

LA ENSEÑANZA HOLÍSTICA DE ELE Y ELH EN EDADES TEMPRANAS A TRAVÉS DE LA MÚSICA Y EL MOVIMIENTO

Claudia Demkura
Musikschule Wil, ELECI, Suiza

Dentro de los muchos recursos con los que cuenta el profesorado de español, la música es quizás uno de los más utilizados. En las clases de español como lengua extranjera (ELE) o como lengua de herencia (ELH) para niños, la utilización de la música parecería ser imprescindible y se encuentra presente en todos los libros de textos dedicados a esta franja etaria. Desde la utilización de canciones para aprender vocabulario, hasta la escucha de diferentes ritmos hispano-latinoamericanos para introducir temas socioculturales, las posibilidades para la aplicación de la música en la clase de ELE y ELH son innumerables.

No sucede lo mismo con las actividades músico-corporales, las cuales representan una herramienta menos explotada, pero de la que no deberíamos prescindir si queremos realizar un trabajo a conciencia, adecuado a estas edades y que motive de manera intrínseca a nuestros estudiantes (Masgoret y Gardner 167). La experiencia realizada en la Musikschule Wil, en el cantón de San Galo en Suiza, nos muestra que una comprensión holística del aprendizaje de lenguas en edades tempranas no solo promueve un aprendizaje significativo, refuerza vínculos afectivos y fomenta la autoestima de los estudiantes y sus familias, sino que también promueve la inclusión de las familias binacionales y modifica en forma positiva la percepción que se tiene de ellas.

¿Qué entendemos por enseñanza holística en edades tempranas?

Dentro de este modelo particular de enseñanza entendemos el acto de adquisición/aprendizaje como un proceso multisensorial que integra todas las competencias inherentes a la lengua en actividades coordinadas, promoviendo la cooperación y la interacción social, reforzando vínculos afectivos y desarrollando la autoestima de los estudiantes y sus familias.

Este modelo de enseñanza/aprendizaje es el centro del proyecto Ronda Redonda de la Musikschule Wil, proyecto pedagógico que nace en el año 2013 como respuesta a una necesidad detectada en la comunidad migrante de origen hispanohablante y de las familias suizas con una fuerte relación con la lengua y la cultura hispana. Este proyecto está compuesto por talleres de desarrollo de la lengua a través de la música y el movimiento dirigidos a niños y niñas de dos a seis años que crecen en contextos bilingües. En algunos casos se trata de familias binacionales, donde uno de los padres es hablante nativo de español, en otros son padres que hablan como lengua nativa el alemán-suizo, pero poseen un vínculo muy fuerte con la lengua y la cultura hispano-latinoamericana, en otros son padres que siempre han querido aprender español y se han decidido a hacerlo junto a sus hijos¹. Los talleres se dictan de forma semestral con sesiones de cincuenta minutos una vez a la semana y son visitados por grupos de entre cinco y doce familias por semestre.

¹ En Suiza existen numerosos bachilleratos bilingües con español como segunda lengua. También existe una relación comercial importante de Suiza con Costa Rica, por lo cual muchas personas se radican por uno o dos años por motivos de trabajo.

Fundamentos teóricos

La adquisición de una lengua es un proceso complejo y variado que ha ocupado desde siempre a científicos de diversas disciplinas. Desde los inicios de la concepción estructuralista de la lengua hasta nuestros días, los paradigmas de enseñanza/aprendizaje se han ido modificando en parte gracias a los avances realizados en los campos de las neurociencias y la sociolingüística. Para entender por qué tanto la música como el movimiento pueden promover un aprendizaje significativo en tanto y en cuanto las actividades estén pensadas desde y para el desarrollo de la lengua, debemos entender el enfoque desde el cual se desarrolla el programa que describimos en este trabajo.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la intención es promover en los estudiantes un desarrollo bilingüe del tipo aditivo como el descrito por Lambert (15), donde la adquisición de la segunda lengua (L2) refuerce y valore el patrimonio lingüístico y cultural de la primera lengua (L1) generando una motivación muy positiva e integradora.

Desde la perspectiva docente, el desarrollo de una lengua dentro del primer y segundo Ciclo de la Educación infantil (de dos a tres años y de tres a seis años, respectivamente) está enfocado a desarrollar sus competencias comunicativas. (Fos *et al.* 9). Para ello es necesario planificar situaciones de interacción diversas y variadas que promuevan el desarrollo de estrategias comunicativas. De esta forma los estudiantes podrán elaborar un sistema de uso de la lengua que les permita utilizarla eficazmente, favoreciendo además los procesos de socialización y formas activas de apropiación de conocimiento (Demkura 15).

Lengua extranjera y lengua de herencia

Dentro del proyecto Ronda Redonda conviven dos grupos aprendientes de una lengua, el español: los niños y niñas que adquieren la lengua como una lengua extranjera (L2) y los que la adquieren como primera lengua (L1) pero en un contexto cultural donde esta no es la lengua vehicular.

Según Valdés (3), el hablante de herencia es aquel que se ha criado en un hogar en el que no se habla la lengua vehicular del entorno y que ha logrado tener un cierto nivel de bilingüismo en la lengua de herencia y en la vehicular. Por otro lado, para Montrul (14), en Europa la lengua de herencia está definida por su contexto sociopolítico y se refiere a las lenguas habladas por una minoría étnica, es decir, por inmigrantes y su descendencia.

Estas definiciones y otras similares se desarrollan desde una perspectiva estática de los hablantes, es decir, presuponen una dicotomía de poder existente entre las dos lenguas la cual permanecería inalterable y donde el nivel cultural de los inmigrantes se mantiene pobre y en ningún caso alcanzaría niveles universitarios. Estas características de situación inicial y evolución social pueden seguir siendo la norma en los Estados Unidos. Sin embargo, la situación europea actual de inmigración hispanohablante no siempre condice con estas premisas, ya que los puntos de partida son distintos y las situaciones familiares diversas. En el mundo globalizado en el que vivimos, es cada vez más frecuente que las familias cambien de lugar y país de residencia, que se conformen familias bilingües con dos lenguas no vehiculares, con inmigrantes de contextos culturales muy diversos (muchas veces universitarios) y donde además se agrega un factor muy importante y poco común en los Estados Unidos: las familias binacionales con una parte nativa en la lengua vehicular y otra nativa en español.

Debido a estas razones, la autora de este trabajo prefiere definir la lengua de herencia como la o las lenguas transmitidas en contexto familiar, distinta/s a la vehicular y por lo tanto con menores posibilidades de ser desarrollada sobre todo una vez iniciado el proceso de escolarización.

Es importante destacar que, para llevar adelante un desarrollo sostenible de un bilingüismo aditivo, es imprescindible fomentar el desarrollo del vínculo afectivo con la lengua y la cultura, de las estrategias comunicativas dentro de la primera infancia, acompañado de un refuerzo social y

estratégico para las familias y la promoción de una percepción positiva hacia la lengua de herencia desde la cultura dominante.

Refuerzo del vínculo afectivo

Ya sea en el aprendizaje de una lengua o de un instrumento musical, el afecto es por definición un motivador intrínseco. “El afecto positivo sustenta la participación y el interés profundo en la materia de estudio” (Rodríguez, Plax y Kearney 297).

En el contexto de los grupos lúdico-educativos pensados para familia con niños pequeños, como señalan Widmer y Ensslin (10), la conexión establecida a través del juego permite una mejora progresiva de la relación entre los distintos núcleos familiares hasta lograr finalmente un gran grupo de aprendizaje lúdico-cooperativo. La danza, la música y el juego desatan emociones que afianzan el vínculo familiar y permiten una relación e interacción distinta a la cotidiana. Los padres experimentan a sus hijas e hijos de una nueva forma y estos reciben la atención de los adultos en forma intensiva, permitiendo generar nuevos lazos emocionales y corporales que enriquecen la relación.

La inclusión de este tipo de actividades en los talleres de desarrollo del lenguaje permite a los participantes compartir experiencias positivas en torno a la lengua y permite a los padres abrir el camino para extender la experiencia fuera del aula, en la casa o en otros ámbitos, aumentando de esta forma los espacios de exposición y posibilidades de interacción.

En el caso de las familias migrantes, la participación de los padres tiene además como objetivo brindarles a estos un espacio para compartir experiencias (Demkura 23). En palabras de Aliaga Sáez (20), este espacio cumple la función de un “amortiguador cultural” contribuyendo a la reconstrucción de identidad, para de esta manera resistir o evitar la asimilación y la aculturación, operando como sistema de protección de la complejidad que incluye el nuevo contexto, proporcionando herramientas para mejorar el proceso de inclusión y acomodamiento.

De la misma manera, la participación de familias suizas que aprenden el español como lengua extranjera les brinda a los inmigrantes la posibilidad de realizar un intercambio de rol, posibilitándoles recuperar la “simetría de discurso” y la valoración de su cultura (Sepúlveda 38). En el ámbito de la clase, el inmigrante dejar de ser el inexperto para convertirse en experto transmisor de lengua y de cultura. Así mismo, la diversidad deja de ser un obstáculo para la comunicación, convirtiéndose en enriquecimiento y comprensión mutua, desarrollando la capacidad de los participantes para enfrentarse a encuentros interculturales, reconociendo otras realidades y permitiendo situaciones de consenso y respeto.

La música como herramienta de enseñanza de la lengua

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje es importante la planificación y utilización de actividades altamente contextualizadas. Para el proyecto Ronda Redonda ha sido adoptado el modelo instrumental de Brunner (7), donde la lengua se presenta como un medio a través del cual aprender contenidos generales propios de la educación infantil y no como objeto de estudio, por presentar ventajas especialmente interesantes para sustentar dichas planificaciones, posibilitando la incorporación de actividades amenas, que motiven y entusiasmen a los pequeños, además de brindar herramientas a sus familias para poder continuar el proceso en casa.

Dentro de estas actividades, las que incluyen música y movimiento nos permiten encarar un enfoque multisensorial de aprendizaje especialmente adecuado para las edades a las que nos referimos. A través de canciones, danzas, rimas y juegos rítmicos propiciamos el entrenamiento del aparato auditivo, mejorando la discriminación de sonidos, la apreciación de variedades dinámicas y la dicción.

Estudios de caso como los de Mahns (31), Laabs, (95), Koch-Temming y Findeisen (110), entre otros, han mostrado que la música puede actuar como medio para el desarrollo de las competencias auditivas (diferenciación de altura, ritmo, entonación) y comunicativas (lingüísticas, corporales, expresivas y emocionales). Por otro lado, Jenschke y Koelsch (42) han demostrado en un estudio realizado en Leipzig que el entrenamiento musical en edad escolar se traduce en una mejora en el procesamiento neuronal del lenguaje. Dicho estudio muestra que existe, por lo menos parcialmente, un traspaso de habilidades entre los dominios cognitivos de interpretación y reconocimiento de la sintaxis idiomática y musical. Asimismo, la improvisación, el juego y la experimentación vocal, promovidos desde lo musical, le permiten al infante explorar posibilidades ajenas, extrañas a su entorno, que luego puede implementar en el aprendizaje de una L2 o una L1 como lengua de herencia (Töpker 233).

Por otro lado, un programa que estimule el desarrollo psicomotor del estudiante asegurando una maduración óptima de la parte anatómica del lenguaje (cerebral, visual, auditiva, fonética y gestual) nos asegura un mejor desarrollo integral de las competencias del individuo ya que estimula al mismo tiempo distintas formas de aprendizaje (auditivas, visuales, corporales (Garrido-Espiga y Villamor Urquijo 182).

Desarrollo del proyecto y metodología de trabajo

Este proyecto nació en base a la experiencia adquirida durante casi diez años como profesora de español como lengua de herencia en instituciones bilingües y en asociaciones de padres latinoamericanos en la ciudad de Berlín, Alemania, y la necesidad detectada en la comunidad hispanohablante de la ciudad de Wil, de tener acceso a talleres para familias migrantes y familias suizas interesadas en desarrollar el lenguaje español junto a sus hijos, y se formalizó a través de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Jaén.

El primer grupo de los talleres fue tomado como grupo piloto. En el mismo fueron probadas las unidades didácticas, realizándose luego ajustes en algunas actividades. Estas experiencias, el análisis de materiales y la producción de una guía didáctica conformaron la memoria de máster de la autora. El gran interés mostrado por otros profesores y profesoras sobre esta metodología de trabajo dieron lugar a una guía didáctica editada en el año 2016 con desarrollo de algunos fundamentos teóricos y guiones de clases, y posteriormente a los talleres de capacitación docente que se realizan en distintos países de Europa, en Israel y en Argentina.

La metodología de trabajo en estos talleres de estimulación del lenguaje a través de la música y el movimiento de Ronda Redonda combinan la música (canciones, música instrumental y actividades instrumentales) con la danza (danzas sencillas, danzas tradicionales y danzas-juego) e historias (juegos de dedos, rimas, retahílas y *formats*) focalizando la experiencia de enseñanza/aprendizaje en las necesidades y posibilidades de esta franja etaria y utilizando *inputs* comprensibles y *settings* adecuados.

La prioridad de estos talleres es generar y desarrollar un vínculo positivo con la lengua y las culturas que queremos transmitir ya que, como plantea Vygotski (166), el desarrollo del lenguaje va de lo social a lo individual y se establece en el proceso social que lo posibilita. Junto a este vínculo emocional se desarrollan paralelamente las competencias orales, auditivas y sociales de los estudiantes, focalizando la atención en la incorporación de vocabulario adecuado y significativo para la edad.

El grupo se divide en dos franjas etarias, una de dos a cuatro y la otra de cuatro a seis años. En el primer grupo, los infantes concurren acompañados por un familiar; en el segundo grupo, los padres generalmente no participan, aunque existen grupos donde se ha prolongado su participación por pedido de estos.

Para poder dar una idea al lector de la profundidad de interrelación de los contenidos lingüísticos con los musicales, se desarrolla a continuación una actividad de ejemplo.

Actividad: “Mi pañuelo puede”

Objetivos:

- Practicar el vocabulario referido a los desplazamientos en el espacio de una manera lúdica.
- Experimentar corporalmente las distintas formas de desplazamiento a través de la utilización de pañuelos de gasa de colores.

Metodología:

En esta actividad, el pañuelo es quien cobra vida y realiza las acciones, convirtiéndose en actor, disminuyendo así la ansiedad ante la exposición del estudiante y permitiéndole conectar conocimientos previos en la lengua vehicular para trasladarlos a la lengua meta. La utilización de una melodía popular norteamericana, pero muy difundida dentro del contexto infantil germanoparlante, con un registro tonal apropiado para los niños, y la utilización de una sección silábica adaptada para la ejercitación de sonidos específicos del español ejemplifican ampliamente el modelo multisensorial propuesto.

Procedimiento:

El docente presenta la actividad cantando y realizando con el pañuelo los movimientos seleccionados (saltar, girar, caminar, etc.), invitando primero a los niños a imitarlo, alentándolos luego a proponer nuevos movimientos. En el caso de los niños más pequeños o que no cuentan todavía con el vocabulario necesario, la realización de la acción con el pañuelo basta para la participación. El profesor en este caso nombrará la acción para introducir el vocabulario que se repetirá durante la canción y volverá a retomarse en sesiones siguientes para reforzar su adquisición. Con estudiantes más avanzados el profesor dará tiempo a cada niño para que nombre el desplazamiento que realiza con el pañuelo.

La sección silábica, sin sentido lingüístico alguno, le brinda al docente la oportunidad de practicar combinaciones determinadas de fonemas que presenten dificultades y que empaquetados en la canción pueden repetirse sin que se torne un ejercicio mecánico y aburrido. De esta forma, con solo una pequeña canción-juego se genera la oportunidad de practicar vocabulario, dicción, entonación y memoria, incluyendo aspectos visuales, auditivos, sensoriales y kinestésicos, brindándoles a los estudiantes estímulos múltiples y respetando las particularidades de aprendizaje de cada uno de ellos (Gardner 136).

Esta actividad se incluye, por supuesto, dentro de un contexto significativo para los estudiantes, normalmente presentado a través de una historia central, que lleva el hilo conductor de la unidad didáctica. La utilización de estas pequeñas historias o *formats*, basadas en el concepto de *comprehensible input* de Krashen (80), nos permite ejercitar construcciones lingüísticas propias de la edad, relacionadas con el entorno inmediato y las necesidades de los niños. Por este motivo las historias con personajes cercanos como animales, personajes de cuentos, con temáticas cercanas a las problemáticas propias de la niñez, con elementos que se repiten y se relacionan con actividades de apoyo (danzas, rimas, canciones) constituyen otro de los elementos centrales en esta metodología de trabajo (Demkura 31).

Es importante resaltar que, para que el aprendizaje se realice de manera efectiva y significativa para los estudiantes es imprescindible realizar una selección sumamente cuidada de los materiales. Es necesario encontrar un balance en los materiales que tenga en cuenta la calidad estética, la autenticidad cultural, y el contenido lingüístico comprensible para los estudiantes. De la misma manera es

importante, para que el resultado sea positivo, que la clase se desarrolle de manera amena y entretenida, pero al mismo tiempo con un objetivo de aprendizaje lingüístico claro y adecuado.

Camina conmigo

Adaptación de texto en español C. Demkura

Melodía popular de Tennesse EEUU



Ca - mi - na con - mi - go, ca - mi - ne - mos jun - tos.
Brin - ca ya con - mi - go brin - que mos muy jun - tos.
Gi - ra ya con - mi - go...

5 Fine



Ca - mi - na con - mi - go ca - mi - ne - mos jun - tos.
brin - ca ya con - mi - go brin - que mos muy junt - tos.

9



La - ra, la - ra, la - ra, la, la - ra, la - ra, la - ra.
Bri - bri, bri - bri, bri - bri, bri, bri - bri, bri bri bri - bri.

13 D.C. a Fine



La - ra, la - ra, la - ra, la, la - ra, la - ra la - ra.
bri - bri, bri - bri, bri - bri, bri, bri - bri, bri - bri, bri - bri.

Por ello, el profesor debería seleccionar materiales que:

- sean adecuados a la edad de los estudiantes (vocabulario, dificultad, significación);
- contengan elementos rítmicos del lenguaje;
- propicien un aprendizaje multisensorial;
- contengan multiplicidad de variedades del español (multinorma);
- incluyan a la familia;
- representen muestras reales de lengua;
- promuevan la autoestima.

Para poder trabajar en clase utilizando este modelo de enseñanza, la capacitación específica se hace imprescindible. Conocer a fondo las necesidades y posibilidades motrices, cognitivas y sociales

de los niños, aprender a seleccionar material adecuado, adaptar materiales que no se ajusten a las necesidades de los estudiantes, incorporar una mirada lúdico-musical sobre los contenidos lingüísticos es un proceso necesario, que a la vez nos abre la puerta hacia un nuevo mundo, en el que no solo cambiaremos actitudes docentes, también descubriremos nuestro potencial lúdico y creativo creciendo junto a nuestros estudiantes.

Citando a Judith Akoshky (35) “[...] la utilización de la música con la finalidad de educar constituye un segmento indisoluble del recorrido educativo, sencillamente porque la música es sustancia intrínseca en la vida del niño y la niña”.

El camino de la creación e improvisación elemental en la música y el movimiento comparte recorridos con el camino de la adquisición/aprendizaje de una lengua. Escuchar y reproducir, pero también combinar, improvisar, crear. Vale la pena hacer el esfuerzo y cambiar de perspectiva para transitar nuestros recorridos de enseñanza/aprendizaje de una forma más integral, recuperando una tradición holística del desarrollo humano.

Bibliografía

AKOSHKY, Judith (2009): “¿Por qué es importante la música de 0 a 6?”, en: Judith Akoshky, Pep Alsina, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (ed.), *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: GRAÓ. pp. 13-36.

ALIAGA SÁEZ, Felipe (2008): “Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante” [en línea], en *Aposta. Revista de ciencias sociales*, N.º 39. Disponible en <<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aliaga3.pdf>> (27.08.20)

BRUNER, Jerome Seymour (1983): *Child's Talk*. New York: Norton. Trad. cast. *El habla del niño*. Madrid: Paidós, 1985.

DEMKURA, Claudia (2016): *La enseñanza de ELE en edades tempranas a través de la música y el movimiento. Guía didáctica*. Wil: Ronda redonda.

FOS, Pepa, PAVIA, Joana, PÉREZ ESTEVE, Pilar y SALAS, Montse (1996): “Los niños y las niñas de tres a seis años y el aprendizaje de una lengua extranjera”, en Adela Moyano Conde, Araceli Muñoz de la Calle y Pilar Pérez Esteve (eds.), *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 9-26.

GARDNER, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

MARTÍN GARRIDO-ESPIGA, Begonia y VILLAMOR URQUIJO, José Luis (2000): “Soporte neurológico del aprendizaje de las lenguas” [en línea], en *Ikastaria*, 11, 2000, pp. 175-183. Disponible en <<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/11/11175183.pdf>> (28.8.20).

JENTSCHKE, Sebastian y KOELSCH, Stefan (2011). “Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. Mitsprache”, 1: 27-42, en Hedwig Koch-Temming y Birgitta Findeisen (ed.) (2006). *Lost in Translation - Musiktherapie mit mutistischen Kindern aus Migrantenfamilien*. 27/2, 107-117. Muestra musicoterapéutica.

KRASHEN, Stephen (2003): *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

LAABS, Friedemann (2005): “Spielen ist Sprechen – Sprechen ist Wohnen, Improvisieren in Gemeinsamen Unterricht”, en Rosemarie Töpker, Natalie Hippel y Friedemann Laabs (ed.), *Musiktherapie in der Schule*. Wiesbaden: Reichert, pp. 93-106.

LAMBERT, Wallace (1977): *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*, en Peter Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, pp. 57-75.

MAHNS, Wolfgang (1996): “Integrative Sprachförderung durch rhythmisch-musikalische Spiele. Das musikalische Miteinander in heterogenen Lerngruppen”, en: *Praxis der Psychomotorik* 1996/1, pp. 31-41.

MASGORET, Ane Marie y GARDNER, Robert (2003): “Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies”, en Z. Dörnyei (ed.), *Language Learning* 53(S1): pp. 167-210.

MONTRUL, Silvina (2016): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORFF, Carl (1964): “Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick”, en: Orff-Institut, Jahrbuch 1963. Mainz: Schott, pp. 15-16.

RODRÍGUEZ, José, PLAX, Timothy y KEARNEY, Patricia (1996): “Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator”, en *Communication Education*, vol. 45, pp. 294-305.

SEPÚLVEDA, Gastón (2001): “Interculturalidad y construcción del conocimiento”, en *Revista Docencia* 13 (XIX): pp. 38-45. Colegio de Profesores de Chile AG.

TÜPKER, Rosalie (2014): *Durch Musik zur Sprache. Handbuch*. Universität Münster. Books on Demand.

VALDÉS, Guadalupe (1981): “Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish speaking in the United States”, en Guadalupe Valdés, Anthony Lozano y Rodolfo García-Moya (eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press.

VYGOTSKI, Lew (1988): *Pensamiento y Lenguaje*. Comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires: La Pléyade.

WIDMER, Manuela y Corinna ENSSLIN (2012): *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse. Lehrkommentar*. Mainz, London, Berlin, Madrid, New York, Paris, Praha, Tokyo y Toronto: Schott.