se ha comprobado con el MCER en el apartado anterior– en determinadas ocasiones, «en los ejemplos con la gramática, el discurso, las funciones del lenguaje, etc.» (Fernández Balboa, 2015: 12).

Por lo que se puede concluir que ni el MCER ni el PCIC son documentos de referencia en la planificación del currículo ni de un manual para una clase de español como lengua extranjera a niños ya que no contemplan las necesidades que este aprendiente presenta. Aunque, por otro lado, existe el *Portfolio Europeo para las Lenguas*, el cual tiene un apartado dedicado a los estudiantes desde Educación Infantil hasta Bachillerato, pasando por Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional (Fernández Balboa, 2015: 13), y que se expone en el siguiente apartado.

1.4.3. El Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL)

El *Servicio español para la internacionalización de la educación* (SEPIE)⁶ define el *Portfolio Europeo para las Lenguas* como «herramienta de uso personal para la evaluación del aprendizaje de lenguas concebida por el Consejo de Europa y como complemento al MCER», que está formado por tres documentos interconectados entre sí: biografía lingüística: descripción de las experiencias culturales y lingüísticas, cuya recomendación es iniciar el portfolio con este documento intentando para que el destinatario sea consciente de las lenguas que le rodean, la función de ellas en su vida y en la de los demás, entre otros (Fernández, 2019: 278); pasaporte de lenguas: visión de conjunto de las competencias en un momento determinado; y dossier: selección de trabajos personales.

⁶ Documento del SEPIE con información sobre el PEL: http://sepie.es/doc/newsletter/2017/febrero/NOTICIA_PEL.pdf

En España existen cinco modelos acreditados por el Consejo de Europa:

- PEL infantil (de 3 a 7 años) Modelo acreditado 50.2003
- PEL primaria (de 8 a 12 años) Modelo acreditado 51.2003
- PEL secundaria (de 12 a 18 años) Modelo acreditado 52.2003
- PEL adultos (a partir de 16 años) Modelo acreditado 59.2004
- ePEL - PEL electrónico (a partir de 14 años)

Para este trabajo, el modelo PEL más conveniente es el infantil por el público al que se dirige, el comprendido entre los 3 y 7 años. El título del documento es *Mi primer Portfolio Europeo de Lenguas 3-7* y en la guía didáctica⁷ que lo acompaña se describe como:

Documento basado en preguntas y actividades que le hacen reflexionar al niño o a la niña sobre el papel que juega el colegio, sus familiares, amistades, o los personajes que conocen a través de los medios de comunicación y la posibilidades de aprender que les ofrecen las actividades cotidianas en casa, el colegio, en su tiempo de ocio, viajes, o con los objetos que les rodean, en suma, se pretende que aprendan de sus experiencias dentro y fuera del aula, que les lleven a percibir y entender la realidad plurilingüe y pluricultural en la que viven, con el fin de apoyar las estrategias básicas que facilitarán el desarrollo de un aprendizaje autónomo de lenguas, que inicia en este momento pero que seguirá a lo largo de toda la vida» (Consejo de Europa, 2004: 4).

Destacan en la guía didáctica del portfolio infantil el aspecto infantil, que se muestra en la Figura 2, con los números del índice que simulan la escritura de un niño, el tipo de fuente y la separación del contenido en recuadros bien separados, ofreciendo más espacios en blanco y una clara estructuración y separación de los apartados y de las diferentes tareas y actividades. Además, destacan los apartados de *Recomendaciones de*

⁷ Guía didáctica del *Portfolio europeo de las lenguas infantil*: http://sepie.es/doc/portfolio/guia_didactica_pel_infantil.pdf

actuación para el profesorado y el de *Recomendaciones de actuación para la familia*. En el primero (2004: 5) se sostiene que el profesor debería centrarse en

- Guiar las actividades de su alumnado
- Defender la no utilización del Portfolio como instrumento de control de notas o de selección
- Actuar de nexo entre la comunidad escolar y las familias
- Contactar con el resto del profesorado y ponerse de acuerdo en la utilización del Portfolio
- Informar a los padres de la existencia del PEL
- Realizar reuniones informativas y organizativas para informar a los padres sobre el PEL
- Asegurar la privacidad de los documentos.

En el segundo documento, *Recomendaciones de actuación para la familia*, se incide en el apoyo de forma activa, en la ayuda a ampliar los materiales que forma el Dossier, en la inculcación del cuidado del documento, en la respuesta a las preguntas con el fin de ampliar el conocimiento de otras culturas, lenguas y tradiciones, y en mostrar una actitud positiva e interés ante los avances en los aprendizajes en los aprendizajes que el niño indique en su Portfolio, o las nuevas maneras de aprender que ha descubierto (2004: 6).



Figura 2. Consejo de Europa (2004)

El Instituto Cervantes en su definición del PEL, que expone en el *Diccionario de términos clave de ELE*, avala la importancia de este documento porque «constituye un instrumento reflexivo potente para incrementar la conciencia metalingüística del aprendiente, para fomentar su responsabilidad, a través de la autoevaluación, o para facilitar procesos más transparentes de enseñanza-aprendizaje» (CVC, 2008).

2. EL CEREBRO MUSICAL

Cerebro musical es la expresión que emplea Daniel Levitin en su libro sobre la música y el cerebro. En él explica «la evolución de la música y del cerebro» (Levitin, 2018: 12) y menciona la importancia que tiene y ha tenido la música en la memoria y el aprendizaje «a lo largo de los milenios y en los seis continentes habitados» (2018:12). Por la relación con el contenido de este apartado, se ha adoptado el término *cerebro musical*.

2.1. Neuroeducación

La neuroeducación es el fruto de la alianza de las dos disciplinas que componen el término: la Neurociencia y la Educación. Mora (2020: 27) define la neuroeducación como «un marco en el que colocar los conocimientos del cerebro y cómo este interactúa con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje». En otras palabras, la neuroeducación busca entender y establecer las conexiones neuronales que se producen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, observando qué situaciones o hechos han provocado dichas conexiones, por ejemplo, la implicación emocional del aprendiente con el tema, la repetición del contenido, la visualización de este, *etc.* Esta actual vertiente está atrayendo cada vez más la atención de diferentes neurocientíficos como David Bueno, Anna Forés o Héctor Ruiz Martín, entre otros, que están profundizando en encontrar la base científica de los conocimientos sobre el cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mora, 2014). Los artículos y estudios de la neuroeducación, aún una prematura rama de las ciencias, reflejan la importancia de conocer cómo funciona el cerebro de una persona cuando aprende, aunque en este trabajo interesa saber lo que sucede cuando se está aprendiendo una LE y concretamente lo que sucede en los niños, como bien hemos expuesto en el primer apartado de este trabajo donde se muestra la distinción del aprendizaje entre niños y adultos.

Para poner en marcha el cerebro en el aula, activar los mecanismos de aprendizaje y la memoria hay que estimular los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, pero, en primer lugar, remarca Mora (2017: 31) «hay que

encender la emoción», aplicando los métodos adecuados a la edad del aprendiente y a la materia que se imparte. Continuando con las emociones, F. Mora las define cómo:

Procesos inconscientes que utiliza el individuo para sobrevivir y comunicarse y para hacer más sólidos los procesos de aprendizaje y memoria. Las emociones son el ingrediente básico de los propios procesos cognitivos. [...] Es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza. (Mora, 2017: 69)

Las emociones activan los circuitos neuronales del hipocampo, que es la zona del cerebro encargada de almacenar la memoria a corto y largo plazo y forma parte del sistema límbico o emocional, por esta razón, el profesor tiene que ser consciente de la importancia de las emociones para poder transmitir la información y que los estudiantes la reciban de forma sólida y convincente, a través del medio de comunicación de la enseñanza, como es la palabra (Mora, 2017: 71). Respecto a la memoria, Mora (2017: 109) la define como «un cambio físico, entre neuronas que puede ser permanente y que puede ser activado, evocado, y, por tanto, recordado», por lo que tener un conocimiento de cómo la memoria es capaz de grabar, retener, recuperar y evocar hechos sucedidos en la infancia crea las bases y ayuda a elaborar la adquisición de nuevas habilidades y nuevos conocimientos (Mora, 2017: 110).

Frente al entusiasmo que ha despertado la neurociencia, Carballo (2018) lo frena, enfriando la supuesta revolución que ha venido a traer:

La neurociencia puede ofrecer fundamentación teórica acerca del proceso de aprendizaje, pero para nada se debe meter en el campo de la didáctica porque no somos pedagogos, no podemos decir lo que hay que hacer en el aula. Las ideas que se aportan desde el campo neurocientífico respaldan teorías pedagógicas que existen desde hace más de 100 años, como sucede con el trabajo por proyectos que parece una metodología tan innovadora y no lo es. Ya está todo inventado. Puede ayudar a arrancar el cambio educativo, pero la neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación.

2.2. Procesamiento y producción de la música

La inteligencia musical es una de las nueve inteligencias distinguidas en la teoría de las *inteligencias múltiples* propuesta por Gardner sobre la cognición humana, junto con la inteligencia cinética-corporal, interpersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, naturalista, existencial intrapersonal y visual-espacial (Gardner, 1998). Fonseca Mora (2007: 5) define esta inteligencia musical como «la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos y melodías», añade que «en el aula de español esta inteligencia se relaciona con la habilidad de percibir y apreciar el ritmo, el tono, el acento y la melodía en el habla» y explica que «los efectos musicales permiten la concentración y la conexión con el yo, la estimulación de procesos creativos, el aislamiento sonoro o la creación de un ambiente de aula relajado pero productivo».

Levitin profundiza más y afirma que la música es un elemento fundamental de nuestra identidad humana, no solo un mero pasatiempo, ya que es «una actividad longeva que preparó el camino para conductas más complejas como el lenguaje» (2019: 12). Y añade:

La música es un sistema de transmisión de información y memoria sumamente eficiente. No nos gusta porque sea hermosa; nos parece hermosa porque los primeros seres humanos que supieron aprovecharla fueron los que tenían más probabilidades de sobrevivir y reproducirse (Levitin, 2019: 261).

En el proceso evolutivo de la humanidad, según Levitin (2019: 335), la música ha tenido un papel principal, en cuanto a lo que a la supervivencia de la especie se refiere ya que hay una correlación entre la creatividad que proporciona cualquier arte, en este caso, la música y la atracción sexual. Ambas cualidades favorecen que las personas que tienen mayor inclinación por el material auditivo tengan un mayor conocimiento general gracias al contenido de las canciones que suelen transmitir algún mensaje, por lo tanto, cualidades más atractivas que favorecen la reproducción de dichas personas y la sucesión de las características genéticas con los mismos intereses (Levitin, 2019). Levitin concluye:

Si nos gusta crear y escuchar canciones, no se debe a ninguna cualidad intrínseca a la música, sino a que nuestros antepasados que disfrutaban con ella sobrevivieron y transmitieron el gen que sustenta esos sentimientos (Levitin, 2019: 33).

Según la neuropsicología cognitiva, al ocuparse de las funciones cerebrales de los hemisferios izquierdo y derecho, el primero procesa el habla, el pensamiento abstracto y es responsable de capacidades como leer, escribir, deducir o memorizar. Mientras, en el hemisferio derecho se localizan el pensamiento específico, la imaginación, la imitación, la emoción, el ritmo y la música, entre otros (Du, 2018: 72). Curiosamente, siguiendo a D. Campbell,

Al escuchar música, se pueden activar ambos hemisferios. Es decir, el ritmo, la música y el movimiento crean un vínculo entre el hemisferio derecho, que está procesando música y ritmo, y el hemisferio izquierdo, que está percibiendo información verbal al mismo tiempo. La música es demasiado compleja para ser puesta en tan solo un lado del cerebro (Du, 2018: 73).

Levitin localiza en la corteza prefrontal la zona que ha podido tener un mayor desarrollo a lo largo de la evolución humana (Levitin, 2019: 27). La corteza prefrontal ha sustentado el progreso del lenguaje y del arte.

Estas son tres capacidades del cerebro musical señaladas por Levitin (2019: 28):

- La toma de perspectiva, es decir, «la capacidad para pensar en nuestros propios pensamientos y comprender que los demás pueden tener ideas o creencias que difieren de las nuestras» (2019: 28).
- La representación como la capacidad de pensar en cosas las cuales no tenemos presente, es decir, imaginar lo que se está diciendo, sobre lo que se está hablando, sin estar el referente presente; elemento que dota de abstracción el lenguaje.
- «La reorganización, la capacidad de combinar, recombinar e imponer un orden jerárquico a los elementos existentes en el mundo» (2019: 28).

Además de las capacidades del cerebro musical para aprender un nuevo contenido general como el abecedario o los números (Levitin, 2019: 18), para expresar emociones o reivindicar la pertenencia a un grupo, «el arte nos emociona tanto porque nos ayuda a conectar con verdades más elevadas y nos hace sentir parte de una comunidad» (Levitin, 2019: 155). El lenguaje universal de la música comprende una serie de características que tienen una repercusión positiva en la enseñanza/aprendizaje de la LE, entre las cuales se encuentran:

- El entrenamiento de la memoria, gracias a la rima, la aliteración y la asonancia de las canciones (Levitin, 2019: 172).
- Las letras de las canciones muestran también la lengua coloquial, porque contienen textos reales donde se emplea el uso común de la lengua; con una estructura sencilla y un tema concreto del texto, y así favorece y facilita el entendimiento por parte del aprendiente (Du, 2018: 84).
- El aspecto lingüístico que se destaca en el aprendizaje de la LE a través de las canciones es la integración y mejora de las cuatro destrezas, estas son: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora. (Du, 2018:86).
- «Acquisition of phonetic and phonological skills (e.g., pronunciation, speech imitation)» (Turker y Reiterer, 2021), es decir, favorece la adquisición de los elementos fonéticos y fonológicos, ya que permite discriminar y retener los sonidos con la ayuda del ritmo.
- «Se practica y se potencia, de forma divertida y variada, las destrezas principales de los aprendices, sin olvidar el factor cultural» (Du, 2018:87), así el componente lúdico proporciona la dinamización de la clase e influye positivamente en el ambiente de esta al mismo tiempo que se aprende.

2.3. Funciones de la música y de cantar

Numerosos estudios sobre el uso de la música y de las canciones en la enseñanza/aprendizaje de una LE han demostrado la eficacia de este lenguaje universal, «gracias a que la música estimula más partes del cerebro al mismo tiempo»⁸. En un texto de *La Vanguardia*, titulado *Así es cómo la música te ayuda a aprender un idioma*, una de las investigaciones que se cita confirma que la competencia lingüística mejora con la música. En esta investigación mencionada un grupo de niños chinos de entre 4 y 5 años

⁸ Texto sin firmar (“Así es cómo la música te ayuda a aprender un idioma”), aparecido en *La Vanguardia* (2018). No se incluye en las referencias bibliográficas porque el texto aparece sin mención del autor. Consultado el 13/07/2021 en <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180716/45933059610/musica-aprender-idioma-disciplinas-investigaciones-estudios.html>

que asistían a clases de piano eran capaces de diferenciar la altura de las notas y, de igual modo, discernir las palabras de la lengua hablada.

Entre los factores que permiten la versatilidad del empleo de la música, caracteriza las canciones y las dota de una eficiencia como herramienta didáctica, Pérez Martínez (2020) menciona estos cinco:

- El factor lúdico
- La dimensión afectiva
- El potencial musical
- La canción como texto: herramienta integradora
- Tipos de materiales y variedad discursiva de las canciones

Du (2018: 84) incide en la efectividad de la música y las canciones en cuanto a inspirar emociones se refiere, por lo que relaciona la activación de la emoción con el deseo de aprender y menciona que «con una mente activa y positiva, es más probable que los estudiantes se centren y que mejore su capacidad de pensar y reflexionar». Levitin también afirma que:

El conocimiento es emoción, [...] entre los millones de datos posibles sobre el mundo que memorizamos, documentamos y transmitimos, seleccionamos los que nos parecen importantes y eso constituye un juicio emocional. La emoción y la motivación son dos caras de la misma moneda neuroquímica (Levitin, 2018: 216).

La música y las canciones estimulan la desinhibición de los niños en las clases de ELE. Así, «pueden fomentar la disposición de los alumnos a participar en el aula, reduciendo el miedo al fracaso» (Fonseca-Mora, Villamarín y Grao, 2015). Además, como Levitin (2018) comenta, el hecho de cantar en grupo reparte la atención y el protagonismo entre toda la clase, creando conciencia de grupo:

Si cantamos solos, podemos quedarnos atascados tras el primer verso; si cantamos con un amigo, este puede recordar la primera palabra del segundo verso, lo que puede avivar nuestro recuerdo sobre cómo sigue, pero a lo mejor ninguno de los dos recuerda nada del tercero. En un grupo grande, nadie tiene que ser capaz de recordar la canción entera. Basta con que una persona cante la primera sílaba de una palabra para que otra recuerde la segunda, lo que a su vez puede hacer que varias recuerden la palabra completa y las tres

que siguen. Cuando este proceso se da con cada sílaba de la canción en grupo compuesto por docenas o centenares de personas, surge una especie de conciencia grupal: ningún miembro se sabe la canción, pero el grupo sí.

Si alguien recuerda mal una sílaba, una nota musical o una palabra, su voz probablemente quede ahogada por la de todas las personas que la recuerdan correctamente. Es relativamente probable que cualquier miembro del grupo recuerde incorrectamente cualquier parte de la canción, pero no que todos la recuerden mal y además cometan el mismo error (Levitin, 2018: 212).

Además de la conciencia grupal, uno de los motivos por los que se recuerda la letra de las canciones con más facilidad que cualquier otro contenido no musical, es la estrecha cercanía que establecen el ritmo y la medida del verso ya que «el número de sílabas tónicas iguala el número de tiempo en la música» (Levitin, 2018: 188).

Aparte del componente afectivo y psicológico de la música y las canciones, desde el punto de vista lingüístico, cantar una canción es una buena actividad porque «se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para reproducirlas» (Coronado y García González 1995, en Du 2018: 85). El hecho de rellenar huecos propicia la adquisición del léxico, ya que, gracias al ritmo, a la rima, a la melodía y al tema de la canción el campo semántico se reduce y con la repetición de las estrofas y el estribillo permite la retención del vocabulario en la memoria.

3. MÚSICA Y CANCIONES EN EL AULA DE ELE A NIÑOS

3.1. Métodos y manuales de ELE para niños de 3 a 6 años

Los manuales de ELE dirigidos a un público menor de 7 años son escasos, la mayor parte del material se centra en un público adulto. De las editoriales más relevantes en el mundo de ELE como son *Edinumen*, *SGEL*, *enclave-ELE*, *Difusión o Edelsa*, solamente las casas editoras *SGEL*, *enclave-ELE* y *Edelsa* tienen manuales para aprendientes a partir de tres años: «El mundo de Valentina», «Misión ñ» y «Submarino», respectivamente.

El mundo de Valentina es un manual de español dirigido a preescolares –a partir de 3 años– elaborado por Milagros Crespo, Noelia García y Miriam Sajeta. Según las indicaciones del libro, entre las características más relevantes, se destaca el trabajo con las emociones como la alegría, la tristeza o el miedo, y los valores: la bondad, amistad o el respeto; y el aprendizaje activo que se ofrece a través de los poemas, las manualidades, cuentos, juegos, vídeos y canciones. Dispone de un canal de *Youtube* llamado «SGEL ELE Español para extranjeros»⁹ con videos y canciones –véase la Figura 3– realizados por las autoras con acceso libre y gratuito.

⁹ Enlace de la lista de reproducción de *El mundo de Valentina* del canal de *Youtube* de SGEL: https://www.youtube.com/watch?v=KEEZYePeujs&list=PLdzqcdsXmqB_IS5HjUTBZmMsogti_orzZ.



Figura 3. Youtube (2020)

Misión ñ es un manual de la editorial *enclave-ELE* coordinado por Cristina Herrero dirigido a niños de hasta seis años, cuyo objetivo principal es enseñar la lengua y la cultura de una manera lúdica y sensorial. En la ficha descriptiva del libro se destaca que un *punto fuerte* del manual es el trabajo con «canciones populares, poemas musicalizados y actividades y juegos musicales con movimiento»¹⁰. Además, cada unidad del libro se estructura en ocho partes: *Story telling*; *do, re, mi...*; *música, maestro*; *gramática en movimiento*; *manos a la obra*; *Ñ descubre...*; *¿Te acuerdas?* y *Diario a bordo*, de las cuales, dos de las partes, *Do, re, mi...* y *música maestro*, tienen como núcleo principal la música o una canción, bailes y audiciones, aunque los otros apartados presentan también actividades musicales. Este material musical viene complementado con videos disponibles de forma gratuita en la plataforma digital *Youtube*¹¹, en el apartado de la lista de reproducción creada para el material del libro infantil *Misión ñ*, la cual

¹⁰ Información obtenida de la web de la editorial *enclave-ELE*, concretamente, de la ficha descriptiva del libro del alumno de *Misión ñ*: https://enclave-ele.weebly.com/uploads/2/8/8/0/28807245/misi%C3%B3n_%C3%91_ficha.pdf.

¹¹ Enlace de acceso directo al canal de *Youtube* de la editorial *enclave-ELE*, a la lista de reproducción del manual *Misión ñ*: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL5-4I7KaagRkBhrXVQf6EU37YQ5Yb2lrJ>

también contiene dos tipos de videos –véase la Figura 4–: los del fondo blanco son solamente los audios y los del fondo azul muestran las bailes, son reproducciones elaboradas por los propios profesores para tener un apoyo visual al trabajar con el manual aparte de la guía didáctica del profesor.



Figura 4. Youtube (2020)

Submarino es el manual infantil de ELE de la editorial *Edelsa* creado por Eugenia Santana, Mar Rodríguez y Mary Jane Greenfield destinado a niños de entre 4 y 6 años cuyo objetivo es «dar respuesta a las necesidades específicas de los aprendientes que aún no se han iniciado en el proceso de lecto-escritura o se encuentran en una etapa muy temprana del proceso» como bien se indica en la guía didáctica¹² del manual. *Submarino* también contiene recursos y materiales digitales en los cuales se encuentran las canciones y los videos, entre otros, que pueden ayudar al profesor a completar las clases, sin embargo, no dispone de una cuenta en un canal abierto y gratuito, lo que implica que para poder acceder a dichos contenidos tiene que haber una adquisición

¹²Guía didáctica del manual *Submarino* disponible en https://issuu.com/grupoanayasa/docs/submarino_gd_u1?fr=sOGNjMDE0MjQ0NzZM. Consultado el 13/08/2021.

previa del libro. Tampoco se le da tanto énfasis al contenido musical como en los otros manuales mencionados, *El mundo de Valentina* y *Misión ñ*, ya que no dispone de apartados específicos como en el manual de *enclave-ELE* con «música maestro».

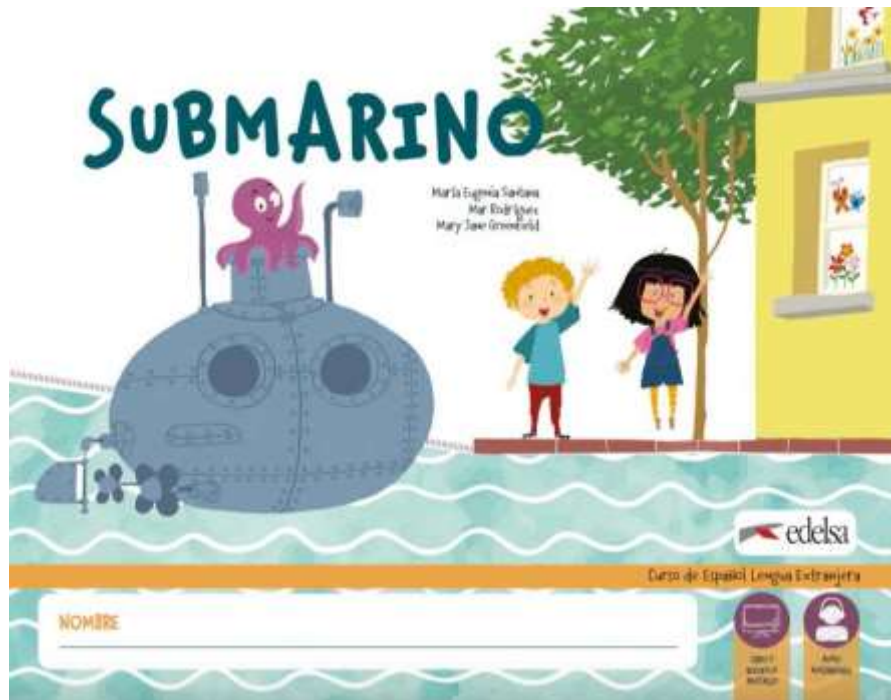


Figura 5. Submarino (2018)

Los tres manuales expuestos cuyo público se encuentra en la etapa infantil tienen un gran contenido musical, aunque cada uno en una escala diferente siendo *Misión ñ*, el que mayor material auditivo musicalizado contiene, seguido de *El mundo de Valentina* y, por último, *Submarino*.

En lo que concierne a este trabajo, el manual *Misión ñ*, sería el que confirmaría la importancia y el empleo de la música en la enseñanza de español como lengua extranjera en las edades tempranas.

3.2. Actividades y tareas musicales

3.2.1. Revisión bibliográfica

Las actividades y tareas musicales para la enseñanza de español están a la orden del día, en la red se encuentran recursos sobre cómo trabajar con la música y las canciones en la enseñanza de ELE –en este aspecto profundizaremos en el siguiente apartado– aunque la mayoría se dirige a un público mayor de 7 años a pesar de que «la planificación de las clases para niños en edad temprana es diferente a la planificación para niños mayores de 7 años y para adultos» (Pavón, 2015: 1220). Pero en este apartado se va a mencionar dos de las fuentes que trabajan, una directamente con la música y la otra la emplea en la elaboración de su guía didáctica. Estas son *Tareas que suenan bien* (Martínez, 2002) y *Programación didáctica de un curso de ELE dirigido a niños y niñas: ¡Hola don Pepito!* (Quintana, 2019).

Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE: es un trabajo realizado por Matilde Martínez (2002), publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuya finalidad es «la utilización de canciones integrada en la realización de distintas tareas» y «la divulgación de la variedad cultural y lingüística que representan las canciones en español» (2002: 7), dirigido a los docentes de ELE para trabajar y explotar al máximo el recurso musical a través de actividades sugeridas, fichas o cuestionarios.

El libro se compone de dos partes: una primera parte donde se presentan todas las canciones escogidas, una breve explicación sobre la canción o sobre el autor, notas al pie de página explicando el vocabulario marcado en la letra de la canción y el número de tarea que se puede realizar con dicho tema, como se muestra en la Figura 6. Las tareas se desarrollan en la segunda parte de la publicación, es decir, una vez escuchada y leída la letra de la canción, *Tareas que suenan bien* ofrece cómo trabajar el material auditivo con las instrucciones para el profesor y soluciones, y las fichas del alumno.

Tareas que
suenan bien

LAS CANCIONES

ME GUSTAS TÚ

¿Qué hora son,¹ mi corazón?
Tú lo dije bien clarito.
Doce de la noche en La Habana, Cuba.
Once de la noche en San Salvador, El Salvador.
Once de la noche en Managua, Nicaragua.

Me gustan los aviones, me gustas tú.
Me gusta viajar, me gustas tú.
Me gusta la mañana, me gustas tú.
Me gusta el viento, me gustas tú.
Me gusta soñar, me gustas tú.
Me gusta la mar, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer, je ne sais pas.
¿Qué voy a hacer, je ne sais plus.
¿Qué voy a hacer?, je suis perdu.
¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú.
Me gusta correr, me gustas tú.
Me gusta la lluvia, me gustas tú.
Me gusta volver, me gustas tú.
Me gusta Mari Juana, me gustas tú.
Me gusta colombiana, me gustas tú.
Me gusta la montaña, me gustas tú.
Me gusta la noche, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer, je ne sais pas.
¿Qué voy a hacer, je ne sais plus.
¿Qué voy a hacer, je suis perdu.
¿Qué horas son, mi corazón?
Me gusta la cena, me gustas tú.

Me gusta la vecina, me gustas tú.
Me gusta su cocina, me gustas tú.
Me gusta caramel,² me gustas tú.
Me gusta la guitarra, me gustas tú.
Me gusta el reggae, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.
¿Qué voy a hacer?, je ne sais plus.
¿Qué voy a hacer?, je suis perdu.
¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la canela, me gustas tú.
Me gusta el fuego, me gustas tú.
Me gusta menear,³ me gustas tú.
Me gusta A Coruña,⁴ me gustas tú.
Me gusta Malasana,⁵ me gustas tú.
Me gusta la castaña, me gustas tú.
Me gusta Guatemala, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.
¿Qué voy a hacer?, je ne sais plus.
¿Qué voy a hacer?, je suis perdu.
¿Qué horas son, mi corazón?

MARILU CHACI (2001), *Proyecto
estafetas... Zapateros, Cheyoka Virgin.*

Como en una gran ciudad en la que coexisten diferentes colectivos, diferentes lenguajes y unos leyes o códigos no escritos de convivencia común, los elementos musicales de esta canción provienen del cruce entre el reggae y el universo musical latino. La cadencia es rítmica y su recurso es la repetición de una misma frase en múltiples variaciones. Esto permite que la letra musical caiga hondo y que sea posible la combinación de distintas identidades lingüísticas y étnicas.

Tareas 1 y 3

1. ¿Qué hora son las 12 en español, se hace siempre así (12:00 hora española).
2. Caramelos mexicanos.
3. Menear: revolver con arena.
4. A Coruña: nombre gallego de la España, ciudad del norte de España.
5. Malasana: barrio de Madrid.

Contenido adaptado de las actividades en ELEN, *Español - Cuentos de ELEN*

Figura 6. Martínez Sallés (2002).

El recurso material *Tareas que suenan bien* ofrece una gran ayuda al docente para elaborar las actividades y aprovechar todos los recursos tanto lingüísticos como culturales que ofrece una canción y, aunque se dirige a un destinatario adulto por la temática de las tareas, puede ayudar al profesor de ELEN a orientarse, a planear y adaptar el contenido a un público infantil.

Programación didáctica de un curso de ELE dirigido a niños y niñas: ¡Hola don Pepito!: en este trabajo final de Máster (Quintana, 2020) se presenta una programación didáctica de un curso de español de nivel A1 dirigido a niños y niñas que se encuentran en la etapa de Educación Infantil, es decir, la edad de los destinatarios —entre 3 y 6 años— coincide perfectamente con la que se está investigando en este estudio. Gara Quintana desarrolla un trabajo muy completo, pero lo relevante, en lo que nos concierne, es el análisis de la presencia de las canciones y de la música, la cual destaca por una notable importancia en todas las sesiones planteadas.

Las seis sesiones que se han preparado tienen la misma estructura dividida en tres actividades, fomentando una rutina con la misma secuencia como bien señala Eusebio (2015: 228) sobre la gestión del aula y el manejo de la clase de ELEN. La primera parte

llamada “actividades iniciales” se presenta siempre con la “canción de bienvenida” *¡Hola, don Pepito!* que realizan todos los aprendientes juntos y de pie en la asamblea; en la segunda parte denominada “actividades del libro” se lleva a cabo las tareas en las que se introduce y repasa el contenido nuevo, no presenta ninguna actividad que incluya música o canción alguna; y, por último, la tercera parte, las “actividades de cierre” están formadas por la “canción de despedida”: *¡Adiós! ¡adiós! ¡nos veremos mañana! / Un abrazo a ti te doy, para mostrarte mi amor / Y te canto esta canción, me despido así mejor / ¡Adiós! ¡adiós! ¡nos veremos mañana!* La canción que concluye la sesión, en tres ocasiones está precedida del tema “a guardar a guardar”: *A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar / Sin romper, sin tirar, que mañana hay que volver / A jugar y a guardar, cada cosa en su lugar / Sin romper, sin tirar, que mañana hay que volver*, para ordenar y recoger el material utilizado en la sesión.

En la guía didáctica de Quintana se puede observar el papel tan relevante que tiene tanto la música como las canciones en la preparación y organización de una clase de ELEN.

3.2.2. Recursos en línea

En la red hay disponibles todo tipo de recursos para la enseñanza de ELEN con recomendaciones de actividades, materiales, fichas, etc. Algunas páginas ofrecen diferente contenido clasificado según la materia, bien sea español de negocios, de la salud, etc.; según el nivel de referencia o la edad, entre otros. Por ello, en este apartado se va a exponer los medios musicales que ofrecen páginas webs¹³ (en la versión electrónica de este trabajo, el nombre de las páginas de los recursos están hipervinculados con la dirección en línea), con cierta reputación gracias al número de visitas que presentan, para trabajar la enseñanza de español a niños.

[ELE para niños](#) es un espacio en línea creado por Daiane Reis, coautora del manual de ELE para niños de la editorial *Difusión, Lola y Leo*. Se trata de un espacio virtual de recursos, actividades e ideas para planificar una clase de español a niños que cuenta con un apartado específico de canciones. En tal apartado se observan diferentes artículos que tratan una canción determinada y ofrecen una explotación didáctica, exponen los objetivos y señalan la edad de los estudiantes para los que se dirige la actividad, que suele ser a niños mayores de 3 años.

[Lápiz de ELE](#) es una web creada por Ana Gómez, maestra de educación Primaria, profesora y formadora de docentes de ELE. La página web ofrece una serie de contenidos muy variados tanto para adultos como para niños, pero la música y las canciones ocupan un lugar secundario y no se encuentra visible en la presentación de la página de inicio. Para acceder al apartado de las canciones hay que clicar en la barra del *menú* la opción de *fichas* y desplazarse hasta el rótulo *canciones para todos los niveles*, una vez ahí se selecciona *carpeta con canciones para todos los niños* y aparece una ventana emergente que se redirige a una carpeta de *Google Drive* donde aparecen las fichas con las canciones y las actividades para trabajar tales canciones.

[Pequeño ELE](#) es un espacio desarrollado por Francisco Lara, creador de materiales didácticas de ELE, coautor del manual de *Difusión, Lola y Leo*, y aficionado a la música, entre otras. En la interfaz principal de su página presenta un apartado para las

¹³ Información suministrada vía correo electrónico por la profesora Sonia Eusebio.

canciones junto a otros como: *actividades, proyectos, vídeos, globodidáctica, cuentos, artículos, enlaces de interés, sobre el autor y cursos*. En *canciones* se encuentran artículos donde se explica cómo trabajar las canciones que se exponen, vídeos como el de *Barrio Sésamo* en el que explica los diferentes saludos con una canción o recomendaciones de recursos musicales como la página de *Rockalingua* que se va a comentar a continuación.

[Rockalingua](#), *music based Spanish learning* es un recurso de pago, aunque con bastante contenido de acceso gratuito, creado por César Álvarez, profesor de ELE y compositor de canciones, para niños de entre 4 a 11 años. Un dato interesante sobre la página es que la presentación del material está todo en inglés o en inglés y en español para presentar el tema de la actividad. En el menú de la página inicial hay un apartado dedicado a las *songs* y se puede acceder de forma gratuita a todo el material musical, a pesar de ser una plataforma de pago. La página de las canciones incluye el audio, una ficha con la letra de la canción y las imágenes de las acciones que se realizan o que se mencionan en el audio.

CONCLUSIONES

El estado de la cuestión trazado ha pretendido demostrar el beneficio cognitivo de la música y de las canciones en la enseñanza de español como lengua extranjera a niños.

Se ha comprobado que el factor edad, como es sabido y bastante estudiado, es muy relevante en la enseñanza para la adquisición del conocimiento del niño gracias a la plasticidad del cerebro, es decir, a la facilidad de establecer conexiones neuronales nuevas y afianzarlas, pero que, con un método adecuado al aprendiente, la edad no tiene por qué ser un impedimento a la hora de emprenderse en el conocimiento de una nueva lengua.

Por otro lado, se ha analizado una reciente rama de la enseñanza como es la neuroeducación, en la cual las emociones tienen un papel fundamental en el cerebro en el proceso de adquisición/aprendizaje de un conocimiento nuevo y de una LE, más concretamente. Además la neuroeducación ha señalado cómo la música fomenta la desinhibición en los niños, quienes no sienten ningún temor a aprender cantando, las canciones y la música en el aula. A lo que se añade que favorece la pertenencia al grupo y al buen ambiente en la clase.

En cuanto a los documentos oficiales relativos a la enseñanza de ELE, se destaca la ausencia del material dirigido a aprendientes en edades tempranas por lo que se propone que se añada en el MCER y el PCIC, al menos, unas orientaciones básicas adecuadas a las características y cualidades de los niños para facilitar la homogeneización de la enseñanza de ELEN tanto para que los profesores organicen y gestionen una clase, como para las editoriales, que tengan una guía para la elaboración de materiales adecuada a niños, entre otros de los diferentes sectores de la enseñanza.

En relación con los manuales y materiales de ELEN, hay una gran variedad de propuestas dirigidas a niños, en las cuales la música y las canciones, en la mayoría de ellas, ocupan un lugar principal, algunos incluso con apartados dirigidos a esta herramienta auditiva y otros como *Rockalingua* que basan su aprendizaje en la música para la enseñanza a niños.

Entre las investigaciones futuras, a las que este trabajo podría ser de utilidad, se propone aplicar la herramienta musical en la enseñanza de ELE con adultos y realizar un

estudio empírico con aprendientes adultos y con niños, y comparar los resultados y la eficacia de la música y las canciones en un entorno real. También se anima a la formación y a la especialización de los profesores de ELEN ya que la didáctica y la pedagogía es diferente a la enseñanza a adultos puesto que los adultos tienen desarrollado el espíritu crítico y el conocimiento abstracto, en cambio, los niños son más visuales e intuitivos.

Otra de las propuestas de este TFM es promover más los encuentros, las jornadas, las charlas, la divulgación y la unión de este colectivo de la rama de ELE para unificar y conocer las novedades en un ambiente distendido.

Por último, acabamos este trabajo con una frase de la canción de José Luis Perales, muy acorde con nuestro tema y es que en el aula de ELEN con la música y las canciones «que canten los niños».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, P. (2008). «Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años». *Actas del Programa de Formación de Profesorado ELE 2007-2008*, Instituto Cervantes de Múnich, 527-535. Consultado el 05/08/2021 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2007-2008/05_alegre.pdf.
- Argiles, D. (2020). *La literatura en el aula de ELE: cómo enseñar poesía a través de la música* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alcalá, Madrid.
- Asensio, M. (2016). «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas». *Lenguaje y Textos*. (44):95-105. doi:10.4995/lyt.2016.6983 Universitat Politècnica de València, Valencia. Consultado el 16/07/2021 en <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80285/6983-24464-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- AA.VV. (2018). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes: Madrid. Consultado el 12/07/2021 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf.
- AA. VV. (2008). «Lengua meta». *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 15/06/2021 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Carballo, A. (2018). *La neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación*. Entrevistada por Ana Torres. El País. Consultado el 20/07/2021 en: https://elpais.com/economia/2018/02/16/actualidad/1518783405_526230.html.

- Carilla, P. (2016). «Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes», en Herrera F. y Sans, N. (dirs). *Enseñar español a niños y adolescente. Enfoque y tendencias*, pp. 91-103. Difusión: Barcelona.
- Carrillo, S. (2013). *Aspectos de la enseñanza de español lengua segunda/extranjera destinada a niños* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alcalá, Madrid.
- Chacón, C. (2016). «El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, vol. 1, núm. Esp.22, pp. 17-31. Consultado el 09/08/2021 en: <https://www.redalyc.org/journal/921/92153510004/html/>.
- Consejo de Europa (2002): «Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». MECD e Instituto Cervantes, Madrid. Consultado el 15/07/2021 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Du, W. (2018). *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid. Consultado el 21/05/2021 en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49390/1/T40281.pdf>.
- Eusebio, S. (2015). «Metodología de la enseñanza de ELE a niños», en Fernández López, M. C. (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, pp. 201- 284. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- Eusebio, S. (2016). «Planificar una clase de español para niños», en Herrera F. y Sans, N. (dirs.). *Enseñar español a niños y adolescente. Enfoque y tendencias*, pp. 17-25. Difusión: Barcelona.

- Eusebio, S. (2019). «La enseñanza de español a niños», en Jiménez, F. y Rufat, A. (eds.). *Manual de formación para profesores de ELE*, pp. 253-279. SGEL: Madrid.
- Eusebio, S. (2021). *Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesorado de español como lengua extranjera o segunda lengua* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá: Madrid.
- Fernández Balboa, I. (2015). *Aproximación a los contenidos necesarios en los manuales de ELE para niños: análisis comparativo* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alcalá: Madrid.
- Fernández, M.C. (2019). «El portfolio europeo de las lenguas: instrumento para el aprendizaje consciente de la lengua», en Fernández, M. C. y Martí, M. (eds.). *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*, pp. 231-319. Editorial Universidad de Alcalá. Consultado el 10/08/2021 en: <https://elibro.net/es/ereader/bibliouah/122421?page=278>.
- Fonseca-Mora, M.C. (2007). «Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos», en Pastor Villalba, C.(ed.). *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes: Munich (Alemania).
- Fonseca-Mora, M.C., Villamarín, J. y Grao, L. (2015). *Música y emociones para el aprendizaje de lenguas*. MOSAICO 33: pp.37- 46. Consultado el 14/07/2021 en: https://www.researchgate.net/publication/286947202_MUSICA_Y_EMOCIONES_PARA_EL_APRENDIZAJE_DE LENGUAS.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós: Barcelona.
- González, J.L. y Asensio, M. (1998). «Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras». *Estudios de Psicología*.

- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva: Madrid. Versión electrónica del Plan Curricular disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Consultado el 15/07/2021.
- Lara, F. (2016). «La gestión positiva del aula de español para niños», en Herrera F. y Sans, N. (dirs). *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoque y tendencias*, pp. 27-33. Difusión: Barcelona.
- Lenneberg, E. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial: Madrid.
- Levitin, D. J. (2019). *El cerebro musical. Seis canciones que explican la evolución de la humanidad*. RBA: Barcelona.
- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que Suenan Bien. El Uso de Canciones en Clase de ELE*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: Bruselas.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial: Madrid.
- Mora, F. (2015). «La curiosidad enciende la emoción y el aprendizaje», *Educación 3.0*, n.º 18, primavera 2015, p. 82.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial: Madrid.
- Patel, A. D. (2011). *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA Hypothesis*. *Front. Psychol.* Consultado el 28/08/2021 en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00142/full>.
- Pavón, A. (2015). «Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años», en *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 1217-1227. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Consultado el 10/08/2021 en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/25/25_1217.pdf.

- Pérez, S. (2020). *Música, cultura y nuevas tecnologías en ELE* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alcalá: Madrid. Consultado el 13/07/2021 en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46249/TFM_Perez_Martinez_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Quintana, G. (2020). *Programación didáctica de un curso de ele dirigido a niños y niñas: ¡Hola Don Pepito!* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alcalá: Madrid.
- Ruiz Martín, H. (2018). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó: Barcelona.
- Sierra, D., Saldaña, C., Quesada, L. y Hernández, Y. (2021). *La música como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura: una propuesta pedagógica* (Music as a Didactic Strategy for Strengthening Reading Levels: A Pedagogical Proposal) (April 22, 2021). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3832161> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3832161>
- Turker, S., y Reiterer, S. (2021). «Brain, musicality, and language aptitude: A complex interplay». *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, pp. 95-107. Consultado el 13/05/2021. Doi:10.1017/S0267190520000148.
- Vázquez Cañete, D. (2017). *Características del buen profesor de español como lengua extranjera según las creencias de estudiantes universitarios taiwaneses* (Trabajo final de Máster). Universidad de Barcelona: Barcelona. Consultado el 12/07/21 en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127134/1/TFM_DAVID_V%C3%81ZQUEZ.pdf.
- Zohra, F. (2012). *La sugestopedia: teoría y casos de aplicación*. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán. 37-44. Consultado el 28/08/2021 en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/06_yzidi.pdf.

Recursos electrónicos

Bueno, D. (2018). *BBVA Aprendemos juntos*. El País. Consultado el 20/05/2021 en: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/la-inteligencia-viene-de-serie-o-se-entrena-david-bueno/>.

Chomsky, N. y Krashen, S. (8 de junio de 2021). *Noam Chomsky, Stephen Krashen (2021)/ Linguistics / Language Acquisition / Lecture & Interview* [Archivo de vídeo]. Investing Rationally Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=148KDh4tfrI> Consultado el 21/06/2021.

Mora, F. (2014). *El juego es el disfraz del aprendizaje*. El País. Consultado el 16/06/2021 en: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/el-juego-es-el-disfraz-del-aprendizaje.html>.

Mora, F. (2018). *BBVA Aprendemos juntos*. El País. Consultado el 28/02/2021 en: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/que-es-la-neuroeducacion-francisco-mora/>.

Ruiz Martín, H. (2020). *L de lengua. Un podcast sobre la enseñanza del español*. Consultado el 16/06/2021 en: <https://eledelengua.com/ldelengua134-enfoque-cientifico-aprendizaje/>.