

ARTÍCULO

Educación musical infantil como apoyo al aprendizaje de otras lenguas

Por **Vicenta Gisbert Caudeli**
Universidad Autónoma de Madrid
vicenta.gisbert@uam.es

RESUMEN

El presente texto aborda una experiencia musical con el objetivo de proporcionar un primer acercamiento al aprendizaje de otros idiomas. La intervención se lleva a cabo con alumnado de dos años que reside en Tenerife (Islas Canarias, España). El pensamiento y el lenguaje se desarrollan a través de la escucha y la imitación, lo que posteriormente conduce a una construcción creativa que va alcanzando un mayor grado de perfeccionamiento. El aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje musical comparten raíces comunes, ya que ambos se basan inicialmente en la escucha y la expresión. Por esta razón, existen vínculos pedagógicos entre ellos, y en este trabajo nos centramos en la Music Learning Theory de Edwin Gordon.

La inteligencia musical fusiona la escucha, la expresión y la comunicación, incorporando la conexión entre estímulos musicales, táctiles y visuales. Desde el vientre materno, los bebés reciben estímulos sonoros procedentes de su entorno cercano, especialmente de su familia. A través de los juegos musicales, los niños no solo se acercan a otros lenguajes, sino que también desarrollan habilidades cognitivas y emocionales fundamentales para su crecimiento integral. Así, se abre un camino prometedor hacia la construcción de un pensamiento creativo y flexible, que sienta las bases para futuros aprendizajes, tanto lingüísticos como musicales.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, educación infantil, conexionismo musical, aprendizaje de lenguas

ABSTRACT

This text addresses a musical experience to provide an initial approach to learning other languages. The intervention is carried out with two-year-old students residing in Tenerife (Canary Islands, Spain). Thought and language develop through listening and imitation, leading to a creative construction that reaches a higher level of refinement. Learning the mother tongue and musical learning share common roots, as both initially rely on listening and expression. For this reason, there are pedagogical links between them, and in this work, we focus on Edwin Gordon's Music Learning Theory.

Musical intelligence merges listening, expression, and communication, incorporating the connection between musical, tactile, and visual stimuli. From the womb, babies receive sound stimuli from their immediate environment, especially from their family. Through musical play, children approach other languages and develop cognitive and emotional skills essential for their holistic growth. Thus, a promising path opens towards the construction of creative and flexible thinking, which lays the foundation for future learning, both linguistic and musical.

KEYWORDS

Music education, early childhood education, musical connectionism, language learning.

1. INTRODUCCIÓN

La música y el lenguaje comparten una misma red de procesamiento sintáctico (Boéssio, 2022), lo que explica el interés en integrar el aprendizaje musical como herramienta para fortalecer el dominio de la lengua materna y de otros idiomas. La música ofrece una aplicación auténtica del lenguaje, cargada de contenido cultural, y se integra naturalmente en nuestro entorno, facilitando la memorización de vocabulario (Paiva, 2014). De este modo, se puede contribuir tanto a la adquisición de la lengua materna como al aprendizaje de segundas lenguas. Este enfoque se alinea con las demandas de las familias de algunos centros infantiles de la isla de Tenerife (Islas Canarias, España), donde se implementó un proyecto de Educación Musical que utilizó la música como un recurso clave para el aprendizaje de la lengua española y, a petición de las familias, también para acercar a los niños a otras lenguas.

Este proceso se sustentó en el método conexionista, en el que se refuerza el estímulo sonoro mediante apoyos visuales y táctiles (Gisbert, 2022). Este método implica de forma directa la evocación mental, pues se invita a los menores participantes a describir objetos, a emitir sus sonidos o señalar imágenes propuestas. La manipulación de objetos cotidianos en el aula o sonidos del entorno (la localidad o ciudad donde reside) permite la incorporación progresiva de términos en español, inglés e italiano, siempre mediante juegos rítmicos y musicales. Con un planteamiento lúdico y divertido, presentando el contenido musical desde actividades y juegos que dejan una huella emocional y una vivencia conducente al aprendizaje significativo (Mora, 2014), es posible mejorar los resultados de aprendizaje y ampliar vocabulario en otras lenguas (Ramos et al., 2008). Algunos pedagogos musicales, como Suzuki, Willems o Gordon plantean la conexión musical con el aprendizaje del habla. Nos centramos en Edwin Gordon y su *Audiation* (Galera, 2014), pilar de su *Music Learning Theory*, como proceso intuitivo basado en la escucha, la imitación, la construcción creativa y el posterior perfeccionamiento, desarrollando este proceso tanto en lo musical como en lo concerniente a la adquisición de la lengua materna.

Las dinámicas implementadas han propiciado la construcción mental individual pero también han favorecido la interacción entre iguales, pues la adquisición de conocimientos se desarrolla desde la colectividad y el grupo. La música permite al alumnado la creación colectiva desde una base eminentemente cooperativa, el grupo-aula es responsable del resultado musical obtenido. Este hecho refuerza tanto la propia identidad individual como su función como integrante del grupo (Carrión, 2019). Las actividades que favorecen la participación individual potencian la implicación emocional, derivando en un aprendizaje en el plano intelectual y de conceptos, pero también un aprendizaje vivencial y socializador, aspecto que incide de forma directa en el desarrollo integral del alumnado (Chica-Correa et al., 2021).

De esta manera, el aprendizaje musical aporta desarrollo individual, pero siempre con un elevado componente social: el conocimiento se adquiere mediante la vivencia y esta se sucede de forma colectiva, implicando la interacción y participación, e influyendo sobre la motivación (Alsina y Farrés, 2021). El trabajo colaborativo ha resultado ser un extraordinario aliado en el desarrollo y aprendizaje en los primeros años de vida (Almodóvar y Gómez-Parra, 2017). La conexión interdisciplinar comparte el precepto de la vinculación entre estímulos diferentes, pues la interconexión resulta enriquecedora en los procesos de aprendizaje fundiendo de forma natural contenidos y destrezas (Berciano et al., 2019).

El acercamiento a la dinámica musical, como el acceso a cualquier otra manifestación artística, contribuye a reducir la desigualdad en menores localizados en zonas vulnerables, en búsqueda de la equidad social, proporcionando así una oportunidad de trabajo emocional (García y Gisbert, 2021). Se trata de aportar un recurso expresivo que facilite la expresión emocional mediante la práctica musical, herramienta que contribuye a la expresión artística, la concienciación social, la pertenencia al grupo y la cohesión grupal (Olcina *et al.*, 2020). Se debe aprovechar la etapa infantil para experimentar siguiendo las tendencias artísticas naturales en esta etapa de poco condicionamiento social (Serrano-Puche, 2016).

Las dinámicas musicales han resultado efectivas en el refuerzo del autoconcepto, la identidad colectiva, la interacción social, la interiorización de valores, el trabajo en equipo y el desarrollo artístico entre otros (Chica-Correa *et al.*, 2021). Considerándola una actividad beneficiosa en la primera infancia, no se debe privar de ello a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, tanto por accesibilidad a las ciudades como por razones económicas. Podríamos considerar que el desarrollo de estas propuestas didáctico-musicales contribuyen a reducir las diferencias sociales, proporcionando oportunidades formativas de calidad. Se trata de ofrecer experiencias artísticas y culturales con independencia de la situación económica o localización geográfica (Tamargo-Pedregal, 2022).

Algunos estudios evidencian la existencia de una considerable brecha entre zonas urbanas y zonas rurales, aspectos que no contribuyen a la reducción de las desigualdades derivadas de las limitaciones económicas. Estos aspectos resultan condicionantes al lugar de residencia y también determinantes en su acceso limitado a ciertos estímulos educativos que pueden aumentar la exposición y riesgo a la vulnerabilidad social (Escribano *et al.*, 2015). Se ha de prestar especial atención al criterio de distribución de recursos, sobre todo educativos y sanitarios, pues de ello depende el sistema sociocultural. Encontramos zonas rurales con envejecimiento poblacional, limitación en equipamientos y servicios, despoblación, acceso reducido a la cultura y educación y escasa conectividad en transportes (Ayala *et al.*, 2021).

Encontramos una generalizada precariedad laboral y una remuneración salarial muy por debajo de lo aceptable, observando situaciones muy preocupantes respecto del riesgo de exclusión social derivado de una pobreza al límite en zonas concretas (Faludi y Neamtu, 2020). Algunos estudios muestran relación entre las circunstancias de vulnerabilidad por causas socioeconómicas relacionadas con un nivel educativo muy bajo y una consecuente elevada tasa de abandono, aunque son aspectos que precisan mayor investigación y profundización (Avellaneda, 2024). Las circunstancias difíciles que afrontan ciertas familias que se encuentran en desempleo o condiciones salariales muy limitadas pueden desembocar en situaciones de ansiedad, depresión e incluso incremento en las tasas de suicidio (Bodor, 2009).

2. OBJETIVOS

Esta propuesta aborda objetivos en diversos ámbitos. En primer lugar, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, busca facilitar la interiorización de términos equivalentes en español, inglés e italiano mediante dinámicas musicales y métodos activos y lúdicos. En el ámbito de

la educación musical, se centra en mejorar la discriminación de parámetros musicales, presentados en oposición, a través de una metodología conexionista.

3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA

Esta experiencia se ha basado en las pedagogías activas musicales que se vinculan al aprendizaje de la lengua de forma intuitiva. En la etapa infantil el estímulo musical resulta una herramienta interesante por su transversalidad y capacidad para el desarrollo integral del alumnado (Chica-Correa *et al.*, 2021). Partiendo de la imitación y de las dinámicas basadas en el juego, se trata de facilitar la interiorización musical y de la lengua materna y de las segundas lenguas, concretamente terminología procedente de la lengua española, inglesa e italiana. La primera infancia presenta tendencia natural a la exploración vocal, lógicamente con una función comunicativa. Progresivamente se añaden sonidos corporales y procedentes del entorno, lo que permite una experimentación y espacio sonoro que conforma el primer acercamiento musical (Glover, 2000).

Siguiendo el método conexionista, se establecen correspondencias entre los estímulos sonoros presentados en el aula y los estímulos visuales y táctiles con los que se ha desarrollado la propuesta. Se trata de un grupo de alumnos de 2 años en el que se han implementado dinámicas activas con estímulos sonoros centrados en las dinámicas (*forte-piano*) y las duraciones (*largo-corto*). El trabajo vinculó términos asociados a la rítmica de negra y corchea (figura 1) con equivalencia en sílabas y acentuación: hola ¿cómo estás?, hello, how are you?, ciao, come stai?

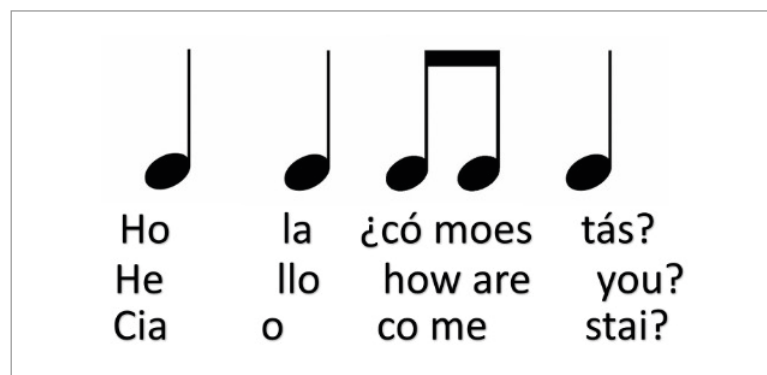


Figura 1. Palabras y ritmos. Elaboración propia.

En lo concerniente a las duraciones: largo, long, lungo / corto, short, corto (figura 2 y 3); las intensidades: fuerte, loud, forte / débil, soft, debole (figura 4 y 5). Mediante el desarrollo musical es posible contribuir al desarrollo de la atención, la memoria, la motricidad y el lenguaje, de esta manera estamos reforzando la construcción de la propia personalidad (Heiling, 2010). La dinámica musical se encuentra muy conectada al aprendizaje del lenguaje (Peñalba, 2017), encontrando investigaciones que consideran incompleto el desarrollo del habla cuando no existe el estímulo musical (Brandt *et al.*, 2012).

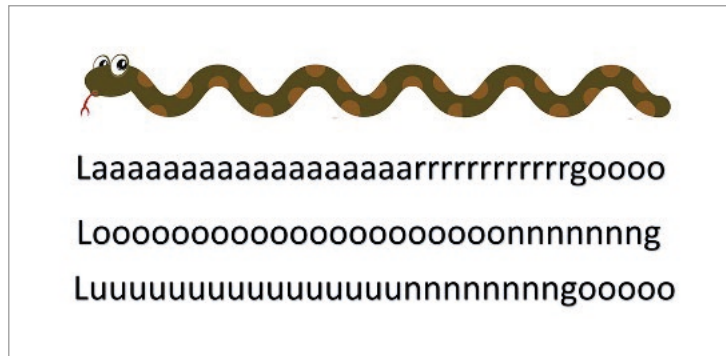


Figura 2. Sonido largo. Elaboración propia.



Figura 3. Sonido corto. Elaboración propia.



Figura 4. Sonido fuerte. Elaboración propia.



Figura 5. Sonido débil. Elaboración propia.

Se incorpora la evocación mental vinculada a sonidos del entorno, acudiendo para ello a la conexión con imágenes presentadas en las sesiones (figura 6), con la intención de trabajar la discriminación de sonidos *forte* y *piano*. La Neurocognición muestra que la conexión entre estímulos sonoros y percepciones visuales y táctiles potencian la evocación de imágenes mentales (Degasperi, 2020). Es posible además vincular estas imágenes mentales con el concepto de la acumulación de objetos (figura 7): a mayor intensidad, mayor acumulación de objetos.



Figura 6. Sonidos *forte* y *piano*. Elaboración propia.



Figura 7. Sonidos por acumulación. Elaboración propia.

Este mismo contenido se presenta desde la creación propia, por ejemplo, mediante las onomatopeyas. Se muestra para ello una imagen que evoca animales que producen un sonido de larga duración o de menor duración (figura 8). La vinculación con recursos cotidianos o conocidos por el menor permitirá adquirir destrezas con mayor facilidad porque despiertan en el alumnado una intención participativa en las actividades propuestas (Leal, 2020). De esta manera, la metodología conexionista está mostrando resultados eficaces cuando los

procesos resultan derivados del entorno más próximo, porque de forma sencilla se interrelaciona lo aprendido con lo que ya sabían, reforzando así la construcción del conocimiento (Berciano et al., 2019).



Figura 8. Sonidos de larga y corta duración. Elaboración propia.

Este mismo parámetro sonoro se trabaja desde el recurso manipulativo, en este caso mediante una cuerda que puede ser larga como el sonido de larga duración o puede ser corta, así como podemos formar un gusano de aros de mayor o menor longitud (figura 9). El enfoque práctico, la experimentación en el aula y el desarrollo creativo potencian el incremento motivacional, mejorando así el proceso de interiorización musical del alumnado (Vicente y Rodríguez, 2014).



Figura 9. Recursos manipulativos. Elaboración propia.

La toma de datos en relación a la evolución musical, tras la implementación de la propuesta, se realizó mediante el "Test de aptitudes musicales" de Seashore (2021). Se trata de una adaptación para la etapa infantil, ya que originalmente este instrumento fue diseñado para menores de nueve años. Aunque el diseño original estaba distribuido en seis bloques y presentaba un cómputo total que superaba los 200 estímulos sonoros, para esta medición de datos se utilizaron los seis estímulos considerados, a juicio de especialistas, más contrastantes.

4. RESULTADOS

Los resultados observados en relación con la adquisición de las diversas lenguas han sido positivos. El resultado musical se evidenció en la reducción de errores en la discriminación realizada con tres estímulos de la categoría de duración y tres estímulos de la categoría de intensidad, siendo posible su consulta en el trabajo publicado por Gisbert (2022). Los resultados relacionados con la asimilación de vocabulario en lenguas distintas aún están siendo investigados y evaluados. La retroalimentación del equipo docente del propio centro infantil y de las familias implicadas está resultando favorable, sin embargo, aún no se ha realizado el análisis de los datos recopilados para poder presentar la previsión de los buenos resultados obtenidos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Escuchar y expresarse son metas fundamentales en la etapa de infantil, pues de ello depende en gran medida el desarrollo del menor y su avance académico. La práctica musical se convierte en un extraordinario recurso facilitador de ambos aspectos, contribuyendo al aprendizaje de la lengua materna y también de otras lenguas (Boéssio, 2022; Cuervo y Ordóñez, 2021; Paiva, 2014). Las dinámicas de aula a edades tempranas se centran predominantemente en el juego, la estimulación auditiva, la repetición y la creatividad (Galera, 2014; Pérez y Pujol, 2015; Ramos *et al.*, 2008). En esta propuesta se ha implementado el conexionismo como recurso fijador de aspectos musicales, presentados por oposición, vinculados a estímulos visuales y táctiles. Se incorpora terminología propia de diversas lenguas, en este caso del inglés y del italiano como complemento del español, lengua materna para la mayoría del grupo.

Aunque el aprendizaje de lenguas diversas ha resultado favorable, contamos con algunas limitaciones debido a la imposibilidad de presentar datos que permitan objetivar los resultados, ya que aún están en proceso de estudio. Sería interesante replicar la propuesta ampliando la muestra e incorporando una evaluación sistemática, más allá de la observación y el análisis de hallazgos, que facilite un estudio más detallado de resultados. También se podría ampliar las dinámicas incluyendo temas musicales adaptados al desarrollo cognitivo del alumnado en las tres lenguas, lo que favorecería la adquisición de vocabulario y estructuras básicas en cada una de ellas. Consideramos que la dinámica musical puede resultar un magnífico recurso en la aproximación a lenguas distintas a la materna, siempre y cuando los recursos se adapten y presenten de manera secuenciada, ofreciendo un enfoque intuitivo y atractivo para el alumnado en la etapa infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almodóvar, J.M. y Gómez-Parra, M.E. (2017). Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26 (2017), pp. 77-88. <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/709>
- Alsina, M. y Farrés, I. (2021). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 83-96. <http://doi.org/10.5209/reciem.67853>
- Avellaneda, S. (2024). La imagen de la educación como factor explicativo de abandono escolar prematuro. Propuesta de un modelo de análisis. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 11-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99580>
- Ayala, L., Jurado, A. y Pérez-Mayo, J. (2021). Multidimensional deprivation in heterogeneous rural areas: Spain after the Economic crisis. *Regional Studies*, 55(5), 883-893. <https://doi.org/10.1080/0343404.2020.1813880>
- Berciano, A., Alsina, Á. y Novo, M. L. (2019). Conexiones matemáticas de tipo conceptual en niños de 4 años. *REDIMAT*, 8(2), 166-192. <https://dialnet.unirioja.es/info/derechosOAI>
- Bodor, R. (2009). The Future For Social Work and Mental Health in Rural and Northern Canada. *Rural Society*, 19(4), 289-292. <http://doi.org/10.5172/rsj.351.19.4.289>
- Boéssio, C.P.D. (2022). Música/canción como facilitadora de aprendizajes y adquisición de lengua española – un rescate de memorias. *Entrepalavras*, 12(1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12386>
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 327. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Carrión, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa. *Artseduca*, 23, 70-97. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>
- Chica-Correa, J. F., Álvarez-Lozano, M. I. y Guevara-Vizcaíno, C. F. (2021). La música como estrategia metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 334–350. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1505>
- Cuervo, L. y Ordóñez, X. (2021). Beneficios de la estimulación musical en el desarrollo cognitivo de estudiantes de grado medio. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 339-353. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200339>
- Degasperi, M. H. (2020). Percepción y atención visual-parámetros necesarios para la competencia en audiodescripción (AD). *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 213-230.
- Escribano, J., Valero, D. E. y Serrano, J. J. (2015). Crisis económica, medio rural y mujer: panorámica sobre cuestiones de género y exclusión social en la Sierra de Alcaraz y Campo de Montiel (Albacete). En M. León (Coord.), *Actas Oficiales del V Congreso de la Red Española de Política Social (REPS). Desigualdad y Democracia: políticas públicas e innovación social* (pp. 2202-2222). Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). <https://shre.ink/DgPU>

Faludi, C. y Neamtu, N. (2020). Social Work in Romanian Rural Communities: An Inside Perspective From a Qualitative Study. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 61, 25-45. <https://doi.org/10.24193/tras.61E.2>

Galera, M.M. (2014). Music Play. Un útil recurso para la Estimulación Musical Temprana. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 34, 56-73.

García, A. y Gisbert, V. (2021). La formación del intérprete en la pedagogía de las emociones. 906-926. En E.Castro (Ed). *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*. Dykinson.

Gisbert, V. (2022). Constructivismo y conexionismo en Aprendizaje Musical. Primer ciclo de Educación Infantil. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(5), 2-12. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/971>

Glover, J. (2000). *Children's Composing 4-14*. London and New York: Routledge/Falmer.

Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 41-55.

Leal, N. (2020). La competencia lecto-crítica en entornos digitales una visión holística para L2/LE. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 25, 71-89. <http://doi.org/10.18172/con.4267>

Mora, F. (2014). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Olcina, G., Reis, J. y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311.

Paiva, V.L.M.O. (2014). *Aquisição de segunda língua*. Parábola Editorial.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Pérez, M. y Pujol, E. (2015). *Jugando con la música bebés. Currículo para la Educación Musical Temprana según la Music Learning Theory de Edwin Gordon*. IGEME.

Ramos, L. S.; Melgar, D. A. T. y Boéssio, C. P. D. (2008). Ver y oír para motivar. En V Taller Didáctico de español - Lengua y Cultura frente a las Tecnologías de Información y Comunicación. Pelotas. Anais [...]. Pelotas: UFPel, 1, 11-12.

Seashore, C. E., Lewis, D. y Saetveit, J. G. (2021). Seashore. Test de Aptitudes Musicales de Seashore. SEASHORE. Biblioteca de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. <https://psycnet.apa.org/record/1957-02009-000>

Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46(24). <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>

Tamargo-Pedregal, L.A., Agudo-Prado, S. y Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educação e pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240890>

Vicente, R. M. y Rodríguez, J. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. *Bordón*, 66(3), 149-163.